

CONTRA(A)PUNTS

ACEM 30 anys: diàlegs, reflexions
i perspectives de futur per a l'educació musical



CONTRA(A)PUNTS

ACEM 30 anys: diàlegs, reflexions
i perspectives de futur per a
l'educació musical

Novembre 2023

ISBN 978-84-09-55830-8

© Associació Catalana d'Escoles
de Música

President

Carles Farràs

Vicepresident

Xavier Llobet

Secretària

Sonia Lanau

Tresorer

Dani Medina

Vocals

Núria Bresolí

Rita Ferrer

Albert Cid

Rosa Rodríguez

Coordinador editorial

Dani Medina

Equip editorial

Pere Bayona, Sonia Lanau,
Dani Medina i Rosa Rodríguez

Coordinació tècnica

Desirée Povedano i Teresa Ferrer

Autors i col·laboradors

Gemma Carbó Ribugent, Francesc
Imbernon, Oriol Cendra, Lidia Mora
García De Blas, Andrea De La Hoz,
Palmira Dual, Montse Faura, Núria
Sempere, Carles Farràs, Pepita Jorba,
Noemí Duran Salvadó, Cristina Cubells
i Philippe Dalarun.

Fotografia

Emili Giménez

Albert Grinyó

Oriol Morte

Marcela Patiño

Marta Pérez

Disseny gràfic

www.magdasoler.com

Correcció d'estil

Mariona Fontseré

Traducció

Meritxell Tena

Impressió

Gràfiques Fènix

Imprès i enquadrat

Barcelona, novembre 2023

© de la imatge de la pàgina 6:

Emili Giménez

© de les imatges de l'entrevista

A Tres Veus i de les pàgines 10 i 44:

Marta Pérez

© de la imatge de portada i de les pàgines 15, 32, 38, 57, 63 i 68:

Oriol Morte

© de la imatge de la pàgina 49:

Marcela Patiño

© de les imatges del article de la

Gemma Carbó: Albert Grinyó, cedides
pel Museu de la Vida Rural

© d'aquesta edició:

ACEM. Avinguda Drassanes, 3.
08001 Barcelona

© dels textos: Els seus autors

Amb la col·laboració de:



**Diputació
Barcelona**



Generalitat de Catalunya
Departament
de Cultura



Institut Català de les
Empreses
Culturals



Diputació Tarragona

CONTRA(A)PUNTS és una publicació de caràcter crític i divulgatiu editada en commemoració del 30è aniversari de l'Associació Catalana d'Escoles de Música. El seu propòsit és aportar diferents perspectives de l'educació musical a Catalunya i ampliar la literatura acadèmica per a estudiants, professionals, tècnics i polítics.

Aquesta publicació i els seus continguts, incloent els textos i les imatges, es publica sota la protecció, els termes i condicions de la llicència creative commons "attribution-no-device-noncommercial 4.0". Per tant, es permet la còpia en qualsevol format, mecànic o digital, sempre que no estigui destinada a usos comercials, no es modifiqui el contingut dels textos, es respecti l'autoria i es mantingui aquesta nota.



1993
2023



acem 
associació catalana d'escoles de música



PHILIPPE DALARUN

PRESIDENT DE L'EUROPEAN MUSIC SCHOOL UNION

Traducció Meritxell Tena



En nom de l'European Music School Union, vull fer arribar una efusiva felicitació a l'Associació Catalana d'Escoles de Música (ACEM) en ocasió del seu trentè aniversari.

A Europa, l'educació musical es nodreix de la força de les xarxes, ja siguin europees, nacionals, regionals o locals, i durant tres dècades l'ACEM ha demostrat la seva capacitat per crear lligams, innovar i servir l'interès general en l'àmbit artístic, cultural, educatiu i social.

La celebració d'aquest aniversari té lloc en el context d'una intensa evolució en el si de les escoles de música europees. En un gran nombre de països, els canvis socials, econòmics i tècnics han suposat la posada en qüestió del model tradicional, basat en un principi en la formació d'una elit musical destinada a professionalitzar-se en els conservatoris superiors.

Poc a poc, la necessitat de democratització de la cultura, la delicada qüestió del finançament de les escoles de música, els estudis que demostren l'impacte positiu de la pràctica musical, el desenvolupament d'eines de comunicació i l'adopció de nous públics i noves estètiques musicals han empès els centres a obrir-se, a adaptar els seus mètodes pedagògics, a redefinir la seva missió... En una paraula: a reinventar-se.

Sense deixar de banda l'orientació dels futurs professionals, la formació dels aficionats, que constitueixen el percentatge més gran del públic de les escoles de música, també ha esdevingut una prioritat, fet que ha permès a

milions d'europeus, joves i adults, compartir el plaer de tocar o cantar plegats. Com a conseqüència d'un impuls democràtic i solidari remarcable, un gran nombre d'escoles de música manté avui en dia vincles amb la comunitat escolar, els hospitals o les residències de gent gran, acull tant adults com nens de molt curta edat, proposa itineraris adaptats a persones en situació de discapacitat i desenvolupa programes pedagògics per a persones migrades o en situació de vulnerabilitat.

La música moderna amplificada, la música tradicional i les músiques del món, la composició i la improvisació gaudeixen també d'un lloc al costat de la música clàssica. La col·laboració amb altres formes d'expressió artística, com la dansa, el teatre o les arts visuals també és una realitat en nombroses institucions.

Finalment, el desenvolupament d'internet i les tecnologies digitals obren noves i engrescadores perspectives a aquells que saben com utilitzar-les, no en detriment de les relacions humanes (que suposen la major riquesa de les nostres escoles), sinó com una eina suplementària i creativa al servei de la pedagogia musical.

En un món en constant evolució, les escoles de música hauran d'enfrontar nous desafiaments perquè no poden quedar al marge de les grans qüestions contemporànies, com l'educació de la ciutadania, la protecció dels infants, la igualtat entre les dones i els homes o la defensa del medi ambient.

Actualment a la majoria de països europeus les polítiques públiques han deixat de donar suport a les escoles de música que atenen un nombre limitat i privilegiat d'alumnes. Per contra, es consideren més interessants les institucions que, més enllà de la seva missió principal en el camp artístic i pedagògic, desenvolupen accions dins l'àmbit ciutadà, educatiu i social i contribueixen a la salut i el benestar. En conseqüència, el repte per a les nostres escoles és trobar una nova legitimitat a la llum d'aquestes noves tasques.

Les xarxes, com l'ACEM o —a nivell europeu— l'European Music School Union, fan possible la posada en comú a gran escala d'aquestes problemàtiques i suggereixen principis d'evolució que donaran pas a les solucions del futur. Participar en aquests intercanvis és apostar per una intel·ligència col·lectiva que constitueix una força considerable de cara a construir l'educació musical i artística de demà, que la nostra societat europea necessita d'allò més. Perquè transmetre i compartir la música o qualsevol altra forma d'expressió artística significa també reafirmar els valors de l'escolta, l'harmonia, el respecte, la tolerància i la solidaritat.

Els meus millors desitjos per a l'ACEM en el seu aniversari!

Philippe Dalarun
President de l'European Music
School Union

CARLES FARRÀS

PRESIDENT DE L'ACEM



El fet de celebrar trenta anys és motiu d'alegria i de felicitació, però, alhora, ens ha de ser útil per fer una doble mirada, cap enrere i cap endavant, per fer una reflexió, parant una estona, sobre on som, d'on venim i sobretot cap a on anem.

Fa trenta anys que va néixer l'ACEM. De fet el naixement de l'entitat va de la mà del reconeixement a nivell educatiu de les escoles de música, que fins llavors no tenien. El que és rellevant, des del meu punt de vista, és que la visió llavors incipient de tenir incidència en el territori, de formar en clau no només professionalitzadora, amb una nova visió dels centres, va donar pas a la creació de moltes més escoles a Catalunya, que en pocs anys va veure doblat el nombre de centres.

Avui ens trobem sense cap mena de dubte en el millor moment de les escoles de música a Catalunya. Malgrat que tenim un finançament del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya molt per sota del que seria desitjable, malgrat hem passat una crisi econòmica que va fer trontollar els ajuntaments del país i, darrerament, malgrat una pandèmia que ens va fer molt de mal, perquè la nostra disciplina, la música, és sens dubte una activitat presencial.

Malgrat tots aquests inconvenients, cada cop tenim més escoles de música, més alumnes, més projectes comunitaris, més hores lectives i més professorat a les més de 180 escoles de música públiques de Catalunya.

Entre tots hem sabut adaptar-nos als canvis que s'han anat produint en la societat, sense perdre de vista els nostres principis docents i orientant-nos en cada cas concret cap a nous reptes; en alguns casos amb l'ampliació de les disciplines artístiques que ens porten cap a centres de les arts, en altres amb projectes socials en el nostre entorn, en alguns casos fent comunitat amb altres serveis educatius del poble o ciutat on som.

Aquesta és la força dels nostres centres i la unió d'aquests és la força de l'ACEM, que sense els centres que en formem part no tindria raó de ser: amb les seves diferències i característiques que els fan únics en el seu entorn, però amb un objectiu noble i vigent. Vull acabar aquest escrit felicitant les famílies i els alumnes per la constància i l'entusiasme, als ajuntaments per l'aposta continuada per l'educació artística i, sobretot, al professorat i personal no docent per la implicació demostrada al llarg dels anys, que, molt sovint amb uns mitjans limitats, heu estat a l'alçada d'una feina que és la nostra passió.

Per molts anys!

Carles Farràs
President de l'ACEM

ÍNDEX



08 **EDITORIAL**

10 **PEPITA JORBA**

Avançar sense deixar mai la utopia.

15 **CRONOLOGIA** 1993-2023.

18 **A TRES VEUS:** Montse Faura, Núria Sempere i Carles Farràs.

32 **ORIOL CENDRA**

Els drets culturals, una oportunitat per repensar-nos fent cultura.

38 **GEMMA CARBÓ**

Educació, música i cultura al món rural.

44 **CRISTINA CUBELLS**

“Je suis une école!”: La creació artística com a educació crítica.

49 **LIDIA MORA, PALMIRA DUAL I ANDREA DE LA HOZ**

La decolonització de l'educació a les escoles de música: tres perspectives per a un propòsit.

57 **NOEMÍ DURAN SALVADÓ**

Cos ressonant: quan la música arriba a tot arreu.

63 **FRANCESC IMBERNON**

Ser docent de música en una època digital, de canvis, de complexitat i d'incertesa.

68 **BIOGRAFIES**

PEPITA JORBA

CRONOLOGIA

A TRES VEUS

ORIOL CENDRA

GEMMA CARBÓ

CRISTINA CUBELLS

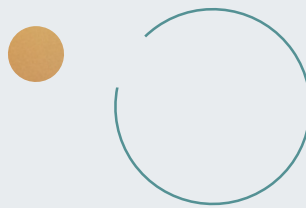
LIDIA MORA,
PALMIRA DUAL I
ANDREA DE LA HOZ

NOEMÍ DURAN

FRANCESC IMBERNON

BIOGRAFIES

EDITORIAL



Quan ens preguntàvem com volíem celebrar els trenta anys de l'associació ens venia al cap la idea de traspassar vincles i superar formats. A l'ACEM hem tendit sempre a celebrar els aniversaris amb grans intervencions, concerts multitudinaris, trobades massives i esdeveniments efímers que impacten i queden enregistrats a la retina, l'oïda interna i la memòria individual i col·lectiva de qui hi participa o n'és testimoni. Molts de nosaltres tenim gravada la imatge de ser un granet de sorra entre una multitud complexa que vibra a la mateixa freqüència. I el que queda després de formar part d'un esdeveniment d'aquestes característiques és justament això: una memòria corporal difícilment narrable.

Aquesta vegada, però, hem volgut fer quelcom que trenqués amb la inèrcia inconscient que sovint ens arrossega i que ens obligués a parar i prendre temps per pensar què i des d'on fem el que fem. En aquest sentit, les trobades que es van celebrar entre abril i novembre de 2023 en el marc dels trenta anys de l'entitat no tenien tan present l'objectiu de mostrar aquesta dimensió espectacular, sinó el de crear connexions noves dins la mateixa xarxa, de posar en contacte escoles i persones de diferents indrets del territori, d'estimular l'intercanvi, de generar noves afinitats.

I amb la mateixa idea neix també aquest llibre, un compendi d'articles més o menys relacionats entre si, que parlen de manera més o menys explícita sobre escoles de música, educació musical i transformació educativa i amb un ordre d'aparició més o menys evident.

A diferència d'un macro-espectacle passatger, un llibre és un objecte perdurable, un estri, una màquina que pot fer-se servir ara o d'aquí a uns mesos, que es pot utilitzar del dret o del revés, que es pot manipular, consultar, que es pot retallar, subratllar, compartir, deixar reposar o engolir d'una tirada.

Amb aquest pretext vam iniciar aquest projecte editorial, amb la intenció que no només prenguéssim un caràcter autocelebratori, sinó que també aportés mirades externes per tal d'esdevenir un document de divulgació i de creació de coneixement en l'àmbit de l'educació

musical a Catalunya per a direccions d'escoles de música, estudiants, professorat, professionals de l'administració local i responsables polítics.

L'associació sempre s'ha mogut en una tensió fina entre el passat i el futur: aglutinar pràctiques, models i visions comuns, però també impulsar-ne de noves, empènyer cap a nous horitzons i arriscar-se per posar a prova noves possibilitats. El llibre que teniu a les mans és fruit d'aquest exercici, un conjunt d'apunts polifònics de caràcter acadèmic escrits per persones amb diferents perfils, bagatges i experiències que poden ajudar-nos a pensar l'educació musical des de diferents eixos: els drets culturals, el món rural, les pedagogies crítiques, la descolonització, el desenvolupament cultural comunitari i la intel·ligència artificial.

Aquest projecte té un doble sentit. Per una banda, fer una mirada endins per repassar el que ha viscut l'associació al llarg d'aquests trenta anys. I per l'altra, fer un escàner extern per saber què hi ha més enllà i quins són els debats que envolten l'educació musical en un segon cercle d'impacte. Aquí no parlarem estrictament de pedagogia de grup ni del paper del llenguatge musical a les escoles de música. Però si volguéssim, podríem reflexionar sobre aquestes qüestions a partir del que ens aporta la visió d'una directora jubilada que avui porta les seves netes a música, un catedràtic de Didàctica i Organització Educativa, una cantaora de flamenc o la directora d'un museu etnogràfic.

Si a una cosa ens obliga el món contemporani és a reconèixer que no podem tenir una visió global de gairebé res. La paradoxa de l'era digital i de la sobreinformació és que només podem tenir visions fragmentàries i situades de la realitat. Per això el llibre està construït de forma diagramàtica, per poder pensar un element a través d'un altre. A partir de la idea de constel·lació, de contrapunt, hem fet una sèrie d'encàrrecs a persones que no estan directament vinculades a l'univers de les escoles de música amb l'objectiu d'aportar altres punts de vista per pensar què fem i, el que és més important, què podem fem a partir d'ara.

Prendre apunts és un procediment d'aprenentatge més complex que



no pas la simple transcripció de la informació que aporta l'emissor. Excepte en casos concrets, no ens podem convertir en copistes o mecanògrafs; hem d'escoltar-interpretar-apuntar. Per fer aquest exercici hem convidat a veus diverses compromeses amb la transformació educativa. Veus que parlen des de l'experiència, des de la reflexió, la vivència, la teoria i la pràctica.

La Pepita Jorba obre el llibre rememorant alguns moments clau de l'associació i retornant-nos les preguntes que ens fèiem quan a la primavera del 2012, en plena crisi econòmica, els centres educatius es mobilitzaven a través d'associacions que, com l'ACEM, portaven la seva veu davant dels responsables polítics. Mentre al carrer sorgien nous moviments socials encaminats a canviar el model econòmic, polític i educatiu del país, la crisi feia que moltes escoles redissenyessin els seus programes i repensessin el seu funcionament. Onze anys després, la que va ser una capdavantera de la transformació educativa en matèria d'educació musical a Catalunya ens convida a continuar imaginant utopies.

Continuant en la línia de la memòria històrica, el següent apartat és una cronologia d'actes i esdeveniments dels trenta anys de l'associació dibuixats en una línia del temps. L'ACEM no només ha estat testimoni dels debats, transformacions i innovacions en l'àmbit de l'educació musical, sinó que també ha estat un agent clau en la definició, l'expansió i la consolidació dels diferents models de serveis públics que actualment trobem al nostre territori. Aquest eix cronològic és una pissarra per fer aquest exercici de retrospectiva.

L'entrevista a la Montse Faura, el Carles Farràs i la Núria Sempere, tres persones de referència que han marcat els moments clau en la història de l'associació, obre un diàleg en què tornem als inicis i repassem els consensos, els dissensos i els reptes de futur que es planteja l'entitat des de la mirada de tres estils de lideratge polièdrics. La professionalització de l'entitat, la visibilitat del sector, les tensions entre diferents models educatius, el binomi cultura-educació i el vincle amb les administracions són motius temàtics que van apareixent al llarg de la conversa. Aquest apartat posa fi a la primera part del llibre, que a partir d'ara ens portarà cap a nous territoris i punts de vista per ajudar-nos a pensar com és el centre vist des de la perifèria.

L'Oriol Cendra obre el torn de la mirada externa amb una anàlisi detallada de l'estat de la qüestió a Catalunya en matèria de drets culturals i ens convida a connectar l'educació reglada amb l'àmbit artístic a través de diversos exemples de dinàmiques educadores.

La Gemma Carbó, des dels espais expositius de la ruralitat i la gestió cultural, ens anima a pensar models de desenvolupament educatiu i cultural més enllà de les grans ciutats i ens recorda com l'escola rural va ser, i continua sent, un dels agents de transformació i innovació més silenciats en la història de l'educació.

A partir d'una lectura minuciosa de l'obra del filòsof francès Jacques

Ranciè, la Cristina Cubells analitza les relacions entre art, política i educació en la producció d'espectacles d'arts escèniques dirigides a públic infantil en una apel·lació directa a la tendència a domesticar l'art que tenen molts entorns educatius.

En aquesta mirada externa hem convidat a participar en el llibre a una cantora que va ser alumna d'un dels projectes comunitaris de referència al país. La Lidia Mora, de la mà de l'Andrea de la Hoz i la Palmira Dual, ens apropa des d'una mirada polifònica als estudis decolonials, una caixa d'eines imprescindible i poc coneguda en l'àmbit de l'educació musical, per focalitzar camps d'estudi ignorats històricament i que ens pregunta: és possible decolonitzar les escoles de música? Quin espai tenen les altres músiques, les altres cultures, les altres tradicions dins els nostres programes? Quin espai donem a l'alteritat? De la mà de metodologies de la oralitat, la mirada decolonial implica orientacions de classe, gènere, raça, ètnia... i ens assenyala de manera directa i punyent el vincle estret entre l'imperialisme i les ciències humanes.

A continuació, el text de la Noemí Duran combina l'entrevista, el diari de camp i l'assaig amb un llenguatge poètic i evocador que situa el cos com a epicentre de les relacions entre art i transformació social. Connectar, arrelar i transcendir són els verbs infinitius que estructurin un text escrit també en polifonia i que ens regala preguntes i reflexions concretes per continuar ressonant.

Finalment, el llibre es tanca amb un diàleg entre un catedràtic d'educació i un sistema d'intel·ligència artificial al voltant dels reptes de ser docent al món contemporani. En Francesc Imbernon dialoga sobre polítiques públiques, formació del professorat i competències docents amb aquest dispositiu per posar damunt de la taula els desafiaments a què ens enfrontem en el present incert i canviant que ha vingut per quedar-se.

Com ja hem assenyalat, el fil narratiu d'aquest llibre comença dins del cor de l'associació per fer un viatge cap a la mirada externa. Per tant, es pot llegir en ordre, de principi a final, però també desordenadament. Si la persona que el té entre les mans ho prefereix, també es pot llegir a estones, ara un i després l'altre. Al cap i a la fi volem que funcioni com uns apunts, que tant els podem guardar en un calaix i consultar-los amb el temps com passar-los a net i treballar-los més profundament per provar d'aplicar-los en alguna de les dimensions de la vida. Com qualsevol arxiu, un text té sentit en la mesura en què és intervingut, manipulat i posat en joc amb altres textos.

No volem acabar aquesta presentació sense donar les gràcies a totes les persones que han participat en aquest llibre i que han sabut desxifrar aquest repte amb generositat i humilitat.

I a tots els que heu passat per l'associació i que heu aportat també el vostre granet de sorra per fer possible que puguem estar avui celebrant trenta anys de recorregut: gràcies de tot cor i per molts anys!



PEPITA JORBA

AVANÇAR SENSE DEIXAR MAI LA UTOPIA



L'Associació Catalana d'Escoles de Música (ACEM) es fa seu l'objectiu principal de la European Music School Union (EMU): Una escola per a totes les edats, per a totes les músiques i per a totes les necessitats. Ens movem per assolir-lo, i per tenir un país amb una xarxa d'escoles de música àmplia i de qualitat¹.

És tot un honor poder escriure unes paraules per l'ACEM en complir el seu trentè aniversari. Són molts anys de treballar incansablement per les escoles municipals de música; d'acompanyar els centres i els seus professionals; d'organitzar un munt de plataformes perquè l'alumnat d'aquests centres pugui fer trobades i pugui compartir la música; d'organitzar sessions de formació, i, com no, de vetllar davant l'administració pel sosteniment dels centres de música i dansa.

He tingut la sort de treballar colze a colze amb molts professionals del col·lectiu que formen part de l'ACEM i això m'ha fet créixer personalment i professionalment i també m'ha permès esdevenir més crítica i reflexiva en la meua tasca docent i directiva. És per això que vull aprofitar l'oportunitat d'escriure unes paraules i d'expressar algunes reflexions que al llarg dels anys m'han anat sorgint sobre la funció de les escoles de música, i també de pensar i repensar la responsabilitat que se'ns atorga a les persones que estem treballant per l'educació musical.

COMPAREIXENÇA DE L'ACEM AL PARLAMENT DE CATALUNYA

Vull començar parlant d'una compareixença que va fer l'ACEM al Parlament de Catalunya el 19 d'abril de 2012, una sessió en la qual vaig tenir l'oportunitat de participar. Hi havia presents representants de tots els partits polítics que en aquell moment formaven part del Parlament. L'objectiu d'aquella sessió era plasmar dades qualitatives i quantitatives sobre les escoles municipals de música i dansa i evidenciar que, malgrat la progressiva reducció d'aportació econòmica del Departament d'educació, hi havia un augment —també progressiu— del nombre de centres i, en conseqüència, una creixent evolució de la seva funció educativa en els diversos entorns socials.

Vam explicar als grups parlamentaris que estàvem aconseguint fites importants que contribuïen a la democratització de la pràctica musical i que això s'havia aconseguit gràcies a l'impuls i el treball fet durant els anteriors vint anys, al desenvolupament d'una xarxa d'escoles municipals de música i dansa i, evidentment, també gràcies a la implicació del Govern i la xarxa de municipis de Catalunya. També vam explicar que les escoles de música i dansa construïen un patrimoni cultural pel país, que la repercussió d'aquests ens educatius s'hauria de consolidar i que era molt important que quedessin desvinculats de tendències i idees partidistes.

Vam parlar del valor de l'educació musical i de com des dels centres de música i dansa contribuïem als objectius que el Pla de Govern 2011-2014 es fixava en l'àmbit de l'ensenyament. A més, vam posar en valor la

tasca proposada per part de les escoles de música i dansa, que, com a serveis públics, treballàvem i ens comprometíem amb la comunitat i a favor de la cohesió social.

Vam posar èmfasi en la importància de la implicació i la col·laboració existent en el Govern, recalcant que aquest punt esdevenia fonamental per la democratització dels ensenyaments artístics i que això és vital per a transformar la societat. Explicàvem per què una millor societat és capaç de generar menys despeses econòmiques.

Vam exposar les dades sobre el decreixement de l'aportació econòmica. Des del curs 2007-2008 fins al curs 2011-2012 les despeses s'havien reduït a la meitat. Tot i que alguns centres van haver de tancar per motius econòmics, el nombre d'escoles havia anat augmentat, passant de 109 a 165 escoles de música en el mateix període de temps. En relació amb la dansa, s'havia passat de quatre a nou centres. I en referència a l'alumnat, de 17.549 alumnes s'havia arribat a 43.026 en escoles municipals de música i de 757, a 1.415 en escoles municipals de dansa².

És evident que totes les dades reflectien un gran impuls pel que fa a la intenció de promoure aquesta democratització de la música que tant desitgem des del sector, malgrat les vicissituds econòmiques que s'estaven vivint.

Parlar davant de les institucions polítiques en aquell moment va ser una oportunitat per deixar constància de les voluntats dels professionals i també dels ajuntaments, ja que el creixement de centres i d'alumnat era evident i això volia dir que estàvem en un moment òptim en relació amb l'impuls de l'educació en l'àmbit de la música i la dansa, i que el Govern i els diferents grups polítics no en podien quedar al marge.

Es constata, però, que la crisi econòmica que apareix a partir de l'any 2008 va comportar que els governs desenvolupessin plans d'austeritat que van repercutir notablement en les aportacions econòmiques a diferents sectors i programes socials.

Com a conseqüència de la retallada d'ajudes econòmiques per part de l'administració, es van haver de reajustar plantilles de professorat i el sector va viure situacions de notable incertesa. Malgrat això, la reflexió que en aquell moment es va fer, *estem en un moment òptim*, sense cap mena de dubte es feia constatant l'impuls dels professionals i dels centres de música i dansa. L'augment d'alumnat i de centres va ser possible gràcies a la voluntat de les administracions locals i de les mateixes escoles de música i dansa. Van proliferar diverses iniciatives educatives per aconseguir arribar a més usuaris malgrat la dificultat econòmica. Van sorgir també projectes comunitaris i, en conseqüència, va néixer una evident predisposició a continuar en aquesta línia de creixement per esdevenir un servei de formació el més global possible, amb la intenció de contribuir a la democratització de la música i la dansa entre la ciutadania.



UNA MIRADA A L'ACTUALITAT

Les dades actuals reflecteixen un panorama ben divers. El descens de la natalitat ha fet que en alguns centres educatius hi hagi un decreixement d'alumnat i l'efecte de la pandèmia i les dificultats econòmiques de les famílies també han contribuït a aquest descens d'alumnat.

Molts centres han impulsat ofertes educatives ben variades que pretenen estendre la pràctica musical a totes les franges d'edat per tal d'arribar a un ventall més ampli de la comunitat. Han proliferat i s'han normalitzat de manera molt significativa les ofertes educatives amb presència de diferents estils musicals i també hi ha hagut un augment molt important de projectes comunitaris que es realitzen en centres educatius de règim general, els quals permeten apropar la pràctica de la música a un gran nombre de nens i nenes.

A més, s'han creat centres que han impulsat projectes educatius que opten per desenvolupar programes artístics on conflueixen diferents disciplines artístiques: música, dansa, arts plàstiques, etc.

EL DECRET 354/2021, DE 14 DE SETEMBRE

Fem una ullada al Decret 354/2021, de 14 de setembre, de les escoles que imparteixen ensenyaments no reglats de música i dansa i que regula aquests centres educatius. És interessant analitzar alguns dels seus continguts³:

"S'estableix un nou model per a les escoles de música i dansa amb una missió àmplia: la iniciació, la culturització, la pràctica i l'aprofundiment en aquests ensenyaments, d'infants, joves i persones adultes, i la preparació d'aquelles persones en qui s'ha despertat una vocació artística amb voluntat d'esdevenir professionals".

Iniciació, culturització, pràctica i aprofundiment. El decret ens parla d'aquesta missió àmplia. La reflexió l'hem de fer des dels centres educatius i ens cal examinar si els nostres programes estan dissenyats amb aquesta perspectiva tan completa.

Infants, joves i persones adultes. Cal analitzar si els nostres dissenys actuals abasten en proporcions significatives aquestes franges d'edat.

"Igualment han de contribuir a la cohesió, inclusió i sensibilització social i aportar valor social i cultural a l'entorn on estan localitzades".

Contribuir a la cohesió, inclusió i sensibilització social. L'encàrrec que es fa a les escoles de música i dansa és potent i molt ambiciós, però el repte també és apassionant. L'anàlisi que hem de fer és indispensable: quin alumnat tenim als centres i com ens ho fem per captar una

diversitat d'alumnat significativa, com interacciona l'alumnat dins i fora del centre o quin impacte tenen les nostres activitats en els diferents entorns socials més propers.

"Els programes de les escoles de música i de dansa han d'incloure diferents graus d'intensitat i dedicació per part de l'alumnat i han de respondre a interessos diversos, que poden anar des de la presa de contacte fins a la preparació que requereix l'inici de la professionalització".

Els programes de les escoles han d'incloure diferents graus d'intensitat i dedicació per part de l'alumnat. Aquí tenim un dels grans reptes a plantejar-nos. Cal analitzar si les dedicacions dels programes educatius donen resposta a les diferents necessitats del nostre alumnat i de la tipologia de famílies que constitueix la nostra comunitat educativa.

Per altra banda, el decret, estableix cinc programes educatius:

- a) Primer contacte amb la música.
- b) Aprenentatge bàsic.
- c) Aprofundiment.
- d) Expertesa.
- e) Programes específics.

A partir d'aquest establiment de programes es constata la voluntat d'oferir un servei divers i extens a la ciutadania, però la proposta entra en contradicció quan diu: "les escoles de música i dansa han d'oferir almenys un dels programes esmentats". Si bé és cert que aquest fet pot afavorir la creació de nous centres en poblacions petites, en general, és una proposta que esdevé poc ambiciosa i que contradiu la voluntat abans comentada d'oferir un servei ampli a la societat. Els centres podrien tenir l'opció d'oferir un sol dels programes que s'estableixen i desenvolupar uns projectes educatius que només afavoririen una tipologia d'usuaris.

És rellevant el contingut de l'article 24, ja que preveu l'existència de centres amb diferents seus físiques, cosa que amplia la possibilitat de donar i fer créixer el servei a poblacions diverses.

Aquesta és una molt bona oportunitat de formar xarxa entre municipis i repercutir en els respectius entorns socials obtenint eines per aconseguir una major democratització de la cultura.

ESTEM EN UN BON MOMENT?

Onze anys després de la compareixença al Parlament de Catalunya per sensibilitzar tots els grups polítics perquè apostessin amb força per consolidar la xarxa de centres d'educació musical i de dansa, després de reconèixer que l'any 2012 era un moment òptim pel creixement d'aquests serveis i la seva expansió cap a diferents entorns socials,

³ DECRET 354/2021, de 14 de setembre, de les escoles que imparteixen ensenyaments no reglats de música i dansa. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2021/09/14/354>



em pregunto com caldria enfocar el futur dels nostres centres i com la utopia esdevé necessària per avançar imaginant escenaris educatius que donin resposta a una societat que encara no sabem com serà.

És cert que quan pensem en el disseny de programes d'educació musical, sovint ho fem vinculant el servei a la dotació econòmica de la qual disposem i això vol dir ser assenyat, coherent i actuar amb prudència, o sigui: crear uns equipaments que siguin possibles i sostenibles. Però, com deia, crec que això ens pot privar de mirar cap al futur amb una dosi important d'utopia. Cal imaginar com avancem cap al futur.

Actualment no estic exercint la docència i això em permet mirar les coses amb certa perspectiva, plantejar-me com ho tornaria a fer tot i somiar com m'agradaria que es desenvolupessin els projectes de centres d'educació artística.

Per repensar cap a on seria important caminar en el camp de l'educació musical i també en d'altres disciplines artístiques, és indispensable que fem un esforç per imaginar el nostre alumnat en el futur i com es trobarà inserit a la societat d'aquí a algunes dècades. D'aquesta manera ens podem fer preguntes sobre com voldríem que fos la cultura, en general, en un futur a curt, mitjà i llarg termini, i com el disseny de programes educatius ha de ser fonamental per aconseguir-ho.

Segur que desitgem una societat més justa, democràtica i inclusiva. Que tingui respecte per la diversitat. Una societat que sigui resilient, amb capacitat d'adaptar-se a un ampli ventall de reptes amb tota la seva complexitat, que entengui que vivim en un món canviant i que una de les habilitats que haurà de tenir el nostre alumnat en el futur serà la capacitat d'adaptació i de creació. I tot això comporta pensar i repensar l'educació des d'un punt de vista que abasti tots els sectors de la comunitat educativa.

En aquest punt, trobo interessant incloure en aquest article algunes reflexions de diferents autors sobre la cultura i que crec que s'haurien de tenir presents en dissenyar nous centres, o quan donem continuïtat a les escoles que ja tenim en ple funcionament. Igualment caldria tenir en compte quina repercussió tenen en la nostra societat.

En un article al diari Ara, Salvador Sunyer afirma que "l'accés a la cultura és fonamental. L'única manera de potenciar-ho és impulsant la formació cultural a l'ensenyament i permetre així un accés a totes les arts des de petits. Cal aplicar mesures en l'educació a tots els nivells. També es tracta de facilitar-hi l'accés a tothom. Després cadascú ja triarà la forma artística que li interessi més, ja sigui teatre, cinema, llibres, música o art. Però és molt important facilitar-los la formació prèvia"⁴.

En el mateix article, s'apunta que "fer cultura és molt més que crear-la, mostrar-la i consumir-la. Fer cultura implica que hi ha una societat

que hi participa, que entén que la cultura, en tota la seva amplitud, és necessària, que no és prescindible. Per tant, la cultura no la fan uns mentre els altres miren, sinó que la fa el conjunt de la ciutadania. O així hauria de ser, valorant convenientment els aspectes econòmics, materials, educatius, socials i polítics del fet cultural"⁵.

Gemma Carbó, doctora en Ciències de l'Educació, assenyala que "parlem, doncs, dels llenguatges artístics com a eines que generen oportunitats per aprendre i desenvolupar competències creatives fonamentals per al segle XXI. Però parlar de cultura és parlar de pràctiques culturals no només individuals sinó també comunitàries que obren grans possibilitats d'inserció en la societat i de superació de situacions de gran complexitat"⁶.

Els governs autonòmics i locals tenen la gran responsabilitat de gestionar els diferents escenaris educatius i també la d'impulsar i desenvolupar polítiques en matèria d'educació i cultura. Al marge de les diferents tendències polítiques, el fet que els programes electorals tinguin una vigència de quatre anys suposa una dificultat que limita que es pugui tenir aquesta mirada cap al futur a mig i llarg termini. Malgrat aquesta premissa de quatre anys de mandat electoral, les polítiques en matèria d'educació i cultura sempre haurien d'afavorir que les propostes de formació de professorat i alumnat anessin encaminades a aconseguir actituds que predisposin a constituir una societat oberta als canvis i amb competències significatives per a adaptar-nos i avançar amb creativitat tot millorant les nostres comunitats.

Ens cal, per tant, que governs i professionals prenguem consciència de la repercussió que tenen l'educació i la cultura en el sentit més vast de la paraula.

CENTRES D'EDUCACIÓ ARTÍSTICA

A l'hora de plantejar el futur dels centres d'educació artística, escoles de música i de dansa, o centres on conflueixin diferents disciplines artístiques, hem de tenir una mirada profunda que abasti i analitzi la diversitat d'entorns educatius de cada context, és a dir escoles de règim general (quan els municipis els ofereixen amb objectius divulgatius i culturals), centres d'educació artística, etc.

Pel que fa a l'educació musical i també en altres disciplines artístiques, cal tenir en compte els ràpids canvis socials i tecnològics que s'estan produint. És important plantejar-nos què s'està aprenent a les escoles de règim general i què s'aprèn fora d'aquestes. És evident que allò que s'aprèn fora de les escoles de règim general marca una divisió d'oportunitats a la nostra comunitat i, per aquest motiu, el més important hauria de ser el que s'aprèn a l'escola de règim general si volem una societat més justa i inclusiva.

⁴ Salvador Sunyer. https://www.ara.cat/cultura/incentivar-consum-practica-cultural_1_1253871.html ⁵ https://www.ara.cat/cultura/incentivar-consum-practica-cultural_1_1253871.html ⁶ <https://www.educacio360.cat/les-arts-la-cultura-un-gran-recurs-educatiu/>



En referència a l'aprenentatge musical i, ben segur, també en altres disciplines artístiques, cal tenir en compte les diferents maneres d'aprendre. Quina quantitat de música s'aprèn de manera autodidacta o quina quantitat de música s'aprèn a través dels altres? Quin rol tenen actualment les escoles de música, conservatoris, universitats i organitzacions comunitàries en l'aprenentatge de la música?

És indispensable que, quan pensem i repensem els centres, ho fem sota la perspectiva que les ofertes educatives han de poder anar dirigides a persones de totes les edats, sense cap tipus de discriminació. Des de les etapes primerenques, fins a les edats més adultes. Cal aconseguir aquest apropament a totes les franges d'edat perquè això comportarà una oferta més justa i donarà la possibilitat de gaudir de la música en totes les etapes de la vida.

És necessari apropar-nos a tota la ciutadania, ja sigui amb programes d'intervenció en centres de règim general o en d'altres sectors dels nostres municipis tenint sempre en compte que el servei que ofereixen les escoles municipals de música i de dansa ha d'esdevenir un veritable servei a la comunitat i també per a aquells que volen aprofundir en l'estudi i pràctica de la música.

L'OFERTA EDUCATIVA

És important que els programes educatius, i també els divulgatius, siguin d'una gran versatilitat. Que cada usuari pugui trobar diferents camins per a apropar-se a la música o a la dansa, tant les persones que volen una dedicació més puntual, com aquelles que opten per una dedicació continuada i intensa. L'alumnat hauria de poder fer diferents recorreguts pels programes que ofereix el centre, segons els seus interessos, i sense dependre del poder adquisitiu que puguin tenir les famílies. Només d'aquesta manera contribuïrem i afavorirem que el nostre servei sigui una oferta de formació a l'abast de tothom.

I pel que fa a la diversitat dels programes educatius que ofereixen els centres, crec que és importantíssim plantejar-nos els seus continguts. Parlant en concret de les escoles de música, ens hem de plantejar com afrontem la teoria i la pràctica, i també cal que ens plantegem què vol dir aprendre música i què aprenem amb la música.

Aprendre música és quelcom que abasta un ampli espectre d'elements. Segons el compositor Claude Debussy, "la música és un total de forces disperses expressades en un procés sonor, que inclou l'instrument, l'instrumentista, el creador i la seva obra, un mitjà propagador i un sistema receptor". Segons aquesta definició, apropar-se a la música en qualsevol d'aquestes vessants representa formar-se en la música.

Des d'aquesta perspectiva, els nostres programes formatius, adreçats a totes les edats, han de tenir en compte aquest apropament a la música en un sentit molt ampli. Ben segur que les expectatives dels nostres

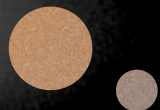
usuaris són molt diverses: aprendre història de la música –de totes les músiques– o història dels compositors, dels intèrprets –de totes les èpoques i estètiques–, dels instruments, escoltar la música, practicar-la amb instruments o amb el cos, teoritzar-la, etc. I tot això en diferents nivells d'intensitat i profunditat. Només des d'aquesta perspectiva podem aconseguir que les nostres ofertes formatives siguin equitatives i significatives per a la nostra societat.

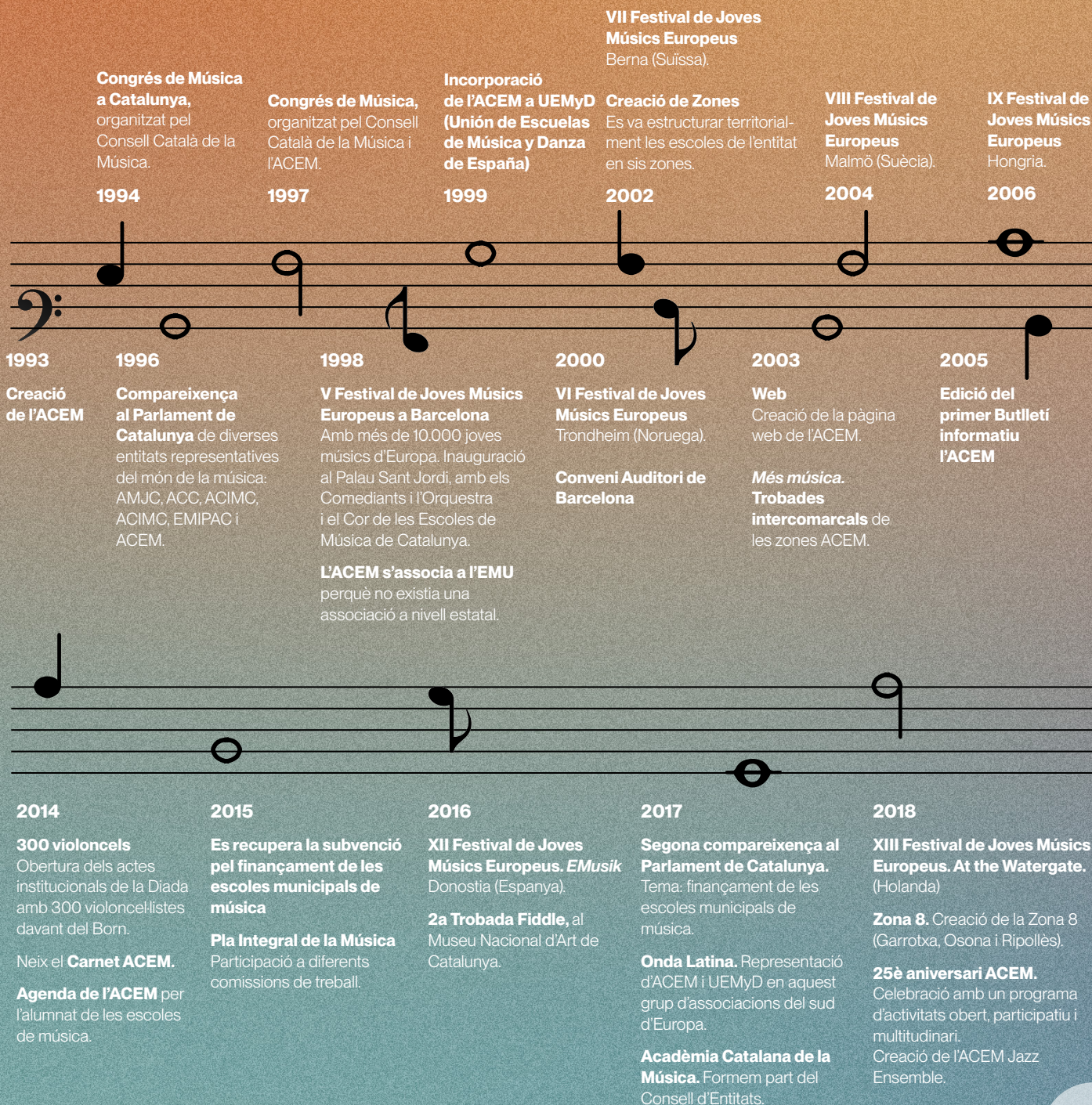
Fer-ho no és fàcil. Modificar el present és un repte, però mai podem deixar de treballar en l'educació i la cultura del fet artístic amb una gran dosi d'utopia. En el pensament dels professionals no pot existir mai el concepte de conformisme, d'ensenyar i actuar des de la perspectiva d'allò que vam aprendre, sinó que cal pensar i investigar sempre en el que convé que s'apregui per avançar i millorar en la nova societat d'aquest futur que encara no coneixem.

Tot és possible!



CRONOLOGIA





Conveni Col·laboració amb l'ESMUC

Quinzè aniversari de l'ACEM

Concert *Els quatre elements*, al Palau Sant Jordi. Direcció: Salvador Brotons. Composició: Albert Guinovart.

Primera CantaXics de la Zona 6.

La Bruixa Maduixa i el Bruixot Pebrot.

2008

Guia de les Escoles Municipals de Música

Amb la col·laboració de la Federación Española de Municipios y Provincias i el Ministeri d'Educació.

2010

XI Festival de Joves Músics Europeus.

Regió d'Emília Romagna (Itàlia).

Compareixença al Parlament de Catalunya per parlar de la situació de les escoles municipals de música i dansa.

Zona 7. Nova zona de les comarques del Penedès.

Primera edició del Llibre de la CantaXics.

Edició d'un conte-CD *Florinda la vaca pallasa*.

Creació de Freeangle. Portal gratuït i no lucratiu per compartir recursos de l'àmbit de l'educació artística.

2012

2007
Creació de Comissions de treball estables: formació i producció.

2009
X Festival de Joves Músics Europeus. Linz (Àustria).

Conveni amb la Universitat Politècnica i l'ICEC - Projecte Investigació Mans Petites.

Organització de la Festa de l'Aigua amb l'Agència Catalana de l'Aigua.

Musicircus for Children, al MACBA de Barcelona.

2011
Web
Inauguració d'una nova pàgina web.

2013
Vintè aniversari de l'ACEM
Organització de la cantata infantil *El nen enamorat de la lluna*, al Parc del Fòrum de Barcelona.

Primera Trobada Fiddle, a Martorell.

Creació de Gwido. Prova pilot d'aquest programa de gestió de centres.

2019
Conveni de col·laboració amb l'Escola Superior de Música Jam Session

II Stage ACEM Jazz Ensemble, a Roda de Ter i L'Esquirol.

2020
Gestió de la pandèmia

2021
Zona 9. Nova zona ACEM: Terres de l'Ebre.

Nou decret Escoles de música i dansa. Vetllem per tenir un text que s'adeqüi a la realitat i necessitats de les escoles de música. Principals novetats: els programes i les titulacions.

2022
XIV Festival de Joves Músics Europeus. REMIX'22 a Luxemburg.
Creació de la Jazz Ensemble, Cor i Coblà.

Conveni de Col·laboració cultural amb el Centre Artesà Tradicionàrius (CAT)

Creació del Protocol Marc per a la detecció, prevenció i actuació davant de situacions de violències sexuals o per raó de gènere amb la Diputació de Barcelona.

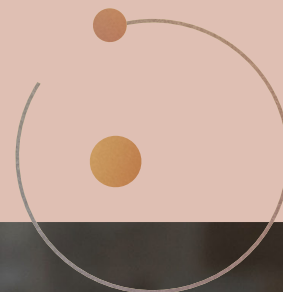
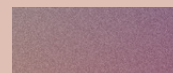
2023
Trentè aniversari de l'ACEM. 15 Trobades instrumentals, +Dansa i CantaXics Marcel Contaire al Tarraco Arena.



DANI MEDINA

A TRES VEUS

ENTREVISTA A CARLES FARRÀS, MONTSE FAURA I NÚRIA SEMPERE



Si haguéssim de relacionar ràpidament aquestes tres persones amb els arquetips que s'utilitzen sovint com a eina per pensar els patrons i tendències de lideratge¹, probablement no en repetiríem cap.

El **Carles Farràs** representa l'arquetip del bon rei: l'ordre, l'estructura, l'anàlisi, les finances. Director de l'Escola Itinerant de Música i Dansa del Pallars, ve del món de la gestió i la planificació i treballa per l'entitat des de fa més de quinze anys, compaginant la seva tasca directiva amb la consultoria i l'assessorament a ens locals.

El segon arquetip, el mag, es caracteritza per les idees, el canvi, les possibilitats infinites, l'entusiasme i la creativitat. La **Montse Faura**, fundadora de l'Escola Municipal de Música i Dansa Miquel Pongiluppi del Papiol, representa l'alquímia de saber expandir l'associació en ple context de crisi i retallades. Música i activista cultural des dels seus inicis, actualment la seva activitat se centra en la gestió i la curadoria artística del Festival de Música de Torroella de Montgrí. A més, exerceix com a Secretària General de la Federació de Joventuts Musicals de Catalunya, entre d'altres projectes d'abast internacional.

La **Núria Sempere** evoca l'arquetip del guerrer: moviment, acció, estratègia i persuasió. Fundadora de l'ACEM el 1993 i actualment directora de l'Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC), va ser una de les artífexs de la creació d'un nou model de centres educatius que va aparèixer a Catalunya als anys 2000, amb el naixement del Centre de les Arts de l'Hospitalet de Llobregat (EMCA). La Núria ha compromès la seva trajectòria professional a la democratització de l'accés a la pràctica artística i la generació d'espais de participació des de diferents responsabilitats directives en l'àmbit de les escoles de música.

He organitzat l'entrevista en diversos blocs amb la idea de provocar una conversa entre vosaltres. El primer bloc consistiria en retornar al 1993 i recordar d'on va sortir tot plegat. Per què una associació de titulars de centres i no de directors i directores d'escoles de música? Què ha passat amb l'objectiu que promovia l'European Music School Union (EMU) i que es va fer seu l'associació? "Una escola per a totes les edats, per a totes les músiques i per a totes les necessitats". Continua vigent aquest axioma?

¹ Moore, R. i Gillette, D. (1991). "King, Warrior, Magician, Lover: Rediscovering the Archetypes of the Mature Masculine". San Francisco: Harper One.



A LA CATALANA

NÚRIA SEMPÈRE: L'ACEM va néixer justament per inspiració de l'EMU. Al finals del 1992, l'Elisa Roche², que treballava al Ministeri en aquell moment, va organitzar un congrés sobre escoles de música en el qual va portar associacions internacionals d'escoles de música i el mateix president de l'EMU.

Per tot de catalans que ens vam trobar a Madrid, aquell congrés va suposar la descoberta d'un món que nosaltres, fins aquell moment, no coneixíem. I llavors vam veure que el moviment de les escoles de música no era una cosa de professors compromesos amb la renovació pedagògica, sinó que era realment un moviment molt més gran i organitzat, format per associacions dels estats membres de la Unió Europea. I quan vam començar a veure que això era una cosa tan sòlida, tan organitzada, amb tanta solera i que ens permetia, a més, generar un impuls a Catalunya que anava més enllà de nosaltres, vam decidir, post-congrés en un bar de Madrid, crear l'Associació Catalana d'Escoles de Música, a l'empara del Consell Català de la Música.

Aquelles associacions europees no eren associacions de professionals. Eren associacions d'institucions. I és el que ens va semblar més adequat. Sobretot per una qüestió: perquè en aquell moment el més important era que aquestes idees aconseguissin fer-se un lloc en les estructures polítiques. I, per tant, l'objectiu de crear l'associació era formar una mena de *lobby*, és a dir, una mena de grup d'impuls per fer penetrar a tot l'espectre de partits polítics, especialment al partit del Govern, les mateixes idees que es pregonaven a la resta d'Europa, per poder desplegar-les a Catalunya. Catalunya no era com la resta d'Espanya, una terra de conservatoris estatals. Catalunya era en aquell moment una terra d'escoles de música, municipals, però també d'una sèrie d'entitats de titularitat privada amb una vocació evident i clara de servei públic.

Jo crec que va ser el gener de l'any següent que vam decidir crear l'Associació Catalana d'Escoles de Música.

CARLES FARRÀS: Això, Núria, es va fer una mica a la catalana, no? És a dir, el mateix que a Europa, però amb aquest matís que incloïa també titularitat privada. Això va ser el diferencial català.

NÚRIA SEMPÈRE: Exacte. La realitat era que hi havia ajuntaments compromesos, però que també hi havia moltes escoles de titularitat privada. Insisteixo, amb aquesta claríssima vocació pública. Gestionades per directores (més que directors) que havien fet estades a l'estranger i havien conegut que hi havia una necessitat de fer una educació musical especialitzada fora de l'escola, però oberta a tothom i no només adreçada a generar professionals de la música.

Llavors, al gener vam fer una trobada al Conservatori de Barcelona, al Bruc, i recordo dir: "*bueno*, ha de sortir una junta d'aquí". Es va fer com una rotllana, a veure qui s'hi posava. I recordo dir: "va, ja m'hi poso jo, vinga, som-hi!". Recordo un fulletó molt petit amb les dotze o quinze escoles fundadores. I d'aquestes jo diria que la majoria eren privades i la minoria eren públiques, és a dir que aquest esperit de renovació pedagògica en aquell moment estava més en mans del sector privat que no pas del sector públic. Però era un sector privat sense afany de lucre, format sobretot per dissidents, compromeses amb una educació musical centrada les persones. Jo diria que aquesta era la gran diferència.

TURBULENCIES

Tu, Núria, representes aquest primer moment d'impuls, acció i moviment de l'associació i la Montse, després d'una etapa -podríem dir- fosca, encarna l'expansió, el canvi i la transformació de l'ACEM, la creació de nous serveis públics, d'una certa institucionalització de l'entitat.

MONTSE FAURA: Efectivament, recordo aquell episodi en què la sensació dominant era: ho miris per on ho miris, hem de posar ordre a tot això. Després de la primera junta fundacional, es van succeir

² La pianista i pedagogia asturiana Elisa María Roche Márquez (1943-2009) va ser consellera tècnica al Ministerio de Cultura y Ciencia per la reforma dels ensenyaments artístics durant els anys 1990-1996, on va promoure canvis substancials introduïts per la LOGSE als ensenyaments de música, art escèniques i dansa, que fins llavors es trobaven al marge de la regulació educativa general.



dues presidències més i vaig assumir el càrrec amb una junta notablement desmotivada i una pèrdua constant d'escoles associades. Tot i que no vull destacar la paraula "desatès", sí que hi havia una certa incertesa...

CARLES FARRÀS: És desatès. Sí que és desatès la paraula, Montse. No se'n cuidaven.

MONTSE FAURA: En aquell moment, jo estava al Papiol i, tot i ser una escola de dimensions petites, abraçàvem amb determinació la idea que, amb els recursos que teníem, podíem estar a l'alçada d'aquests plantejaments més bells i universals que algunes escoles estaven considerant. La majoria de nosaltres compartíem una profunda voluntat de treballar en aquesta direcció. Durant aquells anys, ens vam dedicar intensament a la professionalització de l'estructura de l'entitat i a la presència de l'entitat en més abast territorial: establiríem diverses zones en el mapa més enllà de l'àrea metropolitana de Barcelona i comissions de treball amb accions concretes, definint clarament atribucions i funcions, tot sota un lideratge compartit. Més enllà de les assemblees anuals, vam potenciar la formació, la reflexió, el debat, les activitats i la creació de nous materials didàctics.

També recordo que vam realitzar una gran producció per celebrar el quinzè aniversari de l'entitat per tal d'actualitzar i visibilitzar aquest canvi. Núria, tu quants anys vas estar al capdavant de l'ACEM?

NÚRIA SEMPÈRE: Jo hi vaig estar... fins al 2000, pot ser?

MONTSE FAURA: La meva implicació va transitar entre el 2006 i el 2014. Així doncs, els sis anys anteriors van ser un període marcat per un cert conformisme amb dosis de 'desídia' i manca d'un full de ruta. No obstant això, i amb l'arribada d'en Carles més tard, va sorgir una junta reforçada i amb una nova visió centrada en la professionalització, la planificació estratègica i la concepció de projectes per a l'entitat.

NÚRIA SEMPÈRE: Clar, tenim un *gap* de sis anys. Perquè l'impuls inicial va ser com molt fort. Vam fer l'associació, vam començar a fer cursos de formació, a portar tot de formadors i formadores internacionals, el 1997, el congrés de Música a l'Escola i Escoles de Música, el 1998 el Festival de Joves Músics Europeus, amb tota l'Assemblea de l'EMU de Barcelona. I, per tant, va ser un moment de penetració d'aquestes idees a tota la xarxa d'escoles de música catalanes. I, després del Festival, hi va haver tot l'impuls que va donar el fet que s'establissin un munt de contactes bilaterals entre els centres i els seus *partners* estrangers que havien vingut acollits a les escoles del Festival. És a dir, que això va crear realment tot un moviment.

Estaves parlant, Montse, que l'ACEM, a diferència de les associacions europees, en realitat mai no s'ha professionalitzat. Per mi aquest és un dels reptes pendents. Jo recordo que la *Verband deutscher Musikschulen*, l'associació alemanya que és la fundadora de l'EMU, l'associació noruega, a l'associació danesa..., totes elles tenen unes associacions molt professionalitzades, amb estructures de direccions de les associacions, activitats regulars, molta capacitat d'influència sobre el poder polític...

Realment, seguint el fil del que deia el Dani, sobre per què titulars i no directors, ens vam plantejar fins i tot en algun moment si, com els suecs, valia la pena ser un braç de la Federació de Municipis que fos el que es cuidés de les escoles de música. Els suecs en aquell moment ho tenien organitzat d'aquesta manera, és a dir, l'associació sueca era un braç de l'associació de municipis de Suècia. Però la veritat és que mai no es va fer. Mai no hem arribat a transcendir aquest impuls que és de titulars, però on (i el Dani no anava mal encaminat) l'ànima de tot plegat són les direccions dels centres, que són les que confien en un *benchmarking*³ intern i internacional per poder generar una millora continuada.

I en el fons, els Cercles de Comparació Intermunicipal de la Diputació de Barcelona van donar temps després tot un impuls que certament no sorgia oficialment de l'ACEM. Però, en canvi, els centres són impulsors dels criteris, dels indicadors, del debat, de pensar *fora de la caps*a dels nostres centres

³ En anglès *benchmark* significa "punt de referència". En màrqueting, el *benchmarking* és un sistema d'avaluació comparativa.



que eren les escoles que estaven implicades a l'associació. Escoles que estaven implicades en la transformació per superar un model decimonònic de conservatori espanyol, francès o italià, cap a un model més centre-europeu i nord europeu d'una escola de música per totes les edats, per totes les intensitats, per totes les músiques, per generar realment una pràctica musical i artística que pugui ser motor de transformació social.



CARLES FARRÀS: No sé si és al 1996 o al 1997, les escoles privades, o moltes escoles privades, se senten no representades i creen la seva pròpia associació perquè volen finançament, que suposo que serà un tema que tocarem també, i des de l'ACEM es considera que això no és un dels objectius de l'associació. Quan tu arribes, Montse, estàvem a unes cinquanta escoles, oi?

MONTSE FAURA: Després d'aquell període previ aïllat, era crucial revitalitzar-nos i restablir la confiança. La junta fundacional va actuar com una espurna que va encendre la flama després d'aquell Congrés a Madrid. Nosaltres érem una nova generació de directores, sens dubte, inspirats per aquella primera promoció, que vam afrontar aquest desafiament amb una motivació renovada, dedicant-hi innumerables hores i oferint suport, fins i tot a títol d'aval personal. Certament, si l'ACEM hagués estat una entitat professional comparable a les seves homòlogues europees, moltes de les accions que vam dur a terme podrien haver-se evitat i probablement no ens hauríem trobat en aquella situació.

En aquell moment, era necessari implicar-s'hi i juntament amb la confiança de les escoles que estaven associades vam prendre la decisió d'afrontar-ho i tirar endavant. Vam reflexionar sobre el que passava al territori, explorant i detectant les necessitats i diferències existents. Durant aquest període, es van plantejar diverses qüestions d'importància estratègica, com el debat continu sobre les classes de grup.

CARLES FARRÀS: I això s'associava a l'ACEM, eh? I aquí vam haver de parar els peus a la gent, perquè se'ns assenyalava amb el dit com si estiguéssim defensant un model concret.

MONTSE FAURA: Després ens vam dedicar, a més, a promoure la formació continuada dels mestres i l'especialització dels directius. Vam posar una atenció especial en el desenvolupament de programes de formació per garantir una millora constant de les habilitats dels docents i dels directius, un aspecte rellevant per abordar els canvis sense percebre'ls com una amenaça. Tenir professors qualificats i



preparats era clau en aquell moment de transformació.

Les polítiques educatives i la financiació de les Escoles de Música, en el preàmbul d'una crisi anunciada, van exercir una influència significativa en el nostre àmbit d'actuació. Ens vam veure immersos en la defensa d'enfocaments que perseguissin l'accés a una educació artística de qualitat i l'accés de diferents itineraris i programes d'educació artística al llarg de la vida. A més, aquests eren anys en què algunes escoles iniciaven la incorporació de disciplines artístiques addicionals als seus programes, una iniciativa que es va alinear plenament en la visió de transformar les Escoles de Música en espais multidisciplinaris que fomentessin una pràctica artística més àmplia i integradora.

EMPÈNYER I TIBAR

En aquest punt m'agradaria obrir aquest tercer capítol que té a veure amb els models de les escoles de música a l'ACEM i la funció transformadora que apuntava la Núria. M'imagino que hi ha hagut sempre una tensió fina entre empènyer i tibar del carro. Perquè l'ACEM és una entitat que representa els socis i, per tant, encarna uns models i unes tradicions, però té una funció transformadora que consisteix en empènyer cap endavant. Com heu viscut aquesta tensió passat -futur?

NÚRIA SEMPERE: Hi ha una hi ha una frase d'una pel·lícula de Woody Allen⁴, que descrivint els acudits diu: *si se dobla hace gracia; si se rompe, no*. Nosaltres hem estat sempre en aquesta tessitura d'anar doblegant evitant que es trenqués.

CARLES FARRÀS: El que dius sobre la nostra funció ha passat molt. Empènyer, portar aires nous, convidar formadors de l'altra banda de l'Atlàntic. I llavors potser hi ha escoles que pensen: "aquesta gent va cap aquí, jo no vull formar part d'aquesta associació". Es pot donar el cas i al llarg d'aquests anys s'ha donat, que hi hagi una escola que es doni de baixa per aquest mateix motiu, perquè ells volen fer les coses, diguéssim, en ordre, volen tenir la qualitat i tota la resta no els interessa tant. Llavors, es veuen com sobrepassats, no els interessa fer tantes activitats perquè això angoixa els professors, l'alumnat, les famílies... tanta activitat i tantes trobades, segons ells, fan que es perdi qualitat, perquè és molt participatiu però de poca qualitat. Finalment, és la direcció la que, diguéssim, posem-ho entre cometes, influeix, positivament o negativament, en com es percep l'ACEM. I a vegades quan patines en alguna cosa sempre hi ha un sector que quan ho expliques de seguida diu: "clar, si ha sigut així no hi ha cap problema" i un altre que es rebota. Sí que és veritat que a l'època del 2005-2006, Montse, vam fer una cosa molt xula, que va ser aprofitar el quinzenari aniversari per buscar escoles noves per participar en aquest macroacte que vam fer al Palau Sant Jordi. I vam passar de cinquanta o seixanta escoles a quasi noranta.

MONTSE FAURA: Sí, l'objectiu del quinzenari, que no és un número tan rodó per ser celebrat, era donar visibilitat a aquest moment de canvi i transformació.

CARLES FARRÀS: Per tornar a l'origen, no?

MONTSE FAURA: En aquell moment, vam prendre consciència de la importància de visibilitzar el treball que es realitzava des de les escoles mitjançant un projecte comú. Era l'any 2008, que va representar un punt d'inflexió interessant, ja que la diversitat d'instruments, formacions i gèneres musicals ja estava integrada en els programes curriculars d'algunes escoles. A més, la decisió d'incorporar altres disciplines com la dansa probablement va ser influïda pel conveni de finançament que assegurava el suport econòmic per a les escoles municipals de música i dansa. Aquesta iniciativa reflectia la voluntat de donar visibilitat a la convivència de diverses formes d'expressió artística i a la riquesa cultural del país, amb l'aspiració de manifestar-se des de perspectives variades enmig de la pròpia diversitat. L'esdeveniment es va concretar amb la complicitat activa



d'algunes escoles, amb l'objectiu principal de col·laborar estretament amb les comunitats educatives i artistes destacats del nostre país. Aquesta col·laboració es va traduir en una experiència enriquidora que no només ens va atorgar una notorietat significativa, sinó que també va establir una presència destacada en els mitjans de comunicació.

Personalment, considero que el quinzè aniversari va simbolitzar la transició des de la junta fundacional fins a l'actualitat, consolidant la continuïtat del nostre propòsit.

CARLES FARRÀS: I aquesta part de visibilitat, Montse, va passar amb certa incredulitat, inclús de la teva pròpia junta.

MONTSE FAURA: Els dubtes, recels i la manca de confiança han estat presents des de sempre i continuarà havent-n'hi, especialment en un context de canvis i transformació. Recordo els desafiaments financers que vam haver de superar, així com algunes baixes de socis i una manca de comprensió general sobre les funcions i objectius de l'ACEM, tot això enmig d'un creixement sostingut a ritme de creuer. Aquest context va provocar una agitació interna a la Junta, obligant-nos a reavaluar la nostra identitat com a entitat. Tot i així, aquesta etapa va representar un punt d'inflexió, d'embranchada i creixement fascinant, des del meu punt de vista. Avui, en revisar la pàgina web per mantenir-me actualitzada sobre l'evolució de l'entitat, experimento una satisfacció genuïna en veure com totes les zones han experimentat un creixement notori i una ampliació significativa.

CARLES FARRÀS: Jo recordo la batalleta que em va passar a la Zona 6, quan es va crear la Zona 6. En aquell moment no hi havia escoles...

NÚRIA SEMPÈRE: Espera, on està la Zona 6?

CARLES FARRÀS: La Zona 6 és enorme: és l'eix del Llobregat, agafa un tros del Solsonès, un trosset de Lleida, fins i tot fins fa poc també Osona... Ara fa un temps es va dividir i ha aparegut la Zona 8 amb Osona, el Ripollès i la Garrotxa... Però la 6 en el seu origen eren tres escoles només: Berga, a dalt de tot, Olesa de Montserrat, a baix de tot, i, al mig, Sallent, i no hi havia més escoles ACEM. La resta d'escoles eren escoles convidades que venien a la zona. Ara totes són sòcies, hi ha catorze o quinze escoles: un munt d'escoles. Però llavors eren tres. I recordo l'impuls de fer coses a les zones, de tenir un propi pressupost, recordes, Montse?

MONTSE FAURA: En aquest període, diverses escoles ja estaven implementant canvis significatius, tot i que amb certa reticència d'alguns claustrers. S'observava l'aparició de programes integrats, multidisciplinaris, nous formats i metodologies renovades, tant dins com fora del corrent dominant, *mainstream*. Un exemple destacat aleshores era l'escola de l'Hospitalet, que liderava un model disruptiu amb la creació del Centre de les Arts, generant simultàniament interès i rebuig en diverses parts del sector. Ens trobàvem en un moment de canvi i replantejament, amb algunes escoles que seguien els models establerts i d'altres que evolucionaven més enllà de les prescripcions de les reformes educatives dels anys seixanta i noranta.

Ens vàiem obligats a conciliar tot això, ja que representaven una àmplia diversitat d'escoles, cadascuna amb les seves dimensions i recursos i el seu propi enfocament dins del seu context particular. En aquell moment, ja estàvem experimentant un creixement accelerat i representàvem més d'un centenar d'escoles. Des del meu punt de vista, aquesta diversitat era extremadament fèrtil; observar, qüestionar i sacsejar els diferents models que coexistien ja era, per si mateix, un fet interessant.

També recordo el cas particular d'un membre de la junta, que es va incorporar uns anys més tard, que representava el model dual d'escola i conservatori, i ens instava a prendre una posició clara des de l'entitat i establir una definició única sobre com havia de ser una escola de música. Malgrat les pressions, vam resistir-nos a seguir aquest camí. Teniem clar que no ens corresponia determinar el model únic d'escola de música; més aviat, la nostra funció en aquell moment era facilitar el diàleg i proporcionar espais de reflexió i transmissió de coneixement



per comprendre les diferents realitats existents i dotar-les de les eines adequades per aquelles que volien impulsar el canvi.

NÚRIA SEMPERE: És que en el fons, aquesta dualitat, jo no diria catalana, sinó espanyola, d'escoles de música versus conservatoris, és una dualitat que ha fet molt mal. La por per una banda, però sobretot no pensar en el que s'obre al davant i només mirar el retrovisor, ha alentit un avenç que podia haver estat brutal i que ha hagut de ser entomat o per corporacions locals directament o per directius i professorat amb molta embranzida, amb molta confiança sobre el que estava fent i amb un compromís amb què l'escola de música havia d'incloure tothom. I aquí aquesta capacitat de *lobby* que l'associació ha pretès, també per mirall amb la resta d'Europa, no ha cristal·litzat del tot. Jo crec que aquí hem de fer tots autocrítica.

Bé, jo crec que vosaltres dos heu sigut més dialogants amb tot l'espectre, jo potser ho vaig ser menys. També en el meu cas era un moment inicial en què has de definir cap a on vas. Però em fa certa ràbia que trenta anys després encara ens estiguem preguntant si els nens de nou anys han de fer classe de llenguatge musical o no.



MONTSE FAURA: Encara estem posant en qüestió el que ja és una obvietat?

NÚRIA SEMPERE: Sí, i tant. O el que deia el Carles, qualitat i participació com si fossin cares enfrontades, quan és un binomi indestruïble. Si la gent encara té una concepció de la qualitat sense context, és que no anem bé. Estem als centres superiors pensant com ens transformem per incloure persones amb més diversitat racial, amb més diversitat socioeconòmica, treballant per l'equitat de gènere... i resulta que encara hi ha les escoles de música que seleccionen l'alumnat o dissuadeixen de ser-ne alumnes als que no responen a un cert perfil. Com pot ser?

MONTSE FAURA: Amb aquesta perspectiva àmplia, és evident que amb el temps s'ha produït una superposició de capes amb registres i problemàtiques diferents, mancant d'una idea política clara i actualitzada en els objectius i el projecte de país. Tot i el creixement de les escoles de música, persisteixen interrogants sense resoldre i un dèficit acumulat en la història. Encara ara es poden identificar qüestions pendents, així com plantejaments obsolets o allunyats de les demandes socials contemporànies.

És per tot això que persisteix la necessitat que l'educació artística recuperi els espais quotidians de les nostres vides, amb l'objectiu de donar-li visibilitat, revaloritzar-la i que obtingui el reconeixement que es mereix. Afrontar aquest desafiament requereix una col·laboració activa, principalment entre les administracions i les comunitats implicades.



ELS MODELS

Abans d'obrir la qüestió institucional, em preguntava si dins d'aquesta amalgama es podria dir que hi ha un model d'escoles de música català.



NÚRIA SEMPÈRE: Jo crec que sí que hi ha un model d'escoles de música català. Si vols, un model molt divers, però sí que és un model. Si tu mires endins de les escoles, a totes es parla de posar l'estudiant al centre. Tampoc hi ha una renúncia majoritària a fer del llenguatge musical un acompanyament a la pràctica instrumental però sí que és un llenguatge musical que beu de moltes tradicions de renovació pedagògica del segle XX. Es concep el conjunt vocal com una part vertebradora de les activitats de conjunt, es planteja la pràctica instrumental d'una manera molt funcional integrada als conjunts instrumentals... En fi, jo crec que aquestes qüestions són molt d'un model català. Cadascú desplega aquestes qüestions com vol però jo crec que sí que hi és, és a dir, reconeixes una escola de música de Catalunya per aquests trets. I no m'identifico completament amb ells, no és que jo els hagi posat en pràctica tots alhora, però sí que reconec aquesta manera de fer. No us sembla?

MONTSE FAURA: Potser sí, és com un corrent que flueix per osmosi, més o menys implícit, però que està present.

CARLES FARRÀS: No ho sé, jo no l'hi sé veure, el model. Sí que reconec això que dius, Núria, però això és a la meitat de les escoles de música. Tenim 184 escoles de música actualment a Catalunya: 184 públiques autoritzades i una setantena més de privades autoritzades. D'aquestes 184 escoles públiques jo reconec això que dius en un centenar, però n'hi ha una vuitantena que no.

NÚRIA SEMPÈRE: I d'aquestes escoles quantes són membres de l'ACEM?

CARLES FARRÀS: Jo et diria que la majoria de membres de l'ACEM formen part d'aquest suposat model. Però tampoc hem de menystenir aquestes altres vuitanta escoles més que no són sòcies. La majoria de les escoles que no són ACEM no ho són perquè no se senten identificades amb tot aquest moviment de renovació. Pel que sigui, no se senten cridades.

NÚRIA SEMPÈRE: Jo tornaria al que dèiem fa una estona. Aquesta dualitat escoles de música-conservatoris legitimada des de l'administració educativa ha fet molt de mal. Que Catalunya tingui 27 conservatoris i Alemanya en tingui sis vol dir alguna cosa. Ells tenen 80 milions d'habitants. Nosaltres ja som vuit. Però vuit, no vuitanta! I jo crec que això ha tensat

molt aquesta sensació perquè aquestes escoles de música europees de les quals parlàvem (ara escoles de les arts la majoria o escoles de cultura) totes contenen un programa educatiu de preparació a l'accés al superior. El fet d'haver adoptat algunes coses d'aquest model europeu, però haver mantingut alhora part d'un sistema educatiu del segle XIX és estar donant missatges contradictoris.

MONTSE FAURA: I d'alguna manera això s'ha filtrat cap a l'entitat. L'associació ha acabat liderant quelcom que havia de fer l'administració pública.

CARLES FARRÀS: Però el que no s'ha fet, tampoc, és demonitzar els conservatoris. Els conservatoris són institucions cosines germanes de les escoles de música.

NÚRIA SEMPÈRE: És que són els mateixos! Aquests 27 centres són també escoles de música, i segurament la majoria també formen part de l'ACEM.

CARLES FARRÀS: Sí, és veritat que la majoria són les dues coses alhora, però, en tot cas, qui ha d'endreçar això és el govern.

NÚRIA SEMPÈRE: El destí d'aquests 27 centres seria ser centres integrats, planificar un sistema de centres de secundària i batxillerats integrats. Ara per ara és un sense sentit que s'autoritzin centres sense cap planificació, sense vetllar realment per la qualitat.

CARLES FARRÀS: Sí, sí. Al Vallès hi ha set o vuit conservatoris, sí.

BINOMIS FANTÀSTICS: PÚBLIC-PRIVAT I CULTURA-EDUCACIÓ

Obrim aquest meló: les institucions. Com funciona aquesta qüestió mig esquizofrènica de ser un grup de representants de titulars públics, i no polítics, que van a reunir-se amb els responsables polítics del Parlament? Com heu viscut la relació amb les institucions? Ara que fa poc que s'ha aprovat el nou Decret 354/2021, quina relació va tenir l'ACEM amb l'antic, el del 1994?

NÚRIA SEMPÈRE: L'any 1993 va ser la primera vegada que vam participar en una assemblea de la Unió Europea d'Escoles de Música (EMU) que es va fer a Arvika (Suècia) i vam demanar al Departament d'Educació que ens ajudés a pagar al viatge. No ens van finançar els dos vols, només un, i ens va acompanyar una persona del Departament que estava redactant el nou decret 179/1993. Però la nostra capacitat d'influència sobre aquest decret va ser molt limitada perquè teníem unes visions sobre l'educació musical molt allunyades. Potser en la meua època de presidenta tot l'impuls i l'empenta cap a una visió concreta va moure moltes coses, però alhora potser va provocar, també, una baixa identificació de l'associació amb tot de persones que no sentien aquesta necessitat de moure el sector.

CARLES FARRÀS: I segurament el que va fer també és que s'identifiqués l'ACEM amb un cert contingut polític potser. Ara mateix crec que ningú pot dir clarament que la l'ACEM és més d'Esquerra o més socialista o més dels Comuns o més de Junts. Penso que l'impuls inicial va ser molt trencador i renovador i va ser fonamental per néixer. Si no, no hauria nascut l'associació. Ara, un cop estàs consolidat, has d'intentar que hi encaixin el màxim de sensibilitats possible.

NÚRIA SEMPÈRE: Sí, jo mateixa recordo una assemblea on es va tractar la proposta que les escoles privades poguessin continuar formant part de l'assemblea però sense vot. I jo vaig fer un al·legat perquè ningú no quedés fora, perquè les escoles privades que formaven part de l'associació eren privades accidentalment i no vocacionalment. Jo mateixa en l'eix públic-privat no m'he posicionat mai en una mirada excoient cap a gent que realment ho ha donat tot i ha compromès el seu patrimoni amb el desenvolupament d'un model d'escola de música molt concret. Ara, en l'eix de transformació pedagògica i d'espectre social sí. En aquest sí que he sigut tan bel·ligerant com he pogut.



CARLES FARRÀS: Clar, justament, Montse, tu i jo hem fet el contrari. En l'eix públic-privat hem sigut molt durs fins al punt de sostenir tres o quatre anys seguits assemblees molt i molt dures en què les escoles privades se sentien interpel·lades a plegar de l'ACEM. Ara, a l'associació tenim aquesta declaració claríssima en els estatuts que diu que poden formar part de l'ACEM com a membres de ple dret només les escoles públiques i aquelles privades validades pel seu ajuntament perquè tenen vocació pública, un conveni o algun tipus d'acord.

MONTSE FAURA: En el marc de les col·laboracions entre les escoles públiques i privades, aquesta dualitat de finalitats ha estat una lluita constant i sovint confrontada. A nivell administratiu, ha fallat el disseny de polítiques per assumir adequadament el paper estratègic que fomentés la col·laboració *publicoprivada*, mancant-hi un projecte coherent, una estratègia ben definida i el finançament necessari. Aquesta manca de planificació ha contribuït a la desorganització del sistema encara vigent avui dia, contrastant amb pràctiques observades en altres països europeus on la col·laboració *publicoprivada* en l'educació s'ha integrat amb èxit.



NÚRIA SEMPÈRE: Aquí segurament ara tocaria fer pressió per professionalitzar l'organització. És a dir, quan dic professionalitzar no vull dir aixecar una superestructura, vull dir comptar amb finançament suficient per tenir dues persones, una de perfil més directiu i una altra de perfil més administratiu, que realment treballessin *full time* a l'organització i que poguessin acobioiar tots els processos i aconseguir incrementar aquests fons perquè les activitats fossin més regulars, més competitives... Això no passa només amb l'ACEM, hi ha moltes altres associacions que tendeixen a viure del voluntariat dels membres de la Junta i això no és sostenible.

CARLES FARRÀS: El drama és que això un dia s'acaba. Aquest és el problema.

NÚRIA SEMPÈRE: Tampoc són tants diners, però això és el que s'hauria de fer d'entrada: professionalitzar una persona directiva i una persona administrativa. A partir d'aquí aquestes dues persones poden anar tirant i anar fent treballar voluntàriament a altres persones. Però mentre hagi de ser la Junta qui ho faci tot, és impossible.

CARLES FARRÀS: Clar, estem aquí encallats, és un tema de finançament. El pressupost no dona per més.

NÚRIA SEMPÈRE: I quin és el posicionament territorial actual de les diputacions?

CARLES FARRÀS: Sí, per coses puntuals les diputacions van posant alguna cosa, però a nivell de finançament podem assumir molt poc.

ELS DE DALT DE TOT

Exacte, parlem de finançament. Dèieu que el 2008 vam centrar molts esforços en visibilitzar les escoles de música, però això passava en plena crisi financera i amb retallades al finançament de les escoles de música. Com va funcionar aquesta alquímia?

MONTSE FAURA: Efectivament, a partir del 2005 vam aconseguir consolidar la nostra presència i obtenir el suport del sector. No obstant això, pocs anys després ens vam veure afectats per l'impacte de la crisi econòmica, la qual va afegir una nova dimensió de dificultats. Les escoles van experimentar una davallada significativa durant aquest període.

NÚRIA SEMPÈRE: Sí, però penseu que, tot i que hi va haver una crisi cap escola de música va tancar, a diferència d'altres països europeus. Aquesta capacitat de resiliència del sector, si volem dir-ho així, no és menor. Penseu que a Holanda han tancat escoles de música. Jo em vaig inspirar molt en l'*Utrecht Centrum voor de Kunsten* per fer el Centre de les Arts de l'Hospitalet, i quan va arribar la crisi van tancar-lo. Una escola de música amb set o vuit mil alumnes va tancar. Era a començament de mandat municipal, la gent va protestar una mica, però la van tancar. Qui s'ho podia pagar continua pagant-s'ho i qui no, doncs *adiós, muy buenas*.

Ho dic perquè és veritat que hi va haver la caiguda del finançament de la Generalitat, però aquí s'ha de reconèixer la fortalesa dels ajuntaments per sostenir les escoles de música. I en el cas de les escoles privades, que ja pagaven el 100% del cost, les famílies se'n devien ressentir econòmicament. Però el sector es va sostenir. No sé si esteu d'acord amb mi amb aquesta lectura.

CARLES FARRÀS: Hi ha una part que afegiria. Els ajuntaments van fer un esforç en aquell moment, però també van collar molt al professorat. És a dir, el professorat es va veure en més del 50% dels casos afectat per rebaixa de sous, rebaixa d'hores...

MONTSE FAURA: Probablement, tot i que no es van tancar escoles, més d'algun claustre va patir les conseqüències amb reduccions de jornades, plantilles o salaris. També hi va haver famílies que no van poder fer front a l'increment de les taxes pel qual van optar algunes escoles.

CARLES FARRÀS: Tot i així, no va baixar el nombre d'escoles ni d'alumnes, en això tens raó, Núria. Malgrat tot, no han baixat ni el nombre d'escoles ni el nombre d'alumnes. Hi ha una dada que retrata la realitat: l'any 2008 érem 30.000 alumnes de quatre a divuit anys i vuit anys més tard, amb una crisi econòmica pel mig, l'any 2016 el nombre d'alumnes era de 40.000. És cert que molt més mal finançats (el 2008 es van destinar 18 milions i el 2016, 5 milions).

Recordo una compareixença al Parlament en què ens van dir: "però què veniu a demanar, si vosaltres sou..." No recordo que ens van dir... te'n recordes, Núria?

NÚRIA SEMPÈRE: Sí! Ens va dir que érem uns gladiadors! (Riu).

CARLES FARRÀS: Exacte! En aquell moment de crisi vam reinventar moltes escoles, vam començar a pensar en quines fórmules podíem jugar. I aquell impuls inicial, en aquest moment de crisi, va fer que ens reinventéssim per pressió econòmica, això no podem negar-ho. I va haver-hi moltes direccions de centres que van redefinir l'ideal que tenien al cap per subsistir com a escola de música, i això ha passat des del 2008 fins ara.

Tinguem clar que nosaltres parlem entre nosaltres, els directors d'escoles de música ens coneixem més o menys d'amistats o de cercles de comunicació, ens veiem i parlem. Però els alcaldes també es veuen, al Consell Comarcal, a la sectorial del partit, a l'assemblea del seu partit, a la Diputació... Els alcaldes també parlen i els regidors d'Educació o de Cultura també tenen els seus fòrums i tot això ha anat calant. I la meua opinió és que hi ha hagut més incidència en la transformació educativa justament perquè es va patir una crisi bestial que ens va fer pensar: "i si ho féssim col·lectiu, això? I si féssim el llenguatge en lloc de tres dies, potser només un dia?"



NÚRIA SEMPÈRE: Sabeu que quan feia un mes que treballava aquí a l'ESMUC va venir un professor del Departament de Música Clàssica i Contemporània per dir-me que li havia tret un pes de sobre? "I per què?", li vaig preguntar. I diu: "doncs perquè estàvem tots pensant que ara ens posaries a fer classes de tres en tres!". (Riu).

CARLES FARRÀS: Perquè potser hi havia aquesta pàtina, com que en els nostres centres ho hem fet així, sembla que hàgim de fer així a tot arreu i tota l'estona. El 2012 el Departament d'Educació va posar en exposició pública un decret que no va sortir perquè des de l'ACEM el vam esmenar i el secretari general d'aquell moment el va retirar. El decret deia que les escoles de música havien de fer en el programa d'expertesa, amb els alumnes de dotze a setze anys, classes d'instrument individuals, i l'alumnat de set a onze anys, al programa bàsic, havia de fer obligatòriament la classe d'instrument en grup. I clar, un moment, no té sentit fer això. Tu no pots decretar això quan els titulars dels centres són els ajuntaments i recordem que som centres d'ensenyaments no reglats. I vam presentar aquella esmena i amb molt bon criteri a dalt de tot van veure que el que havien fet des de més avall no estava bé. Vam defensar la capacitat de cada titular d'escollir el model pedagògic i organitzatiu.

Per cert, anem bé? Estem aquí explicant moltes batalletes...

ELS PROPERS TRENTA ANYS

De fet, ara que ho dius, hem d'anar acabant. Ara tocaria parlar de com us imagineu l'associació els propers trenta anys, si us sembla.

CARLES FARRÀS: Jo espero que els meus propers trenta siguin com a ex-president, també.

MONTSE FAURA: Amb ganes d'anar sortint de la junta?

CARLES FARRÀS: Sí, sí, la veritat és que... A veure, ganes no seria la paraula. Crec que toca, ja porto molt de temps. Vaig estar amb tu molt temps, també, Montse. Porto deu anys sense tu, però amb tu vam estar cinc o sis anys i va ser molt intens, també. Va ser intensíssim, vull dir. Jo porto aquí quinze anys. Quan acabi el mandat, el 2026, n'hauré fet vint i crec que és més que suficient. Hem de donar pas a altres persones i ja està, no? No és que en tingui ganes, és que ja està.

Però hi ha molta feina a fer, encara. El país està molt desendregat. Tenim moltes escoles que encara no han trobat el seu camí i que estan replicant models antics perquè no han sabut fer una altra cosa. Penso que hi ha molta feina a fer al territori, perquè no tot és àrea metropolitana. Jo crec que si no s'hi posen de veritat des del Departament i no asseguren un finançament com déu mana, les escoles seguirem patint molt. No pot ser que l'any 2008 hi haguessin 600 euros de subvenció anual per alumne i ara la mitja sigui de 130 euros per alumne.

També és veritat que crec que seria injust que anéssim als 600 euros per alumne una altra vegada, perquè el cost mig per alumne ha baixat. Ha passat dels 1.800 euros per alumne el 2008, als 1.300 el 2023.

NÚRIA SEMPÈRE: Sí, però ha baixat no només per l'adopció de pedagogies més grupals, ha baixat també perquè els salaris del professorat no han pujat com haurien d'haver pujat.

CARLES FARRÀS: Han baixat perquè tenim molt més plens els calaixos de sensibilització, hem multiplicat per vuit el nombre d'alumnes en sensibilitzacions, projectes comunitaris, adults que fan un grup de gòspel, etc. Les nostres sensibilitzacions han pujat moltíssim i, per tant, no només és per un problema salarial.

MONTSE FAURA: I el cost de vida augmenta, així com la necessitat de mantenir actualitzada la qualificació dels professionals.

NÚRIA SEMPÈRE: Tornant al fil, el que sí que crec és que els propers trenta anys, ho dèiem fa una estona, la professionalització de l'associació és fonamental. És fonamental perquè hi hagi un suport des de la pròpia associació a la transformació de les institucions i amb una transformació que penso que



ha de deixar de pivotar tant sobre la renovació pedagògica, perquè ja hi ha organitzacions que es dediquen a la formació continuada dels docents i amb una bona organització del centre es poden continuar formant docents. L'entitat, sobretot, hauria de fer pivotar les escoles cap a cobrir les necessitats que el món contemporani ens demana. Sobre les polítiques d'equitat, de diversitat, d'inclusió. Crec que això ha de penetrar a tots els centres, però es necessita un suport perquè això no siguin iniciatives individuals i inspirades per cada centre, sinó que sigui una política més global. I pel que fa al finançament, per fer de *lobby*, cal fer allò que els anglesos diuen *advocacy* en els poders públics per poder-ho transformar. Jo crec que l'ACEM ha de continuar-ho sent, perquè ja ho és.

Ara el Carles ens parlava d'estar 25 anys tirant d'un carro. Jo crec que aquesta capacitat l'ACEM la té. És a dir, si de les 184 escoles públiques 135 formen part de l'ACEM, vol dir que la legitimitat de la representativitat del sector és molt alta i, per tant, en tant que capaços de ser representatius del sector, s'ha de poder establir un diàleg més de tu a tu amb l'administració de la Generalitat. Perquè no ens n'oblidem, els titulars són els ajuntaments, sí, però qui té les competències en Educació és la Generalitat i, per tant, jo crec que el pes de l'aportació pública ha de continuar tenint-lo la Generalitat de Catalunya. I els titulars dels centres han d'estar allà aguantant, suportant, sostenint, tenint el pes del personal i de les instal·lacions, però el que necessiten realment és aquest acompanyament per una competència que finalment tampoc no els és exclusiva. I crec que això l'ACEM ho pot fer.

MONTSE FAURA: Abraçant aquesta idea que 'el singular ve del plural', de la filòsofa i amiga Lali Bosch, aquest principi adquireix una dimensió crítica en un món contemporani cada vegada més individualitzat i capgirat. No només hauríem de fomentar el creixement integral des de la col·lectivitat, sinó també de preservar la riquesa de la nostra herència cultural per a les pròximes generacions.

En aquest context, és important que l'administració pública, els ens locals i les escoles assumeixin el paper de lideratge que els correspon en la transformació dels ensenyaments artístics. L'ACEM, que representa l'altaveu del 70% de les escoles de música del país, pot exercir un paper clau com a col·laborador principal, aportant el seu coneixement expert sobre les necessitats reals i tangibles de les escoles. La seva influència és substancial i la falta de reconeixement o aprofitament d'aquesta realitat suposa la pèrdua d'una oportunitat única. En aquests moments crítics, estem interpel·lats a jugar a primera divisió en tots els aspectes, ja que la societat reclama canvis profunds i immediats.

Aprofito per felicitar-vos pels trenta anys traçats, celebrem les contribucions compartides al llarg d'aquest temps i desitjant molts més èxits a l'ACEM. Que això no s'aturi aquí!

EL LIDERATGE

La definició clàssica del lideratge diu que és la capacitat o el poder d'influir, impactar sobre els altres o sobre l'entorn per aconseguir un objectiu. Però des d'una visió més madura, podríem dir que el líder expressa la seva visió de món i deixa espais perquè altres persones se situïn en ella, reformulant-la i transformant-la. És cert que no totes les veus sumen: algunes empipen, angoixen, bloquegen. Però cal ser capaç de tenir-les en compte i conduir un procés que ha de ser validat pel grup permanentment, aquesta és l'essència. Cada nou membre al grup, a l'escola, a la família, a l'aula, a l'assemblea, és una nova veu.



ORIOI CENDRA PLANAS

ELS DRETS CULTURALS, UNA OPORTUNITAT
PER PENSAR-NOS FENT CULTURA

"Hay algo más profundamente arraigado que la cultura: las condiciones materiales que la hacen posible y necesaria"

— TERRY EAGLETON, 2016.



Parlar de drets culturals no és fàcil. La noció de drets culturals s'ha desenvolupat des de la seva inclusió als articles 22 i 27 de la Declaració Universal dels Drets Humans (1948), tot dibuixant un panorama de certa complexitat. Podem referir la seva evolució per fases successives: els drets de llibertat de creació i d'exercici de la llibertat artística i científica (drets de primera generació); els drets per a la igualtat d'accés (segona generació) i els drets de la diversitat cultural i la conservació del patrimoni (tercera generació).

El Pacte Internacional dels Drets Econòmics, Socials i Culturals (1966) i la seva interpretació (NU, 2009) així com la seva sistematització a la Declaració de Friburg sobre els drets culturals (2007) són fites significatives d'aquest desenvolupament. Tampoc no hauria de ser aliena a la reflexió sobre drets culturals la incorporació de la diversitat cultural com a patrimoni comú de la humanitat, el desenvolupament de polítiques culturals vinculades als compromisos de desenvolupament sostenible (Baltà, 2017) ni la idea de justícia global vinculada als *drets col·lectius i drets de les minories* (Lladonosa-Günes, 2021).

Ara bé, més enllà del desplegament normatiu i conceptual dels drets culturals, em sembla oportú iniciar aquesta reflexió preguntant-nos quines són les barreres materials i simbòliques que condicionen allò que entenem per cultura i que limiten la participació de les persones a la vida cultural d'una societat. És a dir: què és cultura? I qui fa cultura?

Llegim llibres, escoltem música, anem a concerts i a teatre o visitem exposicions. Són, certament, pràctiques culturals, però la cultura no és només això. Ens hem acostumat a entendre la cultura com una producció que mesurem, que gestionem i que consumim, però a vegades ens oblidem que "las personas que necesitan dedicar la mayor parte de su energía a permanecer vivas no tienen tiempo ni los recursos para organizar fiestas refinadas o componer poemas épicos. Como vio Marx, la casta profesional de artistas e intelectuales solo es posible cuando (...) se puede establecer una división del trabajo a gran escala, en la que un grupo de individuos privilegiados se ven liberados de la necesidad de la brega incesante para convertirse en bardos, chamanes, jefes de tribu, filósofos, supervisores, arzobispos, pinchadiscos, duques, etcétera" (EAGLETON, 2016: 57). La cultura, almenys tal com jo l'entenc, no és només una opció de l'oci, ni un sector de la indústria. Tampoc no s'explica (només) per la seva aportació al PIB ni és fruit de la divisió del treball. La meua idea de cultura s'acosta més a la proposta de Raymond Williams (1958) quan pensava en l'educació i la cultura com a recursos quotidians i ordinaris conformats pels significats comuns d'una forma de vida en el seu conjunt i també pels processos creatius i innovadors, les arts i els coneixements amb els quals es generen nous significats.

No m'entendré en la reflexió, però sí que vull apuntar dues idees que ens poden ajudar –almenys a mi em són útils– en el moment de repensar el disseny de les nostres accions i programes culturals i educatius: la idea de ciutadania cultural i la noció de la capacitat

d'aspirar com a acció cultural essencial per tal que els sectors socials més desfavorits construeixin un futur millor.

En primer lloc, Marta Rovira-Martínez (2021) formula el concepte de ciutadania cultural com "la capacitat per participar legítimament com a part de la cultura del país, tant perquè hi ha incorporació de persones novingudes a les pràctiques culturals tradicionals catalanes, com perquè s'incorporen nous grups, associacions i pràctiques culturals diverses a un marc de cultura popular compartit". Rovira-Martínez manlleua la idea de ciutadania cultural del concepte de ciutadania social formulat per Thomas Humphrey Marshall amb el qual exposava que "la ciutadania no només és una qüestió de drets polítics, sinó que també inclou els drets socials, com ara l'accés a l'educació i al sistema sanitari." (Rovira, 2021:99)

En paral·lel, Arjun Appadurai (2013) formula el concepte d'aspiració com a eina clau de l'acció cultural. La seva proposta neix amb la voluntat d'introduir el futur en el discurs cultural i és que a l'antropòleg indi el preocupa que el futur estigui present en l'àmbit econòmic (que incorpora al seu relat conceptes com els de desig, necessitat, expectatives i càlcul) mentre que la cultura construeix un discurs nodrit de conceptes vinculats al passat (hàbit, costum, herència, tradició...). La capacitat d'aspirar és essencial per tal que les persones i col·lectius participin activament en el disseny d'un futur millor. I les bases per promoure-la són culturals i passen pel reconeixement (concepte encunyat per Charles Taylor en el debat sobre fonaments ètics del multiculturalisme), amb el qual la comprensió de l'alteritat deixa de ser una opció i esdevé obligació, i passen també per enfortir la capacitat dels col·lectius, especialment els subalternitzats, de tenir i cultivar la seva veu (una veu que és més cultural que democràtica) amb l'objectiu de conquerir la possibilitat de debatre, qüestionar i oposar-se a directives vitals per a la vida social tal com aquell col·lectiu ho desitgi.

ELS DRETS CULTURALS I EL SEU EXERCICI

Els drets a l'educació i a la cultura, que són drets humans fonamentals reconeguts per igual en la Declaració Universal dels Drets Humans (NU, 1948), s'han implementat de manera desigual. Els drets educatius, d'una banda, han estat establerts, protegits i dotats pressupostàriament, mentre que els drets econòmics, socials i culturals (DESC, reconeguts el 1966 amb el Pacte Internacional dels Drets Econòmics, Socials i Culturals) han estat objecte d'un reconeixement menor, tant en l'àmbit legal com pel que fa a la seva exigibilitat i mecanismes de garantia i compliment.

Alhora, la manera d'entendre l'educació i la cultura ha canviat al llarg dels anys. La UNESCO ha transitat d'un model educatiu que prioritzava la transmissió de coneixements científics i tècnics cap a models que posen en valor els aspectes ètics i culturals de l'educació. La concepció de la cultura també ha evolucionat i ha passat de ser un espai de



llibertat creativa a ser una eina per al desenvolupament sostenible i la defensa dels drets humans i la diversitat. M'agradaria remarcar dos conceptes rellevants que s'han introduït en aquests debats pel que fa a la noció de cultura:

1. Es prefereix una interpretació de la cultura com un procés vital, històric, dinàmic i evolutiu davant d'una visió estàtica i essencialista de la cultura. En aquest sentit, l'expressió *vida cultural* guanya la partida al concepte *cultura* (PI DESC, 1966: Art. 15).
2. S'articula el dret a participar en la vida cultural emfasitzant el rol de la ciutadania com a agent actiu de la cultura. La participació s'entén en un sentit ampli: "El derecho a participar o a tomar parte en la vida cultural tiene, entre otros, tres componentes principales relacionados entre sí: a) la participación en la vida cultural; b) el acceso a la vida cultural, y c) la contribución a la vida cultural." (NU, 2009: Art. 15 i ss).

En aquesta introducció sumària no vull obviar una referència al grup de treball liderat per Patrice Meyer-Bisch, que el 2007 va donar forma a la Declaració de Friburg sobre Drets Culturals. La Declaració tipifica sis drets: a la identitat i patrimoni culturals; a la identificació amb comunitats culturals; a l'accés i participació en la vida cultural; a l'educació i formació; a la comunicació i informació i a la cooperació cultural. No exposaré el detall del seu contingut. De cara a fer-nos-en una idea, esmento que el grup de Friburg operava, fins a la redacció de la Declaració, agrupant en tres grans blocs els drets culturals reconeguts en els diferents instruments internacionals:

- Els drets reconeguts com a drets culturals (participar en la vida cultural de la comunitat; protecció de la propietat intel·lectual sobre creacions i drets d'autoria; a l'educació i a les llibertats lingüístiques reconegudes a les persones que pertanyen a les minories).
- Els drets reconeguts a les persones que es dediquen a l'àmbit de la cultura (llibertat acadèmica i exercici de la docència i la informació).
- Els drets civils i polítics en la seva dimensió cultural: a la dignitat i a la no discriminació; a la identitat cultural; a la llibertat de pensament, de consciència, de religió i a la llibertat d'informació i d'associació (dret a pertànyer, o no, a una comunitat cultural).

CULTURA I EDUCACIÓ. A MANERA DE DIAGNOSI

Cal posar l'accent en el disseny de polítiques efectives basades en el foment de les capacitats dels seus habitants per descobrir els seus bagatges culturals per reconèixer el patrimoni, les identitats i el lloc que ocupen a la ciutat, per comprendre els contextos de les altres persones i, alhora, per fomentar la capacitat de compartir cultures i creativitat per tal que la vida social i democràtica avanci amb l'impuls de l'intercanvi creatiu i el gaudi i la protecció dels recursos culturals comuns. — CARTA DE ROMA, 2020.

No vull ser original en la diagnosi. La meua expertesa no és en l'àmbit educatiu: la meua mirada és esbiaixada tant per la meua dedicació professional com pels entorns en què em moc. Sigui com sigui, penso que disposem de bons retrats de situació. En aquest article m'he basat en els informes sobre desenvolupament de l'aprenentatge cultural per a la inclusió i la cohesió entre les persones joves a Europa (CHIEF 2019 i 2020), l'Estudi de l'oferta educativa no formal en l'àmbit artístic a Catalunya (Obiols, 2019), la Mesura de Govern Cultural i educació: dret a la participació cultural i a l'educació i pràctica artística al llarg de la vida (Ajuntament de Barcelona, 2021) i la col·laboració que vaig fer amb Nicolás Barbieri (Barbieri-Cendra, 2021).

En darrera instància, soc conscient que la diagnosi, més o menys, la tenim totes en ment. El que ens cal és actuar i, si és el cas, canviar dinàmiques i polítiques públiques.

1. El potencial de l'educació no formal: Obiols (2019) radiografia un total 2.295 entitats pròpies d'educació no formal i 1.227 d'educació informal amb oferta educativa en l'àmbit artístic a Catalunya. En aquesta radiografia es destaca:

- a. La complementarietat entre l'educació no formal i la informal.
- b. La preeminència de l'activitat escènico-musical: música (23%), dansa (37%) i art dramàtic (15%) copen el 75% de l'oferta. Segueixen les arts plàstiques, visuals, audiovisuals i disseny (24%) i el circ (1%).
- c. L'oferta es caracteritza majoritàriament (83%) com a formativa (aprendre a ballar, cantar, pintar...) i professionalitzadora (32%). Segueix l'oferta de casals de vacances (11%), activitats extraescolars (6%), formació complementària a l'educació formal (6%), colònies (3%), cicles, seminaris i/o conferències (14%) i formació i/o assessorament docent (4%).
- d. Entre la variada tipologia d'entitats que programa ensenyaments no formals a Catalunya predomina l'entitat privada. Tres quartes parts de les entitats analitzades ho són.

2. Falta reconeixement al valor públic de l'educació cultural: la majoria de documents i polítiques públiques **descriuen l'educació cultural com un fet instrumental més que com un valor en sí mateixa.**

3. Pel que fa a la pràctica,

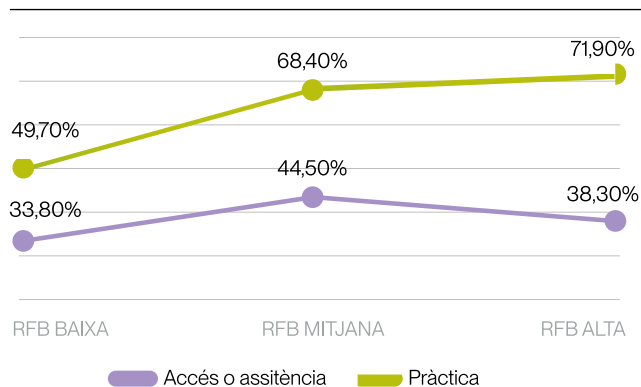
- a. Queden en segon pla les persones majors de divuit anys i menors de tres anys. Destaca l'oferta formativa d'educació no formal en l'àmbit artístic adreçada a les franges entre els dotze i els divuit anys (31 %) i entre els sis i els dotze anys (29 %). La primera infància (entre els zero i els sis anys) representa un 15 %, i la gent gran, l'1 %. (Obiols, 2019:161).



b. En persones menors, s'observen canvis significatius en la pràctica d'activitats culturals i descensos en els índexs de pràctica segons l'edat i cicle escolar. En el pas de primària a ESO, coincidint amb l'increment d'activitats extraescolars de reforç d'estudis; en el grau mitjà o avançat les escoles de música vinculades a les societats musicals pateixen una pèrdua del 65,23% de l'alumnat (Barbieri-Cendra, 2021:351).

4. Desigualtats i barreres socials, estructurals i simbòliques: el dret a l'educació en les expressions artístiques i culturals està condicionat per importants desigualtats. El nivell de renda n'és un:

Assistència i pràctica d'activitats culturals. Resum per Renda Familiar Disponible. Barcelona.

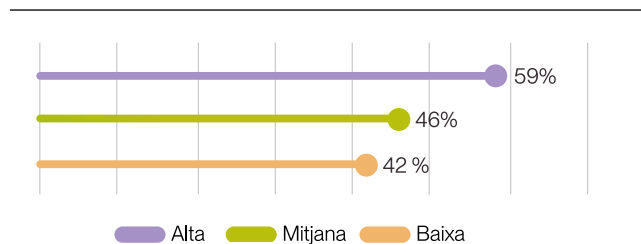


Font: Ajuntament de Barcelona 2020

També el nivell d'estudis, la pràctica cultural materna intensa, haver nascut a la resta de la Unió Europea o ser més jove impliquen majors oportunitats.

Pel que fa a la participació de persones menors en activitats extraescolars artístiques i culturals, incloent-hi música, teatre, dansa, castellers i d'altres, es constata l'existència de desigualtats importants, condicionades pel nivell d'estudi i, sobretot, per la renda de la família, amb una diferència percentual de disset punts (42% renda baixa; 59% renda alta). (Barbieri-Cendra, 2021:341).

Participació de persones menors en activitats extraescolars artístiques i culturals.



Font: Barbieri-Cendra, 2021

ALGUNES RECOMANACIONS

Educar-se en l'art és una demanda àmplia en tot el territori català, per petit que sigui el municipi, però, en canvi, "la formació artística no és, ni de bon tros, considerada com quelcom prioritari a la vida de les persones"
— OBIOLS, 2019

La cultura és ambivalent: pot esdevenir un espai de participació i de reconeixement des del qual compartir, crear i intercanviar cosmovisions, però també pot instrumentalitzar-se per generar identitats excloents o exercir l'homogeneïtzació i/o el domini de les minories. Defenso que, més enllà de la pràctica artística, potenciar l'acció educadora de la cultura hauria de passar per reconèixer el seu interès públic i crear marcs estables d'interrelació entre agents educatives i culturals:

1. Consolidar un projecte compartit entre institucions educatives i culturals i el reconeixement mutu entre sistema cultural i educatiu amb l'objectiu de potenciar estratègies compartides, la gestió d'activitats educatives i enfortir processos de treball interdisciplinaris i el préstec de persones referents entre àmbits (cultural, lleure, educació, treball social...).

2. Reconèixer el valor públic de les activitats educatives, incloses les no formals i informals. La falta de reconeixement i de suport públic genera dificultats d'accés atès que es consideren activitats "prescindibles" i que no són bàsiques en la formació de les persones (a diferència del que passa amb l'educació formal). En aquest sentit, suggereixo algunes propostes:

a. Demanar a les administracions públiques que explorin i promoguin per a entitats i empreses educadores d'interès social i cultural vies alternatives a la subvenció de caràcter anual com ara els **convenis plurianuals** o **les subvencions vinculades a projectes de caràcter pluriennal**, per tal d'afavorir projectes a mig o llarg termini.

b. Tipificar un **catàleg de serveis d'interès general no econòmic, que poden ser prestats per entitats del tercer sector cultural i/o empreses**. Yves Blein (2014) proposa definir "serveis d'interès general no econòmic" (dels àmbits de l'acció social, l'educació popular i d'altres sectors associatius), a partir dels quals seria possible establir taxes reduïdes o diferenciades segons activitats, incentius fiscals, etc. És una fórmula pensada per contrarestar el debilitament d'actors associatius de llarg recorregut davant la tendència a la progressiva mercantilització de determinades activitats i la concurrència amb nous actors, alguns dels quals amb legítimes finalitats lucratives.

3. Enfortir vincles entre l'educació formal, la no formal i la informal per potenciar la seva complementarietat i interrelació.



4. Incorporar l'**educació patrimonial** com a instrument per al reconeixement de la diversitat amb l'objectiu de descobrir les arrels culturals, renovar-les, fomentar la creació i compartir cultures i creativitat per enriquir amb l'intercanvi la vida social i democràtica (Carta de Roma, 2020; Conveni de Faro, 2005).

5. Promoure polítiques públiques per fer front a les desigualtats de renda en l'accés a les activitats culturals i educadores (extraescolars i no formals en general): tarifació social, beques, etc.

6. Mirada territorial, per potenciar identitats específiques i pal·liar desigualtats d'oportunitats:

a. Garantir la continuïtat dels plans educatius d'entorn i els plans locals de dinamització del lleure educatiu, especialment en municipis (o barris) socialment desfavorits, i programar accions coordinades per fer front a les desigualtats territorials.

b. Determinats barris (i pobles) tenen capacitats i identitats pròpies: no es tracta de "portar la cultura" al territori, sinó de reconèixer i donar suports específics a pràctiques populars i comunitàries connectades a processos d'aprenentatge. (Veure el cas de les societats musicals exposat al darrer epígraf).

7. Anar més enllà de la cultura legitimada: **assumir des del món educatiu les mutacions culturals**, trencant la tendència a homogeneïtzar les expressions culturals:

a. Avançar en la gestió de la diversitat, més enllà de la inclusió, fomentant el reconeixement i la participació: incorporar dinàmiques "de baix a dalt" per democratitzar els continguts formatius i la presa de decisió en funció també de les expectatives i demandes d'agents diversos per edat, cultura, diversitat funcional o identitat i/o expressió de gènere.

b. Treure l'educació de les aules:

i. potenciar espais socioculturals d'aprenentatge.

ii. incorporar nous agents educadors. La societat canvia i també les expressions que considerem culturals. Ho veiem amb les anomenades danses urbanes, els *graffiti* i altres llenguatges artístics o les tecnologies. La creativitat és viva fora de l'aula i cal identificar-la i capacitar les seves protagonistes per incorporar-les a nous catàlegs de recursos i processos formatius, especialment realitzats per mitjà de l'aprenentatge per experiència directa, en què l'aprenent es troba en contacte amb l'objecte d'aprenentatge en un entorn d'aplicabilitat i usabilitat.

8. Potenciar **instruments per a la recollida** de dades que permetin identificar desequilibris de recursos i oportunitats educatives i culturals en funció de les desigualtats en la renda familiar i els contextos

territorials, entenent que són determinants pel que fa a les oportunitats educatives.

ALGUNES DINÀMIQUES EDUCADORES

A Barbieri-Cendra (2021:346-349) ens vam atrevir a descriure algunes propostes educadores. M'arrisco a complementar aquell catàleg, advertint en qualsevol cas que es tracta d'exemples escollits per proximitat al meu entorn de coneixement. No pretenc presentar una panoràmica exhaustiva, sinó presentar propostes que penso que poden ser replicades amb l'objectiu d'aterrar algunes línies d'acció.

- Raval km0, un projecte que se centra en el disseny i la creació dels llums de Nadal del barri del Raval de Barcelona amb un vessant sòcio-laboral a través del qual persones en situació d'atur del barri obtenen formació laboral en tasques vinculades a la producció de l'esdeveniment com la serigrafia i el muntatge d'il·luminació i disseny.

- Prollema, una proposta adreçada a jovent migrat sol en situació d'exclusió social severa, que el capacita, prèvia formació, com a ensenyant de la seva llengua materna amb els objectius de generar alternatives a la situació de desocupació forçosa del jovent participant, conferir sensació d'utilitat personal, gaudir d'una experiència prelaboral que possibiliti disposició de ingressos fora del marc assistencial i generar i ampliar la seva xarxa personal.

- La cançó improvisada, sigui mitjançant el cant glosat o el rap, és una eina interdisciplinària, per a la integració de diferents coneixements, proposada especialment com a recurs lingüístic-musical innovador i també com a recurs d'integració cultural de persones d'altres cultures i en àmbits d'educació no formal. Seria el cas, a tall d'exemple, d'EduGlosa, activitat impulsada per Cor de Carxofa, Versembrant, concebuda com a escola itinerant que pretén fomentar la consciència crítica del jovent, mitjançant l'art urbà i el hip hop, o Llobregat Block Party, un projecte que promou el hip hop com a eina de creixement personal i comunitari.

- Folk a l'escola, una iniciativa que el curs 2022-2023 arriba a la setzena edició. L'escola porta la música tradicional a més de 400 alumnes del Berguedà, la Cerdanya, l'Alt Urgell, el Pallars Sobirà i l'Alta Ribagorça. El valor de l'activitat, més enllà de la creació d'una petita indústria de la qual viuen un nombre important d'ensenyants especialitzats en la música i dansa tradicionals, rau en la creació de xarxes de convivència en petits nuclis rurals amb alts índex de desdoblament.

- La Xixa Teatre, organització que té com a objectiu investigar, desenvolupar i multiplicar eines educatives i teatrals com a mitjà per a la transformació social. D'entre diferents iniciatives, aquest



darrer 2022 ha participat en el projecte “Rabelah” per a la creació d'entorns d'aprenentatge inclusius i reimaginar allò que ens és llegat per redefinir la identitat, els espais que ocupem i les relacions que hi establim i ha impulsat “RaelaT”; Cultura i comunitat a l'Alta Ribagorça” amb l'objectiu de potenciar i contribuir a l'ampliació, diversificació i consolidació de l'oferta cultural a l'Alta Ribagorça.

• **Actua't**, de Reflexes, una cooperativa que treballa valors comunitaris a partir de tècniques teatrals i el treball a partir de l'expressió corporal, la pèrdua de vergonya, l'escolta de grup i el compromís a escena.

• **Festa**, eina de producció cultural. Es tracta d'una proposta per investigar sobre la festa com a espai segur on identitats, expressions, balls i sentirs conflueixen i es gaudeixen en col·lectiu. La proposta reflexiona sobre les maneres d'anar de festa en diferents contextos i edats mitjançant pràctiques artístiques contemporànies que utilitzen la festa com a eina de expressions, balls i sentirs conflueixen i es gaudeixen en col·lectiu. La proposta reflexiona sobre les maneres d'anar de festa en diferents contextos i edats mitjançant pràctiques artístiques contemporànies que utilitzen la festa com a eina de producció cultural. La proposta és del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana organitzada com a part del Programa d'Educació i Mediació del CCCC Centre del Carme.

• **Cosidores de Salt**, que a partir d'un pla de recuperació del sector tèxtil tradicional impulsà un curs pilot de professionalització adreçat a persones amb habilitats de costura. La proposta s'ha vinculat recentment a les xarxes d'economia locals basades en l'Economia Social i Solidària, la proximitat i la sostenibilitat.

• Potenciar identitats culturals locals: en les escoles de música vinculades a bandes de música el 45,9% de l'alumnat té alguna persona de l'àmbit familiar vinculada a la banda. Si l'escola pertany a una societat musical amb una trajectòria reconeguda o està en una població petita —on la societat musical és l'únic referent cultural o el més important—, aquesta xifra pot arribar al 90% (IRMU, 2016:69).

• El projecte Caixa d'eines apropa la cultura i l'expressió artística a 51 escoles i instituts del Pla de barris de Barcelona.

(2020): Enquesta de participació i necessitats culturals. En línia: https://barcelonadadescultura.bcn.cat/wp-content/uploads/2020/02/EnqCultura2019_Informe_CA.pdf [Consulta: 17/04/2023]

(2021): “Mesura de Govern núm. 4 Cultura i educació: dret a la participació cultural i a l'educació i pràctica artística al llarg de la vida”. Pla de Drets Culturals. En línia: https://www.barcelona.cat/aqui-es-fa-cultura/sites/default/files/2022-11/CAT_PlaDretsCulturals_0.pdf [Consulta 19/04/2023]

Appadurai, Arjun (2013): El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global. Versió castellana publicada pel Fondo de Cultura Económica, 2015. Traducció de Silvia VILLEGAS

Baltà, Jordi (2017): Ciència i cultura en l'Agenda 21 de la cultura: construint ciutats sostenibles. En línia: <https://interaccio.diba.cat/node/7195> [Consulta: 27/04/2023]

Barbieri, Nicolás; Cendra, Oriol (2021): “Tercer sector cultural: la dimensió educadora de les organitzacions de cultura popular i comunitària”, a Anna FORÉS i Artur PARCERISA (Directors): Educació 360: més enllà del temps lectiu, Fundació Jaume Bofill: 323-358. En línia: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/educacio360> [Consulta 4/05/2023]

Blein, Yves (2014): Simplifications pour les associations. En línia: <https://www.vie-publique.fr/rapport/34405-simplifications-pour-les-associations> [Consulta 2/05/2023]

Chief-Cultural Heritage And Identities Of Europe's Future (2019-2020): Informe breu sobre desenvolupament de l'aprenentatge cultural per a la inclusió i la cohesió entre les persones joves a Europa. En línia:

https://www.upf.edu/documents/238102713/239246567/CHIEF_WP8_D8.5_Policy_Briefing+1_CAT_breu.pdf/db02cb3b-f81b-1321-45f9-92b58df56b05 [Consulta 2/05/2023]

https://www.upf.edu/documents/238102713/239246567/CHIEF_WP8_D8.6_Policy_Briefing+2_CAT_breu.pdf/4687a726-9b3d-9611-a287-01cf24649fbf [Consulta 2/05/2023]

Eagleton, Terry (2016): Cultura. Traducció castellana de Belén Urrutia. Taurus, 2017

Institut Ramon Muntaner-IRMU (2016): Les escoles vinculades a les bandes de música a Catalunya. Consell Nacional de la Cultura i les Arts. En línia: https://conca.gencat.cat/web/.content/arxius/publicacions/escoles_vinculades_bandes/Les_escoles_vinculades_a_les_bandes_de_musica_a_Catalunya_DEF.pdf [Consulta 7/05/2023]

Lladonosa, Mariona; Günes Öztürk, Özgür (2021): “Drets col·lectius i reconeixement dels pobles minoritzats a Catalunya. Un debat pendent”. Canemàs: revista de pensament associatiu, Núm. 22, p. 115-121

Obiols, Núria (2019) Estudi de l'oferta educativa no formal en l'àmbit artístic a Catalunya. Consell Nacional de la Cultura i de les Arts.

Rovira-Martínez, Marta (2021). «Cap a una ciutadania cultural? Cultures pròpies, apropiacions i reapropriacions a la Catalunya contemporània?». Canemàs: revista de pensament associatiu, Núm. 22, p. 99-105

Williams, Raymond (1958): “La cultura es algo ordinario”, a Historia y cultura común. Edició d'Alicia García Ruiz. Los Libros de la Catarata, 2008.

BIBLIOGRAFIA

(2019): Cap a una política pública de cultura i educació. Mesura de Govern i Pla d'accions. En línia: https://www.barcelona.cat/barcelonacultura/sites/default/files/mg_culturaeducacio_plaaccio_af.pdf [Consulta 18/04/2023]



GEMMA CARBÓ RIBUGENT

EDUCACIÓ, MÚSICA I CULTURA AL MÓN RURAL

*Rural: de rus, ruris “camp”:
relatiu o pertanyent als camps,
a la vida al camp,
per oposició a la vida de ciutat.*



La celebració dels trenta anys d'escoles de música a Catalunya és una data prou simbòlica i rellevant i suposa una bona oportunitat per pensar en la consideració que com a societat hem tingut dels llenguatges artístics i les formes d'expressió cultural, per debatre sobre quin hauria de ser el seu rol en les nostres vides i sobre l'educació de la ciutadania crítica i participativa que volem. En aquest article volem fer especial menció a l'evolució que aquesta qüestió ha tingut en un àmbit concret del territori català: el del món rural.

Acotar i definir l'abast d'aquest món rural no és senzill, però ens podem remetre a les definicions més administratives i funcionals. La Comissió Europea estableix, per exemple, que les zones rurals són aquells nuclis amb menys de 5.000 habitants. D'acord amb aquesta definició, el 85% del territori espanyol es considera rural. Gairebé la meitat dels municipis compta amb dotze habitants o menys per quilòmetre quadrat.

Catalunya té 947 municipis, però poca població rural, perquè la majoria de ciutadans (prop del 95%) es concentren a uns 300 municipis de més de 2.000 habitants i són considerats pel govern català població urbana. Entre els "altres" municipis, hi trobem 486 micropobles, gairebé tots allunyats del mar i cap a l'àrea metropolitana de Barcelona. Potser és justament aquest factor, el de l'allunyament de les ciutats, el que ens cal tenir present per entendre el fet rural, una realitat amb la qual totes i tots tenim algun vincle no massa llunyà.

El procés de la modernització a Catalunya, derivat de les revolucions industrials dels segles XIX i XX, va ser el generador dels grans processos d'urbanització i del període en què es va consolidar, per oposició, una imatge negativa de la ruralitat, associada al món tradicional, conservadora, poc cosmopolita i limitada en les seves possibilitats.

La nova classe social, la burgesia, va esdevenir molt ràpidament una gran defensora de la realitat urbana i de la cultura, el coneixement i el progrés que la ciutat concentrava oblidant en certa manera els orígens rurals de les primeres indústries de l'aiguardent, les fassines, o de les primeres fàbriques tèxtils. Historiadors com Andreu Mayayo en parlen en aquests termes:

"El món rural català ha estat espoliat demogràficament, econòmicament, socialment i culturalment. (...) La cultura urbana s'ha escampat pertot esvaint la frontera inventada entre la Catalunya rural i la Catalunya urbana. Avui Catalunya és, amb les matisacions corresponents, econòmicament, socialment i culturalment una sola unitat: la 'Catalunya-ciutat'". (Mayayo 1997)

Aquesta tendència històrica sembla que avui comença a revertir-se i que, fruit de les crisis i la pandèmia, es va generant un canvi de mirada i un retorn als petits pobles vistos com a noves oportunitats:

"L'increment interanual de la població rural entre 2020 i 2021 (dades a 1 de gener) ha estat d'un 1,1%, mentre que la població en les zones

urbanes ha descendit un 0,4%. A més, l'augment també s'observa per primer cop en aquells municipis més petits, que no arriben als 500 habitants, per exemple micropobles de la Cerdanya, de l'Alta Ribagorça i del Pallars Sobirà han registrat un increment important d'empadronaments". (Observatori Món Rural 2022).

El món rural contemporani va superant així, a poc a poc, la situació d'oblit ancestral, va apareixent cada vegada més sovint als noticiaris de les capitals i demostra, amb la seva presència als espais polítics, estar més empoderat per reivindicar els seus futurs. Arreu del territori s'està avançant en la identificació d'unes problemàtiques concretes derivades sovint de l'oposició del món rural al món urbà que, per mantenir un creixement accelerat, ha assignat als pobles i entorns naturals la funció de contenidors de residus, de producció d'energia alternativa, la cada vegada més difícil funció de producció alimentària o senzillament els contempla com a espais de benestar per a ús turístic i de consum o com a escenari artístic i cultural estiuenç.

Des dels pobles i a partir de les veus de la gent que hi viu, però també des de les ciutats, que en depenen i els utilitzen, en el marc de les agendes globals per a la sostenibilitat, haurem de pensar junts aquests futurs en igualtat de condicions. El futur del món rural és desaparèixer, no en el sentit literal, sinó com a relat cultural que el situa en oposició al món urbà. En aquest repte, la cultura hi té un paper fonamental.

EL DUR TREBALL DE LA CULTURA

Les arts i la cultura són l'expressió dels valors, prioritats i mirades de les nostres societats. Unes mirades que canvien de manera lenta però constant com a conseqüència dels contextos econòmics, socials i polítics, però, alerta, cada vegada més també arran de les pressions ambientals. Si parlem en clau de sostenibilitat, l'ecologia cultural ens parla de la capacitat d'adaptació de l'espècie humana a entorns mediambientals canvians com el que ens toca viure.

La visió del món rural en la literatura, la pintura, el teatre o la investigació catalana del tombant del segle XIX i primera meitat del segle XX va anar construint un relat pejoratiu, de personatges foscos i analfabets, de ruralitat com a drama i de la vida al poble com a paradigma del fracàs o bé, com assenyala Joan Lluís Marfany (1990), una imatge estereotipada de caire pessebrístic que representava un món idil·lic de festes majors i aplecs allunyat de la realitat quotidiana.

Davant d'aquest fet, el volum d'estudis i publicacions diferents que parlen des del món rural creix sense parar aquests darrers anys. La nova ruralitat està conformada per cada vegada més dones i joves que fan una aposta de vida lliure i decidida i en defensen els valors sense caure en el romanticisme ni en la ingenuïtat. "(...) Vaig haver de marxar lluny per veure a través dels ulls dels altres, i després, a través de la meua vivència, l'excepcionalitat del ruralisme" (Freixa V. 2023).



L'impuls de totes les persones nouvingudes i de les que sempre hi han estat ha fet possible processos participatius i espais de debat molt rics arreu dels petits pobles, identificant les reclamacions comunes de garantia dels drets fonamentals, essencials també per les persones que viuen lluny de la ciutat. Entre aquests, el dret a l'educació i el dret a participar de la vida cultural. "(...) Es tractava de reflexionar sobre quina mena de consum cultural li toca fer al medi rural i en quina mesura pot ser (o continuar sent) una població productora de continguts i de productes culturals. De debatre com es manifesten les avantguardes culturals innovadores pròpies de la nostra ruralitat" (Fòrum nova ruralitat 2018/2019).

En l'àmbit de l'educació, l'escola rural catalana ha estat sempre un exemple de resiliència i d'imaginació amb un nivell de qualitat i excel·lència excepcional i amb una comunitat docent molt compromesa

amb les persones i el territori. Actualment, més de 16.600 alumnes estudien en alguna de les 332 escoles rurals d'arreu del país, referents en pedagogies actives i en projectes d'innovació.

L'escola és, sens dubte, el millor camí i l'opció més democràtica per garantir l'educació artística i el dret a participar a la vida cultural. Al llarg d'aquests trenta anys, la música i les arts plàstiques han estat presents, teòricament, a les aules. L'aprovació de la LOGSE l'any 1990 va suposar la seva inclusió als currículums escolars, però, malauradament, el seu impuls s'ha vist frenat en els diversos moments de canvi polític amb noves lleis i ordenacions ministerials que han arribat a qüestionar de manera preocupant la importància de la cultura, l'art i la creativitat.

La situació actual sembla ser de retorn al plantejament inicial en educació, però no n'hi ha prou. Com s'assenyalava en la Carta de





les Arts a l'Educació, resultant del congrés impulsat pel CoNCA (Consell Nacional per la Cultura i les Arts) ara fa dos anys: "Les polítiques culturals, amb el seus mòbils bàsics de democratització i d'apoderament ciutadà respecte de les arts, han topat reiteradament amb dos sostres baixos de difícil superació: el sostre baix dels públics de la cultura i el sostre baix de la ciutadania culturalment activa i capaç d'expressar-se artísticament" (Carta de les Arts a l'Educació 2022).

Revertir aquesta situació passa per l'escola i l'ensenyament obligatori, però passa també per poder donar continuïtat a aquesta formació bàsica. La LOGSE també va ser la primera norma en abordar la ordenació extensa dels ensenyaments musicals entenent que l'escola pot obrir les portes a una alfabetització inicial en llenguatges artístics, però que les polítiques culturals han de seguir garantint la formació al llarg de la vida i en clau de comunitat. Segons l'estudi realitzat per Núria Sempere, l'any 2005 a Catalunya hi havia 159 municipis amb escola de música autoritzada pel Departament d'Educació a l'empara del Decret 179/1993, però tenien poca incidència en el món rural.

"(...) A nivell global de Catalunya, els municipis que compten amb escola municipal de música són el 10,99%, que en termes demogràfics suposen el 63,4% de la població, una xifra que es pot considerar com a hipotètica població servida per aquesta oferta de serveis públics. El percentatge de població atesa creix de manera inversament

proporcional a les dimensions del municipi a excepció dels 28 municipis de menys de cinc mil habitants que atenen només el 0,2% de la seva població". (Núria Sempere, 2005).

En l'estudi encarregat pel CoNCA uns anys més tard, l'any 2016, es feia referència explícita al fet que més enllà de les escoles de música i molt especialment als pobles, calia entendre que les bandes i les petites orquestres han fet possible al llarg de molts anys que l'educació artística i la participació cultural estigués garantida per a moltes persones.

I és que, aquesta imatge estereotipada del món rural sovint ha comportat, com dèiem, el menystenir la seva pròpia realitat artística i cultural. Al segle XIX, abans de la generalització de les fàbriques i la migració a les ciutats, el moviment romàntic i la recuperació del folklore (sabers del poble) que s'hi associa van suposar a Europa una posada en valor de les identitats locals, de la música tradicional, de les danses i formes de relació en els petits municipis rurals. A Catalunya aquest moviment romàntic tindrà la seva concreció en els avenços de la recerca etnològica i etnogràfica a partir especialment dels centres d'estudis locals i les agrupacions excursionistes que avui segueixen fent la seva tasca essencial juntament amb els ateneus i els moviments cooperatius.



En la construcció de la imatge estereotipada del món rural que el romanticisme volia contrarestar hi han contribuït factors objectius com la taxa d'analfabetisme, generalment molt més elevada que a la ciutat. Les primeres polítiques públiques que es van preocupar per aquesta qüestió eren justament les que anaven lligades a l'aparició de la nova classe social industrial i urbana, la burgesia il·lustrada i oberta al món que, a la primera meitat del segle XX i sobretot durant el govern de la Segona República, posarà en marxa un seguit de mesures per fer front a aquesta realitat.

El referent més conegut és el de les Missions Pedagògiques i els moviments artístics i culturals que es van generar al seu entorn. Projectes com La Barraca, El Buho o el Teatre experimental impliquen l'arribada de noves maneres de fer teatre i música als petits pobles. Eren propostes benintencionades que van tenir un impacte considerable, però que obviaven sovint que ja existia en aquestes comunitats un fet musical i cultural, com les bandes i orquestres de les quals parlàvem abans.

Una realitat cultural, la del món rural, que sí que va ser ben aprofitada pel règim franquista en una apropiació clarament indeguda i perversa de la tradició popular, que converteix la cultura tradicional en producte exemplar de la identitat espanyola, en bé de consum ideològic, primer, i turístic, després, durant els anys seixanta i setanta.

“Y tuvo que venir la Sección Femenina, con todo el vigor de sus juventudes y toda su voluntad falangista, a desenterrar pueblo por pueblo la canción y la danza, que en muchos sitios ya solo se conservaba en la mente de los viejos. Y a fuerza de concursos y a fuerza de estímulos volver a la vida el tesoro incomparable de nuestro arte popular, con toda su variedad de danzas religiosas y guerreras, cortesanías y pastoriles, de menestrales y de enamorados” (Suárez 1993: 209).

La relació podríem dir-ne intercultural ha estat un repte des d'aleshores. Fins avui no sembla que haguem trobat una fórmula d'hibridació interessant representada per iniciatives que van molt més enllà de la música, com la de Rodrigo Cuevas i el seu projecte excel·lent de recuperació de la cançó i la poesia tradicional amb mirada contemporània. Altres exemples interessants són els que proposa cada any la Fira Mediterrània en el seu obrador d'arrel tradicional amb iniciatives com Les eines, una producció del cor jove de Granollers en col·laboració amb el Museu de la Vida Rural i el projecte Càntut, que ordena el llegat i el cançoner popular, per citar-ne alguns dels més rellevants.

Tot i així, en les converses amb aquests creadors i artistes o amb la gent més gran d'aquests pobles, encara hi ha una clara consideració d'estar sempre en inferioritat de condicions en relació amb la oferta i la qualitat dels serveis públics, ja siguin sanitaris, educatius o, sobretot, artístics i culturals. La percepció és molt certa. Cap de les referències musicals anteriors hauria estat possible sense anar a estudiar música

i arts a les escoles superiors de la ciutat. Són pioners que estan obrint camí i amb els quals les escoles de música i les bandes tradicionals hauran de buscar complicitats, però que necessiten del suport d'una política que ordeni la cobertura d'aquest dret fonamental arreu del territori català.

LA FORMACIÓ ARTÍSTICA I CULTURAL AL MÓN RURAL

Per fonamentar l'oferta educativa i cultural que cal garantir també al món rural cal tornar a la carta de drets humans com a gran agenda universal. Una de les seves característiques és que tots els drets que s'hi recullen tenen la mateixa consideració i rellevància perquè del que es tracta és de garantir no només la supervivència de les persones, sinó també les condicions mínimes necessàries per a una vida digna. Com deia Helen Todd en el seu discurs durant la vaga a la tèxtil de Lawrence, Massachusetts, l'any 1912, volem “pa per a totes, i roses també” (Reig M., Tena, T. 2021).

És des d'aquesta perspectiva que cal entendre la necessitat d'anar més enllà de les bones pràctiques i dibuixar polítiques i programes per al món rural que garanteixin el que avui sabem que impliquen aquests drets: poder decidir, poder accedir i poder aportar a la cultura a través d'una alfabetització artística i creativa continuada i de qualitat. No estem dient ni reclamant grans infraestructures, conservatoris o escoles superiors arreu, sinó fórmules imaginatives com les que han demostrat amb escreix les escoles de les arts municipals.

Després de trenta anys d'escoles de música a Catalunya i amb el canvi de relat cultural al qual fèiem referència en el punt anterior, els actors culturals i educatius dels territoris rurals estem fent assajos molt interessants d'hibridació entre propostes que no es poden permetre el luxe de seguir treballant per separat. Moltes de les escoles de música en pobles permeten una atenció personalitzada dins i fora de l'escola i actuen com a centres culturals que fan arribar la música i els llenguatges artístics a tots els veïns i veïnes a través de mostres, participacions en projectes, nous impulsos a les bandes i orquestres o la organització d'espectacles i concerts.

Processos com el de l'educació 360° defensen justament aquest vincle estret entre el dins i fora escola com a garantia de superació de les diferències educatives segons contextos familiars i estan avançant en la seva concreció i aterratge als pobles considerant, ara sí, l'experiència prèvia i el substrat present en totes les realitats rurals. La cultura i l'educació són dos sistemes de polítiques públiques que caldrà tornar a connectar i pensar de manera coordinada si de veritat volem que responguin a les necessitats vitals de les persones.

Sobre una nova etapa i potser ha arribat el moment que, seguint l'estel del moviment de les noves ruralitats, recuperem el somni del desplegament de l'educació artística i cultural per a tothom, el moment



que proposem quins equipaments necessitem i que pensem com els volem gestionar. El consens sembla estar en el fet que, més enllà de l'espai i la infraestructura, punt de partida essencial, el que hem de fer són projectes transversals i territorials que facin possible la formació continuada en l'àmbit artístic i cultural en general, hibridant formats, però assegurant l'alfabetització essencial en els codis estètics i de la creativitat.

I aquí ens hi trobem les poques escoles de música municipals, els petits museus, les biblioteques, els espais escènics polivalents dels pobles on tota la vida s'ha fet teatre, cinema, ball i festa local, però també els festivals, les fires, les propostes artístiques a l'aire lliure, les residències de creació i, sobretot, els i les professionals de l'educació, la creació i la gestió cultural. La música i les arts necessiten de tots i cadascun de nosaltres per créixer i la Catalunya del segle XXI no es pot permetre discriminar per raons de localització geogràfica de la ciutadania.

BIBLIOGRAFIA

Consell de les Arts i la Cultura (2022) Carta de les Arts a l'Educació.

Disponible a <https://conca.gencat.cat/ca/ambits-dactuacio/educacio-i-cultura/forum-de-les-arts-a-leducacio/carta-de-les-arts-a-l-educacio/> (darrera visita 01/05/2023)

Freixa Vanessa (2023) Ruralisme. La lluita per una vida millor.

Barcelona. Ara llibres

Fòrum nova ruralitat (2018/2019). Disponible a <https://novaruralitat.org/iii-jornades-dafirmacio-de-la-nova-ruralitat-2018-2019/>

(darrera visita 01/05/2023)

Llei Ordenació General Sistema Educatiu (1990).

Marfany Joan Lluís (1990) Aspectes del modernisme. Curial Edicions

Catalanes

Mayayo i Artal, Andreu (1997) La destrucció del món rural català

1880-1980: de pagesos a obrers i ciutadans. Universitat de Barcelona. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10803/2002> (darrera visita 01/05/2023)

Observatori Món Rural (2022). Disponible a <https://agricultura.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/publicacions/opuscles/observatori-mon-rural/visualitzacio-indicadors>

(darrera visita 01/05/2023)

Reig Marta, Tania Tena (2021): Reportaje 8M pasado y presente en

Iguales y Diferentes: aquí estamos N°4 | 26.03.2021. Disponible a: https://www.ucm.es/unidaddeigualdad/file/1616775528114_n-4_maqueta_i-d-1-

Suárez Fernández, Luis (1993). Crónica de la Sección Femenina y su tiempo. Madrid, Asociación Nueva Andadura, 2ª ed.



CRISTINA CUBELLS

“JE SUIS UNE ÉCOLE!”:

LA CREACIÓ ARTÍSTICA COM A EDUCACIÓ CRÍTICA



EDUCAR ÉS SEMPRE UN ACTE POLÍTIC

Una de les característiques més rellevants de la pedagogia crítica és, sens dubte, la impossibilitat de deslligar l'ensenyament i l'aprenentatge de qualsevol consideració de caràcter social, ètic o polític. La pedagogia crítica entén que qualsevol procés d'ensenyament és sempre un procés decisiu: és a dir, que no existeix la neutralitat, sinó que tota acció educativa és sempre política i, per tant, suposa una conseqüència en la vida i en la realitat ja sigui reproduint-la o desafiant-la en el seu ordre hegemònic. Parlar d'una perspectiva feminista en l'educació implica, entre d'altres consideracions, reconsiderar qui té la veu i qui té l'escolta dins i fora de les aules. Implica qüestionar el mode en què s'estableixen les dinàmiques de participació, els rols hegemònics, les formes d'autoritat i de poder relacional, així com l'agència dels que participen de l'experiència.

Una antiga definició xinesa afirmava que la política era l'*art de governar*, mentre que per al món grec la política era l'*art de conviure*. Dues definicions que, tot i les seves llunyanes procedències, subratllen la importància de fer coexistir i apropar el terme de l'art a la realitat, a la vida.

Així doncs, què té a veure l'art amb l'acció educativa? És possible pensar la creació artística com un espai des d'on revisar críticament aquests ordres hegemònics? Quins rols, actituds, creences o valors reproduïm sense qüestionar-ne suficientment la validesa? Pot la creació artística, mitjançant els mecanismes i procediments que li són propis, constituir un espai d'emancipació i de revisió d'aquestes lògiques? Al llarg d'aquesta reflexió, aprofundirem en els possibles creuaments que sorgeixen entre art i educació des de la seva vessant més crítica.

Què implica ensenyar críticament?

L'escola, la família, els espais de formació i de cultura són contextos en els quals es desenvolupen les diverses potencialitats humanes i en els quals es construeix una consciència pròpia i col·lectiva. L'acció educativa que sosté la pedagogia crítica és aquella capaç de posar a cada individu en condicions de poder llegir críticament la realitat davant d'un canvi social concret. "El món no és. El món esdevé. El meu paper en el món com a subjectivitat curiosa, intel·ligent, que intervé en l'objectivitat amb la que dialècticament em relaciono no és només el de qui constata el que ocorre, sinó també el de qui intervé com a subjecte d'esdeveniments" (Freire, 2012).

Així mateix, hem de tenir en consideració les noves condicions socials, fruit de la transformació dels nostres sistemes socials. No podem deixar de banda el fenomen de la globalització del mercat, així com els moviments migratoris resultants de la concentració de la riquesa social en els països occidentals, entre d'altres consideracions. A fi de poder formular realment una proposta que atengui els problemes socials que ens envolten, és necessari integrar tota educació a la realitat dels nostres dies i contextos. Per exemple, si l'objectiu principal

és aconseguir una autonomia i una capacitat de determinació per part dels alumnes, és essencial revisar quins són els mitjans que encadenen els individus a una hipotètica organització social contrària a les seves aspiracions. Comprendre de quina manera es traslladen a l'interior del subjecte les constriccions sociohistòriques, polítiques i culturals i fer-les visibles.

Ensenyar críticament implica entendre'ns no com a objectes de la història sinó com a subjectes socials del canvi i és en aquesta constatació on som capaços d'intervenir sobre la realitat: una tasca que, sens dubte, resulta molt més complexa i capaç de produir nous coneixements més enllà d'una mera adaptació a l'ordre de les coses. Tanmateix, si el món canvia constantment hem de ser conscients que, fins i tot la teoria resultant de la pedagogia crítica necessita ser criticada i analitzada de nou perquè pugui donar respostes als contextos emergents.

Qui té veu en aquesta repartició?

En aquesta producció de coneixement és rellevant preguntar-nos qui són els subjectes que encapçalen aquesta possibilitat. Qui són els individus que hegemònicament han sigut productors legítims del coneixement i quines veus han quedat expulsades als marges, infravalorades i deslegitimades en una injusta repartició social, política, econòmica. Ensenyar críticament també implica interrogar els marges, la seva construcció i la seva consolidació en l'actualitat. Com diu Gayatri Spivak (2009), el problema no és la falta de veu per a expressar-se, sinó si aquesta veu té un espai de reconeixement per ser escoltada. És a dir, si és apte per formar part de la producció epistèmica d'una societat; un plantejament que també interroga les estructures de transmissió de coneixement: aprenem de forma jeràrquica, transversal, bidireccional? Quin tipus d'aprenentatges són vàlids en les societats capitalitzades? Fer pedagogia crítica implica no només revisar les lògiques de producció de coneixement o els agents implicats, sinó també revisar quin és el valor atribuïble al coneixement en una societat de mercat per a restituir-lo.

L'objectiu, per tant, és constituir una educació que doni vida a noves reflexions capaces d'interrogar-se a si mateixes, que no es permetin deixar-se arrossegar per fórmules educatives impregnades pels models de mercat. Per fer front a una educació agitada, accidental i imprevisible, per fer front a una educació que afavoreix el mètode (el com) per sobre dels interrogants (el què i el per què) o a una educació que no deixa possibilitat de madurar els aprenentatges, necessitem una educació dialògica que permeti construir fonaments sòlids sempre revisables. Aquest diàleg és possible quan els agents implicats són reconeguts com a productors de significat. És a dir, quan reconeixem les infinites i múltiples potencialitats dels agents capaços de construir una subjectivitat crítica en diàleg continu amb la societat. L'emancipació, en aquest sentit, és sempre un procés que implica d'una col·lectivitat. Un aprenentatge on tots som narradors i traductors

de l'experiència i on necessitem comprendre'ns com a subjectes vulnerables i interdependents: ningú es val per sí mateix (Garcia, 2016).

Partició del sensible: reconfigurar la mirada

Bona part del pensament del filòsof Jacques Rancière està dedicat a les maneres en què política i estètica s'entrellacen a fi de convergir en un únic territori fèrtil. Des d'aquest punt de vista, l'autor ha donat gran importància al paper que tenen la literatura, el cinema i les arts en general en la possibilitat de modificar concretament allò que ell anomena la partició del sensible (Rancière, 2002). Una partició que s'apropa més, en la seva concepció original de *partition*, al concepte de repartiment que no pas al de divisió. Amb aquesta expressió, l'autor ens proposa la constitució d'un espai comú conflictual des d'on emergeixen les veus que comunament no són reconegudes en l'espai hegemònic. Per Rancière, la política, així com l'estètica i l'educació, es reconeixen en el conflicte i en la possibilitat de fer emergir allò que habitualment queda soterrat en l'espai comú i compartit. La idea, per tant, és la de suggerir noves formes de constitució i creació de llocs inèdits de conflicte –com a llocs de conflicte sense precedents– a l'interior d'una experiència sensible.

A *El maestro Ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual* (2003), per exemple, es convida a la figura del mestre a qüestionar les pròpies estructures de poder i producció de coneixement per incidir en la possibilitat d'un desig espontani de l'aprenentatge per part de l'alumne. Espontani, entès com un desig fruit del deslliurament de constriccions ideològiques que limiten la relació entre alumne-professor. Crear una relació d'igualtat en nom d'una emancipació intel·lectual no corre el risc de desacreditar l'autoritat del professor, sinó que serveix per a subvertir les jerarquies intel·lectuals i, sobretot, els models hegemònics de transmissió educativa en termes de relació de poder. Per Rancière, el professor "ignorant" acompanya l'alumne en el seu descobriment del saber i participa activament en el descobriment i la formació del coneixement dels joves. Des d'aquest punt de vista, la figura del mestre concilia autoritat i emancipació, però alhora no humilia la intel·ligència de l'alumne, sinó que més aviat la potencia.

Tanmateix, és realment possible introduir a la pràctica tot allò que ve minuciosament explicat a la teoria? Abans d'aventurar-nos en exemples concrets i analitzar les hipotètiques possibilitats pedagògiques en termes d'emancipació, és precís no oblidar quines són les limitacions imposades per la realitat a tota pràctica d'invençió col·lectiva.

Bocal (Charmatz, 2003): centre de recerca i creació pedagògica

L'any 2003, el coreògraf Boris Charmatz i l'associació Edna van crear un centre de recerca i creació pedagògica anomenada Bocal. La idea d'aquest projecte temporal i nòmada era posar a prova l'escola en

termes d'estètica i política, reunint una quinzena de persones entre els vint i els trenta anys de diferents professions: ballarins, metges, dissenyadors, escriptors, artistes de circ i músics. Tot i els diferents *backgrounds* dels participants, van decidir embarcar-se junts en una aventura peculiar. No es tractava d'un disseny metodològic, ni d'un perfeccionament en termes d'adquisició de competències, sinó de revisar la idea d'escola des de diferents experiències suggerides i activar-ne el seu potencial emancipador.

Aquest projecte examinava la institució sense buscar, però, la fonamentació d'un nou model d'escola: *Bocal* va constituir-se en un ampli repertori d'idees, debats i projectes que anaven des de l'acció a la utopia, passant per la creació i l'ensenyament. Relatant l'aventura d'aquesta experiència anomenada *Bocal*, el grup va publicar posteriorment un text titulat *Je suis une école*, que permetia comprendre millor com la recerca d'una educació en col·lectivitat, assumint els punts de partida de cadascun dels integrants, possibilitava la generació d'experiències educatives sensibles sense perdre de vista els múltiples interrogants de la seva construcció.

Què pot fer la creació artística en aquesta nova configuració? Quin rol ocupa com a font agitadora envers la profunda dimensió social i psicològica de l'hegemonia cultural? Com construïm, per mitjà de la creació artística, altres espais d'aprenentatge vinculats a la sensibilitat, a la consciència expressiva, a la capacitat de resistència? Com resistim a formes de socialització que són fruit d'una educació individualitzada, metodocèntrica o capitalitzada?

Si alguna cosa té de singular aquest coreògraf, ideòleg del projecte, és la capacitat d'introduir en la pràctica creativa algunes de les consideracions que anteriorment apuntàvem amb el *Mestre Ignorant*. De la mateixa manera que l'autor aposta per una reinvençió de les fronteres en relació amb les dinàmiques de poder i saber, les experiències artístiques de Charmatz ens empenyen a ressituar els límits entre les suposades capacitats de diferents individus. Concretament, el seu treball involucra ballarins professionals i no professionals que, amb un propòsit eminentment performatiu, participen activament de la producció de material sensible dins de les seves coreografies. El caràcter, la gestualitat dels cossos i la hibridació en els tipus de moviment conformen la base conceptual de la seva pràctica. Una pràctica que té sentit en tant que s'assumeix una igualtat radical en l'accés a l'experiència artística (Rancière, 2011).

Per mitjà de l'anàlisi d'una de les seves coreografies més singulars, on participen nens i adults, podem comprendre millor com opera aquest plantejament.

Enfant, 2011: on acaba l'infant i on comença l'adult?

L'any 2011, portant a escena l'espectacle *Enfant!*, Charmatz situava la figura del nen en un nou escenari, presentant-lo com un material

1 Teaser *Enfant* (2011): https://vimeo.com/66306726?login=true#_=_



malleable, fràgil i incontrolable. Una obra situada entre la dansa, la instal·lació i el joc conceptual amb la qual l'autor ens proposava reflexionar sobre la lògica del moviment i la seva presentació per mitjà de l'acció combinada dels nens i dels adults.

A l'inici de l'espectacle, unes llums brillen sobre l'escenari deixant entreveure un cos inert. Una grua ens fa la sensació d'estar enderrocant les restes d'un conjunt abandonat. Hi ha una atmosfera de desolació que esdevé encara més inquietant quan la grua posa la seva atenció en dos cossos més, aparentment sense vida. El mecanisme de la grua arrossega aquests cossos per l'escenari i juga amb ells aixecant-los i baixant-los sobre una plataforma, com si mai estigués decidit on descarregar-los. El contacte de la grua amb aquests cossos produeix una curiosa dansa aèria: mentre els cossos giren i s'enfonsen penjats al caprici de la grua, les habilitats dels ballarins estan destinades a mantenir la il·lusió passiva d'un cos mort.

Enfant és una obra sobre la transformació de l'energia i sobre els límits del poder: quan els tres ballarins inicials surten d'aquest tràngol se'ls uneixen sis ballarins que es converteixen en titellaires. Progressivament, fan la seva aparició nens d'entre cinc i nou anys els cossos dels quals, durant molta estona, semblen completament indefensos i adormits al costat dels adults. Aquests últims ballen i juguen amb els cossos dels infants com si fossin ninots.

Com a públic que observa l'espectacle, no sabem ben bé què pensar: el poder dels adults sobre els nens és tan sinistre com protector. Les cares angelicalment adormides dels infants converteixen la primera part de l'espectacle en una escena terriblement vulnerable. No obstant, a la mitja part, aquests nens es desperten i, amb un paisatge sonor cada vegada més desenfrenat, comencen a tenir un impacte físic sobre l'acció empenyent els adults a un vòrtex d'activitat rígida, convertint-se en éssers brillants, ferotges, divertits, alegres i despreocupats. Aquesta coreografia *per a cossos inerts* produeix una fricció i un esdeveniment físic sense la necessitat d'utilitzar gairebé energia muscular. Tot neix del desig d'escenificar les paraules pronunciades per Jean-François Lyotard en el seu prefaci a *L'Inhumain* (2014): "Lluny de tota parla, incapaç de suportar-se, vacil·lant sobre els objectes d'interès, incapaç de calcular els seus avantatges, insensible a la raó comuna, el nen és eminentment l'humà perquè la seva angoixa pregona i promet coses possibles".

A *Enfant*, un equip de nou ballarins adults i 26 nens gairebé sense experiència en el món de la dansa interpreten un estrany ballet de cossos inerts per mitjà del qual s'estableixen encontres inestables, morfologies híbrides i imatges suspeses entre la realitat i el somni. D'aquestes relacions recíproques entre el cos adult i el cos del nen neix un joc de tensió i distensió que barreja la inèrcia amb un procés gradual de transformació: d'un cos inert a un cos enèrgic i plàstic per part dels infants. D'un cos enèrgic a un cos inert per part dels adults. Tractant de combinar les formes plàstiques amb els moviments del cos, el resultat

ens porta a construir una càrrega de realitat que altera l'equilibri de l'escena: transportats, tombats, manipulats pels ballarins professionals; els cossos dels nens envaeixen l'espai, l'engrandeixen i l'esculpeixen.

L'espectacle situa l'espectador en un continu interrogant sobre l'energia escènica que oscil·la entre els actes d'invasió i la creació com un medi per restituir, sinó retornar, al nen el seu rol estètic i polític a l'interior de la coreografia.

Què posem en joc sobre l'escenari?

El treball dirigit pel coreògraf francès ens obre diversos interrogants respecte les relacions que establim entre els participants d'un esdeveniment artístic, sigui de caràcter teatral, musical o performàtic. La creació artística, des d'aquest punt de vista, es constitueix com un espai de ficció on es fa possible, en paraules de Rancière, una partició diferent de l'experiència sensible: professionals i no professionals, adults i nens participen com a subjectes de conflicte, com a productors de coneixement dins l'espai escènic sense distinció en termes de capacitats. I és aquí on s'obre la possibilitat d'una educació crítica des de la creació artística: quan les relacions de poder i subjecció, quan les dinàmiques de poder existents entre el professor i l'alumne queden completament alterades, ja que es necessita de l'experiència real de cadascuna de les parts per al conjunt artístic. Igualment, aquesta consideració també interroga el concepte de participació com un acte que va més enllà de l'experiència formativa. En aquest treball, la participació dels nens és essencial perquè l'obra adquireixi un sentit i una coherència. És a dir, que la participació radica en la necessitat d'explicar, de reflexionar sobre alguna cosa en l'escenari i amb el públic present.

Les dinàmiques que sorgeixen a *Enfant* ens plantegen capgirar els límits entre educació i creació artística com a experiència política de canvi, on el valor més important no ve donat per una diferència d'edat o experiència, sinó pel desig del descobriment en comú. Fer ballar nens inexperts de diferents edats amb ballarins professionals empeny els petits a provar la seva responsabilitat, la seva autonomia, la seva implicació amb el grup. Els nens tenen un pes dramàtic en una història envaïda d'ulls adults. Es converteixen en ensenyants sobre l'escenari. L'adult que observa des del públic ho fa des d'una relació completament difuminada amb l'infant, entenent-lo com un cos capaç d'expressar idees artístiques de la mateixa manera que ho faria l'adult. És, en definitiva, una part més d'aquest engranatge de decisions tan precís que és l'acte teatral.

CONCLUSIONS

Arribats fins aquest punt, queda preguntar-nos com podem traslladar aquestes dinàmiques als contextos educatius vinculats a processos artístics. Què es desprèn de tot plegat i quins altres interrogants ens



permet obrir la creació artística en aquests contextos.

Franco Lorenzoni, professor de primària en un petit poble italià, sempre ha treballat per enriquir la imaginació dels seus alumnes evitant separar l'aprenentatge de la lectura de l'amor per la lectura, l'aprenentatge de la música de l'amor per la música, i així amb totes les altres matèries. Lorenzoni afirma que "quan els professors es troben amb una dificultat d'aprenentatge, inclús sense voler-ho, es troben repetint les explicacions de forma reiterada, els exercicis o les preguntes gairebé impacients, a l'espera de que aquest beneït nus conceptual entri finalment al cap dels nens. [...] Aprendre és aventurar-se pel camí més llarg, perquè paradoxalment i de vegades, com més evident és, més són els que es perden i no arriben a trobar-se amb els altres" (2014, p.11).

Lorenzoni sempre ha trobat en el teatre dins les aules la concentració i la intimitat possible amb l'espai, els objectes i els personatges que poblen la imaginació de la infància. Els nens, deia, tenen una extraordinària capacitat de plantejar preguntes que sempre desborden els límits: poden filosofar sobre qualsevol cosa i fer-ho lliurement sense el temor d'equivocar-se. L'autor ens convida, una vegada més, a ressituar la relació entre l'art i l'educació des d'una vessant crítica: ens convida a preguntar-nos què pot fer l'art per l'educació i què pot fer l'educació per l'art. I així doncs les actuacions que realitza amb els seus alumnes a final de curs són tota una invitació a endinsar-nos acuradament en un fràgil món del qual sorgeixen les preguntes més profundes i essencials. Tanmateix, les conclusions més insondables.

BIBLIOGRAFIA

- Freire, P (2012).** Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Lorenzoni, F. (2014).** I bambini pensano grande. Cronache di un'avventura pedagogica. Italia: Sellerio Editore Palermo.
- Lyotard, J.F. (2014).** L'Inhumain: Causeries sur le temps. França: Editorial Klincksieck
- Garcés, M (2020).** Escuela de aprendices. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- García, A (2016).** Impedir que el mundo se deshaga. Por una emancipación ilustrada. Madrid: Edición Catarata.
- Rancière, J (2019).** El Espectador Emancipado. Buenos Aires: Manantial.
- Rancière, J. (2003).** El maestro Ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual, Barcelona: Editorial Laertes.
- Rancière, J. (2002).** La división de lo sensible. Estética y Política. Salamanca: Consorcio Salamanca
- Rancière, J. (2008).** Pensar entre las disciplinas: una estética del conocimiento. Brumaria, Prácticas artísticas, estéticas y políticas. Documento 268. Disponible en: https://desarquivo.org/sites/default/files/ranciere_disciplinas_268.pdf
- Spivak, G (2009).** ¿Pueden hablar los subalternos? Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA).

MATERIAL AUDIOVISUAL

- Projecte pedagògic Bocal (Boris Charmatz, 2003):**
<https://www.borischarmatz.org/?bocal-9>
- Teaser *Enfant* (Boris Charmatz, 2011):**
https://vimeo.com/66306726?login=true#_=_



LIDIA MORA, PALMIRA DUAL I ANDREA DE LA HOZ

LA DECOLONITZACIÓ DE L'EDUCACIÓ A LES ESCOLES DE MÚSICA:
TRES PERSPECTIVES PER UN PROPÒSIT



La història del món pot explicar-se de moltes maneres. No obstant, passem molt de temps coneixent-ne només una. Aquest article sorgeix de la voluntat de qüestionar l'educació musical des d'una perspectiva decolonial, ja que trobem necessari revisar la producció i impartició de coneixement per tal que no se segueixi reproduint la invisibilització de referents, de fets històrics i de sabers situats en cultures i persones no occidentals i/o racialitzades.

Per parlar de decolonització primer s'ha de reconèixer que a finals del segle XV va existir un procés de colonització: allò que a l'escola ens explicaven com el descobriment d'Amèrica. Després, s'ha d'assenyalar que aquest "descobriment" és explicat des d'una perspectiva europea. No es va descobrir res, el continent d'Amèrica ja existia, i es va conquerir i colonitzar amb tota la violència que això comporta. I dins d'aquesta història, les perspectives no-europees van quedar al marge dels continguts dins les aules i ningú no ens va explicar que en aquestes perspectives era on es contemplava l'espòli i la massacre, l'explotació d'esclaus, el sistema de classificació racial i les conseqüències psicològiques, històriques, ètiques, teòriques i epistèmiques encara avui presents.

Ignorar aquesta part de la història és perpetuar el pensament colonial i eurocentrat.

El que exposarem a continuació serà un breu recorregut per alguns conceptes i experiències personals, per tal que serveixin com a eina per la introducció de la decolonització del pensament docent; és una invitació a reflexionar sobre la nostra posició en l'estructura social, sobre les nostres creences i l'univers simbòlic que compartim culturalment.

EL LLOC QUE OCUPEM

— LIDIA MORA GARCÍA DE BLAS

Introduir en aquest article el tema de la decolonització sent una dona blanca, europea i amb privilegis, només té sentit si començo amb una premissa honesta: he sigut reproductora de molts biaixos discriminatoris i durant molts anys no m'he qüestionat el lloc que ocupo en la societat ni el perquè dels privilegis que ostento.

Entenc que des que vaig néixer em van travessar prejudicis, estereotips, categories i característiques forjades en el meu context social i cultural. Visc en un sistema patriarcal, heteronormatiu, masclista i racista que legitima aquestes violències i les reproduïx sistemàticament. Vaig créixer rodejada de creences, actituds i estereotips sobre dones, persones LGBTQI+ o sobre comunitats i col·lectius considerats aliens, "els altres", els diferents, els que no formen part. Avui encara detecto com la legitimació social d'aquests biaixos discriminatoris han deixat en mi pensaments subtils, quasi fugaços. Però existeixen, i quan apareixen

pucc adonar-me'n i abordar-los. Aquests aprenentatges es forgen a través de la imposició de les estructures subjectives dominants dins els processos cognitius i de socialització. I sí, és igual que pertanyis a un d'aquests col·lectius. Els biaixos et travessen igual perquè creïxes en aquest entramat i pots tenir la discriminació interioritzada. Penso que el primer pas per apropar-se amb honestedat a la reflexió que requereix aquest tema és acceptar precisament aquest fet.

Com a estudiant, tinc el dret i el deure de denunciar que mai se'm va formar sobre aquest tema. Com a professional ho reitero, veient el perill que això comporta. Va ser al tercer any de la carrera que vaig llegir un llibre de Miriam Hatibi, *Mira'm als ulls*, que em va fer reflexionar molt sobre el racisme. També vaig tenir la sort de tenir una tutora de Treball de Final de Grau que em va ajudar molt a prendre consciència de la importància de la mirada: des d'on ens posicionem les persones blanques. Però va ser tan sols el primer pas. Abans, cap espai pedagògic m'havia convidat a revisar el lloc que ocupo en la societat ni m'havien explicat els privilegis i les opressions existents. Les institucions educatives superiors o de cursos professionalitzadors no haurien de permetre que de les seves aules surtin professionals sense consciència i compromís social. Si bé prendre consciència ja és tota una fita, no garanteix el compromís que sí que aconseguim la seva aplicació constant i la revisió (i autocrítica) de nosaltres respecte els demés i respecte la nostra feina.

Sobre colonialitat, eurocentrisme i violència epistèmica

Conèixer la decolonialitat i entendre tot el que comporta és un camí llarg i potser en ocasions incòmode. Jo el vaig començar a conèixer gràcies a activistes, autors i autores principalment del sud global, que van començar a compartir i divulgar coneixement, reflexions i experiències pròpies a través de les xarxes socials. Va ser a partir d'elles que em vaig adonar de la necessitat de qüestionar pràcticament tot el meu sistema de creences, segons el qual actuo i em relaciono, i de qüestionar tot el coneixement, els autors i la seva mirada, que tant havia pres com a referència. Em vaig adonar que hi havia tota una part de la història que mai havia conegut i que canviava completament la meua forma d'entendre el món. I vaig començar a entendre què volia dir eurocentrisme i violència epistèmica.

Annibal Quijano, sociòleg i filòsof peruà, va ser el referent a través del qual vaig descobrir els termes *colonialitat* i *colonialisme*. Cito un fragment molt il·lustratiu de l'autor:

Con la conquista de las sociedades y las culturas que habitaban lo que hoy es nombrado como América Latina, comenzó la formación de un orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta. Ese proceso implicó, de una parte, la brutal concentración de los recursos del mundo, bajo el control y en beneficio de la reducida minoría



europea de la especie y, ante todo, de sus clases dominantes. [...] Los dominadores europeos "occidentales" y sus descendientes euro-norteamericanos, son todavía los principales beneficiarios, junto con la parte no europea del mundo que, precisamente, no fue antes colonia europea, Japón principalmente. Y en cada caso, sobre todo sus clases dominantes. Los explotados y dominados de América Latina y de África, son las principales víctimas. De otra parte, fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo¹ (Quijano, 1992, pàg.11).

Aquesta estructura colonial comporta dues conseqüències fonamentals: 1) la racialització de certs grups, com els africans i indígenes, que va donar lloc a classificacions socials entre superiors/dominants/europeus i inferiors/dominats/no europeus; i 2) la naturalització del control eurocentrat de territoris i dels seus recursos, donant lloc a una colonialitat d'articulació política i geogràfica; una relació colonial basada en el capital-treball que va donar lloc a classes socials diferenciades, racialitzades i distribuïdes pel planeta (Curiel, 2007).

Un procés de colonització comporta sempre asimetria i hegemonia. La potència colonitzadora ocupa territori aliè, el "conrea" i imposa la seva cultura i civilització, incloent-hi la llengua, la religió i les lleis. Encara que hi va haver moltes altres onades de colonització abans de la Conquesta del continent americà, aquesta colonització moderna a partir del segle XVI va conformar el paradigma de l'occidentocentrisme i l'asimetria persistent entre el món colonitzador, anomenat també Primer Món, i el món colonitzat, anomenat Tercer Món (Estermann, 2014).

L'occidentocentrisme o eurocentrisme, és la perspectiva cognitiva produïda en el temps del conjunt del món eurocentrat del capitalisme colonial/modern i que naturalitza l'experiència de les persones en aquest patró de poder. En naturalitzar-la, la fa percebre com a donada, inqüestionable (Quijano, 2007). Per tant, el coneixement europeu i la seva cultura i sabers, s'imposen com si fossin els únics vàlids, establint una relació de dominació directa, política, social i cultural de l'europeu sobre els conquerits (Quijano, 1992) que produeix un altre tipus de violència: la violència epistèmica. Tal com la defineix Pulido (2009), és el nostre afany de coneixement i el paral·lel desig d'imposar la nostra pròpia manera d'entendre i formular el coneixement a l'altre. D'aquest entramat, paradoxalment, sorgeix la nostra ignorància.

Decolonitzar per (des)aprendre

Un cop arribat aquest punt, se'm acut una pregunta: ha de recaure

en la casualitat o en l'interès de l'alumne conèixer una informació que afecta directament la percepció del món en què viu, la convivència i el seu acompliment com a individu en societat? Penso que la resposta és clara. Les institucions educatives han de facilitar aquests continguts de manera transversal, de la mateixa manera que ens ensenyen la base per socialitzar mitjançant aprenentatges com compartir, demanar torn o empatitzar amb les emocions dels altres. Donar a conèixer la colonització i el que va implicar posteriorment, així com els interessos que hi havia subjacents, forma part d'aquesta fita educativa; perquè els privilegis d'alguns i les opressions que s'exerceixen sobre uns altres no són circumstàncies arbitràries ni donades i saber-ho pot canviar la manera de percebre la realitat i de interactuar amb els demés. O, com a mínim, pot fer entendre que el que avui sembla una circumstància naturalitzada, com la pobresa en determinades zones del planeta, les guerres per recursos naturals o la situació privilegiada d'Europa al món, és el resultat d'una imposició mitjançant la dominació i la violència colonial que avui persevera; una violència que, en alguns contextos, pren noves formes cada cop més difícils de detectar.

Ara bé, cal assenyalar que la decolonització dins l'educació no és només impartir els continguts relacionats amb el fet històric; va més enllà. És plantejar-se noves cosmovisions, explicar d'altres maneres; plantejar les formes de conèixer des d'altres lògiques, com per exemple donant més centralitat a les qüestions emocionals i corpòries o fomentant l'aprenentatge col·lectiu per davant de l'individual, entre altres alternatives que modifiquen les estructures dels processos d'ensenyament-aprenentatge i obren un camí diferent ple de noves possibilitats per alumnes i docents.

Atenent a la relació de dominació que esmenta Quijano, i situant-la en el context educatiu, no és casualitat que, generalment i per defecte, les nostres referències educatives, científiques, artístiques o literàries siguin de persones europees i blanques –cal ressaltar que dins d'aquest espectre destaca el sexisme històric perpetuat per les societats patriarcales, per la qual cosa estariem parlant d'una majoria abismal de referents blancs i, a més, homes. Això no només vol dir que les veus referents que han tingut cabuda en els processos educatius han sigut majoritàriament de persones blanques, sinó també que les subjectivitats, les experiències de vida, els sabers, han sigut esbiaixats de forma eurocèntrica. Per això, els sabers decoloniais sorgeixen com una alternativa al coneixement hegemònic, que és endèmic al nostre context actual. La producció de coneixement decolonial busca descentralitzar el coneixement colonial dominant, creant alternatives plurals i diverses a les formes hegemòniques de pensar, fer i sentir, considerades erròniament com a universals per a totes les cultures existents, basades únicament en els paràmetres occidentals, que s'han erigit com l'únic lloc vàlid des d'on mirar el món (Bridges, 2020) i han produït una violència epistèmica que ha afectat el coneixement global.

¹ Una puntualització important és tenir en compte que el colonialisme refereix a "períodes històrics específics i a punts geogràfics de domini imperial", mentre que la colonialitat "denota l'estructura lògica del domini colonial" (Mignolo, 2005).

Per aquest motiu s'hauria de començar a plantejar una revisió de les lectures, músiques i materials usats com a continguts obligatoris i complementaris del currículum, per afegir perspectives d'autores i acadèmiques no europees i/o racialitzades als processos d'ensenyament-aprenentatge. I no és només incloure-ho com a material de lectura –especial menció a que, a més, no siguin activitats optatives–, han de constar als debats a l'aula, a les teories i als continguts curriculars. Se'ls ha de donar el mateix valor que al coneixement occidental. Si no ho fem així, l'intent acabaria esdevenint en una mena d'inclusió simbòlica instrumental² de continguts. La decolonització materialitza el compromís en la transformació quotidiana de la realitat històrica (Martínez, 2022) i un dels objectius de les institucions educatives és la transformació social per contribuir a la societat en la qual influeix i de la qual també participa. Un altre punt a tenir en compte és la diversitat existent a l'aula i cal promoure la participació de tot l'alumnat en la construcció de coneixement. John Dewey, al seu llibre *Democràcia i Educació* (1916), explica que el context social forma la disposició mental i emocional de la conducta dels individus, introduint-los en activitats que desperten i reforcen certs impulsos, que tenen certs propòsits i provoquen certes conseqüències. Per tant, la veu, les subjectivitats i les percepcions de cada alumne són vitals per una pedagogia contrahegemònica i decolonial, doncs estan forjades en el context cultural i quotidià de cadascun i mereixen representació i cabuda.

La particularitat de la música, i en general de les arts, és que proporciona una perspectiva sobre com les persones comuniquen les seves percepcions, respostes i comprensió del món a sí mateixes i als demés (Rebernak i Muhammad, 2009). Per això, donar valor a la música que cada alumne escolta o coneix pot convertir-se en un element vehicular idoni, juntament amb altres continguts teòrics i formes de proposar els processos d'ensenyament-aprenentatge, per conèixer realitats i construir intersubjectivitats basades en la diversitat de les experiències. El document *Hoja de Ruta para la Educación Artística* (UNESCO, 2006) estableix que cada cultura desenvolupa uns recursos, mitjançant els quals comparteix i es comunica per comprendre el món i compta amb elements comuns a totes elles, de manera que tot procés artístic pot concebre's com un mitjà de comunicació emocional i cognitiva del compositor i del seu entorn cultural (Bernabé, 2012). Per tant, la música pot considerar-se una eina per canviar la realitat, no només dels artistes, sinó també de les persones que reben l'art (Rebernak i Muhammad, 2009), i aquest canvi pot suposar un esglaó important per posar fi a les seqüeles de la colonialitat del poder que ens envolta i impregna les nostres societats.

EL POBLE GITANO, LLAVOR DE MÚSICA I HISTÒRIA

— PALMIRA DUAL

L'educació musical ha de ser, igual que l'educació general, un espai segur, on es donin sinergies per a la inclusió, avenç i transformació social. El meu deure com a gitana, activista pels drets humans del meu poble i de les dones gitanes i com a músic és parlar d'allò que no em van ensenyar a mi, ni a les aules ni fora d'elles. Perquè jo també vaig ser alumna, però no vaig tenir representació, ni vaig conèixer la meua cultura a les aules, ni els artistes gitanos que han contribuït al llegat musical d'aquest país. I és que el flamenc ha estat, des que es va forjar al segle XIX, l'expressió artística per excel·lència del meu poble. Si bé avui és conegut a tot el món, i fins i tot considerat Patrimoni Immaterial de la Humanitat per la UNESCO (2010), la seva història no gaudeix de tanta popularitat i està intrinsecament lligada a la nostra història de persecució. El meu poble té una gran influència en el flamenc. “Qui no coneix la seva història està condemnat a repetir-la”, diu la cèlebre frase. Fets històrics com el Samudaripen, La Gran Batuda, la Llei de Medina del Campo o els esments específics contra els gitanos a les lleis franquistes durant la dictadura no són coneguts encara. Això té com a conseqüència tres perjudicis que afecten l'educació: 1) no es coneix bé el meu poble perquè no se li dona representació dins els contextos educatius, deixant la seva existència a la mercè d'estereotips i prejudicis, així com de l'imaginari col·lectiu, cosa que perpetua el desconeixement, l'antigitanisme i, per consegüent, l'exclusió; 2) el resultat d'invisibilitzar el meu poble i la seva cultura provoca que els alumnes gitanos tampoc es reconeguin en ella ni la reconeguin com a part de la societat, dificultant el sentit de pertinença (aspecte clau per a la continuïtat acadèmica); i 3) no es coneix el flamenc, perquè és una música que ha estat relacionada amb els contextos pobres i amb allò gitano; i allò gitano, des d'una mirada eurocèntrica i racista, no agrada.

És per tot això que em dispo a treballar perquè educar en música tingui una mirada decolonial, un impacte social transformador i prosocial i permeti veure més enllà d'allò occidental.

Origen del poble gitano

Si s'atén als estudis existents, podem dir que la comunitat gitana prové del subcontinent indi, concretament del Punjab, i que el seu origen data dels Regnes Mitjans de l'Índia, amb anterioritat al segle X (Macías, 2017).

Hi ha dues teories que proposen diferents motius pels quals la comunitat gitana inicia una diàspora cap a Europa: la primera veu la causa en l'impacte social i econòmic de la divisió de castes hindú, juntament amb la invasió de l'Emperador de Mogol cap a 1302 (Heredia, 2000); la segona, situa la causa en la incursió musulmana en

² Inclusió simbòlica instrumental és un concepte que nombra bell hooks al seu llibre “Enseñar a transgredir”, que tracta d'incloure a persones de diverses ètnies, classes socials o altres comunitats dins les institucions o estructures socials però sense qüestionar les normes, pràctiques i valors que generen desigualtat.

el subcontinent indi, amb la invasió del Sultà Mahmud de Ghazni, que va suposar l'esclavitud de la major part de la població de la regió (Macías, 2017). Per tant, el primer punt de partida que voldria subratllar és que la necessitat de migrar del poble gitano va radicar en la cerca de pau, seguretat i llibertat.

L'arribada a Espanya succeeix al segle XV. Existeix un document del 26 de novembre de 1415 que evidencia l'arribada del poble gitano a terres catalanes, per una carta del rei Alfons V d'Aragó el Magnànim signada a Perpinyà, on s'autoritza els gitanos que venien amb "Tomàs, fill del duc Bartolomé de Sabba, de l'Índia Major d'Etiòpia", a viatjar pel regne. No obstant això, aquesta entrada es reconeix oficialment el 12 de gener de 1425 a Saragossa, quan el mateix rei lliura un salconduit a Don Joan, gitano i Duc d'Egipte menor, i als seus acompanyants, cosa que els va donar la categoria de pelegrins i els va permetre desplaçar-se lliurement per tot el regne (Macías, 2017). En aquest moment, la diversitat cultural que va adquirir Espanya era enriquidora i nous oficis, expressions artístiques i costums eren valorats en tot el regne. Però aquesta història no acaba bé: el 1469, els regnes d'Aragó i Castella queden units mitjançant el matrimoni de Fernando i Isabel, que passaran a la història com els Reis Catòlics. Aquests van ser els que un 3 de març de 1499 inicien la desgràcia dictant la Llei de Medina del Campo, la primera pragmàtica real antigitana, llei d'expulsió i persecució, on es predica que els gitanos han de deixar de viure com viuen, vestir les seves robes, parlar la seva llengua... tot, sota pena de càstigs i esclavitud perpètua i fins i tot la mort. En definitiva, es buscava extingir el poble gitano. Des de llavors s'han dictat més de 200 pragmàtiques antigitanes, algunes tan recents com les existents en la dictadura franquista, prohibint de nou l'ús del caló, la parla gitana, considerat un argot delinqüent, o les mencions existents als articles quart, cinquè i sisè de la segona part del reglament de la Guàrdia Civil fins l'any 78. Va ser a partir de la redacció de la Constitució, i de la denúncia i activisme de gitanes i gitanos que lluitaven contra la discriminació que ens afecta, que vam poder optar a la igualtat de drets com a ciutadans espanyols, que tot i així no és efectiva pel llegat històric d'antigitanisme, prejudicis i discriminació que es conserva.

El flamenc, petjada de resiliència i resistència del poble gitano

Si parlem de la música, de l'expressió artística que ens ha acompanyat des del primer moment en què iniciem la diàspora: què pot fer un professor sobre aquest tema? Com introduir el poble gitano i la seva història a les aules? La primera resposta que se m'acut té nom i cognoms: Juan Peña "El Lebrijano". Aquest cantaor gitano –en el flamenc no hi ha cantants, hi ha cantaores i cantaoras, igual que no hi ha ballarins o ballarines, hi ha ballaores o bailaoras– té un àlbum d'importantíssim valor, titulat *Persecución* (1976), basat en el treball literari de Félix Grande, i amb lletres que tracten del període d'esclavitud i persecució del poble gitano a Espanya, amb dades històriques.

Disc escruixidor i emocionant, que sens dubte es pot considerar un material pedagògic imperdible per donar a conèixer el sentir del meu poble i al seu torn, el context social i ideològic de l'Espanya de llavors. Sumant informació, és a partir de mitjans del segle XIX que les diferents musicalitats que conflüen entre Amèrica i Europa (Steingress, 1993) juntament amb els elements propis de la música que portava el poble gitano van resultar en una expressió diferent i única en el món: d'aquesta manera el flamenc adopta el seu caràcter.

El flamenc es va utilitzar per expressar les emocions que van sorgir durant la persecució i marginació i també per plasmar la quotidianitat en els oficis als quals es relegava els gitanos i persones més pobres; van sorgir pals (estils) flamencs a partir d'aquests contextos: oficis forçosos com la mà d'obra per a la construcció de vaixells, el càstig d'anar a galeres a remar, viure en constant persecució, la farga, les mines... Però així com es mostrava l'angoixa o la tristesa, també es plasmaven les alegries més quotidianes, com un nou naixement o un casament. Per això, es coneix en el flamenc la divisió entre *cante jondo* i *cante festero* sent el *jondo* de melodies més intenses i emocions més esquinçadores, i el *festero*, més alegre i ballable. Si tot això no s'ensenya, s'invisibilitza la història del poble gitano i a la vegada la seva influència en el flamenc, i un gran nínxol d'emocions annexades a l'expressió artística. A més, reconèixer les formes expressives flamenques com a conjunt de coneixements i sabers vernacles, patrimoni immaterial de grups subalternitzats, des de i amb els quals es construeix sentit, significa reportar un "gir epistemològic" (Barriados, 2007; Mignolo, 2010) que escapa a les lògiques passives contemplatives de l'obra en la seva concepció moderna (Periàñez, 2016).

Finalment, parlem de la decolonització del flamenc i per a aconseguir-ho és important matisar dos conceptes: apropiació i apreciació cultural. Entenem per apropiació l'ús d'elements típics d'un col·lectiu, desposseint-los del seu significat i usant-los per a una finalitat no relacionada amb l'original (Triglia, 2019); aquest "robatori" l'exerceix una cultura dominant sobre una altra que ha sigut històricament rebutjada i exclosa socialment. L'apreciació cultural, per contra, tracta del reconeixement a la cultura des de la qual s'extreu la manifestació o expressió cultural i de la capacitat de contextualitzar i comprendre-la dins del seu context històric, social i polític, reconeixent també la influència de diversos factors, com la tradició, la identitat o les relacions de poder en la producció i recepció de la cultura. Com s'ha dit anteriorment, és tornar de nou a la lluita amb el pensament occidental dominant. Per això és tan necessari que, des de les escoles de música, es promogui la informació, la interacció i el coneixement de la mà d'aliats i aliades o dels propis gitanos i gitanes que, com jo, treballem per a facilitar aquesta sinergia i trencar amb el desconeixement i els prejudicis.



El 2025 es compleixen 600 anys de l'arribada del poble gitano a Espanya. Més de mig mil·lenni enriquint la cultura espanyola, una cultura que es lucra sense posar en valor les persones i artistes que han contribuït i han divulgat el flamenc. L'apreciació cultural és molt més beneficiosa per a totes dues parts, ja que educa en la realitat històrica i cultural que va conformar una música que no existeix en cap altre lloc del món i permet valorar-la. Comptem amb els grans artistes que tenim per a conèixer el flamenc i la seva evolució. Perquè el flamenc, com la societat, està en constant evolució.

Fa falta desaprendre per a poder conèixer, respectar i acceptar.

DECOLONITZACIÓ PER AL FUTUR

— ANDREA DE LA HOZ

La decolonització del coneixement musical enriqueix l'experiència pedagògica i amplia la percepció del món. Parlo per experiència pròpia, però convido a qui llegeixi a provar d'apropar-se i conèixer tot allò que, a través de la colonialitat del poder, es va esborrar i va quedar sota el discurs dominant. Venint d'un país llatinoamericà i sent dona afrocolombiana, puc dir que he experimentat les conseqüències del postcolonialisme i entenc la colonialitat com una sèrie de lesions culturals marcades en una societat que rebutja allò propi i ancestral en la cerca de l'adaptació a una nova manera de vida que es legítima com a correcte i que apareix com a conseqüència directa, per descomptat, d'un procés de colonització.

La colonitat a les aules que vaig habitar

El pensament colonial s'introdueix d'hora en la ment de la joventut llatinoamericana a través de l'experiència educativa, ja que sol estar travessada per aquestes dinàmiques. Parafraçant a Enrique Dussell (com es presenta al vídeo de Carlos Ometochtzin, 2018), cal recordar que com a part de les càtedres de totes les assignatures, s'estudien i analitzen molt més les cultures i sabers del nord global que les cultures i sabers locals, fomentant així la perpetuació d'aquestes estructures colonialistes, sense parlar de la imposició de tradicions eurocentristes com a part de la suposada civilització del pensament. Això transcendeix en els processos de desenvolupament cultural des de les bases, atès que és difícil per un estudiant que no ha tingut acostament amb altres cultures crear obres amb originalitat enmig de l'alta sensibilitat en la qual ens submergeix aquest ofici. A través de l'intercanvi cultural de sabers, s'arriba a coneixements acadèmics o empírics que enriqueixen l'experiència pròpia i permeten ampliar l'espectre del saber. Quan la interpretació del món de l'estudiant canvia és quan l'exercici creatiu comença a ser dominant o almenys a estar més present en l'execució musical. És quan es deixa de costat la imitació i comença l'exploració,

l'experimentació, la creació a través de l'enllaç d'elements propis amb components assimilats d'altres cultures musicals. En el meu cas, l'interès per noves sonoritats i per trobar sons que despertessin sensacions desconegudes, o que expressessin emocions mai abans explorades, es va anar alimentant gràcies a mestres que van ser prou sensibles com per reconèixer que la creativitat a les aules s'alimenta amb noves experiències.

La cúmbia, exemple decolonial

El meu primer acostament a la música va ser a través dels instruments de percussió tradicionals del Carib colombià, cosa que penso que és rellevant, ja que els tambors van arribar a Colòmbia des de l'Àfrica occidental majoritàriament i van coincidir amb altres instruments que eren interpretats pels indígenes que vivien en aquest territori. Amb l'arribada dels espanyols, també es va introduir un nou idioma, amb el qual després es cantarien els que ara són els himnes de les nostres músiques locals.

La cúmbia, que s'ha convertit en una bandera musical de molts països, ritme que recull i abraça tradicions afros, indígenes i europees, resumeix perfectament el que la convergència de diferents cultures pot fer en la música: enriquir i expandir, essent un ritme reconegut a Llatinoamèrica i al món. Encara que les cultures del nord global tenen un vast saber, no guarden la totalitat del coneixement i aquest no pot actuar com a mesura única dels sabers adquirits en la pràctica de les músiques pròpies, locals. Per contra, el coneixement ha d'assumir-se com un element transversal i enriquidor en l'intercanvi cultural que representa l'aliment de la capacitat creativa. La meua manera d'entendre noves cultures a través de la música està representada en una finestra cap a altres mons, cap a la sensibilitat d'éssers que van viure a quilòmetres d'on vaig néixer, amb els qui a vegades hi ha molt en comú i altres vegades no tant. Va ser aquest acostament que va motivar la meua exploració de noves sonoritats i l'experimentació amb elements musicals propis i aliens. Van aparèixer llavors ritmes del Carib insular, d'Àfrica occidental i d'Europa, on recentment he trobat la sardana com a representació de llibertat i catalanitat, fet que ha reafirmat en mi la creença que a través de ritmes originats en espais geogràfics distants, es poden cultivar valors que enalteixen i preserven les cultures locals.

Educació per al futur

La música és un factor connector de la humanitat, una expressió de sensibilitat de l'ésser. A través d'ella es pot arribar a reconèixer profundament un individu o una comunitat sencera, la seva cultura, la seva percepció i interpretació de l'univers que l'envolta, els valors i els principis que conreen tradicionalment, els àmbits que ressalten i busquen mantenir en el temps. La música guarda rituals per la vida, la



mort, el naixement, canta sobre guerra i pau, amor i odi, la naturalesa, els sofriments i angoixes, els reptes a enfrontar, la vida per viure. Penso que és perjudicial que sectors de les societats ponderin l'experiència d'un grup desconeixent la d'altres, alhora que es priven d'un ampli saber que només eleva i complementa el coneixement propi.

Finalment, l'ensenyament de la música hauria de ser integral, imparcial, incliusiu, accessible i intercultural a fi d'assegurar que l'oferta de coneixement disponible per a l'estudiant sigui àmplia dins l'espectre del saber musical. És una tasca gairebé obligatòria dels educadors repensar les cultures des de la interrelació amb les persones, amb el coneixement artístic inherent a la seva idiosincràsia i a la seva experiència personal, ja que la música constitueix un factor distintiu de la construcció cultural de cada persona. Es decolonitza l'ensenyament de la música quan es tenen en compte els sabers artístics que cada estudiant porta amb si, sense importar si van ser obtinguts de manera empírica, acadèmica o en l'experiència pròpia dins el seu context social, familiar o cultural. No hi ha coneixement inferior o superior i cal ressaltar que la pedagogia no està limitada a les institucions (Walsh, 2017), sinó que els moviments culturals es desenvolupen també des de dinàmiques pedagògiques pròpies.

El coneixement és cada vegada més accessible gràcies a les noves tecnologies que ens permeten la hiperconnectivitat en temps real, amb la qual la decolonització del saber serà la conseqüència de l'evolució del coneixement. Llavors, la pregunta que faria als docents és: per què no avançar-se a aquest procés?

CONCLUSIONS

Per finalitzar, deixem unes conclusions que poden ser enteses com suggeriments comuns a la pedagogia musical. Aquests punts són decidits en comú, després d'un diàleg entre totes tres sobre el que consideràvem més rellevant des de cada experiència personal.

- És important **l'apropament a la música** que ha tingut cada alumne. En aquesta aproximació, hi ha impregnats vincles familiars, entorns culturals, contextos diferents. Es poden aprofitar i se'ls ha de donar rellevància. No tothom canta a casa o hi té instruments, de la mateixa manera que no tothom té accés a la música fora de l'escola, als instruments o als espais de creació artística. Cal que les classes de música siguin un espai on la vida de cada alumne tingui importància i puguin compartir-la amb la resta de companyes i companys.

- **Les lletres.** A les cançons s'expliquen realitats sociohistòriques imperdibles o relats ficticis que parteixen d'allò viscut o que va ser legítimat. Des del disc citat de Lebrijano, a la famosa cançó de *La Rebelión*, de Joe Arroyo, passant per Mercedes Sosa amb

Canción para mi América, o *Ana Caona*, de Fania All Stars. De fet, buscar artistes d'arreu del món i llegir les seves lletres ja és un bon exercici que posa el focus en allò que han creat persones pertanyents a ètnies determinades o a països del sud global.

- **Introducció a la decolonialitat.** Com a exercici d'autopercepció i empatia, és important fer entendre a cada alumne de quina realitat parteix, quin és el seu context i quines diferències existeixen. S'ha d'ubicar la persona perquè pugui fer la reflexió des del lloc que ocupa i així fomentar la responsabilitat i pensament crític. Parlar de meritocràcia, de zona de confort, etc.

- **Explicar les músiques des del context en el qual es van forjar.** Facilitar coneixement sobre el context en el qual es van forjar les expressions artístiques pot tenir un doble impacte, ja que a través de conèixer el context sociohistòric allè puc reforçar la meua identitat al meu context sociohistòric i reconèixer les sinergies amb altres cultures que han format part de la història de la meua regió o país. A més, també es poden crear exercicis i comparatives entre successos culturals per a enfortir lluites, punts de trobada i sororitat o germandat, sempre de forma bidireccional.

- **Diversitat i decolonització.** Un apunt que ens sembla important, també, és recordar que la paraula diversitat sembla molt popular a totes les institucions educatives, però en canvi la paraula "decolonització" encara és una gran desconeguda, o no és presa amb la serietat que mereix. A través de la decolonització s'apren també a identificar estereotips que afavoreixen que la diversitat sigui possible dins una realitat segura per a les i els alumnes.

Finalment, volem recordar que l'educació ha de ser inclusiva i ha de vetllar per l'excel·lència i l'equitat per a totes les i els alumnes. Com a professionals en contacte amb la praxis docent, hem d'anar determinant què inclou (o què volem incloure) en aquesta excel·lència i equitat. Ja sigui en l'educació formal o no formal, sempre hi ha un espai per fer reflexionar els alumnes sobre allò que estan llegint, tocant, cantant o escoltant i es pot facilitar tot un camí de coneixement

Per nosaltres tres ja mai hi podrà haver un pas enrere en el nostre exercici formatiu, pedagògic o discursiu, perquè quan s'inicia un procés de deconstrucció hi ha "peces", esquemes mentals i creences que mai tornen a ser les mateixes. Com hem dit a l'inici, la història del món pot explicar-se de moltes maneres; treballem per ampliar la nostra visió i la dels que ens envolten per així construir en comú una societat més justa i més conscient.



BIBLIOGRAFIA

- Adam, T. (18 de junio de 2021).** Música y cultura negra: El arte de la emancipación. Radio Africa Magazine. Recuperado de <https://www.radioafricamagazine.com/musica-artes-negras-arte-la-emancipacion/>
- Barcelona Cultura Popular. (s.f.)** Sardanas. Recuperado de <https://www.barcelona.cat/culturapopular/es/ambitos-festivos/danza/sardanas>
- Bernabé Villodre, M. (2012).** La comunicación intercultural a través de la música. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 5(10), 87-97. Disponible en: <https://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Bernabé Villodre, M. M. (2012).** Importancia del aula de música para el proceso educativo intercultural. Educación y Futuro Digital, 2(1), 16-26. Recuperado de www.cesdonbosco.com/revista
- Bridges Project (2020)** Bridges Toolkit. Disponible en: <https://buildingbridges.space/about-toolkit/>
- Carlos Ometochtzin. (2018, 19 de junio).** La descolonización cultural - Enrique Dussel [Archivo de video]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Q86_LPat-IQ
- CeciN'Pue. (2018, 23 de marzo).** Enrique Dussel: Decolonialidad y Educación [Archivo de video]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ORjRc1BWjs>
- Dewey, J. (1916).** Democracy and Education. New York: Macmillan.
- Josef Estermann,** «Colonialidad, descolonización e interculturalidad», Polis [En línea], 38 | 2014, Publicado el 08 septiembre 2014, consultado el 10 diciembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/polis/10164>
- Guerra Cáceres, Paula y Zúñiga Contreras, Ricardo. (2019, mayo)** Manual decolonialidad y comunicación. Estrategias contra el racismo. Alianza por la solidaridad y Ayuntamiento de Madrid. [Archivo PDF]
- Heredia, Ramírez J. de D. (2000).** “Contra corriente: los gitanos luchan por su supervivencia”. En Forum Deusto. Otras culturas, otras formas de vida. Bilbao: Universidad de Deusto.
- hooks, b. (1994).** Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad.
- López, P. (2013).** Pueblos indígenas y decolonialidad: Sobre la colonización epistemológica occidental. Andamios: Revista de Investigación Social, 10, 305-331. DOI: 10.29092/uacm.v10i22.278.
- Macías Aranda, F. (2017).** Contribuciones del pueblo gitano para luchar contra la pobreza y el antigitanismo a través de su participación en actuaciones educativas de éxito (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España.
- Martínez Martínez, M. Á. (2022).** Descolonizar la Escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del Sureste de México [Decolonizing the School: Education for Justice in Indigenous Communities of Southeastern Mexico]. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 11(1), 101-117. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- Mignolo, W. D. (2005).** La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial. Editorial Gedisa.
- Olcina-Sempere, G., Reis-Jorge, J., & Ferreira, M. (2020).** La educación intercultural: La música como instrumento de cohesión social [InterCultural Education: Music as an Instrument of Social Cohesion]. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, Volumen 13(1), páginas. ISSN: 1889-4208; e-ISSN: 1989-4643.
- Ometochtzin, C. (2018, 19 de junio).** La descolonización cultural - Enrique Dussel [Video]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Q86_LPat-IQ
- Periáñez Bolaño, I. (2016).** Ser y sentir flamenco: Decolonizando la estética moderna colonial desde los bordes / Being and feeling flamenco: Decolonizing the colonial modern aesthetics from the borders. Revista Andaluza de Antropología, Número 10, 29-53. <https://doi.org/10.12795/RAA.2016.10.03>
- Real Academia Española. (s.f.).** Descolonización. En Diccionario de la lengua española [Versión en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es/descolonizaci%C3%B3n>
- Rebernak, J. y Muhammad, I. (2009).** Interacciones artísticas y competencias interculturales en el Mediterráneo. Quaderns de la Mediterrània, 12, 265-270.
- Spinelli, S., & Suárez Saavedra, P. (2001).** Los gitanos y la música. O Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani = revista trimestral de investigación gitana. (36), 40-47. ISSN 1133-6420.
- Steingress, G. (2004).** La hibridación transcultural como clave de la formación del Nuevo Flamenco (aspectos histórico-sociológicos, analíticos y comparativos). Revista Transcultural de Música, Transcultural Music Review, 8, ISSN: 1697-0101. Departamento de Sociología, Universidad de Sevilla. [1]
- UNESCO (2006, marzo).** Hoja de Ruta para la Educación Artística. Trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa, marzo.
- Unidad Académica Cultural UNAM. (2021, 21 de septiembre).** Descolonización en la composición musical [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=U9ZUIbOdANO>
- Uniminuto televisión. (2017, 7 de febrero).** oiga profe /pedagogías decoloniales/catherine walsh [video]. youtube. recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=j6fnfodh7tu>



NOEMÍ DURAN SALVADÓ

COS RESSONANT: QUAN LA MÚSICA ARRIBA A TOT ARREU



En aquest article enllaço diferents reflexions i preguntes pedagògiques sorgides a partir de la conversa amb professionals de l'ensenyança artística. Espero que com a lectors entreu també a les històries i formuleu les vostres pròpies qüestions pensant en el territori que habiteu.

Conversar deriva del llatí *con-versare*, que significa girar junts entorn un tema. En aquesta ocasió, divideixo l'article en tres parts: *connectar*, *arrelar*, *trascendir*, tres verbs al voltant dels quals hem obert l'escolta i la paraula.

Que l'educació musical sigui sempre fruit de suculentos converses.

CONNECTAR

"L'altre dia estava als Premis Neptú, de reconeixement als esportistes més destacats d'Igualada, i en acabar se m'apropa la mare d'un dels guanyadors i em diu: "tu vas ser el tutor del meu fill al principi de l'escola d'art, no recordes les reunions que teníem?, que dèiem 'pobre nano, se'n sortirà, no se'n sortirà...?' i mira, se n'ha sortit perfectament!". Era un noi tímid, amb algunes dificultats relacionals, però quan va començar a fer pràctiques artístiques va potenciar la seva autoestima i a partir d'aquí va anar fent el que volia; es va dedicar a l'esport i fins i tot és campió d'Espanya en alguna modalitat!"

Aquesta història me l'explica en Jordi Enrich, mestre d'Educació Visual i Plàstica, de l'Escola Anoya, i professor de l'Escola Municipal d'Art i Disseny Gaspar Camps, ambdues d'Igualada. En Jordi també va ser mestre meu, a secundària, i crec que podríem dir que és d'aquelles persones que et marca; les seves classes sempre recullen allò més genuí de cada ésser, sap donar lloc a la presència de l'altre. La primera lliçó que podem assenyalar d'aquesta història és la importància de tenir bons mestres, persones que saben escoltar les virtuts i les situacions personals de cadascú per tal de potenciar l'ésser humà. Com a segona lliçó, torno a la paraula d'en Jordi: "és sobretot la qualitat de la matèria artística, els reptes creatius que ens posa; passes a ser tu el protagonista que ha de resoldre determinades qüestions de manera original; això fa que hagi d'anar dins teu, creure que pots i a partir d'aquí fer des de la pròpia capacitat".

Com els llenguatges artístics poden convertir les relacions personals en un terreny fèrtil per a l'educació? Aquesta va ser la meua pregunta de tesi doctoral (Duran, 2012) i encara la sento vigent, torno repetidament a ella per atendre situacions contemporànies. En la breu història d'en Jordi trobem l'exemple de com l'art permet una connexió íntima, significativa amb un mateix, amb els altres i amb el món; aquesta triple connexió amb la qual Bernard Charlotte (2000) descriu l'aprenentatge. La identitat, com a rol social més prefixat, es posa en joc quan ens atrevim a explorar-nos creativament i sorgeix

així la subjectivitat en trànsit, com a relat movedís de l'experiència de sí atent al devenir. L'aprenentatge es dona llavors en el sentit que matisa Elisabeth Ellsworth (2005): el punt inicial des del qual observem un fet es desplaça i en aquest desplaçament ens adonem que hem adquirit noves comprensions i ens situem ja d'altres maneres respecte la relació amb nosaltres mateixos, amb els altres i amb el món: un jove guanya fortalesa personal a partir de l'art i descobreix que es vol dedicar a l'esport.

La mirada disciplinada, fragmentària, és una invenció humana. En l'existència les connexions són múltiples i cada vivència ens pot portar per nous camins. Què en sabem del potencial de l'experiència artística per generar connexió amb el desig i la força pròpia? A les escoles d'art treiem suficient profit d'aquesta connexió? Quines implicacions metodològiques comporta?

No hi ha transformació social sense transformació individual. Per això, penso que és important que quan ens aturem a preguntar-nos sobre el potencial de l'art per a la transformació social observem també com actua en cadascú l'experiència artística: escoltant-nos, recollint relats polifònics i contextualitzats, documentant reflexivament les experiències que propiciem els docents i fomentant en els estudiants la consciència sobre el propi aprenentatge. És des d'aquesta riquesa que podem anar explorant juntes nous camins en els vincles entre l'art i l'educació a l'altura dels reptes contemporanis que ens planteja la societat.

Ara bé, no sempre és fàcil optar per la flexibilitat, l'obertura a la pluriversitat, la generació d'espais d'escolta de qualitat, etc. En aquest sentit, en Guillem Martí¹, amb llarga experiència en el món de l'ensenyament musical, planteja, per una banda, que les escoles de música es caracteritzen de base per l'ensenyança d'una lecto-escriptura musical i que la part d'improvisació i el contacte interdisciplinari se sol veure més endavant, quan un ja domina el llenguatge: "la improvisació també es treballa ens els inicis de l'ensenyament de l'instrument, quan imitar és més fàcil que llegir i el joc és més tolerable perquè encara no exigim l'assoliment d'objectius mesurables, però ràpidament el treball a partir de la lectura ocupa pràcticament tota l'atenció i la improvisació es deixa per més endavant". Per altra banda, Martí exposa la següent qüestió referint-se a les institucions de l'ensenyança musical: "fins a quin punt una estructura que no és suficientment versàtil es pot adaptar als canvis de la societat?". En aquest sentit, Martí recalca la importància de l'Associació Catalana d'Escoles de Música (ACEM) en la seva tasca d'impuls per tal que les escoles municipals de música esdevinguin una eina de transformació social: "l'ACEM cuida la interlocució amb les administracions principalment i suggereix camins davant els reptes contemporanis". En aquesta línia, la Griselda Muntadas, cap d'estudis de l'Escola de Música de l'Alt Penedès, posa l'exemple de quan va esclatar la pandèmia de la Covid-19: "gràcies a la formació imminent

¹ Professor de l'Escola Municipal de Música d'Igualada des de fa més de trenta anys, en algunes temporades n'ha estat el director. També ha treballat com a secretari acadèmic de l'ESMUC



en eines digitals que vam rebre des de l'ACEM, el professorat del nostre col·lectiu vam poder seguir treballant virtualment des del primer moment”.

I el treball d'equip interdisciplinari per explorar la hibridació entre llenguatges i móns? Com es pensa actualment des de les escoles de música? En Jordi Enrich i en Guillem Martí m'expliquen que, com a professionals, un de l'ensenyança de les arts i el disseny i l'altre de la música, han arribat a pensar junts seminaris puntuals oberts a la població ofertats des de l'Escola Municipal de Música d'Igualada. Enrich assenyala també l'experiència del programa *Sentits*, que va fundar quan va ser cap d'estudis de l'Escola Municipal d'Art i Disseny Gaspar Camps, en diàleg amb l'Escola Municipal de Música, i que després s'ha anomenat *Musicart*, on conflueix l'ensenyança d'ambdós llenguatges artístics per infants: “al cap d'uns anys percebo que els estudiants que han fet aquest itinerari i que tenen també nocions de música manifesten una mirada més holística i creativa en els processos que experimenten a les classes d'art i disseny”.

“En el futur seria necessari que l'escola d'art, l'escola de música, l'escola de teatre, fessin quelcom d'estètica junts, perquè el que volem és que cadascú es vagi construint un recorregut nodrit de diferents mirades”, expressa Enrich. En el cas d'Igualada es va arribar a plantejar un projecte d'aquestes característiques, aprofitant l'espai d'un antic escorxador, però finalment per plans urbanístics no es va poder tirar endavant. Les dificultats de cada context per tal que aquest tipus de centres d'arts integrades siguin una realitat són diverses. La Griselda Muntadas explica que en el cas de l'Escola de Música del Pendès el repte de la interdisciplinarietat resulta complex tenint en compte la dinàmica de professionals que es desplacen a les diferents poblacions per donar classes: “el fet de no tenir una seu concreta fa que el treball de coordinació de totes les casuístiques sigui molt intens. De moment encara no hem arribat al punt de poder crear trobades entre diferents professionals de les arts”.

A continuació, treurem el cap a una experiència on s'han anat fent passos significatius en el propòsit del diàleg entre diverses pràctiques artístiques:

“L'Escola Municipal de Música i Arts del Lluçanès té sis anys. Prèviament només hi havia una escola de música a la capital, que és Prats de Lluçanès, i vam tenir la idea de mancomunar el servei entre diferents municipis i crear una escola nova que anés més enllà de la música. La idea de l'escola actual és arribar a tothom. El territori és petit, amb alguns nuclis amb poblacions envellides... De setembre a juny fem classes regulars de música i teatre (on els alumnes trien quines assignatures cursar) i també projectes específics que imbrinquen ambdues disciplines. Per exemple, unes colònies on tots els alumnes es troben i viuen experiències interdisciplinàries, o el projecte Dones artistes, que ens permet, primer, visibilitzar la feina de les dones artistes

i, segon, barrejar diferents disciplines i treballar la improvisació”, explica la Rosa Rodríguez².

És molt interessant escoltar la Rosa i anar descobrint l'entramat del cas singular del Lluçanès. Quan li pregunto sobre l'acollida d'aquesta proposta per part dels alumnes i dels professors, em comenta que la vivència en general se sent gratificant pel que expressa el col·lectiu d'estudiants i que, entre el col·lectiu de professors, a l'inici algú mostrava temor per falta d'experiència, però de seguida es van crear estratègies de formació per anar adquirint confiança i destresa: “autoformacions entre els professionals de la mateixa escola i també la Diputació de Barcelona té la Xarxa d'Escoles Municipals de Música i Arts (XEMMA) amb un grup de treball sobre Centres Integrals de les Arts. Els directors d'alguns d'aquests centres ens ajuntem per generar reflexions i justament l'any passat vam crear un espai formatiu amb els respectius claustrats”.

Creus que nodreix el “cos escènic” el fet que els alumnes de música facin teatre?

Clar, moltíssim! Amb els professors de teatre fem tallers de posada en escena per músics, que inclouen la gestió emocional, el que suposa sortir a escena, etc. Tenir dos professors de teatre al claustre és brutal! Ens dona molts recursos.

Què poden aportar les mirades de mediació artística als projectes comunitaris impulsats des de les escoles de música?

Durant el curs, de manera regular, fem projectes comunitaris de col·laboració amb escoles de primària (això es fa a moltes escoles de música) on s'ensenya bàsicament focalitzant-nos en un instrument. A part, també hem creat el projecte Art en connexió, on es coordinen comissions de treball entre diverses escoles de primària i cada escola fa una tasca (uns el decorat, altres el disseny gràfic, etc.) per acabar escenificant una cantata juntes. També procurem fer propostes gratuïtes per col·lectius concrets: gent gran, joves amb dificultats d'aprenentatge... Fem col·laboracions amb el Centre Obert, amb persones novingudes que aprenen català, realitzem tallers de coral i teatre per vehicular l'aprenentatge de la llengua, etc.

A nivell pragmàtic, quins consells pots suggerir a mode d'inspiració per altres contextos, a partir de la vostra experiència pròpia? Com ho feu perquè tot això que impulseu sigui possible?

En primer lloc, és clau el fet que tots els treballadors diversos del consorci (que agrupa els dotze ajuntaments del Lluçanès) coincidim en un mateix espai sense parets. Això facilita la comunicació i el treball en equip propositiu. En segon lloc, el fet que el professorat tingui hores no lectives assignades permet la dedicació a la part reflexiva, de preparació i de dedicació als projectes gratuïts esmentats. En tercer lloc, conèixer molt el territori també és bàsic: saber de cada poble i les

² Professora de l'Escola Municipal de Música i Arts del Lluçanès. Membre en el càrrec de vocal de l'ACEM.



seves característiques, estar en contacte amb totes les entitats... Això permet establir col·laboracions des de la democràcia cultural: sovint ja són les mateixes persones que s'adrecen a nosaltres per proposar.

--

Cada territori presenta unes característiques particulars, no hi ha fórmules concretes pel somni d'un espai de trobada on diferents pràctiques artístiques conflueixin i esdevinguin una eina de mediació cultural vers els reptes contemporanis de les comunitats. La riquesa recau en escoltar-nos i inspirar-nos mútuament, saber cap a on volem anar, assajar, atrevir-nos i perseverar.

No puc deixar de recordar en aquest punt un llibre que em va marcar molt quan vaig iniciar el meu recorregut acadèmic en el món de l'art i l'educació: *Liberar la imaginació: Ensayos sobre educación, arte y cambio social* (2005), de Maxime Green, filòsofa que ha assessorat molts processos d'educació artística vinculats al Lincoln Center Institute for the Arts in Education de Nova York. Tot i la distància geopolítica evident entre aquesta experiència i el nostre context més pròxim, penso que la seva lectura ens pot inspirar i donar pistes a l'hora de pensar com posar en escena la confluència dels llenguatges artístics atenent a la diversitat cultural, característica cada vegada més notòria en els territoris que habitem.

ARRELAR

"El projecte de l'Escola de Música de l'Alt Penedès sorgeix fa disset anys des del consell comarcal, que n'és el titular i qui ho gestiona, i estableix convenis amb els diferents ajuntaments que estan interessats en oferir educació musical als seus municipis. Actualment treballem en 21 municipis, els que no tenen escola de música pròpia. Això apareix perquè el Gerent del Consell Comarcal (Jordi Cuyàs) va voler oferir aquest servei a la comarca del Penedès. A partir d'aquí, amb les famílies interessades d'uns municipis concrets es gesta el projecte. Quan jo vaig entrar, el 2007, eren seixanta alumnes i ara tenim 554 inscripcions i vuitanta participants en els projectes comunitaris... Som vint professors i en l'equip directiu som tres: una directora (Silvia Romera), jo mateixa de cap d'estudis i des de l'any passat també una coordinadora (Neus Carles)".

El primer que sento davant la contextualització de la Griselda Muntadas és la rellevança de com neix aquesta proposta. Ens permet ressaltar una diferenciació que és clau en polítiques culturals: quan les propostes es gesten des de la necessitat i el desig expressat per la mateixa població (el que s'anomena *democràcia cultural*) o quan les propostes ofertades són fruit d'un procés de *democratització cultural* (on les institucions que governen decideixen les propostes procurant diversificar l'oferta). Si aquests dos processos es donen de manera separada, difícilment avancem; en canvi, quan són pràctiques dialògiques i co-creatives en

dobles direcció, amb vasos comunicatius sincers i compromís vers la diversitat, la llavor que es planta pren força, és fructífera.

Quin és el secret per passar de 60 a 500 alumnes?

Picar pedra [somriu], insistir. També és clau la motivació de l'equip de professors per voler crear una cultura musical. Primer vam començar amb un enfocament més reglat, però després ens vam adonar que és important donar més llibertat; si l'alumne només vol fer instrument, doncs que només faci instrument, garantir que tingui una vivència des de la capacitat de gaudir és important, l'estat emocional condiciona l'aprenentatge. I tampoc no ho pots fer tot a tots els municipis: t'has d'anar ajustant, llegint cada context, les necessitats i demandes específiques. Nosaltres tenim en compte els horaris de cada infant i jove, de l'escola on estudia, per tal de coordinar on podria anar a fer música quan surti de l'escola quadrant en xarxa espais i temps.

També creiem que és clau el retorn que fem als municipis participant com a escola de música en les festes i celebracions. Per exemple, vam organitzar fa poc una jam session per la Festa de la Cervesa de Mediona i també una xaranga. La xaranga és una formació intermunicipal que assaja quan hi ha un bolo, més o menys mensualment, quan ens crida algun ajuntament. En totes aquestes experiències alumnes de diversos pobles es troben i comparteixen.

--

Es desprèn, de les paraules de la Griselda, la importància de vincular les pràctiques artístiques amb la cultura, d'arrelar les expressions artístiques en el sentit comunitari. Com veiem això requereix d'un perseverant treball en xarxa i de la capacitat d'entrar en diàleg i de gestionar el caos i la diversitat, característica que es desmarca de les lògiques patriarcals amb què sovint funcionen els sistemes institucionalitzats. Per tant, pren gran valor la tasca d'aquestes professionals, que des de perspectives feministes podríem considerar com a *pedagogia de les cures*, on teixir vincles amb atenció amorosa és fonamental. Un dels efectes que s'aconsegueix és el sentit cooperatiu que es viu entre els infants i joves que hi participen i que s'expandeix a les famílies i a les persones que com a públic gaudeixen de la música. Un altre efecte del tipus de treball de l'Escola de Música de l'Alt Penedès és l'estimació pel territori que van recorrent i coneixent els i les alumnes cada vegada que tenen un concert. En definitiva, l'aprenentatge de la música des del seu valor artístic i cultural.

A propòsit de la riquesa dels intercanvis territorials, la Griselda també menciona les dinàmiques que proposa l'ACEM en aquesta línia: "cada any ens anem trobant per zones pel treball formatiu. Cada zona ens organitzem entre nosaltres i creem jornades pels alumnes. Treballem durant el matí i a la tarda compartim el resultat. Últimament també intentem fer jornades de formació entre el professorat; és important que aprenguem a compartir les estratègies d'ensenyament".



Des d'aquest relat concret i inspirador, torno a la pregunta-motor d'aquest apartat, invitant a que cadascú pugui reflexionar des del seu context: com s'inscriuen les escoles municipals de música en el territori on es troben? Com participen de la cultura comunitària? Per què és important que ho facin?

TRASCENDIR

“L’home és un Déu quan somnia i un captaire quan reflexiona” — HÖLDERLIN

Fa nou anys aproximadament vaig coincidir amb la Laia Serra³ a Medellín. Recordo com explicava entusiasmada que el cos en moviment podia entrar en joc en l'ensenyança del llenguatge musical. Saltàvem partitures escrites al terra en grans dimensions, fèiem ritmes percutint amb el cos, ens miràvem als ulls detingudament... Ens fèiem presents. En aquella ocasió, Musicop, la cooperativa que impulsa la Laia, va ser invitada per la Red de Escuelas de Música de Medellín, una xarxa també admirable, sempre amb compromís per la millora de les estratègies pedagògiques amb la finalitat d'arribar a les persones i aconseguir veritable transformació social en comunitats vulnerables.

Laia, com podem treballar en espais d'educació artística sense domesticar l'art?

Moltes persones vam passar per un aprenentatge de l'educació musical molt rígid i disciplinat que ens preparava per ser grans intèrprets, però des de fa unes dècades alguns professionals hem fet camí per entendre les arts des de l'experiència creativa i amb processos oberts per extreure tot allò que tenim dins nostre i poder incidir de formes diverses en el nostre entorn. És des d'aquest enfocament que jo treballo l'educació musical. Es tracta d'una trajectòria en el món del desenvolupament cultural comunitari, des d'on les escoles de música hem obert finestres de connexió amb la comunitat.

Sovint tinc la sensació que els professionals de l'educació musical són el sector més avançat en termes de plantejaments pedagògics contemporanis si mirem en conjunt tots els àmbits de l'educació artística en l'actualitat del nostre context proper. Li comparteixo aquesta reflexió a la Laia i em comenta que també ho sent així.

Què ha hagut de passar per tirar endavant i incorporar aquest canvi de perspectiva?

Ha calgut crear moltes aliances, no es fa sol. Som diverses persones que creiem que això té un potencial. Hem necessitat del món de

l'educació primària i secundària per poder obrir portes, també de la comprensió de les regidories de gent gran per oferir altres metodologies, etc. Perquè l'educació musical pugui transcendir és necessari que persones de diversos contextos tinguem la certesa comuna que la música ens dona uns valors més enllà del propi aprenentatge musical. Actualment ens podríem preguntar quina escola de música no es planteja fer projectes comunitaris transcendent les parets del propi centre.

Què no pot faltar per explicar les metodologies d'educació musical que plantejges?

En primer lloc, voluntat personal i política, perquè aquests projectes valen diners. I per tal que un projecte tingui les característiques que comentes de connectar, arrelar i transcendir, necessitem que siguin programes sostenibles en el temps, que no vol dir que hagin de durar deu anys! Sinó que puguin passar per diverses institucions per poder garantir el retorn social i el desenvolupament personal i comunitari.

També és important l'èmfasi en el desenvolupament personal com una de les bases; prendre la música com una eina per a l'escolta, l'atenció, el treball de l'educació sensible i emocional. Això demana metodologies amb enfocaments que contemplin aquests aspectes de l'ésser humà.

Per altra banda, el treball de les habilitats artístiques. Fa falta que molts dels col·lectius amb qui treballem tinguin veu, i per tenir veu ens hem de visibilitzar. Pujar dalt d'un escenari i ser protagonistes d'un espai creatiu públic on pugum expressar-nos és un repte clau.

A més, també cal un treball rellevant amb la comunitat, sortint de l'aula, amb presència activa en el territori, sent part modular dels centres on treballem, generant comprensions i incidint en les parts metodològiques de les persones amb qui treballem. Sent part activa, participant en concerts, per exemple, però també en manifestacions, si fa falta.

Finalment, i de manera més concreta pensant en l'àmbit pedagògic en sí: recuperar la vivesa del cos com a motor; l'aprenentatge entre iguals fomentant el sentit cooperatiu; tenir molt clar que ocupem un rol i uns privilegis i que cal saber desocupar aquest rol per aprendre tots de les diferents posicions. Obrir-nos també a la pedagogia d'allò inesperat, aprendre a conviure amb el caos i jugar-hi en favor de la creativitat.

HORITZONS: CONNECTAR, ARRELAR, TRASCENDIR

En els apartats anteriors m'he valgut de la utilització de tres verbs a mode de suggerència, per indicar necessitats reals contemporànies convertides en acció-repte: *connectar* per paliar la fragilitat dels vincles socials davant l'individualisme aïllant que predomina avui; *arrelar* per recuperar l'estíma, el valor dels llocs de pertinença, la vinculació

³ Experta en desenvolupament cultural comunitari, impulsora de Musicop i Comunitària.



entre art i cultura popular, sovint menyspreada davant l'imperant idea d'"innovació"; *trascendir* atenent a la capacitat de superar situacions que ens estanquen i saber-nos expandir amb criteri fent ús de la capacitat creativa i reflexiva a partir del que vivim. Aquests tres verbs han estat con-jugats en relació amb les potències de l'educació musical i hem pogut entreveure alguns panorames concrets que ens han inspirat preguntes i reflexions pedagògiques per seguir estirant el fil.

Per últim, proposo unes reflexiones sobre el cos, paisatge d'inscripció de les vivències personals i socials, que, com comenta en l'apartat anterior la Laia Serra, l'experiència corporal és un lloc de partida a l'hora de repensar les metodologies de l'educació musical; i jo afegeixo, de l'educació en general. Per això, acabo compartint tres qüestions que em semblen fonamentals:

Com passar d'un *cos saturat*, sord d'hiperestimulació, a un *cos sensible*, obert a infinites possibilitats perceptives?

Com passar d'un *cos paralytitzat*, dominat per la por, a un *cos errant*, capaç de perdre's, assajar, equivococar-se sense culpa, atrevir-se?

Com passar d'un *cos silenciàt*, que no creu en la seva pròpia veu, a un *cos ressonant*, que és tot presència i confiança expansiva i que anima i inspira els demés?

Aquestes tres preguntes guien la metodologia de *Reescriure entre cossos camins po(e)sibles* (Duran, 2017), des d'on convido a recuperar el poder del cos com a lloc de memòria i saviesa. Les comparteixo aquí perquè sento que la seva rellevança contemporània és transversal a tots els contextos dedicats a l'educació: apunten a la reflexió sobre la dimensió estètica de l'existència, proposant l'exploració de la capacitat sensible de l'ésser humà, fet que té unes conseqüències ètiques i polítiques.

Si considerem l'origen etimològic de la paraula estètica (del grec *aisthètiké*) veurem que tenia una doble accepció: percebre i expressar. Dic "tenia" perquè en l'actualitat l'èmfasi recau només en "expressar" (d'acord amb una societat que prioritza la producció i l'externalitat) i no pas en "percebre" (que requereix atendre de manera concentrada). Crec que és hora de reclamar l'educació estètica també en la seva dimensió perceptiva: la sensibilitat humana està cada vegada més atrofiada; sense capacitat de sentir i reflexionar sobre el que sentim (trobant un punt de serenitat on ajuntar instint i intuïció) serà cada vegada més difícil que com a éssers humans puguem elaborar criteri propi, entrar en diàleg i construir valors en comú.

Tant de bo des de l'educació musical posem el nostre granet de sorra perquè el poder vibracional del so obri totes les finestres de l'ésser humà, reconeixent la importància d'esdevenir cossos ressonants, eròtics, oberts a la vida sense fronteres entre cor i ment o entre individu i col·lectivitat. Obertura conscient per seguir gaudint de la música i de la

vida en plenitud, amb convivències cada vegada més justes, amoroses i respectuoses.

*Cos ressonant,
quan la música arriba a tot arreu.*

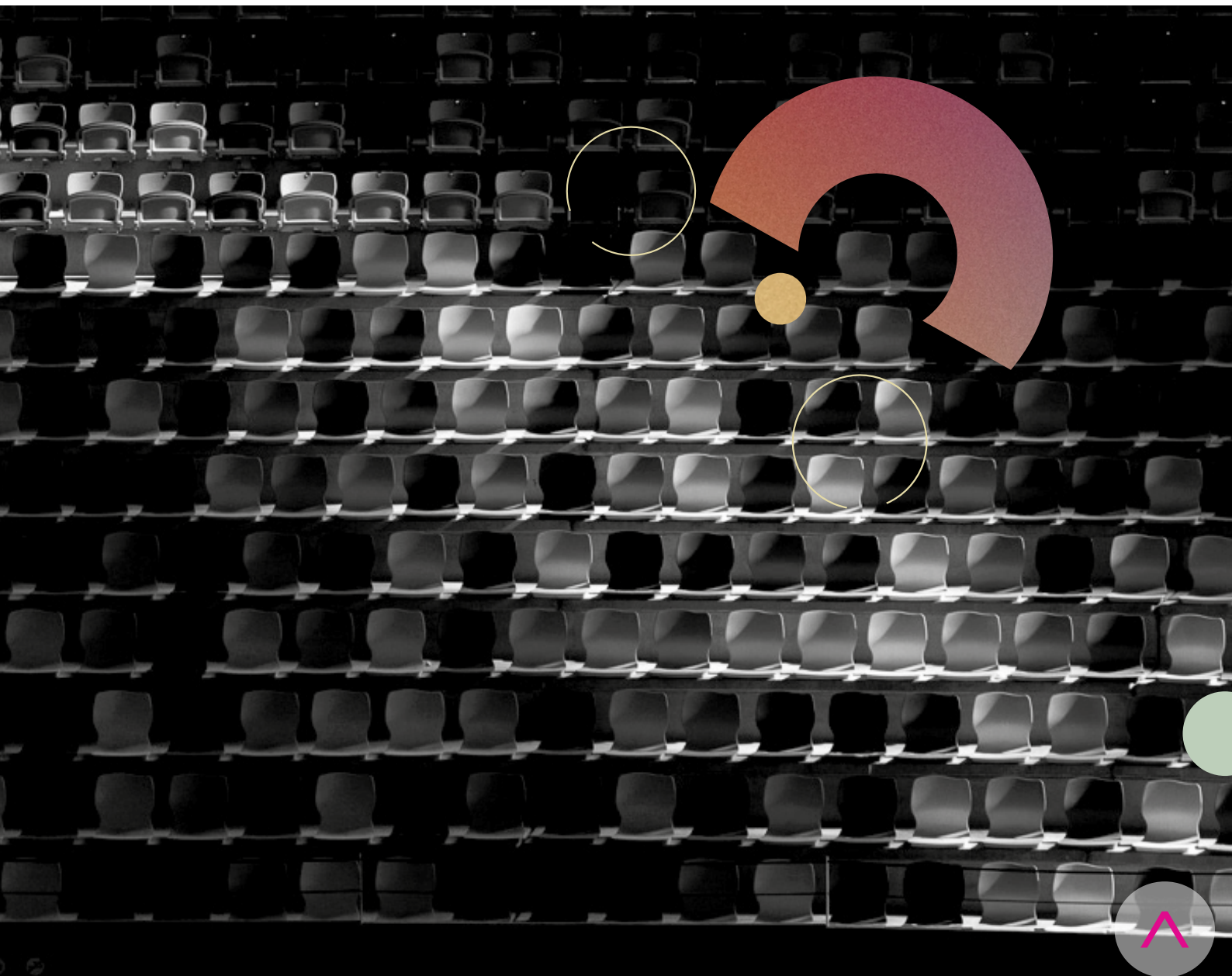
BIBLIOGRAFIA

- Charlot, B. (2000).** *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Duran, N. (2012).** *L'escola com una conversa entre desconeguts: Recercar amb infants a través de llenguatges artístics*. Tesi Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Duran, N. (2017).** *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial UOC. Col·lecció Pedagogías Contemporáneas.
- Ellsworth, E. (2005).** *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Green, M. (2005).** *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.



FRANCESC IMBERNON

SER DOCENT DE MÚSICA EN UNA ÈPOCA DIGITAL,
DE CANVIS, DE COMPLEXITAT I D'INCERTESA



1. EL XAT

Quan vaig començar a fer aquest text, el debat sobre la intel·ligència artificial, en general, i el ChatGPT, en particular, estava plenament actiu en els mitjans i les xarxes socials. Deixant de banda les qüestions ètiques, de dades, de polítiques dels governs o de debats tertulians, etc. Vaig pensar en quina mesura això faria canviar la forma d'ensenyar i aprendre en l'època actual, que és un debat permanent de l'educació. Per comprovar, també, si era cert tot el que diuen els que defensen la importància del xat per l'educació, vaig anar a cercar què ens deia el xat de la formació del professorat de música. Això em va respondre en mil·lèsimes de segon:

"La formació del professorat de música és un tema important en l'educació musical. La música és una disciplina complexa que requereix habilitats tècniques, coneixements teòrics i habilitats pedagògiques per a ensenyar-la de manera efectiva. La formació del professorat de música pot ser oferta en diferents nivells, com a pregrau, postgrau i programes de formació contínua.

Alguns aspectes clau de la formació del professorat de música inclouen:

- **Habilitats tècniques:** els professors de música necessiten habilitats tècniques en el seu instrument o veu, així com en el maneig de programari i equips d'enregistrament. La formació en habilitats tècniques inclou el desenvolupament d'habilitats com l'afinació, la lectura de partitures i la interpretació de música.

- **Coneixements teòrics:** els professors de música necessiten coneixements teòrics sobre la música, incloent-hi la teoria musical, l'harmonia, la forma musical i la història de la música. Aquests coneixements els permetran ensenyar la música de manera més efectiva, així com contextualitzar la música en un marc històric i cultural més ampli.

- **Habilitats pedagògiques:** els professors de música també necessiten habilitats pedagògiques per a ensenyar la música de manera efectiva. Aquestes habilitats inclouen la planificació de lliçons, el maneig de l'aula, l'avaluació i la retroalimentació. També necessiten habilitats per a adaptar el seu ensenyament a les necessitats individuals dels estudiants.

- **Desenvolupament professional continu:** la formació del professorat de música ha de ser un procés continu. Els professors de música han de mantenir-se actualitzats sobre els avenços en l'ensenyament de la música, així com en els canvis en la tecnologia i en la indústria de la música. Això pot incloure l'assistència a tallers, conferències i cursos d'actualització.

- **Integració de tecnologia:** la tecnologia està exercint un paper cada vegada més important en l'educació musical, i els professors de música necessiten saber com integrar la tecnologia en el seu ensenyament.

Això inclou l'ús de programari de notació musical, enregistrament i edició d'àudio, i eines en línia per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la música.

En resum, la formació del professorat de música ha de ser completa, i ha d'incloure habilitats tècniques, coneixements teòrics, habilitats pedagògiques, desenvolupament professional continu i la integració de tecnologia. Això permet als professors de música ensenyar la música de manera efectiva i enriquidora per als seus estudiants".

Doncs no està malament. És veritat que al ser una intel·ligència basada en models de llenguatge fa un bon resum del que diuen els manuals i les xarxes. Té raó en el llistat de competències o trets que ha de tenir el professorat i no estableix un perfil professional del professorat de música (estic d'acord amb la màquina: sempre he estat en contra d'encasellar els docents en un determinat perfil igual per a tots, com si fos una professió monolítica amb perfils predeterminats quan cada docent és únic. Crec que el perfil d'un docent músic i que ensenya música està en la seva feina específica i instrumental). A més, s'han publicat perfils i competències que, analitzats amb deteniment, són impossibles de complir ja que estan fets des de la teoria i estan deslligats del context real. Estan fets per a un professorat ideal, en un entorn ideal, que no existeix. Sempre he cregut que no hi ha un perfil estanc, no hi ha trets definitius del docent. Hi ha maneres de treballar i bones (i també dolentes) pràctiques professionals en cada context, diguin el que diguin alguns manuals pedagògics fets més per a estudiants que encara no coneixen la pràctica o per a cursos de formació permanent on, mitjançant presentacions, s'exposen al professorat en exercici. I sabem per endavant que no són factibles per a tothom.

2. LES POLÍTIQUES PÚBLIQUES

Abans de parlar dels components educatius del professorat voldria fer una reflexió sobre les polítiques públiques.

Avui dia, estem en una època predominantment digital –com es comprova, per exemple, en la intel·ligència artificial– de canvis galopants, de gurus que només apellen a la incertesa de les emocions com una nova religió o persones amb una manera de veure el món des d'una òptica neoliberal i neoconservadora, que ens envaeix i ens contamina, com si això fos normal, com un xarampió. I, si a tot això li afegim, a més, la cerca de les competències del bon professor (d'una escola de música, per exemple), de l'excel·lència, del talent, de l'emprenedoria (conceptes sovint ambigus, però absolutament de moda), acaba sorgint un combinat explosiu que l'única cosa que aconsegueix és, com a mínim, angoixar i desorientar al personal. O fa pensar que certa culpa del que passa és de la persona i no del sistema.

La conseqüència és una època de desregulació i de privatització, a vegades d'una forma molt sibil·lina, com si això fos necessari pel



progrés de la humanitat. És un esquema neoliberal avançat, encara que el defensin algunes forces "progressistes". La política pública de molts camps (potser també la música) genera falta de confiança en el servei que presten les institucions que treballen en el sector públic (potser també les escoles de música). I trobem un model de mercat cada vegada més afermat en la mentalitat col·lectiva. S'ha d'evitar sostenir aquest model i convertir la formació en un instrument per a la generació de capital humà basat en la lluita competitiva i la superioritat dels vencedors o dels "millors". És la cultura de l'èxit, segregadora, i del mèrit, en lloc d'afavorir polítiques democràtiques i participatives inclusives, d'apropar l'art i la cultura a tothom, mitjançant les eines pedagògiques i socials, per fer la població més culta i més lliure. I en això s'ha de centrar la formació avui en qualsevol àmbit.

3. LA FORMACIÓ I L'APRENENTATGE

Potser necessitem una mica més de tranquil·litat per pensar sobre el que s'ensenya; sobre com aprendre a intercanviar pràctiques entre el professorat; per reflexionar sobre la relació amb l'alumnat, un aspecte fonamental perquè ells aprenguin i agafin el desig de continuar aprenent. Com diu el Marc per a la millora i la innovació a les escoles municipals de música i arts, cal que "la relació estudiant-professor esdevingui encara més íntima i més personalitzada que en altres contextos educatius"(2020)¹. I no únicament l'alumnat sinó també el professorat ja que no és bon professor o professora el que no aprèn dels seus alumnes. Aprendre com potenciar l'autoestima i les habilitats socials del professorat més enllà de l'assignatura específica; com desenvolupar un comportament assertiu per a comunicar-se de manera efectiva i practicar la tolerància i convivència professional amb els seus companys; a reflexionar sobre el propi comportament i actitud, sobre els errors que es cometen o cometen uns altres i mirem cap a un altre lloc. En fi, sobre el que es fa i el perquè es fa. Per a mi, la vessant personal i actitudinal d'un docent és fonamental, encara que no és únicament això. La relació amb l'alumnat condiona el contingut a aprendre. Recordem amb estima aquells professors o professores que ens van tractar bé quan estudiàvem i que, per descomptat, ens van ajudar a aprendre i, en canvi, hi ha professors o professores oblidats que no formen part d'aquest exemple a seguir.

I si mirem l'alumnat, veiem que intenta posar esforç en el seu aprenentatge, valora la interacció amb els docents, la individualització de l'aprenentatge, la igualtat i el reconeixement de la seva manera de treballar. És a dir, que és fonamental preocupar-se d'ells. Treballem amb persones amb sensibilitat i emocions. La cultura acadèmica que prové de la Il·lustració ha valorat sempre la part instruccional i ha menystingut o ha deixat de banda la part més emocional o actitudinal respecte l'alumnat, com si tractar aquests temes fos poc adequat per la tasca

d'educar (de romanticismes caducs, diuen). Avui dia això està canviant. El professorat, també el de música, ha de tenir coneixement del que s'ensenya, però també compromís amb la seva tasca i això implica saber tractar a l'alumnat. Tan important és el que s'ensenya com el com s'ensenya. Perquè el com condiona el contingut que s'aprèn, com hem dit abans. S'aprèn molt més quan l'aprenentatge va acompanyat d'una bona relació, actitud, comportament "normal" del professorat amb l'alumnat. I aquí sí que entren les emocions, les actituds, la comprensió dels fets, la manera de motivar i actuar. I el no ser prepotent, autoritari, arrogant, menyspreador, burleta i sarcàstic en la relació amb l'alumnat. A ningú, encara que sigui un nen o jove, li agrada que el posin en evidència, el menystinguin o l'insultin. Els docents són un bon exemple per ells i l'aprenentatge vicari és molt important en la transmissió de qualsevol saber.

Resumint, i deixant de banda la retòrica de les competències docents que comentàvem anteriorment, el professorat ha de posar en joc tres grans i importants capacitats: el coneixement del que ensenya, el compromís de millora i la relació amb el context (presència i importància del context on desenvolupa l'ensenyament). Això permet al professorat realitzar la funció educativa que se li encomana. I això implica que ser docent no és fàcil, és una tasca que, encara que gratificadora, és complexa i està plena de matisos.

Adaptant a Shulman (2005), si calgués aprofundir en els tres coneixements del professorat (coneixement, compromís i context) en un manual, en una enciclopèdia o en algun altre tipus de format per a ordenar el saber, què més en podem dir? El coneixement ha de ser del contingut, per suposat. Per ensenyar un contingut, primer s'ha de conèixer bé, encara que no serà suficient. El saber dona seguretat.

El coneixement també es podria denominar el "pensar docent", invocant el que el professor o la professora desitja fer. El pensament sempre és heterodox, autònom i heterònom en la pràctica formativa i el "pensar" s'integra amb el pensament a partir del coneixement. El pensar sempre és reflexiu, d'aquí la gran importància de pensar què és el que estem fent. De saber què es fa i reflexionar per què es fa. Quant més sapiguem, més capaços serem de reflexionar sobre aquest fet. No hi ha res pitjor que un professorat sense coneixement, sense pensament, sense cultura, sense aprenentatge interpersonal... Això el portarà a una buida reflexió i a la rutina. Serà un professorat reproductor i poc creador.

Després ve el coneixement didàctic del contingut, anomenat pedagogia o didàctica perquè aprofundeix en el com ensenyar. Té en compte especialment aquells principis i estratègies generals de maneig i organització de la formació que transcendeixen l'àmbit del saber i és una especial amalgama entre matèria i didàctica, constituint una esfera exclusiva del professorat amb la seva pròpia forma de comprensió de

¹ Diputació de Barcelona (2020). Marc per a la millora i la innovació a les escoles municipals de música i Arts. Àrea d'Educació, esports i joventut. Xarxa d'escoles municipals.



determinats temes i problemes, pensant com presentar-los i adaptar-los als diversos interessos i capacitats de l'alumnat. També és important conèixer els alumnes i l'actitud que es tingui davant d'ells, de les seves característiques, dels seus contextos, del caràcter de les seves comunitats i cultures.

Per altra banda, cal un compromís complementari amb el context. El compromís, en el docent, és una necessitat professional. Va lligat al fet de sentir per poder trobar sentit al que es fa i entendre per a què es fa (fins morals). Comprometre's és sentir que es fa alguna cosa per canviar la realitat (també la cultura, la música, l'art) i que s'és una peça fonamental per a millorar el futur. Educar sempre és compromís amb els altres. D'aquí la importància d'incidir en el canvi social. Comprometre's amb el que es fa, amb les obligacions que s'assumeixen, amb l'aprenentatge de l'alumnat, amb els col·legues en projectes comuns, amb la institució, i desenvolupar un esperit de millores constants, són algunes de les característiques d'una lluita per a una millor educació. Sense compromís no hi ha educador, només tindriem un instructor. Hi ha sis compromisos en la docència: com a passió; com a inversió de temps; com a preocupació pels estudiants; com a responsabilitat de continuar formant-se i com a participació amb l'entorn d'aprenentatge² per arribar a tothom, preparar ciutadans i participar en els projectes comunitaris.

Aquest context comunitari és l'actuar en tot el que envolta la formació. El que avui es denomina ecologia de l'*aprenentatge*, aprenentatge interpersonal o educació expandida. O sigui, més enllà i fora de la institució educativa hi ha molt aprenentatge. Només a partir del context es pot interpretar o entendre la formació i l'alumnat. És un aspecte fonamental en la professió d'ensenyar. Necessitem conèixer el que passa en la realitat per a entendre el món i les seves circumstàncies. Dedicar-se a la docència significa treballar amb nens i joves i saber el que els passa i el que senten davant del seu món, la majoria de les vegades un món diferent del que van viure els docents. És a dir, "adaptar cadascun dels centres musicals al context social i cultural local" (Llei,12,2009 sobre els ensenyaments de música).

Des del meu punt de vista, podríem resumir que conèixer què ensenyar i aprendre dels companys, de l'alumnat, del context, de la reflexió sobre l'experiència, seria suficient per anar creant aquesta identitat docent individual i col·lectiva que permeti a la professió superar tots els problemes polítics, didàctics, organitzatius o socials que la realitat va introduint, i ajudar a tothom a anar creant una nova mirada³ per veure l'ensenyament musical.

² Un entorn d'aprenentatge no és un «espai» o «equipament»: està format per l'entorn físic, els factors psicològics i les relacions pedagògiques en el marc dels quals es produeixen les propostes d'ensenyament-aprenentatge (a Diputació de Barcelona (2020). Marc per a la millora i la innovació a les escoles municipals de música i Arts. Àrea d'Educació, esports i joventut. Xarxa d'escoles municipals.) ³ Plató deixa en boca de Sòcrates que no és un bon docent qui no canvia la mirada del seu alumnat (República, LLIBRE VII, secció "La al·legoria de la caverna". El ChatGPT em diu: "En resum, la cita de Plató destaca la importància d'un mestre que no sols transmet coneixements, sinó que també tingui la capacitat d'influir en la forma en que els seus alumnes veuen el món").

Aprendre aquesta cultura en l'àmbit musical requereix uns ensenyaments diferents als històrics i una nova organització al servei de l'aprenentatge (flexibilitat, adaptabilitat, obertura, nous recursos...), d'una forma més global en la qual cobri sentit, la utilitat i interès per a l'alumnat, partint de les seves necessitats i interessos i del context on es dona la formació. Això està en consonància amb el marc normatiu català (Llei 12/2009) que ens indica que els estudis de música no reglats tenen l'objectiu de "fomentar l'interès per la música, respondre a la demanda social de cultura artística i oferir programes educatius adaptats segons els contextos als quals dona servei". I jo ampliaria que molts aspectes tractats també poden ser presents als estudis reglats.

La formació ha de suposar la construcció del coneixement per modificar i canviar la mirada sobre els seus marcs, estructures i conceptes. Ja no es tracta de dominar la naturalesa amb els continguts, sinó de dominar la informació i el coneixement amb un nou aprenentatge, perquè sigui un instrument per a millorar la nostra convivència social i cultural.

Hem de continuar lluitant en contra d'un marc professional adaptat i prostrat a una societat competitiva, on el cost-benefici i la ideologia individualista estan per sobre d'altres finalitats. I l'educació musical és una eina imprescindible per aquesta lluita.

4. TORNO AL XAT

Per acabar com he començat aquest text, he preguntat al XatGPT què li sembla això que he escrit i em contesta:

"L'autor destaca que comprometre's amb les obligacions que s'assumeixen, amb l'aprenentatge dels estudiants i amb els projectes en comú amb els col·legues, així com desenvolupar un esperit de millora constant, són característiques fonamentals d'un educador compromès. El compromís s'entén com una passió, una inversió de temps, una preocupació pels estudiants, una responsabilitat de continuar formant-se i una participació a l'entorn d'aprenentatge.

En general, estic d'acord amb el missatge que s'està transmetent en aquest text. Es destaca la importància d'adaptar els mètodes i recursos d'ensenyament en l'àmbit musical per a satisfer les necessitats i interessos de l'alumnat, i s'emfatitza en la importància de fomentar l'interès per la música i la cultura artística en general. També s'esmenta la necessitat de canviar la forma en què s'ensenyava música i com s'entén la seva funció en la societat, perquè es converteixi en una eina per a millorar la convivència social i cultural.



Quant a l'enfocament educatiu, es destaca la importància de la flexibilitat, l'adaptabilitat i l'obertura per a abordar l'ensenyament musical d'una manera més global i significativa. També es fa referència a la necessitat de desenvolupar un nou enfocament educatiu que permeti als estudiants construir el seu propi coneixement i entendre la música com una forma d'art que pot ser utilitzada per a transformar la societat

Finalment, es planteja una crítica a un marc professional que s'adapta a una societat competitiva, i es destaca la importància de l'educació musical com una eina fonamental per a lluitar contra aquesta tendència i promoure una cultura més inclusiva i col·laborativa”

REFERÈNCIES

Diputació de Barcelona (2020). Marc per a la millora i la innovació a les escoles municipals de música i Arts. Àrea d'Educació, esports i joventut. Xarxa d'escoles municipals.

Platón (2003). Diálogos. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen IV: La República. Madrid: Editorial Gredos.

Regulació de les escoles de música i de dansa. Decret 179/1993, de 27 de juliol. https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=103115&language=ca_ES

Shulman, L.S. (2005). Conocimiento de la enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2.

XatGPT <https://openai.com/blog/chatgpt>





BIOGRAFIES

CONTRA(PUNTS





CARLES FARRÀS

Inicia els estudis musicals a l'Escolania de Montserrat i posteriorment obté el títol superior de Musicologia i el de Pedagogia Musical.

Ha dirigit l'EMM d'Olesa de Montserrat (1996-2012) i ha treballat en més de trenta projectes arreu de Catalunya. Actualment és director de l'escola itinerant de música i dansa del Pallars i gerent de l'EMM de Sant Feliu de Guíxols.

En aquests moments és president de l'ACEM i membre de la Junta directiva de l'Acadèmia Catalana de la Música, càrrecs que compagina amb les classes al Màster de Gestió de Centres de l'ESMUC i amb la co-direcció de l'empresa de consultoria Mixolidia SL.



MONTSE FAURA

Llicenciada en Música i especialitzada en humanitats, gestió cultural i lideratge, és coneguda com a activista cultural, ocupant destacats càrrecs en diverses entitats i institucions del sector.

En l'actualitat, exerceix com a Directora del Festival de Torroella de Montgrí i com a Secretària General de la Federació de Joventuts Musicals de Catalunya amb funcions de gerència, entre altres projectes significatius. A nivell internacional, és membre principal d'EEEmerging, projecte de gran abast d'Europa Creativa centrat en la música antiga. Amb residència a l'Empordà des de fa una dècada, troba inspiració a Berlín sempre que li és possible. Compagina la seva activitat professional amb la seva passió per la navegació a vela i compromesa amb qüestions relacionades amb la biosfera marítima.



NÚRIA SEMPERE

Núria Sempere ha compromès la seva trajectòria professional a la democratització de l'accés a la pràctica artística i la generació d'espais de participació des de diferents responsabilitats directives en l'àmbit de les escoles de música.

Ha estat directora de l'Escola Municipal de Música – Centre de les Arts de L'Hospitalet (EMMCA), professora del Departament de Producció i Gestió de l'Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC) i membre de la junta directiva de l'Associació Catalana d'Escoles de Música (ACEM) de la qual és la presidenta fundadora. Actualment és la directora general de l'ESMUC.



PEPITA JORBA PLANELL

Professora del Departament de Pedagogia a l'ESMUC i a l'Escola Municipal de Música d'Igualada. Experiència docent en l'àmbit d'escoles de música i conservatoris; en cursos de formació de professorat; professora associada a la UAB, col·laboració en màsters de Musicoteràpia i assessorament a centres d'educació musical. En l'àmbit de la gestió ha estat secretària acadèmica i subdirectora de l'ESMUC i directora de l'Escola/Coservatori Municipal de Música d'Igualada.





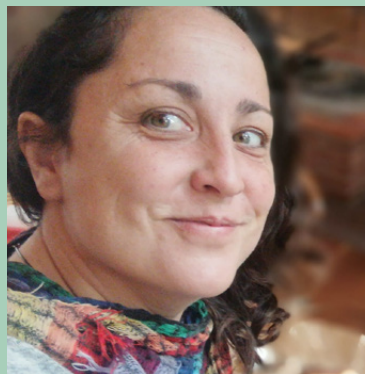
FRANCESC IMBERNON

Catedràtic de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Ha estat director de l'Escola Universitària de Formació del professorat de la Universitat de Barcelona i delegat del rector, director de departament i director de l'Observatori Internacional de la Profesió docent de la Universitat de Barcelona. Mestre, llicenciat i doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació, desenvolupa tasques de formació inicial i formació permanent del professorat de tots els nivells educatius, des de la primària fins a la Universitat, i en la formació de professionals de diversos sectors i formadors. Ha rebut diversos premis a la innovació i investigació i ha publicat molts llibres i nombrosos articles unipersonals sobre alternatives pedagògiques, polítiques educatives i de formació del professorat.



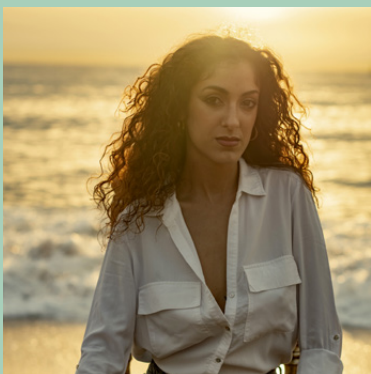
ORIOI CENDRA PLANAS

Expert en gestió cultural i administració pública ha desenvolupat la seva trajectòria professional al departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, del qual és Responsable de Comunicació Interna (2005). Des de 2011 desenvolupa la seva tasca en l'àmbit de la cultura popular i l'associacionisme cultural.



NOEMÍ DURAN SALVADÓ

Doctora en Arts i Educació (UB, 2012), mestra d'Educació Primària (URL, 2005), Comunicadora Audiovisual (UPF, 2005) i Postgrau en Llenguatges Sensorials i Poètica del Joc (UdG-Teatre dels Sentits, 2011). Actualment treballa com a docent a la Facultat d'Educació de la UB i a la UOC, i investiga a la UB i a la UdeA (Universidad de Antioquia, Colòmbia). Fundadora de la Casa Voladora. Espai per a la recerca i la creació col·lectiva, a Sant Joan de Mediona, que enguany celebra 10 anys, i de La In.Quieta. Companyia Artística (www.inquieta.cat). El seu focus de recerca és la dimensió estètica de l'educació: els dispositius i rituals per a l'escolta, el cos com a lloc de saber, el creuament entre llenguatges, l'exploració creativa de l'alteritat... Recull la seva proposta metodològica al llibre *Reescriure entre cossos camins po(esi)bles. Transformar la educació* (Duran, N. 2017, Editorial UOC).



LIDIA MORA GARCÍA DE BLAS

Psicòloga amb menció social i cantora de flamenc. Inicia la universitat a 2016, on descobreix el seu interès per la docència, els col·lectius en risc d'exclusió i la justícia social. Paral·lelament, canta des de 2015 professionalment. Sempre ha caminat amb un peu al món artístic i un altre al món acadèmic. Actualment, a més de cantar, treballa com a Orientadora Laboral, i estudia una especialitat universitària en Intel·ligència Emocional mentre acaba el Màster en Psicopedagogia.





CRISTINA CUBELLS

Cristina és psicòloga graduada per la Universitat de Barcelona (UB), pedagoga musical graduada per l'Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC) i Màster en Teoria y Crítica de la Cultura per la Universitat Carlos III de Madrid (UC3M). Actualment, realitza la seva investigació doctoral al voltant del teatre, la música de nova creació i la infància en el Departament d'Humanitats de la UC3M on també imparteix docència. També és dramaturga i directora d'escena de projectes que combinen el teatre, la òpera i la música de nova creació.



GEMMA CARBÓ RIBUGENT

Directora del Museu de la Vida Rural de la Fundació Carulla. És gestora cultural i Doctora en ciències de l'Educació així com especialista en Dret de la Cultura. Treballa i estudia els àmbits de relació entre l'educació, la cultura i la sostenibilitat. Fou directora de la Càtedra Unesco de Polítiques Culturals i Cooperació a la Universitat de Girona entre 2013 i 2018. És presidenta de l'Associació ConArte Internacional i de la Fundació Interarts.



ANDREA DE LA HOZ

Cantautora y percussionista de Barranquilla, Colòmbia. Inicia la seva carrera artística als 8 anys, a l'escola - comparsa El Rey del Río. Integrant fundacional del grup musical Fondo Natural. Graduada de l'Escola Distrital d'Arts i Tradicions Culturals – EDA, l'any 2016. Col·labora com a percussionista als projectes Afrocolòmbia BCN, La Revolución Guapachosa, Performance El Circuito Femenino de Vitruvio a Madrid, i és tutora del projecte La Ruta Alegre a Barcelona.



PALMIRA JIMÉNEZ DUAL

Nascuda a la costa vasca de Sant Sebastià, és Tècnica de Màrqueting i percussionista, amb una clara vocació social. Prové d'una família gitana humil, i és la quarta de cinc germans. Amb un perfil de mediatra social, comença a treballar a l'associació gitana a la qual pertanyia com a usuària. Actualment, coordina l'Associació de Dones Gitanes KERA, ubicada a Irún, i també treballa amb EXPRESIÓN DUAL, la seva marca de creació de dissenys digitals per a associacions de caràcter social.



1993
2023

CONTRA(A)PUNTS

és una publicació de caràcter crític i divulgatiu editada en commemoració del 30è aniversari de l'Associació Catalana d'Escoles de Música. El seu propòsit és aportar diferents perspectives de l'educació musical a Catalunya i ampliar la literatura acadèmica per a estudiants, professionals, tècnics i polítics.

CONTRA(A)PUNTS

ACEM 30 anys:
diàlegs, reflexions i
perspectives de futur per
a l'educació musical

NOVEMBRE 2023

acem 
associació catalana d'escoles de música

