

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia Aplicada

**De la formació inicial
dels mestres d'Educació Musical
a la pràctica professional: anàlisi i avaluació**

Tesi doctoral

Directors: Dr. Joaquín Gairín Sallán
Dra. Isabel Gómez Alemany

Mercè Vilar i Monmany

Bellaterra, juliol de 2001

AGRAÏMENTS

Un treball com el que recullen aquestes pàgines no hauria estat possible de dur a terme sense comptar amb el suport de moltes persones que m'han ofert ajuda, orientació, consell i crítica. Són molts els amics, familiars i col·legues que m'han brindat tot tipus de col·laboració i m'han manifestat el seu suport i la seva confiança en què aquesta aventura arribaria a bon port.

En primer lloc, el meu agraïment als directors de la tesi, la Dra. Isabel Gómez i el Dr. Joaquín Gairín, per les seves valuoses aportacions i pel rigor amb què m'han fet treballar. Cadascú des de la seva perspectiva i amb la seva particular manera de fer, han estat sempre disposats a aclarir i resoldre tots els dubtes i els problemes que han anat sorgint al llarg d'aquests anys de treball, dedicant-me tot el temps que he necessitat, i més.

En segon lloc, el meu reconeixement a les mestres (l'Elisabet, l'Estela, la Iolanda, la Maria José i la Marta) que m'han acollit a les seves classes, han contestat centenars de preguntes i han aportat tot el material que he necessitat, amb una amabilitat i una disponibilitat excepcionals. També als altres mestres que han participat d'una manera o altra en la recerca, acceptant de ser entrevistats o responent als qüestionaris, i que m'han animat amb els seus comentaris i les seves observacions sobre els anys passats a la Universitat; i, per extensió, a tots els exalumnes, avui mestres, al costat dels quals he après i continuo aprenent, fent i desfent, com tirar endavant una proposta d'educació musical per a l'escola.

Un agraïment molt sincer a l'equip de professors de música del Departament de Didàctica de l'Expressió, Musical, Plàstica i Corporal de la UAB, companys i amics, en actiu i jubilats, al costat dels quals m'he format com a professora i com a persona, i amb els que he compartit, durant molts anys, feina i amistat. A en Joan Casals, que va animar-me a participar en els primers cursos de pedagogia musical i considero, en certa manera, responsable que la música hagi substituït la biologia en la meua vida. D'una manera molt especial, a la Teresa Malagarriga i a l'Assumpta Valls (la primera doctora de l'equip), que han seguit de molt a prop la meua recerca, m'han aportat la seva llarga experiència professional per debatre dubtes, contrastar opinions, gestar hipòtesis, interpretar dades, etc. però amb qui també he celebrat encerts, lamentat errors, he rigut i he plorat,... en fi, he pogut compartir tot allò que també forma part del llarg procés d'elaboració d'una tesi doctoral.

El meu reconeixement per a tots aquells que, des de les seves respectives especialitats, han col·laborat d'una o altra manera a les diverses fases d'elaboració del treball:

Una menció molt i molt especial per l'Àngels Prat i la Núria Vilà, companyes i amigues, que m'han escoltat sempre que he necessitat ajuda i que han corregit el text de la tesi amb rigor i minuciositat.

Al Dr. Josep Ma Masjuan, que m'ha orientat en el disseny i en l'anàlisi del qüestionari.

Al Dr. Josep Baqués, expert en el tractament de dades estadístiques.

Als Drs. Pere Darder i Ferran Ferrer, que m'han ofert el seu ajut per a la selecció de la bibliografia sobre formació de professorat.

A en Quim Miranda, per la seva paciència infinita per resoldre problemes informàtics i per compartir l'ordinador en la recta final de la tesi, amb la seva dosi diària d'afecte i bonhomia.

A en David Barba, amb qui he compartit innumerable cafès, i que ha suportat llargues converses sobre la tesi que m'han ajudat a no perdre la moral durant tot aquest temps; i també per les seves orientacions en la cerca de solucions a problemes tècnics i pels seus consells i ajut en l'edició final.

Als Drs. Maria Prat i Pere Godall, companys que m'han precedit en aquest procés, que m'han aportat la seva experiència i m'han ajudat a no defallir.

A les mestres de música, Teresa Feliu i Jordina Oriols, que van col·laborar en la validació del qüestionari.

A la Txell Sagués, en Joan Manel Cuadrado, en Koki Gassiot i en Juanma Gómiz, del Servei d'Aplicacions Educatives de la Facultat de Ciències de l'Educació, que van enregistrar les classes de música.

Agreixo també, molt sincerament, les paraules d'encoratjament de totes aquelles persones que, a qualsevol hora del dia, als passadissos de la Facultat, al bar, al carrer o a l'entrar i sortir de casa, s'han aturat i m'han preguntat mil vegades: "Com va la tesi?"

A en Pau i a l'Oriol, que mentre jo investigava se m'han fet grans, molt grans, i que finalment han entès què volia dir tenir la mare "fent tesi".

I al Nué, al costat de qui he sobreviscut a dues tesis, a més de moltes altres aventures, i amb qui he assolit l'objectiu, aparentment impossible, de correlacionar les dades de les observacions de les classes de música amb les dades dels talls de les morrenes de la Vall de Boí. Sense comptar amb el seu suport, els seus consells i opinions, la seva indestructible moral i la seva paciència, potser no m'hauria atrevit mai a encetar aquesta recerca.

A tots, moltes gràcies.

Cerdanyola del Vallès, juliol de 2001

Sumari

Introducció.....	9
I. REFERENTS CONCEPTUALS I METODOLÒGICS	
1. El model didàctic per a l'educació musical a l'Etapa Primària	19
2. A l'entorn de la formació del mestre de música	61
3. Referents teòrics per a l'opció metodològica.....	113
4. Referents teòrics per al disseny i la instrumentalització de la recerca.....	131
II. ANÀLISI DE L'APLICACIÓ DEL MODEL DIDÀCTIC EN EL MEDI ESCOLAR	
5. Objectius i disseny de l'estudi.....	155
6. Desenvolupament de l'estudi.....	159
7. Anàlisi de les característiques de la població de Mestre d'Educació Musical.....	197
8. Anàlisi de les opinions d'una mostra de mestres de música	223
9. Anàlisi de l'observació de sessions de música en el medi escolar.....	263
III. SÍNTESE DELS RESULTATS.....	401
IV. CONCLUSIONS I PERSPECTIVES.....	413
V. BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA.....	423
VI. ANNEXOS (Format CD)	
Índex general.....	439
Índex de quadres.....	446
Índex de figures.....	449
Índex d'annexos.....	450

INTRODUCCIÓ

L'educació musical havia estat durant moltes dècades una matèria amb dificultats per obrir-se pas i obtenir una situació qualificada en el currículum escolar i, des de sempre, havia cedit terreny davant la pressió d'altres matèries considerades prioritàries per a la formació del nen.

L'any 1990, amb la publicació de la LOGSE, els estudis musicals a l'escola rebien un bon impuls i s'obrien unes perspectives de canvi impensables fins aquell moment.

D'una banda perquè, després de molts anys d'absència o d'indefinició, els currículums per a les diferents etapes de l'ensenyament obligatori i pre obligatori incloïen l'educació musical amb la mateixa consideració i amb la mateixa orientació psicopedagògica que per a la resta de matèries: l'Educació musical, considerada dins de l'àrea d'Educació artística, es perfilava com una part essencial de l'educació dels infants, on es troben implicats els vessants cognitiu i intel·lectual, sensorial i afectiu de l'ésser humà.

Per altra banda, la LOGSE abordava també una profunda remodelació dels estudis de magisteri, vigents des del 1971. No tan sols es feia una proposta de formació del professorat més adequada a les tendències educatives que transformaven el paper de l'educador respecte de la seva tasca docent, sinó que es contemplaven nous perfils de mestre que permetien augurar la posada en marxa d'algunes àrees que fins llavors havien comptat amb poques possibilitats reals d'implantació a causa, entre d'altres raons, de la manca de professorat suficientment preparat per desenvolupar-les. Al marge de les objeccions que van sorgir a l'entorn de la LOGSE i de les limitacions que s'han produït en el procés de la seva implantació, com per exemple la conveniència o no de basar la formació del mestre de

Primària en una concepció exclusivament de generalista, les dificultats per implantar realment una formació científica d'alt nivell o per assegurar el desenvolupament d'actituds reflexives i creatives durant el període de la formació inicial, l'especificitat de determinades àrees, i aquest és el cas concret de la música, requerien necessàriament una formació especialitzada.

Si bé en anteriors ocasions l'educació musical havia format part amb més o menys fortuna de les programacions oficials per a l'ensenyament obligatori, mai no havia existit una situació que permetés tenir mestres amb la capacitat i la formació suficients per desenvolupar convenientment les programacions marcades per les pròpies administracions educatives, amb l'excepció de Catalunya durant el breu període comprès entre el 1931 i el 1939 i dels projectes desenvolupats per algunes institucions que feia més de 20 anys que treballaven en la formació de mestres de música tot i que sense cap tipus de reconeixement oficial.

Per a l'ensenyament de la música, doncs, és evident que aquesta última dècada ha representat un moment cabdal, ja que finalment ha obert la possibilitat que l'àrea pogués tenir una presència real en l'educació fins als 12 anys, mitjançant la definició d'un currículum adequat i gràcies a la disponibilitat de professionals per desenvolupar-lo. Una altra cosa és que les diverses institucions implicades en el procés - instàncies administratives diverses, centres de formació del professorat, centres educatius, etc.- hagin posat els recursos suficients per tal que les expectatives generades assolissin el seu òptim desenvolupament: la minvada flexibilitat en la construcció del currículum específic per a la formació del mestre, la migradesa de recursos de què disposen alguns centres educatius, les dificultats del mestre especialista en la seva incorporació i estabilització en els centres són alguns dels temes que requereixen encara la necessitat de reflexionar sobre el paper d'aquesta àrea en l'educació.

A la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, la implantació de les noves titulacions es va dur a terme amb molta celeritat. Donada la precarietat del mercat de treball en l'ensenyament, es va optar per oferir gairebé d'immediat la possibilitat de cursar les titulacions de nova creació, per a algunes de les quals -la de música entre elles- era clar que amb l'aplicació de la Reforma als centres educatius públics i privats s'obrien força expectatives de llocs de treball, almenys durant els primers anys de consolidació de les plantilles de mestres.

Així doncs, el curs 92-93 s'iniciaven els estudis de Mestre d'Educació Musical, amb dos grups d'alumnes: un de més nombrós, format per alumnes que van ingressar a 1r havent triat ja l'especialitat d'educació musical com a opció en la seva preinscripció universitària, i un altre de reduït que havien començat el 1r curs en el marc de l'anterior pla d'estudis i als quals se'ls va oferir l'opció de canviar de pla i cursar, en dos anys, les assignatures que els permetrien

obtenir la nova titulació d'acord amb les especialitats previstes a la LOGSE. Aquest darrer grup d'alumnes, en acabar el que es va denominar el Pla d'Estudis Adaptat, van constituir la 1^a promoció de Mestres de música que va accedir al mercat laboral (setembre 1994).

Quatre anys després que la primera promoció es gradués, era un bon moment per començar a obtenir informació sobre com s'estava desenvolupant la tasca professional d'aquests diplomats. Esporàdicament s'havia tingut algun contacte amb els exalumnes, ja fos en trobades fortuïtes o a través de visites o trucades telefòniques a la universitat. Algunes vegades aquests contactes responien a alguna demanda concreta (orientacions per preparar oposicions, dades sobre materials o bibliografia,...); d'altres responien simplement a l'interès per mantenir el contacte amb el professorat. En el decurs d'aquestes converses informals, es començaven a detectar alguns temes en els quals coincidien un cert nombre dels nostres diplomats. Alguns d'aquests temes es podien agrupar a l'entorn de tres blocs i són els següents:

a) La valoració del pas per la Universitat:

- En general, percebíem una valoració positiva de la formació rebuda, si bé amb una desenvolupada consciència que, en començar a treballar, era el moment que es detectava tot allò que encara quedava per aprendre.

b) L'exercici de la docència en educació musical:

- Semblava existir una certa facilitat per entrar en el mercat laboral si bé en situacions a vegades precàries quant a contractació.
- Un nombre força important de diplomats treballaven fent classes de música en l'ensenyament obligatori, especialment a l'etapa primària; semblava, però, que hi havia una marcada tendència a fer compatible aquesta tasca amb la docència d'altres àrees.
- Es detectava també un cert desencís en valorar les condicions -sobretot horàries i algunes vegades en relació a la valoració de l'àrea- en què es desenvolupaven les classes de música.
- L'ensenyament especialitzat (escoles de música o conservatoris elementals) era un camp on també s'exercia la docència amb una certa freqüència.

c) Les necessitats sorgides de la pràctica docent:

- Se'ns demanava sovint informació sobre activitats de formació permanent i se'ns animava a organitzar-ne de pròpies, perquè no sempre l'oferta acomplia les necessitats creades.
- Eren freqüents els comentaris sobre la solitud de l'especialista de música en els centres educatius, fet que es posava sobretot de manifest en l'elaboració de programacions, la

impossibilitat de compartir experiències i dubtes amb altres companys de l'escola o altres especialistes.

La primera vegada que vaig reflexionar seriosament sobre la possibilitat de plantejar una recerca a l'entorn d'aquest tema va ser en el decurs d'un seminari sobre recerca en educació musical, organitzat pel meu Departament¹ i impartit per la Dra. Frega (novembre del 1997). Cada participant aportava al seminari una qüestió o problema que es plantejava en relació al seu treball en l'educació musical i sobre aquesta qüestió els participants al seminari debatíem propostes per al plantejament d'una recerca: com delimitar les hipòtesis prèvies, quina metodologia podria ser més idònia, quins instruments semblaven adequats per dur-la a terme, etc. Prèviament al seminari, havíem parlat amb els companys si estàvem en el camí adequat en la formació de mestres de música, si la formació que els proporcionàvem era o no la més adequada a les condicions de treball que trobaven a les escoles; paral·lelament, la Dra. Valls havia iniciat una investigació sobre com es desenvolupava la formació en didàctica de la música. Finalment, i a través de diverses entrevistes, la Dra. Gómez (març del 1998) va contribuir decisivament en l'elaboració d'un primer esbós del disseny de la investigació. La primera actuació va consistir en l'elaboració i tramesa d'uns qüestionaris als exalumnes de les quatre primeres promocions.

Per motius laborals, la posada en marxa definitiva de la tesi doctoral no va ser possible fins al curs següent, si bé mentrestant havia arribat un nombre important de respostes al qüestionari. El treball es va reprendre a partir del mes de març del 1999 i ja no s'ha interromput fins a la seva finalització el juliol del 2001. La seva direcció va ser assumida per la Dra. Gómez, del Dep. de Psicologia de l'Educació i pel Dr. Gairín, del Dep. de Pedagogia Aplicada, ambdós de la UAB.

Gran part del treball de recerca s'ha desenvolupat, per tant, al llarg d'una mica més de dos anys. Els primers mesos es van destinar sobretot a dues tasques principals: la lectura de bibliografia sobre metodologia de la recerca en Ciències socials i en Educació que m'orientés per a les primeres decisions respecte de la metodologia a seguir i l'elaboració de les dades sobre les quatre primeres promocions d'exalumnes. El 2n any de treball, que va ser també el més intensiu, vaig dedicar-lo al treball de camp (realització d'entrevistes i observació de classes) i a l'elaboració del marc teòric que em servia per a la contextualització del treball de recerca; a més de les referències sobre metodologia, paradigmes d'investigació i models

¹ Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal. UAB.

d'avaluació de programes, vaig elaborar la fonamentació de la proposta didàctica i vaig emprendre una àmplia cerca de bibliografia a l'entorn de la formació de mestres de música, un tema que va revelar-se d'una importància emergent en les publicacions -sobretot angleses i nord-americanes- dels darrers 7, 8 anys. El darrer any ha estat dedicat bàsicament a l'anàlisi de les dades i a l'elaboració de les conclusions així com, òbviament, a la redacció definitiva dels diferents capítols de la tesi doctoral.

L'interès per a l'avaluació de diverses circumstàncies relatives a la posada en marxa de la nova titulació no ha estat, però, únicament circumscrit a l'àmbit d'aquesta recerca. Paral·lelament, durant aquests anys, s'han dut a terme diverses actuacions a l'entorn de la titulació i que si bé han sorgit de situacions diverses i han tingut objectius molt diferents, han permès obtenir altres angles de visió que han complementat, en certa forma, els objectius de la tesi.

En primer lloc, la tesi doctoral de la Dra. Valls (llegida el maig del 1999) que va significar el primer treball en profunditat sobre la formació en didàctica de la música dels mestres especialistes en educació musical. Plantejada com una recerca d'investigació-acció, aporta dades molt detallades i conclusions sobre la formació inicial en aquest tema, mitjançant l'anàlisi del procés en què es troba immers un grup d'alumnes, al llarg de dos cursos, en abordar el coneixement teòric i pràctic d'una determinada metodologia d'ensenyament de la música. L'autora analitza les dificultats que sorgeixen en el decurs del treball amb els estudiants, habitualment amb una bona formació musical, però desconexors del món de l'educació infantil i primària; aporta propostes que responen als dubtes i interrogants que es planteja en la seva docència, un ensenyament que alhora que dóna recursos i pautes per a l'aplicació en el medi escolar, promou la reflexió sobre les repercussions que té aquesta manera d'ensenyar en els alumnes de Primària, on l'objectiu essencial no es concreta només en la transmissió d'uns determinats sabers sinó que busca, per damunt de tot, que s'apregui a aprendre i que es descobreixi en la música un mitjà per al desenvolupament de la sensibilitat.

En segon lloc, voldria citar els dos processos de debat sobre la reforma del pla d'estudis vigent (1996 i 1998) en els quals es van implicar tant el professorat de música de la titulació com el d'altres àrees. Si bé cap d'aquestes revisions es van arribar a dur a la pràctica, el procés de discussió endegat, tot i els condicionants externs, van provocar intenses discussions a l'entorn del pla. Els resultats, però, van estar més centrats en qüestions formals o d'estructura (seqüenciació de matèries, nombre de crèdits per assignatura, etc.) i no va possibilitar, en canvi, el debat a l'entorn de qüestions de caire metodològic ni de l'orientació general que es donava a la formació del mestre de música. No obstant això, la revisió del pla

d'estudis haurà de ser represa properament, en el nou marc europeu que es perfila per a les titulacions superiors arran dels acords de Bolonya.

En tercer lloc, durant el curs 1998-99, va dur-se a terme el procés d'avaluació intern i extern de la titulació que, promogut per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, va afectar també diverses titulacions de la Facultat de Ciències de l'Educació (Facultat de Ciències de l'Educació, 2000). La titulació d'Educació Musical va rebre un informe d'avaluació globalment positiu, per exemple en relació al nivell de participació i d'implicació dels alumnes en les activitats docents i no docents de la titulació o al desenvolupament de les tutories de pràctiques vinculades a la didàctica específica, si bé s'hi detectaven certes deficiències, com ara l'excessiva atomització del pla d'estudis, la manca de connexió entre diverses matèries del currículum, l'excés d'alumnes en algunes assignatures, etc. que caldrà anar esmenant en la mesura de les possibilitats.

Finalment, l'estudi desenvolupat a l'ICE de la UAB (MASJUAN, J. M. *et al.* 1999) sobre la inserció professional de titulats de la UAB va incloure els titulats de la 1^a promoció, si bé la baixa xifra de graduats dels quals es va obtenir dades (10 persones) no aportava informació rellevant respecte de les dades d'altres titulacions analitzades.

=====

La tesi està organitzada en dos grans apartats on es presenten, d'una banda, els referents teòrics que han servit de base per a la seva elaboració i, per l'altra, el treball de camp on s'exposa el procés seguit en el seu desenvolupament, l'elaboració i l'anàlisi de les dades així com les conclusions parcials en relació a cada una de les temàtiques d'estudi abordades. La tesi es clou amb una síntesi dels resultats, les conclusions finals i la bibliografia referenciada al llarg del text; s'inclou així mateix un annex (en format *CDrom*), amb documentació diversa que ha servit de base per a l'elaboració d'alguns capítols o apartats.

El marc teòric consta de 4 capítols, on es tracten les temàtiques principals que han servit de referència per a la recerca.

En el primer capítol s'hi exposa el concepte d'educació musical que es proposa per a l'escola primària, els continguts fonamentals i l'orientació metodològica i, per tant, les línies mestres que orienten la formació dels especialistes responsables de dur-la a terme. Aquesta proposta té en compte l'íntima vinculació del fet musical amb l'ésser humà i, com a conseqüència de les

implicacions que es desprenen d'aquest lligam a nivell sensorial, afectiu i cognitiu, de la importància que l'educació musical estigui a l'abast de tota la població.

En el segon capítol es presenten les línies bàsiques sobre les quals reposa la formació dels especialistes amb la presentació del perfil professional i les directrius del pla d'estudis vigent a la UAB, especialment en referència a la didàctica de la música. S'inicia amb una breu referència a diverses concepcions i tendències sobre la formació de mestres en general, si bé l'accent principal recau en la presentació de diverses propostes de formació de mestres de música, amb una atenció particular als models que, a Catalunya, es van formular en dos moments històrics concrets: el període republicà i la represa del moviment de renovació pedagògica dels anys 70.

El tercer capítol, deliberadament breu i d'un contingut molt general, està destinat a situar el lector en el marc paradigmàtic en el qual es desenvolupa aquesta recerca; considerada com una avaluació de programes, es recolza fonamentalment en els principis de la recerca qualitativa, la qual cosa implica l'aplicació d'unes determinades tècniques per al recull i l'elaboració de dades, així com dotar-se d'instruments que en validin i en garanteixin la solidesa dels resultats. No obstant l'opció per aquesta línia metodològica, he recorregut en ocasions a l'aplicació de tècniques quantitatives quan ho he cregut convenient en funció dels objectius.

En el quart capítol es sintetitzen més concretament les aportacions de diversos autors sobre les tècniques i els instruments per a la recerca qualitativa. La bibliografia sobre el tema és abundant i mostra la importància creixent que aquesta ha anat assolint en el camp de les Ciències humanes. No obstant la quantitat de bibliografia consultada, he optat per referir només aquelles aportacions que han estat particularment orientadores per al meu treball. He desestimat, per tant, altres referències on es tractaven conceptes, propostes metodològiques, orientacions per a l'anàlisi, etc. la lectura de les quals, tot i que ha estat molt valuosa com a formació personal i m'ha permès anar prenent decisions, trobant idees i suggeriments sobre com orientar la recerca en curs, no han estat finalment utilitzades per al treball pràctic.

La segona part de la tesi representa el treball de recerca pròpiament dit. S'inicia amb la presentació dels objectius generals i específics de la tesi i el pla de treball d'acord amb el disseny d'estudi prèviament establert amb els directors de la tesi. Tot seguit, s'hi pot trobar la presentació dels instruments específics dissenyats per a cadascuna de les diverses fases del treball de camp (qüestionari, entrevista i observació), el relat detallat del desenvolupament de les diverses etapes i les incidències sorgides durant el treball de camp, així com el procés seguit per a la recollida, l'elaboració i l'anàlisi de les dades.

Els tres capítols següents (7, 8 i 9) corresponen pròpiament a l'anàlisi de les dades obtingudes mitjançant l'aplicació dels instruments dissenyats per a la recerca. En el capítol 7 s'analitzen, mitjançant l'aplicació de mètodes estadístics, és a dir, sota un enfocament quantitatiu, les dades obtingudes mitjançant el qüestionari que es va enviar a 110 exalumnes, la totalitat dels mestres diplomats de les 4 primeres promocions. Els resultats de l'anàlisi, a més de proporcionar criteris per a la posterior selecció d'una mostra d'estudi més reduïda, van aportar informació sobre diverses característiques de la població d'alumnes ingressats a la titulació, algunes causes respecte de l'alt índex d'abandonament dels estudis així com en relació a la inserció professional i a l'ampliació de la formació personal.

En el capítol 8 s'analitzen les opinions manifestades per una mostra de 10 mestres en el decurs d'entrevistes que, realitzades individualment, van tenir com a objectiu recollir la percepció del mestre a l'entorn de 4 temes: la visió de la proposta didàctica per a l'escola primària, les condicions que es trobaven en els centres educatius per a la seva aplicació, la valoració de la formació inicial rebuda i les necessitats de formació permanent sorgides de l'exercici professional. L'enfocament d'aquesta anàlisi va ser bàsicament interpretatiu, si bé es va tenir en compte la freqüència amb què apareixien determinades opinions per avaluar-ne la representativitat en l'elaboració de les conclusions.

En el capítol 9, s'aborda l'anàlisi de l'observació de classes de música realitzades per una mostra de 5 mestres que van acceptar participar en la recerca i havien estat seleccionades d'entre les persones que havien estat prèviament entrevistades. L'observació es va plantejar mitjançant l'assistència personal a diverses sessions i l'enregistrament en vídeo, que va permetre obtenir una gran quantitat d'informació, molt detallada, i la posterior anàlisi en profunditat de l'aplicació del model didàctic.

En l'etapa final de la redacció de la tesi, les conclusions sorgides de l'anàlisi de les entrevistes i de les observacions de classes en el medi escolar van ser sotmeses a la consideració d'aquestes mestres. Les seves opinions van ser tingudes en compte en l'elaboració dels resultats i les conclusions finals, així com en la formulació de propostes per a futurs estudis.

**I. REFERENTS CONCEPTUALS I
METODOLÒGICS**

1. EL MODEL DIDÀCTIC PER A L'EDUCACIÓ MUSICAL A L'ETAPA PRIMÀRIA

La concreció d'una proposta de formació per al mestre no pot desvincular-se dels plantejaments fonamentals que inspiren una determinada concepció de quina ha de ser l'educació musical de base per al conjunt d'una població que viu i s'educa en un context sociocultural determinat.

Per aquest motiu, les pàgines que segueixen tenen com a objectiu explicitar les bases fonamentals que donen sentit a una proposta de currículum d'educació musical per a l'escola primària. No pretenen ser, però, un tractat de psicologia de les aptituds musicals, ni tampoc no es pretén aprofundir en altres qüestions com per exemple la funció de la música en les col·lectivitats humanes; el que es presenta són les idees mestres que impregnen i determinen decisions fonamentals per a la definició d'una forma de desenvolupament del currículum. Es tracta, doncs, bàsicament, d'aportar elements que contribueixin a la comprensió del per què d'una determinada proposta, en la qual conflueix la voluntat que l'educació musical sigui un element formatiu sòlid i no només un mer entreteniment.

La definició del model didàctic parteix de la constatació que el fet musical és indissociable de l'ésser humà, i està vinculat amb aspectes d'ordre biològic, social i afectiu. El capítol s'inicia fent un breu repàs de les relacions entre la música i l'home, com a individu i com a membre d'una societat, les quals corroboren el convenciment que cal abordar ineludiblement l'educació musical en l'ensenyament obligatori. En relació a aquest tema, s'aporten algunes

consideracions respecte de diverses orientacions que aquesta rep en el moment actual. Finalment, s'entra pròpiament en la presentació del model didàctic per a l'educació musical a l'Etapa Primària, el qual es recolza en les idees i plantejaments exposats a l'inici del capítol.

Les directrius d'aquest model són el fruit d'un llarg procés de reflexió dut a terme, conjuntament, pel professorat de la Unitat de Música del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, de la UAB. És per això que, malgrat que la presentació i els arguments que s'exposen són fruit de l'elaboració personal, els continguts fonamentals constitueixen un corpus d'idees compartides per l'equip, per la qual cosa, en ocasions, s'ha optat per la utilització dels verbs en primera persona del plural.

1.1 A l'entorn de la música i l'educació musical

1.1.1 L'ésser humà i la música

La música és un fenomen innat en l'ésser humà: és present de forma espontània en les primeres manifestacions sonores dels infants i acompanya la humanitat en un gran nombre d'esdeveniments del seu cicle vital, independentment del seu grau de desenvolupament cultural.

La frase de l'etnomusicòleg britànic, BLACKING, que defineix la música com a “so humanament organitzat” (frase que, com afirma AIATS, 1994: 15, en el pròleg de la versió catalana de l'obra *How Musical is Man?*², ha esdevingut un clàssic), sintetitza el convenciment, compartit per molts altres autors (com per exemple GARDNER, 1994; MERRIAM, 1995), de la vinculació indefectible de la música amb la pròpia naturalesa humana.

La música és un producte del comportament de grups humans, tant si són formals com informals: és so humanament organitzat.

Blacking, 1994: 29

L'activitat musical en l'ésser humà ha estat estudiada des de diverses branques científiques (com, per exemple, la biologia, la medicina, la psicologia, l'antropologia o la sociologia), les quals han contribuït al descobriment de l'existència d'actituds i aptituds estrictament humanes

² La pregunta de Blacking que dóna títol al llibre “How Musical is Man?” ha estat traduïda al català per “Fins a quin punt l'home és músic?” (v. Blacking, 1994)

envers els sons, ja siguin sons emesos pel propi individu o rebuts de l'entorn. Aquestes manifestacions sonores, diferents de les que conformen el codi del llenguatge verbal, assoleixen, com aquest darrer, un clar sentit expressiu i comunicatiu, malgrat que en difereixen quant al tipus de sons que empren i al significat que aquests assoleixen.

La consideració de la música com a llenguatge sorgeix precisament de la seva funció comunicativa i expressiva. GÓMEZ (1990), en una aproximació general al concepte de llenguatge, afirma la importància de la música com un component més del currículum de l'Etapa Primària:

Un llenguatge implica la totalitat de l'individu que es comunica per expressar emocions, sentiments, estats d'ànim, conflictes, etc. que vivència relacions afectives amb els demés i amb el medi i que transmet i elabora idees, coneixements i respostes crítiques i individualitzades. Els individus es serveixen de diferents llenguatges (plàstic, musical, verbal, corporal, matemàtic) per a aquests objectius, amb finalitats artístiques i científiques; d'aquí la importància educativa del seu aprenentatge. Aquest posa en joc diverses funcions: motòrica, perceptiva o cognitiva (processos mentals d'anàlisi i síntesi, pensament deductiu, memòria...).

Gómez, 1990: 374

Existeixen diferències substancials entre llenguatge verbal i llenguatge musical, si bé ambdós sistemes comparteixen un mateix material de base intangible (el so), i la dimensió temporal en la seva producció. D'entre les diferències més significatives es pot citar, en primer lloc, el fet que en el llenguatge verbal no totes les combinacions de possibles fonemes són incorporades a la parla, ni adquireixen un significat, mentre que en música totes les combinacions sonores són, *a priori*, possibles i poden assolir un significat, malgrat que, com es veurà més endavant, cada cultura selecciona també un espectre més o menys ampli de combinacions considerades "música", les quals adquireixen un valor específic. Una altra diferència essencial entre música i llenguatge verbal té relació amb la possibilitat, en el llenguatge musical, de sobreposar sons, i el fet que aquests conglomerats sonors, esdevenen també significatius. Aquesta dimensió, anomenada dimensió harmònica especialment quan té en compte la simultaneïtat de sons d'altures diferents, caracteritza l'evolució de la música d'origen europeu a partir, sobretot, del segle XII, si bé n'apareixen manifestacions menys complexes en molts altres contextos culturals.

Es pot afirmar, doncs, que l'ésser humà posseeix una predisposició innata per a la manifestació de conductes musicals, que li permeten d'usar i comprendre unes determinades formes d'emissió sonores, diferents de les de la parla, a les quals pot atorgar un sentit expressiu i comunicatiu. Per aquest fet, la música és considerada un llenguatge i, en tant que llenguatge, esdevé un instrument d'expressió individual i de comunicació entre els components d'una societat, en el qual conflueixen tres valors fonamentals: percepció,

expressió i comunicació, que li confereixen una dimensió equiparable a la d'altres sistemes de llenguatge emprats per l'home.

1.1.2 Música, context sociocultural i significat

Per si mateixa, una determinada combinació sonora no té un valor expressiu, sinó que aquest s'assoleix quan es produeix en un context que li dona un significat que es pot compartir amb altres persones.

La idea que el context social determina absolutament el significat i el valor de la música es troba recollida en molts autors. Tornant a l'aportació de BLACKING, aquest observa l'íntima relació entre les produccions musicals dels "venda" (Sudàfrica) i el cicle vital d'aquesta col·lectivitat, la qual el condueix a afirmar que

[...] no hi pot haver comunicació musical si no és en un context social en que existeixen una sèrie de convencions que donen valor a determinades combinacions sonores.

Blacking, 1994: 29

Més recentment, JORQUERA, basant-se en les aportacions d'autors com ara MERRIAM (1983) afirma també l'evidència que:

[...] cada cultura selecciona, de l'espectre general de tots els fenòmens sonors presents en l'experiència de les persones comuns, només una part per assignar-los un status de "sons musicals", mentre que se n'exclouen d'altres [...]

Jorquera, 2000: 3

La importància del context esdevé particularment important en el moment d'abordar una educació musical bàsica per a tothom. No es pot deixar de considerar que actualment vivim immersos en una societat en la qual la influència musical a través dels mitjans de comunicació de masses és cada cop més decisiva i homogeneïtzadora. El contacte gairebé permanent amb determinades formes de música, perduts gairebé del tot els mecanismes més tradicionals de transmissió -la família, el lleure o les celebracions de la col·lectivitat de pertinença, el culte religiós, etc.- transformen els individus en consumidors passius de música, gens conscients ni crítics de l'entorn sonor on estan submergits, sense arrels pròpies ni distintives que els ajudin a identificar-se amb un col·lectiu, ni els permeti ser conscients de la diversitat i, alhora, respectuosos amb les diferències.

IMBERTY (2000) adverteix de les possibles repercussions del fet que molts nens i joves, en les societats actuals, viuen immersos en una experiència sonora en què conviuen tot tipus d'estils: la música clàssica, la música popular, la música comercial internacional, i a vegades la música tradicional d'orígens molts diversos. I es pregunta si això no pot conduir a un procés

de *desculturació* que impedeixi finalment l'accés i el reconeixement de les diverses cultures, i dificulti també la comunicació i la comprensió de l'entorn musical més immediat.

[...] la pregunta “quina música ensenyar, fer escoltar, fer sonar?” no té una resposta única, però certament no es pot basar en una pràctica superficial del multiculturalisme. El gran perill és deixar els nens en una llibertat total, sense una guia, una clau d'apropiació que els permeti descobrir veritablement la pràctica i el llenguatge de cultures diverses. En absència de guia, l'escolta esdevé un pur joc sonor i perd el seu significat cultural.

Imberty, 2000: 446

IMBERTY aporta com a conclusió la necessitat d'afirmar un entorn cultural sonor, a partir del coneixement del qual l'individu serà capaç de descobrir, apreciar i valorar realment les pràctiques musicals i els llenguatges de diversos estils o d'altres cultures .

La qüestió del significat de la música, per altra banda, no es pot desvincular de la interacció de la música amb l'emotivitat humana. La resposta emocional dels éssers humans a la música està estretament vinculada al significat que aquests li atorguen (HARGREAVES, 1998). El lligam de la música amb l'àmbit emocional ha estat àmpliament debatut per part de músics, filòsofs i teòrics de l'art i planteja problemes i qüestions que sorgeixen de la concepció mateixa sobre la naturalesa del fenomen artístic en general i de la música en particular. Així, mentre que per a alguns autors l'emotivitat es desprèn de la pròpia essència sonora de la música, per a d'altres està relacionada amb les condicions individuals de l'oient que la percep i, en especial, amb el significat que aquest li atorga.

Sintetitzant les aportacions de diversos teòrics, HARGREAVES (1998: 20-21) repassa enfocaments diversos sobre el significat de la música: el significat és intrínsec als sons (significat *absolut*), o depèn de la percepció i la comprensió que l'oient té de l'estructura formal de la música (significat *formalista*), o està basat en les emocions i sentiments que sorgeixen en l'oient per les propietats estructurals de la música (significat *expressionista*), o bé es desprèn de les associacions musicals i contextuals dels sons (significat *referencialista*). Algunes teories sobre el fet que la música provoca determinades reaccions emotives en els oients està en relació a les expectatives que l'obra musical desvetlla en la seva ment. Que s'acompleixin o es trunquin aquestes expectatives dependrà per un igual de l'art del compositor en construir l'obra i, per tant, de les seves característiques, i també de l'experiència acumulada per l'oient sobre obres, estils i llenguatges sonors, que li produiran una reacció en aconseguir-se o estroncar-se allò que, internament, n'espera. Altres teories, en canvi, preconitzen que l'emotivitat és una part essencial de la música i no una resposta a l'estímul sonor. La música és considerada com una forma de simbolisme de representació, capaç de comunicar significats emocionals complexos: tracta de l'emoció i pot transmetre-la.

Més enllà de les diverses concepcions sobre el tema, que depassen àmpliament els objectius d'aquest capítol, el que és indubtable és l'estreta vinculació de la música amb les emocions més íntimes de la persona humana i, en conseqüència, cal valorar aquesta perspectiva en la seva consideració com a element educatiu.

1.1.3 Les aptituds musicals

Al llarg del segle XX s'ha produït una profunda transformació en la consideració de l'existència d'unes aptituds específiques de l'ésser humà en relació amb la música. Els primers estudis psicològics sobre les aptituds musicals es centraven fonamentalment en la determinació i la mesura del talent musical, fruit de l'herència biològica i/o d'una acció educativa molt especialitzada (com en són exemples els tests psicomètrics sobre aptituds musicals de SEASHORE (1960) o GORDON (1965), el test sobre les preferències musicals de GASTON (1958) o el test sobre destreses per a l'execució instrumental de COLWELL (1970), (citats a LACÁRCEL, 1995; HARGREAVES, 1998).

En les darreres dècades, s'ha confirmat efectivament l'existència d'aptituds musicals innates en l'ésser humà, i s'ha pogut determinar que aquestes es manifesten en tots els individus i en totes les cultures, malgrat que segueixen un desenvolupament particular en funció de l'entorn cultural i de l'acció de processos educatius (VERA, 1989, HARGREAVES, 1996, 1998, SWANWICK, 1991). No és menys cert, però, que determinats individus posseeixen algun talent més específic, que es veu potenciat també per l'acció educativa. Els estudis sobre l'adquisició del sentit rítmic (FRAISSE, 1976, GÉRARD, 1991), del sentit tonal (ZENATTI, 1981, IMBERTY 1995), de les diferents formes de comprensió de l'objecte sonor (DELIÈGE, AHMADI, 1990) o de les respostes emocionals dels subjectes en interacció amb la música (SLOBODA, 1991) confirmen, des d'angles complementaris, que tot ésser humà disposa d'un ampli potencial de capacitats que li permeten, d'una forma intuïtiva o estimulada per mitjà de diverses pràctiques educatives, aproximar-se al fet musical, ja sigui com a receptor, ja sigui com a intèrpret, o com a creador.

Especialment significatives són les recerques dutes a terme sobre les respostes a estímuls musicals observades en el fetus i en nou nats que mostren com, des dels primers estadis del desenvolupament, es comencen a configurar respostes (sonores, motrius, d'atenció) a estímuls musicals reiterats i sistemàticament controlats (PAPOUSEK, 1995a; TAFURI, 2000 a); en nou nats de 2 a 5 dies, per exemple, s'han pogut observar canvis en l'activitat de succió quan són exposats a la música que ha envoltat la mare durant l'embaràs, mentre que no es produeixen alteracions enfront d'altres tipus de músiques.

Després del naixement, la intel·ligència de l'infant continua configurant-se mitjançant l'exposició i la interacció amb els sons del seu entorn. Les vocalitzacions (*baby talk*) intercanviades amb els adults més propers, que s'observen en totes les cultures, són una clara mostra del valor comunicatiu que, des de les primeres setmanes de vida, s'atorga a determinades combinacions sonores, les quals configuren un primer codi en el qual llenguatge verbal i musical es troben íntimament relacionats (PAPOUSEK, 1995b).

Diversos autors han demostrat i caracteritzat l'existència de diverses etapes evolutives en relació a l'educació musical i han proposat diverses seqüències en funció de les respostes dels infants enfront de diverses situacions de percepció i de producció (creativa o recreativa) de sons considerats musicals.

SHUTER-DYSON i GABRIEL (1981) estableixen, en una taula cronològica molt esquemàtica, les fites que consideren més importants en el desenvolupament musical. Les fases compreses entre els 6 i els 12 anys representen, en aquesta proposta, una etapa bàsica per a la consolidació de les capacitats i destreses relacionades amb el ritme i la melodia, alhora que inclouen el desenvolupament de capacitats que possibiliten la descoberta d'altres dimensions del discurs musical, particularment del sentit harmònic i estilístic.

QUADRE 1-1 Fites del desenvolupament de les capacitats musicals entre 0 i 12 anys segons Shuter-Dyson i Gabriel (1981)

Edats (en anys)	
0-1	Reacciona als sons
1-2	Fa música espontàniament
2-3	Comença a reproduir frases de cançons escoltades
3-4	Concep el pla general d'una melodia; podria desenvolupar l'oïda absoluta si estudia un instrument
4-5	Pot discriminar registres d'altures; pot picar, per imitació, ritmes simples
5-6	Entén fort/suau; pot discriminar "igual" de "diferent" en esquemes melòdics o rítmics senzills
6-7	Progressos en el cant afinat: percep millor la música tonal que l'atona
7-8	Percep consonància i dissonància
8-9	Millora en les tasques rítmiques
9-10	Millora la percepció rítmica; millora la memòria melòdica: es perceben melodies a dues veus; sentit de la cadència
10-11	Comença a establir-se el sentit harmònic; certa apreciació de punts <i>refinats</i> de la música
12-17	Desenvolupament de l'apreciació, tan cognitivament com en la resposta emocional

Citat a Hargreaves, 1998: 74

Més recentment, s'han proposat altres models de desenvolupament, entre els quals destaquen, en els darrers anys, el model en espiral de SWANWICK i TILLMAN (1986) i el model de HARGREAVES (1995). El primer, formulat a partir de l'estudi de les produccions musicals, inclou 8 modes de desenvolupament: sensorial, manipulatiu, personal, vernacular, especulatiu, idiomàtic, simbòlic i sistemàtic, els quals apareixen com a etapes acumulatives en funció de l'edat, i en les quals incideixen tant l'herència genètica com la influència de l'entorn (SWANWICK, 1991: 60 i ss). El model de HARGREAVES (1995: 182), en canvi, caracteritza 5 fases de desenvolupament musical (sensorio-motriu, figurativa, esquemàtica, sistema de regles i professional) en relació a 4 aspectes de l'expressió musical infantil: el cant, la representació gràfica, la percepció melòdica i, també, la composició.

Per a WELCH (1998), que sintetitza aportacions fetes per altres autors (v. fig. 1-1), el desenvolupament de l'infant, la conducta musical i les capacitats que emergeixen són el producte de complexes interaccions entre una predisposició intel·lectual i unes capacitats biològiques per al desenvolupament de conductes musicals per una banda i, per l'altra, les experiències viscudes en l'entorn que, en major o menor grau, provoquen que el potencial innat es desenvolupi.

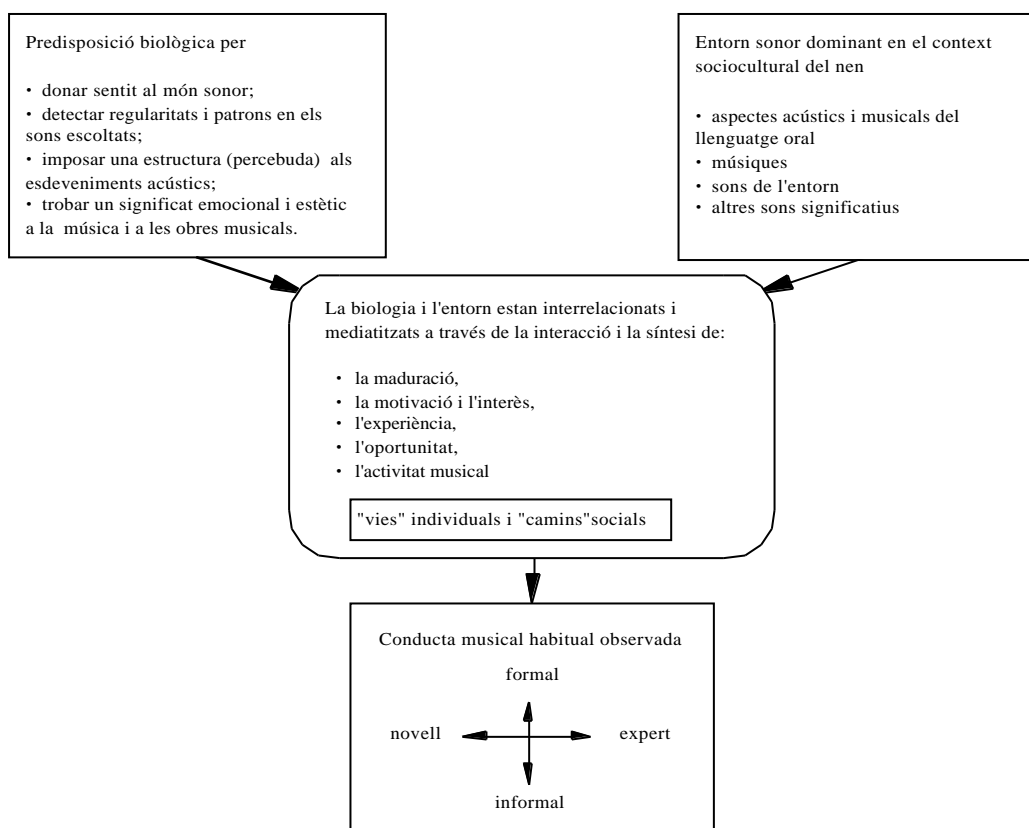


Figura 1.1 La ontogènesi de la conducta musical, segons Welch (1998: 30)

D'aquest i d'altres estudis, duts a terme especialment a partir de la dècada dels anys 80, es pot concloure que la música pot ser adquirida per totes les persones, simplement per mitjà d'un contacte natural amb la música, la qual cosa demostra que les habilitats musicals no són exclusives de persones amb algun tipus de talent especial o que han rebut una instrucció específica. És per això que cal considerar l'educació musical com un component essencial en l'ensenyament general, per tal que es desenvolupin les capacitats i les aptituds personals, amb independència que es pretengui accedir o no a una formació amb una orientació més professionalitzadora.

1.1.4 Enculturació i educació

En les societats més primitives, els etnomusicòlegs descobreixen com la música s'aprèn en el mateix context social on viu el nen o l'adolescent (SMALL, 1989; BLACKING, 1994). La música, doncs, no s'ensenya sinó que va formant part progressivament del llegat de sabers que la col·lectivitat transmet de generació en generació. En les societats més desenvolupades, i particularment en la cultura occidental, el llenguatge musical s'ha fet més complex d'una banda i en ocasions ha perdut la presència en la vida quotidiana. L'educació musical esdevé llavors una necessitat, tant per la pròpia transmissió d'un determinat sistema musical com per al desenvolupament de les aptituds individuals que incideixen sobre l'educació integral de l'ésser humà.

La persistència del fet musical com a indissociable de la vida quotidiana permet que els individus tinguin accés d'alguna manera a una educació musical lligada a les formes d'expressió pròpies del seu entorn. Aquest fenomen, des d'una perspectiva educativa, s'ha definit com a procés d'*enculturació* en música, i es refereix a la influència que l'entorn més proper exerceix sobre el desenvolupament de determinades capacitats i habilitats dels nens com a membres d'una col·lectivitat.

LACÁRCEL (1995) la defineix³ com:

[...] els progressos musicals que es donen d'una manera espontània en el nen [...] El medi proporciona uns estímuls sonors i musicals que incidiran directament en el desenvolupament cognitiu-musical, dotant d'unes experiències i d'una sensibilització envers la música pròpies de cada cultura i grup, que proporcionaran al nen un desenvolupament cognitiu-musical espontani i natural.

Lacárcel, 1995: 72

³ Lacárcel utilitza (en castellà) el terme "aculturación". La traducció per "enculturació", el mateix terme que apareix en la literatura anglosaxona (*enculturation*) s'ha decidit en funció de la definició que en fa el *Diccionari de la Llengua Catalana* (Institut d'Estudis Catalans, 1998)

Sembla, doncs, que fins a cert punt es produeix una certa adquisició d'hàbits i un cert desenvolupament de capacitats musicals, propiciades des de l'entorn immediat, amb independència de la intervenció d'una intencionalitat educativa específica. El desenvolupament d'habilitats rítmiques, melòdiques i harmòniques que s'inicia en la primera infància, la manifestació d'una sensibilitat enfront dels estils musicals o l'assoliment del sentit tonal apareixen íntimament lligats al desenvolupament dels individus pel simple fet d'estar immersos en contextos -família, societat, cultura- en els quals hi ha una presència de manifestacions musicals (HARGREAVES, 1998).

Malgrat tot, aquest procés es revela totalment insuficient per assegurar un desenvolupament superior de les capacitats musicals. La complexitat del llenguatge musical i la seva implicació en processos mentals abstractes requereix d'alguna cosa més que la simple immersió en un entorn més o menys musicalitzat.

En un estudi sobre els mecanismes psicològics d'assimilació musical -d'ordre melòdic, harmònic, rítmic i de reconeixement temàtic-, en nens d'entre 4 i 10 anys, ZENATTI (1981) recalca la diferència entre enculturació i educació. Prenent com a punt de partida de la seva investigació nens que no han rebut cap tipus de formació en aquest terreny, afirma que la presència de música en l'entorn de l'infant exerceix una acció de desenvolupament psicològic en relació a les tendències que dominen en el seu medi cultural.

En les conclusions de la seva investigació, afirma que:

L'acció formativa de l'educació permet continuar el desenvolupament musical que es constata en infants "enculturats" però no "educats" musicalment. [...] Sota la sola acció de l'enculturació, l'assimilació de la llengua musical no progressa més enllà de l'edat de 10 anys. Si comparem els llenguatges musical i verbal, les fórmules corrents s'assimilen però el vocabulari roman pobre.[...] Dels diversos resultats experimentals, es conclou que aquesta formació musical és essencial entre els 2 i els 10 anys, o sigui a nivell de l'escola maternal i primària. És d'ella que en depèn una evolució normal del desenvolupament musical de tots els infants i un esclat de les seves aptituds, un enriquiment del seu vocabulari, una assimilació d'una llengua musical més evolucionada, més "moderna" i un accés a altres formes d'expressió musical practicades en diversos països i en diverses èpoques.

Zenatti, 1981: 254

DAVIDSON i SCRIPP (1991: 84-91) corroboren també la interacció entre el desenvolupament de les destreses musicals i l'acció de l'ensenyament musical. Conclouen que, en nens sense preparació musical, hi ha una ràpida evolució en aspectes com la descoberta de sistemes de notació de cançons sabudes i per a la creació de noves cançons fins a l'edat dels 7 o 8 anys. Però després d'aquestes edats, el desenvolupament musical entra en una fase d'estancament en que les propostes de notació o les creacions de nens de 8 anys no difereixen massa de les d'un noi de 16, 18 o 20, si no hi intervé una acció educativa.

La importància d'assegurar una educació musical es perfila, doncs, com una necessitat indiscutible que cal assegurar per a tota la població. Tenint en compte que la música ha estat -i és- un element expressiu i comunicatiu comú a totes les cultures humanes i en totes les èpoques, si es consideren les implicacions demostrades dels efectes de l'educació musical en el desenvolupament tant de capacitats intel·lectuals com afectives de l'ésser humà, sense oblidar que vivim en un context social i cultural on el llenguatge musical s'ha desenvolupat paral·lelament a altres manifestacions de la cultura i n'ha esdevingut un component essencial, cal que acostem sense cap dubte el fet musical a tots els individus. En definitiva, si considerem la música com un element educatiu que incideix en el desenvolupament de determinades capacitats físiques i psíquiques de l'individu, que l'enriqueix i li dóna eines per a la seva realització com a ésser humà en un context social i cultural concret, cal necessàriament que l'escola assumeixi el repte d'integrar-la plenament en el currículum.

1.1.5 Algunes tendències en relació a l'educació musical

En la història de l'ensenyament de la música, en l'àmbit europeu, el segle XX ha aportat canvis radicals en dues línies fonamentals: d'una banda, la progressiva generalització de l'ensenyament, que ha passat de ser una formació orientada a la professionalització o reservada només als membres de les classes socials amb més poder econòmic (noblesa o burgesia); de l'altra, l'eclosió de propostes metodològiques que, basades en els principis de l'ensenyament actiu, han transformat per complet la pràctica educativa de la música. D'entre les més difoses a nivell mundial, podríem citar les aportacions de JACQUES-DALCROZE⁴, WILLEMS⁵, ORFF⁶; MARTENOT⁷, KODÁLY⁸ o SUZUKI⁹.

Aquestes propostes, cadascuna amb les seves peculiaritats i característiques, més basades en la pràctica de l'ensenyament que en teories del desenvolupament psicològic, han orientat i continuen orientant la pràctica educativa de molts professors, tant en l'àmbit de l'ensenyament obligatori com en el de l'ensenyament especialitzat. No obstant la seva vigència, les preocupacions de les darreres dues dècades del segle no s'han centrat tant en els aspectes

⁴ Consulteu, per exemple, l'obra de M. L. BACHMANN (1954)

⁵ Consulteu, per exemple, l'obra de CHAPUIS, J. i WESTPHAL, B. (1980).

⁶ Consulteu, per exemple, l'obra de SANUY, M. i GONZÁLEZ SARMIENTO, L. (1969).

⁷ MARTENOT, M. (1970)

⁸ Consulteu, per exemple, l'obra de RIBIÈRE-RAVERLAT, J. (1967).

⁹ Consulteu, per exemple, l'obra de MILLS, H.; E. (1973).

tècnics i didàctics del procés d'ensenyament-aprenentatge, sinó en els aspectes contextuals dels processos educatius, com per exemple l'impacte dels medis i la tecnologia, el sentit sociopolític de la música en la societat actual, el pluralisme cultural, etc. (HEMSY de GAINZA, 1997)

Si bé hi ha unanimitat, en les societats que anomenarem genèricament occidentalitzades, en la consideració de la importància d'educar musicalment la població, la controvèrsia sobre com enfocar-la continua, a les portes del segle XXI, oberta.

SWANWICK (1991: 12-22) caracteritza tres maneres de concebre l'educació musical:

- *Teoria dels valors tradicionals*: segons la qual els alumnes són hereus d'una sèrie de valors i pràctiques culturals en les que l'escola els ha d'iniciar; cal acostar als alumnes a la música de qualitat, han de tenir nocions de la notació musical, dels instruments i les agrupacions musicals més corrents, dels compositors més importants i les seves obres i, a ser possible, estudiar algun instrument. Situa l'obra pedagògica de KODÁLY en aquesta teoria, com a exemple paradigmàtic de l'educació que té com a un dels objectius fonamentals l'aprenentatge del codi musical tradicional com a vehicle per a la culturització musical.

SWANWICK fa una sèrie d'objeccions a aquesta teoria, si bé no en nega els èxits inqüestionables, que concreta en la dificultat de dur-la a la pràctica en l'ensenyament obligatori, especialment quan hi ha una gran diversitat cultural a les aules. Observa, també, les limitacions que representa l'orientació que se'n deriva cap a l'estudi d'un instrument, fet que sovint fa oblidar la música en detriment de la tècnica. I, malgrat tot, reconeix també que sota aquest esquema teòric s'ha dut a terme una tasca educativa molt important, que ha permès a molts joves aprendre a cantar i a tocar i, en definitiva, a acostar-se a la música.

- *Teoria "centrada en el nen"* que pren com a punt de partida fonamental l'estimulació de la seva capacitat creativa. ORFF representaria, segons SWANWICK, un dels primers educadors musicals que introdueix l'aprenentatge de la notació i la pràctica instrumental -si bé amb instruments de tècnica molt simple- a la improvisació i el desenvolupament de la imaginació musical. És però al final dels anys 60 i principis dels 70, que aquesta perspectiva teòrica es va anar extenent, sobretot en els països anglosaxons: THOMAS (1970) als Estats Units, PAYNTER (1974) a Gran Bretanya, SCHAFER (1975) al Canadà. Aquest canvi implica que es consideri als nens com a inventors, improvisadors i compositors musicals; cal estimular-los a "prendre decisions" respecte de l'ús dels sons per a la pràctica d'activitats de comunicació per mitjà de la música. En aquesta

perspectiva, el rol del professor canvia substancialment, i esdevé un educador que facilita a l'alumne les noves troballes, l'assessora, l'aconsella, i no l'ensenya o l'informa.

Malgrat tot, SWANWICK adverteix també del risc de construir un currículum basat només en les experiències dels nens, fent un paral·lelisme amb el que passaria si es deixés que el procés d'adquisició del llenguatge verbal es fés només parlant amb altres nens del seu propi grup d'edat: limitar el contrast amb altres models més evolucionats, el condemnaria a un empobriment de la imaginació i a la impossibilitat d'avançar en el desenvolupament de les seves aptituds musicals.

- *Teoria basada en la rellevància social de la música:* té com a punt de partida la constatació de la pluralitat d'estímul musicals diferents que rep el nen des de l'entorn i es fa especialment palesa en el moment d'ampliar l'edat de l'escolaritat obligatòria. Per aquest motiu, alguns educadors proposen ajudar els alumnes a trobar en les músiques d'arrel afro-americana, -de ritmes sincopats, línia melòdica melismàtica i base harmònica força simple basada en la tradició harmònica europea-, i en les possibilitats que s'obren amb la utilització de sons sintetitzats, les bases de la seva educació musical, a partir de músiques que els són properes i que els interessin. L'educador, diu SWANWICK, no pot ignorar aquesta cultura folklòric-electrònica transmesa oralment i rebuda auditivament, en la qual estem immersos en la vida quotidiana i que ha esdevingut un referent importantíssim per a una àmplia majoria de joves. L'acceleració dels processos de canvi cultural i el creixent desarrelament de les col·lectivitats de joves en un progressiu procés d'urbanització està comportant que aquesta música estigui esdevenint una mena de referent cultural comú a tot el món, a partir de la difusió en televisions, videos, discos, etc. .

No es tracta, però, de proposar una cultura musical alternativa, sinó d'atendre i estar oberts al pluralisme a que la societat actual ens empeny. I assenyala, també, la dificultat en l'aplicació pràctica d'aquestes teories, especialment quant a la recerca de criteris de selecció sobre quins estils i procediments tècnics són més idonis per a l'educació, o com construir un currículum davant la gran diversitat de produccions musicals que ens envolten, algunes sense la qualitat mínima indispensable per a fer-ne un ús educatiu.

A finals de la dècada dels 70, alguns autors expressen amb molta rotunditat el rebuig als valors més tradicionals de l'educació musical. L'objectiu de formar músics, entenent per músic aquell qui estima i practica la música, s'ha de fer sense imposar-los ni tècnica, ni sistema, ni lectura d'un codi tradicional; el que cal és posar en marxa una pedagogia de la

sensibilització¹⁰ basada en dos pols complementaris: l'escolta i la invenció per part dels nens de la seva pròpia música (GAGNARD, 1978: 28).

Un altre pedagog, MANEVEAU (1977), és també molt radical en criticar l'excessiu encasillament que s'ha produït en l'aplicació de les metodologies més clàssiques d'ensenyament de la música. En qüestiona sobretot el fet que:

[...] inicien a una música i no a la música, que no introdueixen a la música o les músiques d'avui, i estan condemnades a una certa esclerosi, en tant que estan tancades en un sistema coherent.

Maneveau, 1977: 185

Davant d'aquestes posicions, i tornant a citar SWANWICK, aquest matisa que cal saber aprofitar les idees més poderoses i fecundes de cadascuna d'aquestes teories, trobant fórmules imaginatives per tal de traslladar a les diverses concrecions del currículum tant els valors de les tradicions musicals, com la creativitat individual, com la rellevància social de la música, qüestions que, totes elles, han esdevingut imprescindibles per al disseny de projectes vàlids per al futur.

FREGA (1996) resumeix molt clarament aquesta intenció, en afirmar que:

[...] és possible que la veritat es trobi més aprop d'un punt d'equilibri, potser equidistant, entre les diverses propostes metodològiques.

Frega, 1996: 25

La idea de la importància que l'educació musical ha d'orientar-se, també, en un sentit d'obertura a la multiculturalitat és emergent en un gran nombre de publicacions de la darrera dècada (per posar algun exemple, SWANWICK, 1991; STOCK, 1991; VILAR, 1997; NETTL, 1997; LAUCIRICA, 2000) fins al punt que, per a alguns autors, aquesta perspectiva ha de canviar, en les properes dècades, l'orientació de l'educació musical:

[...] l'educació intercultural en la música és el camí indicat cap a un nou sistema de creences a l'entorn de l'art musical, amb la finalitat d'assegurar una comprensió progressiva entre les cultures a través de la música, a través, per suposat, de l'ensenyament en les escoles [...] partint de la premissa que la música, que primer és un art i després un llenguatge, és una base que invita al diàleg entre cultures ja que assegura, de manera única, la comprensió revelada que pot sorgir de la propietat comuna d'una nova estètica de la música, contemporània i orientada cap al món.

Mbuyamba, 1997: 51

No obstant, per a d'altres autors (IMBERTY, 2000, per exemple), s'obren nombrosos interrogants en el sentit de com es pot assumir des les institucions educatives, on el temps

¹⁰ A l'original, s'empra el terme "pédagogie d'éveil".

dedicat a la música és generalment reduït, la necessitat de promoure una vivència musical contextualitzada, que permet l'aprehensió de la música amb uns significats i uns valors que li són propers, en equilibri amb el coneixement, si més no a nivell d'escolta, de músiques procedents d'altres entorns culturals, on assoleixen significats i valors diversificats i allunyats.

1.1.6 A tall de conclusió

En el nostre context, podem afirmar que en arribar als centres educatius de Primària, els nens han desenvolupat, en major o menor grau, moltes capacitats relacionades amb la percepció, la interpretació i la creació de combinacions sonores, i han rebut ja l'empremta de determinades influències musicals, fortament determinades per l'acció de la música habitualment difosa en els mitjans de comunicació, per l'entorn familiar, i -normalment en menor grau-, per l'entorn escolar dels primers anys de vida. La tasca de l'escola és la de continuar i aprofundir aquest procés espontàniament iniciat, afavorint però el creixement de les capacitats personals i el desvetllament d'una consciència reflexiva envers el fet musical.

En una època on nombroses veus, de països diversos (europeus i americans fonamentalment), denuncien una certa regressió en l'atenció a la formació musical de base (SCHEIDEGGER; 1994), nombroses publicacions reivindiquen un paper més rellevant d'aquesta, amb la seva integració plena en el currículum escolar. D'entre les més recents que s'han consultat, i per posar-ne un exemple, PITTS (2000) reclama un espai adequat per a la música com una part integrant de la construcció de la identitat musical de l'infant, en la qual aquesta educació ha de cobrir tres àmbits fonamentals: la música com a factor cultural, la música per a la vida i el lleure, la música per al desenvolupament emocional i imaginatiu, per tal de garantir que tots els individus tinguin l'oportunitat de descobrir el seu potencial per si mateixos.

Perquè, com afirma MAIDEU (1997), en la seva defensa que cal que la música tingui una presència cabdal en l'educació dels individus,

[...] la Música és una activitat exclusivament humana -i, encara, d'ordre superior perquè és creadora-, en la gènesi i manifestació de la qual intervenen directament la intel·ligència i la raó que regeixen, amb la voluntat i la disciplina espontània i reflexiva, la llibertat creadora i la memòria que n'activa les potències i les vivències i la capacitat de percepció física i anímica que enriqueix el món individual d'una manera crítica i progressiva, i la sensibilitat que afina les facultats internes i externes de la percepció, i la imaginació que nodreix camins a la creació, i la comunicació amb els seus mitjans que fan intercanviabls les idees i les emocions.

Maideu, 1997: 17

El mestre de música ha de ser capaç, doncs, de trobar el punt central, que li permeti d'apropar els nens al món de la música, potenciant les seves capacitats innates per al seu conreu, sense

renunciar a la tradició del seu entorn del qual no es pot negar que és hereu, alhora que l'empeny a ser obert i respectuós envers d'altres cultures i tradicions.

1.2 Proposta metodològica per a l'Educació Musical a l'Etapa Primària

Les arrels del plantejament metodològic que proposem es troba en la proposta de SEGARRA (1974-94), creada inicialment per a la seva aplicació en centres amb una dedicació intensiva a la música, tant en l'ensenyament especialitzat com en les escoles integrades de formació musical¹¹. Malgrat tot, s'hi troben diferències substancials, fruit de la reflexió de l'equip de professors¹² per a l'adaptació de la proposta a les característiques de l'ensenyament primari i de la pràctica que, com a mestres especialistes de música, alguns membres de l'equip han desenvolupat en diversos centres educatius, tant en l'ensenyament obligatori com en l'ensenyament especialitzat.

La seva fonamentació té les bases en un enfocament constructivista del procés d'aprenentatge. Es vetlla especialment que els aprenentatges siguin significatius i que es facin sempre des de la pràctica i la vivència musicals. Aquest enfocament es posa especialment de manifest en el plantejament de l'adquisició progressiva dels elements del llenguatge musical (notes, figures rítmiques, etc.), de tal manera que es condueix el nen a participar d'un procés de deducció en un context on pot relacionar el que és nou amb allò que ja coneix (procés de descoberta guiada). A les classes de música, per tant, esdevé particularment important *aprendre a aprendre*, cosa que implica que el mestre hagi de desenvolupar estratègies didàctiques que orientin la pràctica i l'experimentació dels alumnes, tot ajudant-los a descobrir, per si mateixos, els components essencials de la música.

El plantejament metodològic que proposem incideix en tres línies d'actuació bàsiques:

¹¹ Previstes a la LOGSE (Article 41), en aquestes escoles, es preveu que la iniciació musical es cursi paral·lelament als estudis de primària i en el mateix centre educatiu, amb una dedicació mitjana d'una hora diària. Des del curs 1996-97, el C.E.I.P. Oriol Martorell, de Barcelona, està desenvolupant un projecte d'aquestes característiques.

¹² Bona part del treball d'experimentació i adaptació s'ha dut a terme en el marc de *l'Escola de Pedagogia Musical*, de la qual han format part, com a alumnes, professors i gestors, des de la seva fundació el 1974 i en períodes diversos, una bona part dels membres de l'equip de la UAB.

- desvetllar la sensibilitat musical, en un marc més ampli d'educació de la sensibilitat artística,
- desenvolupar les capacitats musicals de cada individu,
- promoure l'interès i el gust per la música per mitjà de la seva pràctica.

Integra, en funció d'aquests objectius educatius, procediments, activitats i recursos que incideixen en el desenvolupament de les capacitats de percepció, interpretació i creació, així com d'altres directament implicades en el desenvolupament musical (memòria musical, oïda interior) .

Es vetlla especialment el fet que cal **aprendre música fent música**, és a dir que la praxi musical sigui el referent de totes les activitats, amb l'objectiu d'incrementar l'interès i la motivació personals envers aquesta art, per damunt dels aprenentatges específics que puguin fer-se.

Es procura, així mateix, que la vivència musical dels infants sigui el màxim de rica i variada, que estigui oberta cap a l'escolta i la pràctica de tot tipus de música d'orígens i estils diversos, però proporcionant-los uns referents que els han de permetre identificar-se amb un context cultural, social i històric en el si del qual han nascut i/o creixeran. En aquest sentit, s'atorga una gran importància al contacte amb música tradicional catalana, i en particular a la cançó, i a la introducció a la utilització del codi musical occidental. Malgrat això, i com es veurà més en detall en l'exposició dels diversos apartats en què es fonamenta l'àrea de música, es procura que aquests dos punts no siguin excloents d'altres pràctiques i tendències musicals, i esdevinguin, en canvi, mitjans eficaços per al desvetllament de la sensibilitat i per a la consecució d'eines per a la comprensió i l'anàlisi del fet musical.

1.2.1 Marc curricular i objectius generals per a l'àrea

En el disseny curricular actualment vigent (*Educació Primària: currículum*. 1992) -les línies mestres del qual compartim-, i que segueix l'estructura proposada per COLL (1986) per a totes les àrees de coneixement, els continguts es distribueixen en 5 blocs, en cadascun del quals es concreten els *Fets*, *Conceptes i Sistemes conceptuals*, els *Procediments* i les *Actituds, Valors i Normes*.

Els objectius generals per a l'etapa són els següents:

En finalitzar l'etapa, l'alumne/a ha de ser capaç de:

1. Demostrar sensibilitat, comprensió i creativitat amb un bon gust estètic i artístic en la pràctica musical.
2. Interpretar individualment i col·lectiva cançons tradicionals catalanes i d'arreu del món, a l'uníson, a cànon o a veus, fent del cant el centre de l'activitat musical.
3. Assolir una emissió correcta de la veu, tant parlant com cantant, i mostrant coneixements de la higiene i el funcionament de l'aparell fonador.

4. Demostrar un desenvolupament de l'oïda que permeti la distinció i el reconeixement dels elements bàsics que constitueixen el discurs musical.
5. Assolir justesa i precisió rítmica, a partir del moviment del propi cos, de la pràctica jocs i exercicis rítmics, danses i cançons.
6. Adonar-se dels elements fonamentals del llenguatge musical: ritme, melodia, mètrica, expressió.
7. Assolir l'hàbit i l'actitud d'escolta, com també els coneixements bàsics, instruments, conjunts instrumentals, obres, formes i autors, que li permetin gaudir de l'audició musical.
8. Participar en la vida musical de l'escola i de l'entorn.
9. Conèixer i utilitzar, si s'escau, recursos informàtics i electrònics d'edició, creació i interpretació musicals.

Departament d'Ensenyament, 1992 : 54

Els blocs a l'entorn dels quals s'organitza la proposta del Departament d'Ensenyament són *Cançó, Educació de l'oïda, Música, moviment i dansa, Lectura i escriptura (solfeig) i Audició*. Si bé el conjunt dels continguts que es recullen en aquests blocs són els que considerem essencials per a l'educació musical, no compartim del tot ni la manera d'agrupar-los ni la denominació que es dona a algun d'ells. Les principals objeccions a aquesta proposta fan referència al tractament dels continguts relacionats amb l'aprenentatge del llenguatge musical, els quals queden distribuïts entre els blocs *d'Educació de l'oïda, Música i moviment i Lectura i escriptura*. D'altra banda, i quant a les denominacions utilitzades, considerem restrictiu l'ús del terme *Lectura i escriptura* ja que inclou activitats que no es fonamenten únicament en la seva pràctica, com per exemple activitats d'improvisació o de reconeixement. També planteja alguns dubtes el terme *Educació de l'oïda*, ja que moltes activitats que es desprenen de la resta dels blocs conflueixen en aquest, que constitueix, per si mateix, un dels pilars fonamentals de l'educació musical.

VALLS (1999), membre de l'equip de professors de música de la UAB des del 1979, s'inclina per una agrupació de blocs temàtics diferent ja que, considera,

[...] els continguts d'aquests poden donar a entendre que l'educació de l'oïda i el moviment i la dansa són el treball sensorial del llenguatge musical, mentre que la lectura i l'escriptura serien el treball intel·lectual.

Valls, 1999: 378

Proposa, en canvi, organitzar el currículum en tres blocs principals, en els quals estan integrats els continguts dels altres dos

[...] **Cançó, Audició i Llenguatge musical**, els quals [...] inclouen una part sensorial i una part intel·lectual, alhora que tots tres comporten una educació de l'oïda i una interrelació amb el treball de moviment

Valls, 1999: 378

En aquesta proposta, l'apartat de *Llenguatge musical*, inclou tant el treball basat pròpiament en l'ús de la grafia convencional com el desenvolupament auditiu que incideix, d'una manera especial, en la pràctica sensorial dels conceptes com a pas previ per a l'aprenentatge i l'ús del codi específic. Per altra banda, l'autora considera que tant el treball auditiu i com el treball rítmic estan també presents en relació a la pràctica de les cançons i a l'escolta de música.

Una tercera possibilitat ha estat emprada en alguna ocasió, i ha consistit a agrupar els blocs del currículum en quatre apartats: *Cançó, Audició, Educació sensorial i Llenguatge musical*. Es pot observar que es mantenen blocs de *Cançó, Audició i Llenguatge musical*, on els continguts conceptuals són més fàcilment delimitables. El bloc denominat *Educació sensorial* fa referència a la pràctica relacionada amb el desenvolupament auditiu, tant en el vessant més relacionat amb els conceptes melòdics i harmònics, com en el vessant més relacionat amb el desenvolupament del sentit rítmic; ambdós aspectes es treballen primordialment de forma oral, sense necessitar de l'ús del codi musical convencional, alhora que s'hi pot incloure l'exploració de grafies arbitràries per a la codificació de sons, ritmes i estructures. El bloc de *Llenguatge musical*, llavors, es concreta en l'aprenentatge i l'aplicació pràctica del codi del sistema de notació musical occidental i significa una concreció d'alguns dels continguts del bloc d'*Educació sensorial*.

L'estructuració dels continguts del currículum en blocs temàtics i la denominació dels mateixos no ha influït, però, en l'essència de la proposta didàctica per a la música a Primària, malgrat que ha estat objecte de transformacions al llarg dels primers anys de posada en marxa de l'especialitat. En el desenvolupament d'aquesta investigació, serà indispensable determinar quina ha estat la decisió presa per cada mestre en la construcció de la seva programació.

Mentrestant, i en la presentació del model d'educació musical en el qual aquesta recerca es fonamenta, es pren com a base l'estructura del disseny curricular oficial, considerant que determina un marc suficientment ampli on qual tothom es pot sentir representat. Per a alguns blocs, però, no es conserva la mateixa terminologia en considerar que aquesta no reflecteix exactament l'orientació que s'hi dona, per la qual cosa s'adopten les següents denominacions:

Educació de l'oïda, Educació del sentit rítmic, Cançó, Audició i Llenguatge musical.

1.2.2 La pràctica com a base de l'educació en l'àrea de música

Considerem que l'orientació de l'educació musical a l'escola ha de possibilitar, d'una manera primordial, l'exercitació de les capacitats individuals, cognitives, afectives i expressives, directament relacionades amb la música. És per això, que la pràctica interpretativa ha de

constituir el puntal sobre el qual es tracen les línies mestres del model didàctic, és a dir, que s'aprèn música fent música.

Aquesta pràctica musical ha de perseguir, com a objectiu fonamental, el desenvolupament de la sensibilitat musical mitjançant el contacte amb models d'alta qualitat, tant pel que fa a les interpretacions realitzades pels mestres com en la música que s'escolta en enregistraments o, en ocasions, en directe. Aquesta musicalitat ha de ser fruit, en tots els casos, d'una combinació equilibrada de recursos tècnics (vocals, instrumentals) com d'una acurada interpretació que destaquï el sentit expressiu i comunicatiu d'un fragment musical, tant si es tracta del ritme més simple (caldrà llavors, vetllar-ne la precisió, la qualitat tímbrica de l'instrument triat per a la seva interpretació, la coherència entre els seus components, etc.) com si es tracta de l'escolta d'una obra musical, de la qual es buscarà un enregistrament de qualitat, a càrrec d'intèrprets capaços de transmetre el significat més abstracte de la música, el qual s'aprecia més enllà dels sons que, físicament, l'oïda pot percebre.

1.2.2.1 Els principals procediments

Són, per tant, els continguts procedimentals els que prenen el protagonisme principal en la construcció de les classes de música. Els conceptes es treballen sempre des de la pràctica, primordialment organitzada en grup, però també basada en el treball individual, en parelles o grups reduïts.

L'adquisició progressiva dels conceptes queda subordinada al procediment que el suporta i, - especialment en els conceptes relacionats amb el llenguatge musical-, no importa tant la conceptualització ni el grau de domini a que es pot arribar, sinó l'ús i l'aplicació pràctica dels elements musicals que el nen és capaç de fer al llarg dels 6 anys de Primària.

D'altra banda, és important destacar que considerem que la Primària no és una etapa en què conculguin determinats aprenentatges, sinó que aquests han de tenir continuïtat en la següent etapa de l'ensenyament, la Secundària obligatòria, per tal que es pugui consolidar la formació musical de tots els alumnes.

Els procediments bàsics sobre els quals es considerem que es fonamenta la pràctica musical són *escoltar, imitar, reproduir, reconèixer i crear*

L'*escolta* és la via d'accés al món sonor i està indissociablement vinculada a l'aprenentatge dels llenguatges verbal i musical. Existeix un nivell d'escolta inconscient, fisiològic, que es produeix a nivell de l'òrgan auditiu, que percep les ones sonores i les transmet al cervell. Però existeix també un nivell d'escolta més conscient, que incorpora una dimensió comprensiva i

que, per tant, genera en l'oient significats més o menys complexos depenent de les capacitats personals, del contacte amb determinats contextos sonors i de l'acció educativa.

La *imitació* és un dels processos fonamentals en l'aprenentatge de la música i està estretament relacionada amb els mecanismes d'aprenentatge del llenguatge verbal. En el camp musical, la percepció de sons i de combinacions sonores, ja siguin produïdes amb la veu, amb objectes o instruments, i que a poc a poc adquireixen un significat per al nen, estimula l'aparició d'intents de repetició que configuren els primers passos per a la comunicació entre l'infant i l'adult. Aquestes repeticions, que progressivament van esdevenint més precises i significatives, constitueixen la base de la majoria dels aprenentatges i esdevenen un mitjà insubstituïble en el desenvolupament de capacitats i destreses musicals.

Reproduir representa la possibilitat d'interpretar música sense necessitat de tenir un model sonor immediat. El nen no només pot interpretar música o sons musicals si n'acaba de tenir l'exemple immediat (imitació), sinó que és capaç de tornar a interpretar aquella combinació de sons que ja ha escoltat i que recorda, posant en joc la seva memòria auditiva. La utilització de la grafia representa una forma especial de reproducció, en tant que permet desxifrar i interpretar allò que ha estat escrit anteriorment.

Reconèixer és la capacitat de poder identificar el que es sent i relacionar-ho amb significats coneguts en experiències anteriors. En alguns casos, aquesta identificació permet associar allò que es sent amb una imatge, amb un objecte sonor determinat o una acció. En els casos que es treballa amb la grafia convencional, el reconeixement implica poder associar el que es sent amb la seva representació simbòlica, la qual cosa pressuposa assolir un nivell superior de consciència respecte de les combinacions sonores percebudes.

Crear es refereix a la possibilitat d'imaginar combinacions sonores que permetin expressar noves idees musicals a partir de materials que es coneixen i es saben usar; també permet explorar noves possibilitats sonores d'objectes i instruments. D'aquesta manera es pot utilitzar la música com un mitjà de comunicació no verbal per relacionar-se amb els altres, per representar o il·lustrar situacions, per exterioritzar sensacions, sentiments personals, etc.

1.2.3 L'educació de l'oïda

L'oïda, en tant que sentit corporal, és estrictament l'òrgan que intervé de forma decisiva en la percepció del so. No obstant això, i adoptant una interpretació més flexible del concepte montessoria d'educació sensorial de l'oïda, *Educació de l'oïda* fa referència a tot allò que té relació amb la percepció de sons musicals i al desenvolupament de capacitats de reacció, reconeixement, classificació, associació, etc. enfront de diferents estímuls musicals.

Desenvolupar l'oïda musical, en tant que facilitadora de la percepció, esdevé l'objectiu fonamental de l'educació musical des de l'inici del segle XX. En l'obra pedagògica de MONTESSORI (edició original, 1948), *La descoberta de l'infant*, que recull els aspectes més rellevants dels plantejaments pedagògics que va formular des dels primers anys del segle, sosté que,

[...] l'exercici sensorial [d'educació de l'oïda] representa la base necessària per a l'educació musical

Montessori, 1987: 155-156

També JAQUES-DALCROZE (1965: 10), en constatar les dificultats dels seus alumnes d'harmonia al Conservatori de Ginebra, es lamentava, el 1898, que en cap de les obres pedagògiques que havia consultat hi trobava cap procediment pedagògic per reforçar les facultats auditives dels músics, per la qual cosa l'ensenyament de la música es basava exclusivament en el desenvolupament del sentit muscular -exercicis de lectura i improvisació sobre l'instrument- i visual -notació i transport-.

En estudis i publicacions molt més recents, la importància del desenvolupament de l'oïda continua sent un tema de cabdal importància. En les seves obres sobre el tractament de trastorns de l'audició i el llenguatge, TOMATIS (1987) considera que l'escolta correcta és la pedra angular de tot procés d'expressió-comunicació.

Des de l'àrea de música, conduïm el desenvolupament auditiu cap a la discriminació de sons que esdevinguin, en la seva percepció, "material musical" en el sentit més ampli del terme. Alhora, doncs, es treballa l'estimulació de la percepció auditiva en tant que sentit corporal, i del sentit musical que qualsevol so pot assolir en funció de la utilització que se'n faci, tenint en compte les seves qualitats físiques més bàsiques: freqüència, amplitud, forma de l'ona sonora, etc., que donen lloc als paràmetres fonamentals dels sons musicals: l'altura, la intensitat i el timbre, a més de la durada.

Paral·lelament s'inicia també el desenvolupament auditiu encaminat a la discriminació de sons que es produeixen simultàniament en el temps, un fenomen que posarà les bases per a la

percepció del sentit harmònic de la música. L'exercitació molt primerenca de pràctiques encaminades a la sincronització d'esquemes rítmics (polirítmia) o a la superposició de ritmes i melodies en forma d'obstinats o acompanyaments, així com l'escolta i la interpretació de sons afinats sobreposats (polifonia) esdevenen pràctiques encaminades a eixamplar el desenvolupament auditiu, alhora que condueixen a una comprensió més àmplia dels estils musicals més presents en l'entorn, que superposen habitualment diversos nivells o plans sonors.

1.2.3.1 Memorització i audició interior

En relació amb l'educació de l'oïda, es dedica una atenció particular a l'exercitació de dues capacitats que assoleixen una importància cabdal en el desenvolupament de les capacitats musicals: la memorització i l'audició interior.

El desenvolupament temporal de la música requereix del suport de la memòria per tal que sigui possible la comprensió del missatge sonor que arriba a l'auditor, en certa manera, fragmentat. Sense el concurs de la memòria musical no és possible, doncs, captar el significat d'un fragment musical, ja que no hi ha manera d'integrar la percepció conjunta i sincrònica de tots els elements que la conformen, com ho és, en canvi, la percepció d'un quadre o una escultura.

Els estudis a l'entorn de la memòria musical són nombrosos i han interessat psicòlegs i músics, especialment en l'àmbit de l'exercici professional de la música. També en l'educació musical de base es remarca la importància essencial de la memorització, donat que és indestruïble tant del procés d'aprenentatge de la música com de la possibilitat de comprendre-la. Efectivament, la memòria musical es comença a desenvolupar des de les primeres manifestacions en relació al so, en el decurs de les quals el nen es fixa en aquest i experimenta la necessitat de reproduir-lo.

Es distingeixen dos grans tipus de memòria en relació a la música: una *memòria dinàmica* que elabora els aspectes temporals generals, de progressió i moviment, de tensió o distensió, i que genera la representació mental, temporal i emocional de l'obra musical, i una *memòria informativa*, que emmagatzema la informació sonora, amb la seva estructura sintàctica (tonal o no tonal), de manera que permet reagrupar o segmentar el flux musical permetent-ne la comprensió i la restitució (IMBERTY, 1993). La primera és una memòria de curta durada, i s'observa que millora en la mesura que és millor el nivell de d'anàlisi d'allò que, conscientment, es vol retenir. La segona, en canvi, és una memòria a llarg termini, que permet

relacionar allò que s'escolta amb models o estructures amb les quals s'ha estat en contacte i que han assolit un significat per al subjecte.

L'audició interior és la facultat de representar-se mentalment una determinada combinació sonora, sense necessitat de percebre unes vibracions físiques a través de l'òrgan auditiu. Es tracta, doncs, de desenvolupar un estat mental que permeti la representació dels sons en la imaginació.

Els principals pedagogs que van formular les principals metodologies per a l'ensenyament al llarg del segle XX atorgaven una importància capdal al desenvolupament d'aquesta capacitat; per a WILLEMS, per exemple,

[...] cal despertar en el nen el gust envers el so, així com l'atenció al fenomen sonor, amb l'objectiu d'establir las bases de la imaginació auditiva, la qual és la clau de l'audició interior, de tal manera que podem dir que és la base de la intel·ligència auditiva

Willems, 1950: 69

Més recentment, altres autors reafirmen la necessitat d'exercitar la capacitat d'escolta interna de la música que, juntament amb la memòria, es troba estretament relacionada amb la possibilitat que un oient generi expectatives enfront d'una obra musical, una de les actituds més freqüentment detectada durant una audició (HARGREAVES, 1998).

El nivell de desenvolupament de la capacitat d'audició interior acostuma a ser indicativa del nivell de maduresa i de concentració auditiva assolida per un individu. Per altra banda, exercitar l'audició interior contribueix a desenvolupar la musicalitat de la persona, tant des de l'àmbit de l'estimulació de l'escolta i la representació musical, fins a la conscienciació dels impulsos creatius que es produeixen en un procés de composició musical.

Els exercicis de memòria musical auditiva desenvolupen automàticament l'audició interior, de tal manera que ambdues capacitats s'exerciten sovint simultàniament. L'exercitació de la memorització esdevé, en aquest sentit, la possibilitat de treballar l'audició interior de forma prolongada.

1.2.4 L'educació del sentit rítmic

El ritme és considerat com el motor generador de la música i, per si sol, constitueix ja una manifestació de caràcter musical. Alhora és l'element que sustenta la melodia, que al seu torn és l'element generador de les relacions harmòniques. Podem afirmar, doncs, que l'element rítmic és consubstancial a la música i tractar-ne la seva educació esdevé una part important en el desenvolupament musical.

Es considera que en el ritme musical, especialment en els ritmes més senzills, hi conflueixen tres elements fonamentals que poden produir-se amb independència que els sons constitueixin o no una melodia : la velocitat o tempo, l'organització temporal dels sons i la periodicitat dels accents o organització intensiva (GÉRARD, 1991). Aquests tres paràmetres es manifesten tant si el suport sonor que els sustenten està constituït per sons afinats -i llavors, constitueixen un tot que s'anomena melodia, amb un component tímbric depenent de l'instrument que els interpreti-, com si es produeixen sobre sons no afinats, o sigui una combinació sonora de base exclusivament rítmica, en la qual pot jugar també un paper essencial el component tímbric dels sons.

El desenvolupament del sentit rítmic, en l'educació musical de base, s'emprèn des de diverses perspectives. D'una banda, el ritme és una conseqüència d'un ús particular del llenguatge verbal, amb el qual es troba íntimament relacionat: els primers balboteigs del nadó, la repetició de paraules i onomatopeies que escolta dels adults que l'envolten, constitueixen les primeres etapes del desenvolupament del sentit rítmic en l'infant. També el ritme de les cançons que escolta i imita, i en conseqüència aprèn, apareix com un element bàsic en el qual paraula i ritme musical es troben íntimament relacionats.

Existeix també una relació evident entre la música i el moviment, pel fet que ambdós es basen en relacions espacials i temporals; en tant que factor musical relacionat estretament amb el decurs del temps, el ritme té una clara interrelació amb el moviment, amb el qual comparteix aquest paràmetre. JAQUES-DALCROZE (1898), considerat un dels pioners en l'aportació de propostes metodològiques per a l'ensenyament actiu de la música, reflexionant sobre la deficitària educació auditiva dels seus alumnes, va arribar a la conclusió que és tot el cos el que esdevé el pilar de la comprensió auditiva de la música, i va plantejar la seva peculiar manera d'enfocar l'educació musical basada en el moviment corporal, donant lloc al que s'anomena *euritmia o rítmica*. Si tenim en compte la importància que el moviment representa en la vida del nen, especialment en els primers anys, el treball integrat de ritme i moviment esdevé un altre aspecte rellevant en l'educació musical.

En aquest context, la dansa, unió de música i moviment especialment en relació a l'aspecte rítmic, apareix com un altre element integrant de la programació de l'àrea. Per a alguns etnomusicòlegs, *...dansar és cantar amb els peus* (IRRSAE, 1994: 222). Des d'aquesta perspectiva, l'aprenentatge de danses a l'escola, activitat en la que conflueixen les àrees d'educació musical i corporal, aporta la possibilitat de combinar el moviment corporal individual, la coordinació espacial, la sincronització amb la parella o el grup, amb alguns elements constitutius de la música: a més del ritme que acabem de citar, també l'estructura de

la melodia, l'expressivitat o la dinàmica són elements que es poden vivenciar i plasmar mitjançant el moviment (PUJOL, SERRA, 1998).

1.2.5 La cançó

Cantar és una activitat essencialment humana, que l'etnomusicologia considera un fet universal; representa una de les formes més simples d'expressar-se musicalment, tan individualment com en grup, i es considera la manifestació musical més directa de l'ésser humà. És un fet que es produeix des de les primeres etapes del desenvolupament del nadó i està estretament relacionada amb l'aparició del llenguatge verbal. I sent així, es pregunten alguns pedagogs,

[...] com pot una facultat tan natural i comuna a tothom atrofiar-se en la major part dels individus i romandre intacte en una minoria tan reduïda?

IRRSAE, 1994: 222

La unanimitat sobre el valor educatiu de la cançó és total entre els pedagogs¹³ i des dels autors de les metodologies que han esdevingut "clàssiques" JAKUES-DALCROZE (1919), KODÁLY (1929)¹⁴, ORFF (1930)¹⁵, WILLEMS (1940, 1946), MARTENOT (1952), fins a representants de les aportacions més recents en pedagogia musical, MANEVEAU (1977), SWANWICK (1991), FREGA (1996), per citar alguns dels que ja han estat referenciats en capítols anteriors, tots coincideixen en incloure la interpretació de cançons com una de les activitats primordials en la manifestació de la musicalitat dels nens, que l'escola ha de potenciar.

MANEVEAU (1977), malgrat la crítica a les metodologies clàssiques d'ensenyament musical, aposta per la pràctica del cant com a eina educativa:

[...] el cant [...] és el gest musical més immediat, el que no exigeix cap instrument, l'únic que està a l'abast de tothom, en una prolongació del llenguatge. És, però, més complex del que sembla, perquè posa en joc l'escolta d'un objecte sonor exterior (el model a reproduir), la posada en funcionament de les cordes vocals, l'audició interior i exterior del so produït, i la seva comparació amb el model per mitjà de la memòria. [...] és en aquest gest musical on l'home s'implica al màxim. El seu cos subministra tot el necessari per a l'existència del so: aire, llengüetes, caixa de ressonància. Tot el seu ésser hi està implicat.

Maneveau, 1977: 176

¹³ Per tal de poder situar cronològicament les aportacions de cada pedagog, es fa constar la data de l'edició original de les obres on consten les primeres referències a aquest tema.

¹⁴ Citat per E. Szönyi (1976: 12)

¹⁵ Citat per Sanuy i González Sarmiento (1969: 7)

Més endavant, i parlant del valor de la pràctica del cant coral com a pràctica musical assequible a tota la població, remarca també les possibilitats que obre cap a l'experimentació de les formes més actuals de música:

El cor [*és potser l'instrument.*] que permet més fàcilment la pràctica de formes obertes, en la mesura que un conjunt de veus és més immediatament aleatori que qualsevol altre agrupació.

El cor es combina molt fàcilment, és ben conegut, amb tot tipus de conjunts instrumentals, fins i tot amb la música electroacústica, la qual cosa reforça les seves capacitats enfront de les possibilitats i les exigències de la composició actual. És doncs un instrument pedagògic privilegiat i de primer ordre.

Maneveau, 1977: 222-223

D'altra banda, en les cançons hi trobem representats tots els elements fonamentals de la música, que posteriorment podran ser treballats en l'aprenentatge del llenguatge musical: el ritme i la mètrica, el dibuix melòdic i l'estructura, les notes musicals i els intervals, els modes i el sentit tonal, el sentit harmònic, la dinàmica, l'expressivitat musical, etc., són aspectes que són presents en les cançons que el nen sent i interpreta d'una forma natural per a ell; posteriorment, el mestre podrà fer-lo conscient d'allò que canta i l'ajudarà a descobrir els conceptes musicals subjacents en la seva interpretació.

La creació de cançons és també una activitat que cal conrear. Per a alguns nens, aquesta és una manifestació sovint inconscient de la seva musicalitat, en la qual projecta les combinacions rítmiques, els girs melòdics en els quals ha estat immers; altres vegades, aquesta activitat és també una font d'exploració de nous espais sonors, de l'observació dels quals el mestre pot extreure'n nous aprenentatges.

Finalment, no podem oblidar el factor socialitzador que el cant en comú proporciona. Cantar en grup, la fórmula més utilitzada en el context escolar, representa aportar l'esforç individual, integrar cada individu amb les seves aptituds i els seus defectes, per a l'obtenció d'un plaer personal i un resultat estètic compartit amb el grup; només per aquest fet, la cançó esdevé un factor educatiu de primer ordre. És per això que cantar esdevé el mitjà principal per a la pràctica musical a l'escola i la interpretació de cançons apareix com l'eix fonamental de la classe de música.

1.2.5.1 La cançó tradicional catalana

Sigui quina sigui la cultura musical del nucli familiar de cada infant en relació al seu lloc o nucli de procedència, aquests viuen i creixen en un indret que té una cultura pròpia, que cal fer conèixer i sobretot fer viure i respectar per tal d'afavorir actituds integradores. Això no vol dir que aquesta hagi de ser la única forma d'expressió musical que es difongui a les escoles: i aquí es troba un dels reptes del mestre de música en relació a aquest tema. Al mestre li caldrà

saber trobar el punt d'equilibri entre la difusió d'aquesta cultura, i l'atenció a les aportacions que, des de la diversitat existent a les aules, pugui fer-se per tal d'anar incorporant altres maneres de fer i de viure la música.

L'existència d'un *llenguatge musical matern* està directament relacionada amb el procés d'adquisició del llenguatge verbal. Els estudis sobre els primers balboteigs infantils demostren que no és possible establir una frontera clara entre l'articulació de sons propers al llenguatge verbal i el cantusseig musical. GARDNER (1987) afirma que estan indissolublement associats i, en conseqüència, l'adquisició de ritmes i entonacions propis d'una determinada cultura depenen absolutament de la paraula. Per això, es pot assegurar l'existència d'un llenguatge musical distintiu, que cal mantenir i cultivar com una forma més d'identificació cultural.

Les cançons tradicionals catalanes constituïran, per tant, una part important del repertori de l'etapa, i aportaran als nens la vivència i el coneixement d'una peculiar idiosincràsia musical. Especialment en els primers anys de vida, i fins els primers cursos de Primària, la sensibilitat enfront d'aquests materials és molt positiva i caldrà aprofitar per aportar-ne un bon bagatge. MALAGARRIGA (1999), destacant la necessitat que l'escola contribueixi a la seva difusió i conservació, en una societat en què l'entorn familiar ha perdut el seu paper fonamental en la transmissió oral d'aquesta cultura, assegura:

Cada comunitat és responsable del seu propi patrimoni i hauria d'arbitrar fórmules per donar-lo a conèixer posant-lo a l'abast del poble per tal que pugui seguir utilitzant-lo.

Malagarriga, 1999: 39

Paral·lelament però, altres cançons procedents d'altres indrets, construïdes amb llenguatges musicals més o menys propers, d'altres entorns culturals o d'estils més actuals, aniran complementant i enriquint la pràctica del cant en comú. Es tracta, en definitiva, d'harmonitzar equilibradament el contacte entre la diversitat de models que posa a l'abast la societat actual i la pròpia identitat cultural. Només si existeixen unes arrels i uns referents culturals clars, serà possible construir un entorn on convisquin i es respectin sensibilitats i models -musicals en aquest cas- diferents del propi. Com afirma IMBERTY (2000):

Tota cultura sap què és allò que considera música i allò que no considera com a tal. Només en la mesura que aquesta distinció és clara, a l'interior de la seva pròpia cultura, el nen -però també l'adult!- poden afrontar la diversitat d'altres cultures musicals.

Imberty, 2000: 446-447

Evidentment, com assenyala MALAGARRIGA (1999: 40), la creixent presència a les aules d'alumnes d'orígens culturals diversos planteja alguns interrogants en relació a aquesta proposta. Només la sensibilitat i el criteri de l'educador, i la presa de decisions conjunta amb la resta de l'equip docent, han de permetre trobar el punt just entre la funció de l'escola com a

transmissora dels valors propis de la cultura autòctona i el respecte i el coneixement mutu entre aquesta i la cultura o les cultures que coexisteixen a les aules i a la societat.

1.2.6 L'audició musical

L'expressió *audició musical* es refereix a l'escolta de música, ja sigui produïda en directe, ja sigui aprofitant els recursos que ofereixen els mitjans de reproducció sonora. Es dona, doncs, un significat un xic especial a aquesta expressió, ja que no es refereix a la pura percepció d'estímulsonors, sinó al fet d'escoltar música; fins i tot sovint s'utilitza aquest terme fent referència al propi fragment que s'escolta.

En la nostra societat, la presència de la música és sovint un element que s'imposa sense que l'oient tingui capacitat per decidir si escolta o no, i molt menys què escolta. En aquesta situació, pot succeir que les capacitats d'audició conscient i d'anàlisi d'allò que s'escolta no tan sols no hi siguin implicades, sinó que es generin mecanismes de defensa que fan que s'arribi a "no sentir" allò que, físicament, arriba a l'òrgan auditiu.

Escoltar música pressuposa un acte de comunicació, en tant que es percep el missatge musical creat per algú altre i, d'aquesta audició, se'n fa una interpretació personal que pot representar la comprensió del missatge, la transmissió d'un estat d'ànim, la suggerència d'una imatge... A l'escola, es proposen als infants situacions diverses en què els calgui parar atenció a un fragment musical i, en aquest contacte amb la música, cal diferenciar l'acte de *sentir* música, de caire estrictament físic, de l'acte *d'escoltar* música, a partir del qual s'espera de l'oient algun tipus de reacció cognitiva i/o afectiva.

L'atenció i la memòria són facultats indispensables per a l'audició de fragments. La successió dels sons en el temps requereixen la intervenció tant de la capacitat de recordar allò que s'ha escoltat com la de l'anticipació per allò que ha de venir. I aquestes facultats cal exercitar-les des de la pràctica continuada i reiterada d'escolta de fragments musicals, seleccionats per a les diferents edats en funció de la seva durada, dels elements constitutius que la puguin fer més comprensible, així com de l'empremta emocional que són susceptibles de generar en cada individu.

A la publicació de l'IRRSAE (1994: 273), es cita l'opinió de IMBERTY sobre quina és la reacció d'un oient, des d'un punt de vista perceptiu, quan aborda l'escolta d'una obra musical:

[...] des d'un punt de vista perceptiu, una obra és una jerarquia de canvis, contrastos i trencaments que són percebuts durant l'audició. En realitat, la peça escoltada és segmentada en unitats més o menys llargues i més o menys homogènies i l'estructura percebuda és el resultat d'aquesta segmentació.

Imberty, 1986: 43

L'audició comprensiva de música requereix, posteriorment a aquesta audició fragmentada, de la intervenció de diverses facultats com ara la memòria, l'oïda interior, la capacitat d'anàlisi, de comparació, d'identificació etc., que proporcionen les eines per a la integració dels diversos elements que constitueixen el "missatge musical" transmès per l'autor.

No pot deixar-se de banda la influència que l'escolta de música provoca sobre els aspectes afectius dels individus: des de la capacitat per dissoldre tensions, modificar estats d'ànim fins a les situacions en que la música fa aflorar situacions o emocions aparentment oblidades, és innegable la vinculació de la música amb l'afectivitat humana. Des d'aquesta consideració, caldrà també saber deixar els nens més lliures en l'escolta de música, per tal de permetre que aquestes manifestacions més íntimes i individualitzades puguin produir-se, de tal manera que l'audició d'obres musicals no esdevingui només un espai d'identificació, reconeixement i anàlisi d'elements musicals.

En el context escolar, caldrà vetllar especialment per què la selecció de fragments d'audicions musicals sigui el més variada possible, per tal que s'hi incloguin fragments de diverses èpoques i estils que permetin eixamplar l'horitzó dels models musicals que arriben als alumnes.

1.2.7 El llenguatge musical

Introduir l'ús del llenguatge musical a l'ensenyament primari representa facilitar a tots els nens en edat escolar el coneixement i la pràctica, encara que a un nivell molt bàsic, del codi propi de la música d'arrel occidental. L'aprenentatge d'aquest codi representa iniciar la possibilitat de llegir i escriure bona part de la música més propera del nostre context cultural, tant pel que fa a la música anomenada "clàssica", com la música tradicional, la música "moderna" i, només parcialment, la música "contemporània"¹⁶. Treballar aquest codi no ha d'estar renyit, però, amb l'exploració dels nous espais sonors que proposen compositors contemporanis, ni amb l'experimentació de noves grafies per representar noves formes d'expressió musical, ni ha de restringir l'educació de la sensibilitat cap a un únic estil de música. Renunciar al seu aprenentatge, en canvi, limita les possibilitats de desenvolupar en tots els nens estructures cognitives d'ordre superior en relació a la música.

Accedir a la possibilitat d'utilitzar i comprendre aquest codi havia estat, tradicionalment, només a l'abast de nuclis molt restringits de la població i el seu estudi s'impartia en centres

¹⁶ La utilització dels termes d'ús més comú *clàssic*, *modern*, *contemporani*, és sempre un motiu de controvèrsia per la seva ambigüitat i imprecisió. No obstant, crec que són prou entenedors en el context en que són utilitzats en aquest paràgraf.

especialitzats d'educació musical. El primer pedagog que va defensar de forma decidida que l'aprenentatge d'aquest codi fos assequible a tothom fou KODÁLY, el qual va aconseguir generalitzar-lo a totes les escoles hongareses a partir del 1947, amb uns resultats que, encara avui, situen aquest país entre els més cultes d'Europa quant al nivell musical de la població. En la seva reivindicació de la necessitat que “aprendre a llegir i escriure música” fos una formació per a tota la població, KODÁLY utilitzava el terme *alfabetització musical*, en un clar paral·lelisme amb l'aprenentatge del llenguatge verbal.

El camí que condueix al coneixement de la música està obert a tothom: és el de l'alfabetització musical. Aquells que saben llegir i escriure música tenen la possibilitat de conèixer experiències musicals inoblidables.

Per a què serveix el cercle musical dels autodidactes? (1944)
Institut Z. Kodály (sense data)

El temps de la tradició oral ha acabat [...]. Als nostres dies, no pot existir cultura musical sense que es sàpiga llegir i escriure la música, de la mateixa manera que no es pot parlar de cultura literària en el cas dels analfabets.

Metodologia de la lectura i l'escriptura de la música
Institut Z. Kodály (sense data)

Des del camp de la psicologia cognitivo-evolutiva, DAVIDSON i SCRIPP (1991) utilitzen també el terme alfabetització per referir-se als estadis superiors del desenvolupament cognitiu en música. Tot i que adverteixen que aquestes destreses requereixen d'un ampli entrenament, consideren que representen el cim del desenvolupament musical:

El pas a una descripció més reflexiva del pensament musical representa una reestructuració cognitiva de les accions, percepcions i comprensió musicals que donen pas a unes habilitats musicals molt més integrades. Malgrat tot, la primera fase d'aquest nivell de desenvolupament pot aparèixer com una fase d'instabilitat, al competir diverses formes de representacions musicals en les descripcions del saber musical.

[...] el pensament reflexiu, des d'una perspectiva cognitivo-evolutiva, es desenvolupa amb la interacció de les habilitats motores i les d'alfabetització que permeten a l'estudiant relacionar execució, pensament i percepció. El pensament reflexiu apareix com una important dimensió de l'evolució musical que sorgeix de les etapes més enactives en les que es manifesten en primer lloc les habilitats per vincular-se després a les destreses d'alfabetització simbòliques de la cultura musical.

Davidson i Scripp, 1991: 104

Restringir l'aprenentatge del llenguatge musical a l'àmbit de l'ensenyament especialitzat representa limitar la possibilitat d'accedir al seu coneixement a una àmplia franja de la població. Introduir-lo en l'ensenyament obligatori implica, en canvi, apostar per una opció democratitzadora de l'educació musical, en tant que es fa accessible a tot l'alumnat la possibilitat de d'assolir a uns estadis superiors de desenvolupament cognitiu, sensorial i afectiu en relació a la música en particular i a l'educació artística en general.

En el nostre concepte d'educació musical, l'aprenentatge del llenguatge musical ha de ser sempre fruit de l'experiència sensorial prèvia dels conceptes: cal crear situacions, en les quals la pràctica musical esdevingui una vivència abans que un acte conscient i reflexiu sobre allò que s'està experimentant. El codi no s'ha d'aprendre de manera repetitiva ni mecànica, sinó que ha de servir per fer música, per comprendre-la i per crear-ne, vetllant sempre que no es perdi l'esperit de joc i d'activitat motivadora que ha de presidir les sessions de música. De tota manera, cal saber trobar també la seriositat i el rigor necessaris que facilitaran l'esforç intel·lectual per a l'aprenentatge.

Tal com ens referíem en l'apartat de cançó, el treball de llenguatge musical es planteja, bàsicament, des de la pràctica vocal. L'aplicació sobre els instruments, sempre engrescadora, requereix d'unes condicions (dotació de materials, espai, nombre d'alumnes reduït, etc.) que no sempre són viables en les institucions escolars. Però, a més, és des del treball vocal que s'assoleixen els resultats més sòlids, amb la implicació de capacitats com ara la memòria auditiva, l'audició interior, etc. que permeten l'afiançament dels aprenentatges.

L'Etapa Primària és el moment en que es comença a introduir el llenguatge, però el procés de consolidació es perllongarà més enllà d'aquesta etapa. No pensem, per tant, que puguem parlar d'unes destreses consolidades, sinó que s'haurà obert un camí per a la comprensió de la música que impliqui alhora la sensorialitat, l'afectivitat i la intel·ligència. És un apartat no exempt de dificultats: l'afiançament dels aprenentatges sol ser lent i requereix d'un alt grau de concentració i esforç personal. Assolir resultats engrescadors demana un temps de dedicació força llarg, durant el qual hi ha moments en que sembla que els progressos no es fan visibles. Altres factors condicionen fortament la motivació dels nens envers aquest aprenentatge: des de les aptituds personals que a vegades el dificulten, el desfasament en els nivells que es produeix quan un grup d'alumnes segueixen estudis en un centre especialitzat, o la manca de valoració social que aquest treball suscita a vegades en famílies i mestres.

Cal, però, trobar el punt just del que representa introduir l'aprenentatge del codi escrit de la música de tradició occidental a l'ensenyament bàsic. Com diu DOBSZAY (1992: 75-77), cal que aquest tingui una doble funció en l'educació. Aprendre a llegir i a escriure música no ha de consistir només en el desxiframent d'un codi, sinó una manera de fer descobrir què hi ha a la partitura, més enllà d'uns símbols més o menys críptics: un sentit musical, una idea del creador, feta a partir d'interrelacions de sons, de similituds, diferències i contrastos.

1.2.8 La interrelació dels blocs de continguts

Els blocs de continguts a l'entorn dels quals està estructurat el currículum de música s'han de treballar de forma simultània en tots i cadascun dels nivells de Primària i cal vetllar que aquesta estructuració no comporti el perill de compartimentar la pràctica musical. La distribució en blocs, per tant, s'ha d'entendre com una fórmula per seleccionar i seqüenciar els continguts que es consideren bàsics, però cadascun d'ells ha de tenir assegurada la seva presència en cada curs i en cada classe, segons evolucioni la progressió en els aprenentatges de cada grup classe, així com l'orientació donada per cada mestre a la seva programació. Però no només cal assegurar la seva presència continuada, sinó que cal trobar fórmules que facilitin, en la mesura del possible, la integració de procediments i conceptes d'uns i altres .

Al llarg de les sessions de música, es procura doncs que els diferents components de la programació s'integrin harmònicament i es vagin desenvolupant de forma sincrònica i interrelacionada. Cada un dels blocs de continguts que s'ha explicat anteriorment ha de constituir una part de cada sessió de tal manera que, classe rera classe, es vagi teixint un entramat d'activitats que tendeixin a equilibrar la dedicació a cadascun d'ells. Així per exemple, si en una sessió el treball rítmic ha pres més rellevància en detriment del treball melòdic, ja sigui perquè el mestre ho ha programat així o perquè les circumstàncies -per exemple, l'actitud o la motivació dels nens- li ho han aconsellat, cal que en la classe següent sigui el treball melòdic el qui prengui més protagonisme, mentre que el treball rítmic pot quedar relegat a un segon pla. De la mateixa manera, es pot planificar que determinats blocs de contingut, com per exemple la dansa, no siguin tractats a cada sessió, perquè requereixen d'un temps de dedicació considerable que restringiria el normal desenvolupament d'altres activitats.

Per altra banda, cadascun dels blocs de continguts esdevé subsidiari dels altres, de tal manera que els progressos en els aprenentatges de l'un reverteixen, o poden ser punt de partida, per a nous aprenentatges d'un altre. Aquesta interrelació es fa més palesa encara en la manera de plantejar el treball en llenguatge musical que representa un pes específic important entre les activitats de la classe de música. Cal relacionar el seu progrés i el seu domini amb el progrés en la resta d'activitats, de tal manera que cap nou aprenentatge no es desvinculi de l'aplicació que se'n pot fer en els blocs de cançó, d'audició o també, en determinades ocasions, de les danses. I alhora, tal com ja s'ha explicat, cal tenir en compte que el treball d'educació de l'oïda i del sentit rítmic són el punt de partida sensorial cap a un treball de caire més intel·lectual que té la seva continuació lògica en l'aprenentatge de la lecto-escriptura musical.

És absolutament indispensable que l'educador es preocupi d'establir ponts o connexions que ajudin als alumnes a assolir una concepció de la música com un tot global. De la mateixa manera, cal aconseguir que tots els aprenentatges siguin funcionals, és a dir, que es converteixin en un mitjà per a la pràctica i l'apreciació musicals. Així per exemple, l'exercitació per a la discriminació auditiva de la intensitat dels sons, l'aprenentatge del lèxic específic en relació a aquest element i el coneixement dels símbols per representar-la quedarien sense sentit si els contrastos d'intensitat no esdevinguessin un element expressiu en la interpretació de cançons, si no es parés atenció a com els matisos dinàmics són tractats en una obra i com influeixen en l'expressivitat de la música, o no s'utilitzessin en les interpretacions musicals individuals o col·lectives.

1.2.9 Qüestions metodològiques de caire general

A més dels components metodològics específics de l'àrea, una pràctica docent coherent amb les directrius que s'han explicat ha de tenir en compte, també, altres components en la tasca educativa del mestre. Si bé no són elements intrínsecs del model didàctic, la seva aplicació no pot desvincular-se del desenvolupament de les sessions de música. Es tracta dels aspectes següents:

- l'organització social del grup classe
- les estratègies de comunicació en el grup
- la integració de les diferents capacitats

1.2.9.1 L'organització social

Si a l'escola, tal com s'ha definit l'orientació de l'educació musical, fer música és un dels objectius fonamentals, l'organització de les classes ha de facilitar al màxim que això es dugui a terme de forma eficaç.

A les classes de música, el treball col·lectiu esdevé alhora la fórmula més habitual per al desenvolupament d'un gran nombre d'activitats i un objectiu educatiu de primer ordre.

Efectivament, un gran nombre d'activitats es realitzen col·lectivament i és mitjançant aquesta realització en grup que assoleixen la seva dimensió educativa més significativa. Des de la interpretació de cançons, a l'uníson, a veus, o amb algun acompanyament rítmic o rítmico-melòdic, fins el desxiframent d'una partitura per a un conjunt vocal i/o instrumental, entre moltes altres situacions, totes són ocasions insubstituïbles per descobrir, des de la pràctica musical individual, el plaer de compartir-la amb la resta del grup. A més de l'execució musical personal, l'exigència d'integrar la pròpia interpretació al conjunt, respectant l'equilibri de les veus, acomodant el ritme

individual al col·lectiu, cercant un objectiu comú -el de fer música en grup i disfrutar del resultat-, esdevenen factors tan importants com la mateixa interpretació musical.

Tot i que reuneixen unes altres característiques, també les activitats relacionades amb l'escolta de música afavoreixen el desenvolupament d'un alt sentit de responsabilitat envers el grup quan es realitzen col·lectivament. És ben cert que la resposta a una determinada música és una reacció individual que depèn de l'estat anímic i de la predisposició de cadascú, però no ho és menys que compartir l'audició d'una obra musical, sentir i copsar el silenci i l'atenció que es poden generar durant l'escolta d'un fragment, així com saber respectar l'atenció o l'emoció de l'altre, són també valors fonamentals que es desprenen de la participació en grup a aquest tipus de pràctiques.

No obstant la importància del treball col·lectiu, no ho és menys la necessitat que cada persona trobi espais per exercitar les pròpies capacitats musicals a nivell individual. Així, per exemple, no és el mateix fer la lectura d'un ritme a nivell col·lectiu que haver d'aplicar individualment els coneixements assolits sense poder comptar amb el suport del company o del grup per resoldre les dificultats. Aquesta és, per altra banda, l'única situació que permet al mestre valorar els avenços o les dificultats de cada alumne i el desenvolupament de les seves capacitats en relació als aprenentatges proposats.

El treball en petit grup representa encara una altra possibilitat d'organitzar la pràctica a l'aula. No obstant el seu valor, fer coincidir en l'espai i en el temps -l'especialista està limitat al seu horari- grups que probablement estaran cantant, utilitzant instruments o experimentant amb materials sonors molt sovint genera greus dificultats d'organització en coincidir produccions musicals diverses que interfereixen les unes amb les altres. Malgrat aquesta limitació, impulsar que en grups petits els alumnes aportin propostes, resolguin una lectura, discuteixin sobre la millor tria d'un instrument per fer un acompanyament o d'un moviment per representar una música contribuirà de ben segur a generar discussions o debats a l'entorn d'aspectes musicals on tots els membres del grup estan compromesos a participar.

1.2.9.2 La relació comunicativa a l'aula

A les classes de música, la utilització sons i silenci amb un sentit musical constitueix la forma més genuïna d'expressió i comunicació. No obstant això, altres formes de llenguatge adquireixen un valor rellevant en tant que mitjans de comunicació entre els components d'un grup. Tot i que, òbviament, es produeixen situacions de comunicació entre els membres d'un grup classe independentment de l'activitat musical, es tractaran específicament aquelles que, d'una manera o altre, hi tinguin relació.

Els llenguatges que, a més del musical, adquireixen una clara funció comunicativa durant les sessions de música, encara que no tots amb la mateixa freqüència ni rellevància, són el llenguatge verbal, el llenguatge gestual i el llenguatge plàstic. Tots ells s'interrelacionen i es donen mutu suport, per tal d'acomplir amb eficàcia la funció comunicativa i la construcció i negociació de significats.

L'ús del *llenguatge verbal*, en la seva forma oral, representa, per descomptat, un mitjà comunicatiu de primer ordre. A més de l'ús habitual de la llengua oral que en el si d'un grup sol produir-se, en relació a la música es poden diferenciar dues situacions especialment significatives en el procés ensenyament-aprenentatge:

- a) les explicacions del mestre en relació als conceptes musicals,
- b) els diàlegs entre mestre i alumnes per a la construcció del coneixement.

D'acord amb el principi que l'educació sensorial precedeix la conceptualització dels elements constitutius de la música, les explicacions del mestre, entre altres funcions, han de representar la culminació d'un procés al llarg del qual els alumnes hauran d'haver experimentat o descobert, si més no mitjançant la imitació i l'escolta, aquells aspectes sobre els quals posteriorment es construirà un nou aprenentatge. Les explicacions del mestre, per tant, han de tenir sempre algun referent en la pràctica musical i, en aquest sentit, es pot afirmar que l'exemple val més que les paraules. No obstant això, les explicacions es fan sovint indispensables: en general convé que siguin curtes i concises, emprant un lèxic adequat a l'edat dels alumnes, sense renunciar, però, a la utilització dels termes específics que gradualment aniran formant part del seu vocabulari musical.

Les situacions en què el mestre propicia el diàleg, o sigui, possibilita que els alumnes manifestin oralment les seves idees, sensacions, o els seus coneixements respecte dels conceptes relacionats amb la música, representen una altra situació que cal estimular a les classes. Dialogar sobre qüestions musicals, aprendre a reflexionar a l'entorn de la música i trobar la manera d'expressar allò que es sap és una pràctica que ha de ser habitual. Tant si es tracta d'aportar el que es coneix sobre un compositor, com d'explicar com és un so respecte d'un altre, o de manifestar la impressió o el sentiment que una determinada melodia ha provocat, cal promoure situacions que en facilitin l'expressió verbal. La funció del mestre, a més de d'estimular i conduir les aportacions dels alumnes, serà la d'ajudar a puntualitzar, precisar, o manifestar amb més claredat una idea, a emprar el terme més adequat, per tal que la capacitat d'expressar-se en relació a la música s'enriqueixi progressivament.

La importància d'aquests diàlegs queda destacada en les conclusions que MALAGARRIGA *et al* (1999) extreuen de les seves experiències amb alumnes de 3, 4 i 5 anys:

Un dels processos metodològics que considerem bàsic és conversar, dialogar sobre el que s'està descobrint, escoltant, fent. Es tracta d'un aspecte indispensable que hem incorporat absolutament a la nostra activitat musical. A mesura que avancem en la seva utilització, reflexionem sobre la seva potencialitat per facilitar que el nen descobreixi, analitzi, expressi les seves descobertes, interioritzi conceptes musicals i prengui consciència dels seus progressos. Parlar sobre la música, sobre les produccions musicals, permet pensar sobre la música, intercanviar i compartir impressions i interpretacions.

Malagarriga *et al.*, 1999: 43-44

El *llenguatge corporal* com a eina comunicativa assoleix també una funció molt important en les sessions d'educació musical.

Per una banda, i com ja s'ha argumentat anteriorment, el lligam entre el moviment corporal i la música apareix en moltes manifestacions musicals, i és la dansa el punt culminant d'aquesta simbiosi. Hi ha però altres situacions en que el moviment, associat a un so, a una melodia o a un ritme en completa o en reforça el significat, com també són freqüents les situacions en les quals la resposta a un determinat estímul sonor es tradueix en un moviment que l'il·lustra i n'interpreta el sentit: assenyalar a l'espai la direccionalitat del so, representar una estructura musical mitjançant el moviment, manifestar amb el moviment d'alguna part del cos la sincronització temporal amb la música o en destaca l'expressivitat, en són alguns exemples.

A les sessions de música, a més, el llenguatge gestual esdevé de la màxima importància en la pràctica del gest de direcció, com a llenguatge universal que coordina i condueix la interpretació de música en grup. La utilització del gest de direcció per part del mestre, i la seva comprensió per part dels alumnes esdevé el fil conductor en la majoria de situacions d'interpretació musical. Començar i acabar alhora, mantenir el *tempo*, accelerar o retardar si la interpretació així ho requereix, respirar quan cal i fer-ho col·lectivament, interpretar matisos per tal d'aconseguir un resultat musicalment més expressiu són alguns dels missatges que el gest de direcció comunica. Ja sigui en la interpretació de cançons, en la reproducció d'un ritme o una poliritmia o en l'assaig d'una composició feta per un petit grup és aquest gest el que serveix per establir la comunicació indispensable per reeixir en la tasca conjunta.

Si bé el més sovint és utilitzat només pel mestre, no és descartable la possibilitat que els alumnes experimentin sobre la seva utilització i l'emprin, en ocasions, per tal de comprendre'n la funció i les característiques.

Encara que amb una presència molt menys rellevant que els llenguatges verbal i corporal, també el *llenguatge visual o plàstic* esdevé en ocasions un recurs comunicatiu en les activitats musicals. La utilització de sistemes simbòlics -convencional o arbitraris- per representar línies melòdiques, estructures, qualitats del so, etc. apareix en ocasions com a reforç visual en la representació de constructes sonors que es desenvolupen en el temps i que, per tant, dependrien exclusivament de la memòria per a la seva permanència. Tot i plantejar l'aprenentatge de la grafia convencional occidental -que és una forma de representació visual-, s'estimula l'ús d'altres recursos gràfics per plasmar una idea o un concepte musical, eixamplant d'aquesta manera les possibilitats de representació gràfica que la notació musical proporciona.

1.2.9.3 L'atenció a les diferents capacitats dels alumnes

La presència a les aules d'alumnes amb capacitats diverses ha de ser atesa pel mestre especialista de música amb la mateixa atenció que ho pot fer el tutor o qualsevol altre educador que intervingui en un grup classe.

D'una banda, i considerant la integració d'alumnes que requereixen d'alguna atenció específica en altres matèries o en altres àmbits, en general cal confiar que la planificació conjunta d'estratègies amb el mestre tutor o amb l'educador encarregat de facilitar la integració d'aquell alumne sigui suficient per orientar la tasca de l'especialista. Malauradament, però, el fet que l'especialista no disposi del suficient temps de treball amb el grup -sovint entre 45 i 60 minuts una vegada per setmana-, així com el gran nombre d'alumnes que atén -poden superar els 300 en una escola de doble línia-, no li permet molt sovint dedicar una atenció especial a aquell que ho necessita i li dificulta el coneixement pormenoritzat de cadascun dels casos i de les necessitats. No obstant això, el fet que l'especialista acostumi a fer un seguiment dels alumnes al llarg de tota la seva escolaritat i pel tipus d'activitats que realitza amb ells, es sol generar una relació afectiva i de coneixement mutu que afavoreix les possibilitats de trobar vies i pautes d'actuació per a la integració.

Pel que fa a la coexistència d'alumnes amb capacitats musicals diverses, que es pot gairebé assegurar que es troben a totes les aules, cal diferenciar habitualment dues situacions: els casos d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge, degudes a les pròpies capacitats o habilitats enfront de la pràctica musical, i els casos d'alumnes amb facilitat per al conreu de la música, ja sigui perquè hi tenen una predisposició i unes aptituds innates, ja sigui perquè cursen estudis paral·lels de música en institucions especialitzades.

En relació al primer cas, una de les situacions més freqüents és la que es produeix en relació als alumnes amb problemes d'afinació, és a dir, que no aconsegueixen cantar en el mateix to que la resta del grup. Es donen també casos d'alumnes amb problemes motrius, per als quals es fa molt difícil reproduir correctament un ritme o, ni tan sols, mantenir una pulsació regular. Sigui quina sigui la dificultat, la seva participació en les activitats col·lectives pot arribar a alterar considerablement els resultats d'una interpretació. La tasca del mestre, en aquests casos, serà doble: li cal buscar la manera d'ajudar a millorar aquella dificultat, atenent-lo individualment o facilitant-li la interpretació quan això és possible, però li cal treballar també, i sobretot a partir d'una certa edat, que el grup accepti la diferència.

A l'extrem oposat, al mestre li cal integrar també aquells alumnes especialment dotats per a la música, a qui l'aprenentatge, per exemple de la lectoescriptura musical, no els representa cap dificultat i també aquells que, amb més o menys aptituds, segueixen estudis especialitzats, per la qual

cosa el seu nivell de coneixement supera àmpliament el que s'assoleix de manera general a l'Etapa Primària.

En tots els casos, l'actitud del mestre ha de facilitar que uns i altres es sentin motivats tant per a la participació en les activitats conjuntes com per les aportacions individuals que se'ls pugui demanar. No és una tasca fàcil: el gran nombre d'alumnes que el mestre especialista atén al llarg d'una jornada i el reduït temps que dedica a cada grup, són dos dels factors que fan que aquesta tasca esdevingui enormement complicada. Només l'habilitat de l'especialista per programar activitats que permetin que els alumnes participin, cadascú des de la seva capacitat, el treball conjunt amb el tutor i la possibilitat de dedicar una atenció individualitzada a aquells que ho necessitin, bé perquè el tutor col·labora i participa també a les sessions de música, bé perquè dedica a alguns alumnes alguna estona fora de les hores lectives, pot contribuir a pal·liar els inconvenients o les dificultats.

Valorar el que cadascú té de positiu i fer-lo participar en les activitats de grup en funció del que cadascú és capaç de fer, animar i destacar quan es produeixen petits avenços, són les principals pautes d'actuació del mestre. Tal com apareix reflectit en el disseny curricular:

[...] és indispensable per a l'educació musical fer un tipus d'avaluació en positiu, per tal de no descoratjar l'alumne/a per les dificultats tècniques de la música, ja que si bé tothom no té les mateixes aptituds per a la pràctica musical, sempre serà possible trobar aquell aspecte, aquella situació, en què l'alumne/a podrà demostrar la seva capacitat d'interpretar i de gaudir de la música.

Departament d'Ensenyament, 1992 : 59

1.2.10 L'avaluació de l'àrea de música

En tot procés d'ensenyament-aprenentatge, l'avaluació aporta informació relativa a diversos aspectes. Per una banda, permet el coneixement del grau en que els alumnes han assimilat els continguts proposats, i, per tant, el grau d'assoliment dels objectius educatius, així com el grau de progrés i les dificultats que experimenten en el seu procés d'aprenentatge. Per altra banda, l'avaluació informa sobre el desenvolupament mateix del procés d'aprenentatge, ja que els resultats obtinguts permeten la reflexió -i la transformació, si s'escau-, sobre la idoneïtat dels continguts seleccionats, la formulació dels objectius, l'adequació de les activitats a les característiques de cada grup i/o a cada un dels alumnes, la qual cosa exerceix un control sobre el propi desenvolupament de la proposta educativa.

L'avaluació dels aprenentatges, per tant, no pot desvincular-se d'un plantejament metodològic i n'esdevé un component essencial. En síntesi, pot afirmar-se que l'avaluació ha deixat de ser sinònim de "valoració objectiva a partir de proves objectives", per esdevenir una eina que el professorat

utilitza per valorar la pròpia tasca docent, a partir dels resultats de l'alumnat al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge (ANTÚNEZ *et al.*, 1992: 100).

Les publicacions del Departament d'Ensenyament estan clarament orientades en aquesta mateixa línia:

En la nova ordenació del sistema educatiu s'entén l'avaluació com l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge que permet verificar la coherència i el grau d'eficàcia amb què s'ha concretat cadascun dels passos de l'esmentat procés i ajustar l'ajut pedagògic a les característiques individuals de l'alumnat.

Departament d'Ensenyament, 1994: 5

L'avaluació [...] suposa, a més a més de l'anàlisi del procés d'ensenyament i d'aprenentatge i de donar criteris per modificar l'acció educativa, emetre un judici sobre el progrés de l'alumnat i aquest ha de ser un fet positiu per a ell.

Departament d'Ensenyament, 1994: 7

Així mateix, es destaca, en les tendències més actuals, una orientació de l'avaluació en el sentit d'esdevenir una eina d'autoregulació del procés d'aprenentatge, en el qual s'implica directament l'alumne, que reflexiona i reorienta, si s'escau, la seva actitud i participació. Encara que més vinculades al nivell secundari de l'ensenyament, són particularment interessants les aportacions de JORBA i SANMARTÍ (1996) o JORBA *et al.* (2000).

Respecte de l'àrea de música, les publicacions són força escasses (PUJOL, 1995; BADIA i BAUCELLS, 1999), però en la línia de les orientacions facilitades des del Departament d'Ensenyament: *Educació Primària. Currículum*, 1992: 58-59; *Avaluació Interna de Centres. Proves orientatives*. 1999.

Els autors consultats constaten l'existència d'algunes especificitats respecte de l'avaluació de l'àrea de música. Algunes d'aquestes són consubstancials a la mateixa naturalesa de l'àrea, en la qual es posen en joc algunes capacitats específicament vinculades a l'expressió artística; d'altres, sorgeixen de la metodologia més pròpia d'aquesta àrea, en la qual l'activitat en grup sol ser més habitual que l'activitat individual; d'altres, encara, estan sotmeses a qüestions de tipus organitzatiu en els centres educatius, especialment degudes al poc temps de dedicació a l'àrea (VALLS, 2000).

1.2.10.1 L'avaluació de capacitats

D'acord amb les característiques de l'aprenentatge de la música, podem determinar 3 grans tipologies de capacitats:

a) les capacitats mesurables, equiparables a les que es desenvolupen en altres àrees, i que responen a un tipus de coneixement relacionat amb el raonament, l'estudi, la comprensió, etc. En el cas de la

música, ens estaríem referint, per exemple, al coneixement respecte dels tipus d'instruments existents, o a la col·locació de les notes al pentagrama, etc.

b) les capacitats específiques relacionades amb la pràctica de la música, que fan referència a aspectes estrictament musicals: la precisió rítmica, l'afinació, la facultat de discriminació auditiva respecte del timbre, de l'altura, dels sons superposats, la memòria musical, etc.

c) la sensibilitat personal, que es manifesta tant enfront dels estímuls musicals percebuts de l'entorn com en el grau d'expressivitat de les pròpies interpretacions, tant si són recreades a partir de la imitació com si són inventades.

1.2.10.2 L'avaluació dels continguts assolits

Si l'aprenentatge de la música es basa fonamentalment en els continguts procedimentals, és evident que aquests esdevindran l'objecte principal de l'avaluació: l'avaluació estarà, doncs, pautaada en funció del grau de maduresa o de destresa mostrat, per exemple, en relació a la imitació, o en la diferenciació del so d'un instrument respecte d'un altre, o en la combinació creativa de sons.

L'adquisició i la consolidació dels conceptes estaran sempre supeditades a l'ús pràctic que se'n faci, mitjançant els continguts procedimentals, i són més importants els resultats que es desprenen d'aquesta pràctica que la conceptualització pròpiament dita. No es tracta, per posar un exemple, que l'alumne assoleixi uns coneixements que li permetin definir què és la mètrica d'un fragment, sinó que cal, per damunt de tot, valorar si sap identificar aquest element en la música que escolta, o que sàpiga servir-se de mètriques diferents en els ritmes o melodies que improvisa: que sàpiga, en definitiva, ser sensible a l'element mètric i fer un ús pràctic i conscient d'aquest component de la música.

El fet que els objectius s'orientin cap al desvetllament de la sensibilitat de l'alumnat enfront de la música, i a estimular una vivència personal, implica que l'atenció a com es manifesta i evoluciona la seva actitud enfront de la pràctica proposada esdevingui una qüestió particularment rellevant. La pràctica musical requereix necessàriament d'una participació essencialment activa, tant en el si del grup com a nivell individual, que implica tot l'ésser a nivell corporal, intel·lectual i afectiu. Per això, en ocasions esdevé particularment complex valorar les actituds enfront de la música, ja que no sempre les respostes observades són suficientment exemplificadores del que realment succeeix en la ment de cada alumne.

2. A L'ENTORN DE LA FORMACIÓ DEL MESTRE DE MÚSICA

2.1 Els reptes de l'educació a l'inici segle XXI i la formació dels docents

Les regles del món estan canviant. És hora que les regles de l'ensenyament i del treball dels docents també canviïn.

Hargreaves, 1996: 287

Així conclou l'autor el seu llibre, "*Profesorado, cultura y postmodernidad*", en el qual analitza els canvis que s'estan produint en les condicions socials, econòmiques i polítiques en el món actual i les conseqüències que generen en l'ensenyament i en el treball de professors.

Si les primeres dècades del segle XX van aportar la generalització d'un ensenyament per a tothom, on la instrucció era prioritària per damunt de l'educació, les darreres han representat la necessitat d'adaptació de les institucions educatives a les profundes transformacions socials, vinculades en gran part als avenços tecnològics, que han generat fenòmens com els de la globalització, la facilitat en la comunicació, l'accés immediat a la informació, etc. i que exigeixen noves orientacions en la planificació dels sistemes educatius, noves definicions dels objectius de l'educació, la readequació de les institucions a les noves demandes socials, nous enfocaments en la preparació dels professionals que hi desenvolupen la seva tasca.

Els canvis produïts en les darreres dues dècades, període anomenat del pensament postmodern, afecten les estructures més íntimes dels sistemes socials contemporanis. Canvis a nivell econòmic, que es refereixen a una nova concepció del consum i de l'acumulació i distribució de riquesa, tant a nivell de béns materials com de coneixements i d'informació; canvis a nivell polític, on es veuen implicades les concepcions de globalització i la reconstrucció de les identitats nacionals; canvis a nivell social, amb la desaparició de certes i identitats que semblaven inamovibles i que són substituïdes per l'acceptació de la diversitat en totes les seves manifestacions (religioses, ètniques, culturals, etc.); canvis a nivell organitzatiu, amb el pas d'una excessiva burocratització cap a l'aparició de noves institucions més flexibles, on els papers socials dels individus es valoren més per la capacitat de mobilitat i adaptació que per una rígida identitat. (HARGREAVES, 1996).

L'educació ha de jugar un paper fonamental en la formació dels individus, per tal de fer-los capaços d'adaptar-se a aquests canvis, per preparar-los a prendre postures conscients i responsables enfront de noves situacions, desenvolupar les pròpies capacitats individuals mantenint, però, el respecte als semblants, harmonitzar la pròpia identitat amb la diversitat de l'entorn. I en aquesta nova educació, les institucions escolars, a través del treball dels docents, estan cridades a tenir-hi un paper fonamental.

FERRER (1998a: 22-32) adverteix de la necessitat de tenir ben present que l'orientació de l'educació en el llindar del nou segle és determinant per a la preparació dels joves d'avui per al futur proper. I és per això que apunta les línies mestres que, en la seva opinió, ha de contemplar l'educació per donar resposta a la societat que es perfila a les darreries del segle XX: una educació que permeti la convivència entre diferents cultures, una educació universalista que faciliti la comprensió i la sensibilitat enfront de l'abast dels fenòmens socials i culturals, que ha de potenciar el pensament crític, creatiu i solidari, que formi en l'autonomia i la responsabilitat personals, que utilitzi el potencial que permeten les noves tecnologies i sobrepassa el marc estricte de l'aula, que requereix d'una més gran implicació de les famílies en la presa de decisions sobre els centres educatius, enfocada com un aprenentatge al llarg de la vida, que retorni la importància del llarg termini, enfront de la tendència a la cerca de resultats immediats i sovint efímers.

En l'informe per a la UNESCO, elaborat per la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XX (1996), més conegut com "Informe DELORS", es sintetitzen els reptes de l'educació en quatre eixos, anomenats "els quatre pilars de l'educació", que constitueixen les bases d'un concepte d'educació capaç de donar resposta als canvis ràpids i profunds del món contemporani. Aquests quatre pilars, -aprendre a conèixer, a fer, a viure i a ser-, possibiliten la superació d'un concepte d'educació basat en la transmissió de valors i coneixements, per transformar-la en una experiència global i continuada que, al llarg de tota la vida, fomenti el desenvolupament dels subjectes, en tant que persones i membres de la societat (Comissió internacional..., 1996: 75-76).

Aprendre a conèixer constitueix alhora un mitjà i una finalitat de la vida humana. Com a mitjà, cada individu ha d'aprendre a conèixer el món que l'envolta, tractant que s'equilibri la necessitat d'una cultura general extensa amb una gairebé indispensable especialització; i acceptant, alhora, que és inútil tractar de conèixer-ho tot i que aquest coneixement no és inamovible.

Com a finalitat, es tracta de desenvolupar el plaer de comprendre, de conèixer, de descobrir. *Aprendre per a conèixer*, suposa aprendre a aprendre i aquest procés d'aprenentatge ha d'integrar l'exercici de l'atenció, de la memòria i del pensament.

Aprendre a conèixer, tot combinant una cultura general prou àmplia amb la possibilitat de treballar a fons un petit nombre de matèries. Això també vol dir aprendre per aprendre, per aprofitar les oportunitats que ofereix l'educació al llarg de la vida.

Pistes i recomanacions
Comissió internacional..., 1996: 85

Aprendre a fer, a actuar, té a veure amb la posada en pràctica dels coneixements i en l'adaptació d'aquests per al futur treball. Aquest tipus d'aprenentatge, però, ha de ser també flexible, per tal de poder evolucionar i adaptar-se a les transformacions dels sistemes productius, i ja no pot ser considerat com una simple transmissió de sabers pràctics, gens negligibles per altra banda.

Aprendre per adquirir una qualificació professional, però sobretot una competència que permeti fer front a nombroses situacions i a treballar en equip. I aprendre també a fer, en el marc de les diverses experiències socials o de treball que s'ofereixen als joves i als adolescents, ja sigui de forma espontània d'acord amb el context local o nacional, ja sigui formalment gràcies al desenvolupament de l'ensenyament per alternança.

Pistes i recomanacions
Comissió internacional..., 1996: 85

Aprendre a viure junts, aprendre a conviure, representa també un dels grans reptes de l'educació actual. Superar els prejudicis i els recels envers els altres, vèncer les hostilitats envers les diferències ètniques, religioses o culturals, és l'única via per aconseguir un món on valors com la tolerància, el respecte mutu, la solidaritat... esdevinguin el marc generalitzat per a la convivència.

Aprendre a viure junts desenvolupant la comprensió de l'altre i la percepció de les interdependències (realitzar projectes comuns i preparar-se a controlar conflictes) tot respectant els valors de pluralisme, de la comprensió mútua, de la pau, etc.

Pistes i recomanacions
Comissió internacional..., 1996: 85

Aprendre a ser es destaca com un principi fonamental de l'educació, en la mesura que aquesta ha de contribuir al desenvolupament integral de l'individu, tant en l'aspecte físic com espiritual (intel·ligència, sensibilitat, sentit estètic, responsabilitat personal, etc.) L'educació de les capacitats humanes no directament relacionades amb la dimensió productiva ha de ser considerada bàsica en l'educació. L'objectiu, el desenvolupament de l'ésser humà, s'inicia en el naixement i arriba fins

al final de la vida, i és un procés que s'inicia amb el coneixement d'un mateix i s'obre, progressivament, a la relació amb l'altre.

Aprendre a ser per tal de desenvolupar la personalitat i poder actuar amb una capacitat reforçada d'autonomia, de criteri i de responsabilitat personal. Per això no s'ha de negligir cap de les potencialitats de l'individu: memòria, raonament, sentit estètic, capacitats físiques, aptituds per comunicar...

Pistes i recomanacions
Comissió internacional..., 1996: 85

La formació dels ensenyants en aquest context de canvi accelerat i profund, on els reptes de l'educació sobrepassen l'estricta transmissió de sabers i apunten al desenvolupament integral de l'ésser humà en tant que individu i membre de la societat, esdevé un factor de vital importància.

CARNEIRO (1998: 21-22), membre de la Comissió internacional tot just citada, en la seva aportació a les jornades que, sobre l'informe Delors, es van dur a terme a la UAB, fa una defensa inequívoca del paper decisiu dels professors en la societat actual i es refereix a aquest col·lectiu com *una enorme força de progrés i de desenvolupament*. Apela, per això, a la necessitat que els professors siguin persones dotades d'una alta competència moral i intel·lectual, per la qual cosa qualsevol societat que es preocupi profundament per a l'educació, ha de vetllar que els professionals de l'ensenyament es reclutin, afirma, entre els millors de cada generació, preparats per conduir un procés educatiu basat en el foment de la capacitat d'aprendre .

Una societat educativa, on totes les "respiracions" estan proveïdes d'intencionalitat formativa, una societat que *escull l'educació com a finalitat del desenvolupament* -i com a mesura fonamental d'aquest-, en oposició a la seva instrumentalització a l'altar dels màquines econòmiques, s'ha de centrar obligatòriament en els educadors, que són els seus artífexs primordials. Educadors que no es limiten a oferir solucions prefabricades, sinó que tenen el valor i la determinació d'ajudar a formular les preguntes més incòmodes.

Carneiro, 1998: 22

L'aportació de CARNEIRO aposta d'una manera ferma pel paper fonamental del professorat per a l'educació de la societat en la capacitat de reflexionar, la condició imprescindible, -ens diu - per tal que els sistemes educatius facin un pas de qualitat:

La incorporació de la capacitat de reflexionar, com a actitud sistemàtica, és un pas indispensable per a l'edificació de la societat generativa, és a dir, una societat que procura consolidar allò nou sobre el millor llegat de la seva memòria col·lectiva.

Carneiro, 1998: 23

Un professorat, en definitiva, sensible a les transformacions de la societat, que aposti per una educació que formi per a la consecució d'un món més just, més lliure, on els drets dels individus i dels pobles siguin respectats, on cada persona assoleixi la preparació que li permetrà desenvolupar, al llarg de la seva vida, les seves capacitats com a individu i com a membre de la societat.

2.2 Tendències i concepcions sobre la formació del professorat

2.2.1 Concepcions a l'entorn de la formació dels docents

Depenent de l'orientació esperada de la seva funció docent, s'han definit concepcions o perspectives diverses sobre la formació del professorat. MARCELO (1995) o PÉREZ GÓMEZ (1993) distingeixen fins a quatre diferents perspectives, si bé MARCELO (1995: 190) puntualitza, però, que al seu parer cap d'aquestes explica i comprèn totalment la complexitat de la formació del professorat.

1. La perspectiva acadèmica

La funció del professorat es basa fonamentalment en la transmissió de coneixements i, per tant, ha de posar en contacte l'alumne amb la ciència. La seva professionalitat radica en el grau de competència sobre la o les disciplines en que s'especialitza i la claredat amb que explica els continguts.

La formació del professorat es converteix, des d'aquesta perspectiva, en el procés de transmissió de coneixements científics i culturals per dotar-lo d'una formació especialitzada, centrada principalment en el domini dels conceptes i en l'estructura disciplinar de la matèria de la que és especialista; es destaca, com a objectiu fonamental, el seu paper com a expert en una o diverses àrees. (MARCELO, 1995: 192).

PÉREZ GÓMEZ (1993: 400 i ss.) defineix dos extrems en aquesta perspectiva: un enfocament enciclopèdic i un enfocament comprensiu, entre els quals s'acostumen a produir multiplicitat de situacions intermèdies. En el primer enfocament, no es diferencia el que s'ha d'ensenyar del com i es confon el domini de la matèria amb la competència professional. En el segon cas, en canvi, el coneixement profund de la matèria a ensenyar -des dels punts de vista conceptual, històric i epistemològic- es completa amb la capacitat dels subjectes experts en la matèria de transformar aquest coneixement del contingut en coneixement de com ensenyar-lo.

2. La perspectiva tècnica

L'actuació del professional és més aviat instrumental, adreçada a la resolució de problemes, els quals sorgeixen de la pràctica, i es resolen aplicant teories, tècniques, principis i coneixements científics, fonamentats en la investigació. Aquests principis donen lloc a normes o receptes per a la intervenció, que si són aplicades rigorosament condueixen als resultats desitjables. La competència professional del docent es valora pel coneixement d'instruments científics i tècnics per aplicar a les situacions de l'aula.

Dins d'aquesta perspectiva, PÉREZ GÓMEZ (1993: 404-405), basant-se en diversos autors, distingeix dos corrents als quals denomina “model d'entrenament” i “model d'adopció de decisions”. En el primer, el futur docent ha de preparar-se en el domini de les tècniques que li forneixen especialistes externs; la seva formació ha d'incloure un entrenament en el domini i ús d'aquestes competències. En el segon cas, en canvi, si bé el futur docent aprèn tècniques d'intervenció a l'aula, aquestes han d'esdevenir principis i procediments que els docents utilitzaran al prendre decisions i resoldre els problemes que se'ls plantegin al llarg del desenvolupament de la tasca quotidiana.

3. La perspectiva pràctica

Sota aquesta visió, el docent ha de ser capaç de resoldre la diversitat de fets i situacions que es produeixen en la complexitat de l'aula. El mestre esdevé un professional que utilitza l'experiència i la creativitat per resoldre problemes de l'ensenyament, talment com un artesà o un artista es forma en el si de la pròpia activitat professional. La reflexió sobre l'acció esdevé un factor clau des d'aquesta perspectiva.

La formació del professorat es centra en l'aprenentatge *de la pràctica, per a la pràctica i a partir de la pràctica* (PÉREZ GÓMEZ, 1993: 410). L'aprenentatge queda supeditat a les experiències viscudes al costat de docents experimentats, les quals esdevenen el procediment més eficaç per a la formació, així com per a l'adquisició d'experiència i de creativitat, per tal de saber resoldre les situacions úniques i complexes que configuren el dia a dia de l'exercici docent.

Seguint amb la síntesi de PÉREZ GÓMEZ (1993: 410-422), aquest autor recull dos corrents en el marc d'aquesta perspectiva, que denomina respectivament “enfocament tradicional” i “enfocament reflexiu” sobre la pràctica. Per a l'autor, aquest enfocament, de plena vigència en l'actualitat, ha sofert una llarga evolució des de la primera formulació aportada per DEWEY, que amb la seva frase “*learning by doing*” apostava per formar un “professional reflexiu que combina les capacitats de cerca i investigació amb les actituds d'apertura mental, responsabilitat i honestat”. En l'enfocament tradicional, l'aprenentatge es produeix d'una forma no reflexiva, fortament rutinitzada i molt conservadora, encara que normalment plena de sentit comú acumulat al llarg dels anys de desenvolupament professional; està mancat, però, del suport conceptual i teòric de la investigació i la reflexió sistemàtica sobre el procés educatiu.

El segon enfocament ha rebut l'atenció de molts autors, els quals han aportat matisos i visions personals sobre la formació d'un professional reflexiu sobre la pròpia pràctica. Entre les més recents i difoses es troba el model de SCHÖN (1992) que es basa en tres principis: el coneixement des de l'acció, el “saber fer”, que és el que permet actuar i que s'acumula a través de la pràctica reflexiva; la reflexió des de l'acció, que es produeix a partir de les reflexions i les

discussions conjuntes fruit d'un treball en equip, i que prenen com a base els coneixements teòrics i les creences de cada membre; la reflexió sobre l'acció, que aporta la dimensió analítica que el docent realitza sobre la pròpia actuació, posteriorment a aquesta.

4. La perspectiva de reflexió en la pràctica per a la reconstrucció social

La funció del docent és facilitar l'aprenentatge dels alumnes per tal que assoleixin, progressivament, la màxima autonomia i, en conseqüència, aprenguin a aprendre. El professor es considera com un professional autònom, que contempla les condicions polítiques, culturals, socials, econòmiques i del context que condicionen la seva visió de la realitat, tant com el desenvolupament de la seva acció educativa.

En aquesta perspectiva el professor ha de ser capaç de reflexionar críticament sobre la pràctica quotidiana en relació tant amb els processos d'ensenyament-aprenentatge com amb el context en el qual la seva tasca es desenvolupa. D'aquesta manera, la seva actuació propicia el desenvolupament autònom i emancipador dels que participen en el procés educatiu. Les creences i els valors dels professors i els seus diferents posicionaments de caràcter ètic conformen les diverses maneres d'entendre l'acció educativa.

Dins d'aquesta perspectiva, es distingeixen també dos corrents, l'"enfocament de crítica i reconstrucció social" i l'"enfocament d'investigació-acció".

Aquest primer enfocament s'argumenta des de la base que la formació del docent ha d'estar focalitzada cap a:

Preparar professors que tinguin perspectives crítiques sobre les relacions entre l'escola i les desigualtats socials i un compromís moral per contribuir a la correcció d'aquestes desigualtats mitjançant les activitats quotidianes a l'aula i a l'escola.

Zeichner (1990) citat a Pérez Gómez, 1993: 423

Des d'aquest enfocament, els programes de formació del professorat han d'estar basats en tres aspectes fonamentals: una formació cultural amb un clar contingut polític i social, una capacitat d'anàlisi reflexiva sobre la pròpia pràctica i un coneixement crític del context que permeti crear actituds de compromís polític i social.

El segon enfocament, defensat per autors com ara STENHOUSE (1984) i ELLIOT (1990), es basa en la idea que l'ensenyament és bàsicament una activitat creativa, artística, i que implica un model de desenvolupament curricular on el professor no aplica rutinàriament uns principis i unes tècniques, sinó que reflexiona sistemàticament sobre la pròpia actuació i, en funció dels resultats, pren decisions sobre com reorientar la seva pràctica professional. Reflexió, però, que no ha de ser només un exercici realitzat a l'aula sinó que requereix diàleg, contrast d'idees i opinions amb altres professionals. La investigació-acció es converteix així en un instrument per al

desenvolupament professional dels docents en els propis centres, que implica la posada en marxa de processos d'anàlisi i reflexió conjunta basats en la comprensió de la pràctica i orientats a facilitar-ne la comprensió i la transformació (PÉREZ GÓMEZ, 1993: 429).

La dimensió moral i ètica de l'exercici professional dels docents apareix com un compromís indestriable de la tasca educativa. Des d'aquesta perspectiva, es fa necessari un clar posicionament ideològic del professorat, el qual parteix de les pròpies conviccions, però que ha de ser discutit i consensuat amb la resta del col·lectiu docent al qual pertany.

LISTON i ZEICHNER formulen així aquest compromís, en relació a la reorientació que cal donar, des del seu punt de vista a la formació dels professors:

Hem de cridar l'atenció dels nostres estudiants sobre determinades qüestions relatives a la injustícia educativa i demanar-los que considerin i avaluin el seu treball sobre la base de la seva qualitat moral i ètica i no només respecte de la seva perfecció tècnica.

Si com a formadors de professors podem fer alguna cosa per a la formació de la consciència social dels futurs docents i proporcionar-los possibilitats alternatives i concretes per realitzar l'objectiu d'una educació d'elevada qualitat per a tots els nens, haurem aconseguit molt.

Liston i Zeichner, 1993: 60

No obstant la defensa d'aquesta opció, la seva proposta integral, també, altres principis essencials per a la formació:

[també] ens preocupen profundament la formació acadèmica, la competència tècnica i una escolarització adequada des del punt de vista evolutiu, però volem veure els beneficis d'aquesta escolarització compartida per tots.

Liston i Zeichner, 1993: 61

Per a IMBERNÓN (1998), la funció docent en aquesta societat canviant implica, per al professorat, una sòlida preparació disciplinària, una profunda preparació sociopedagògica i didàctica i una convincent preparació personal, ètica i moral.

S'atorguen a l'ensenyant noves funcions que li confereixen un paper decisiu com a agent del canvi, afavorint l'accés al coneixement, però també potenciant el desenvolupament de les capacitats cognitives i afectives, l'exercitació de la capacitat reflexiva i crítica, la transmissió de valors com ara la comprensió mútua i la tolerància.

MARTÍNEZ (1998: 23) apunta també cap a la definició d'un perfil docent que ha de canviar, i en destaca especialment la necessitat en els períodes de l'educació infantil i de l'educació obligatòria: un professional que ha de substituir la funció instructora i de transmissió de coneixements, cap a la de gestor del coneixement i mediador en els conflictes, sense, però, inhibir-se de la primera funció. Per això, el docent ha de ser, ineludiblement, una persona culta, capaç d'entendre que la seva funció no és la de transmetre el que sap, sinó de fomentar el coneixement i la construcció de valors en els seus alumnes, d'ajudar a la construcció de recursos per gestionar la informació i

infondre-li significat, de facilitar també recursos per afrontar els conflictes, apreciar els valors i construir-ne de nous.

La necessitat del canvi es fa, doncs evident i, a l'Estat espanyol, és secundada per múltiples autors que s'han ocupat i s'ocupen, actualment, de temes vinculats a la formació -inicial i permanent- del professorat (BENEJAM, 1986; IMBERNÓN, 1998, 1999; GIMENO SACRISTÁN, 1993; MARCELO, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1993) entre molts altres. Per JIMÉNEZ *et al.* (1999: 155) els termes de “professor reflexiu” de SCHÖN (1992), de “professor crític” (CARR i KEMMIS, 1988) o d’“investigació-acció” (STENHOUSE, 1984, 1987; ELLIOT, 1990, 1991), formen part del discurs actual respecte de la formació del professorat i es reflecteixen en l'esbós del perfil del professorat que apareix a la LOGSE.

No obstant aquesta unanimitat en els plantejaments, molt sovint, però, s'observen situacions de decalatge entre les intencions declarades en els documents i la posada en marxa de mecanismes eficaços de preparació del professorat per assumir aquests canvis. La inèrcia de les institucions propicia que ni l'actualització del professorat ja en exercici ni la formació inicial de nous docents siguin sincròniques amb les reformulacions dels objectius de l'educació que sorgeixen com a conseqüència de les transformacions polítiques i socio econòmiques en els quals es solen emmarcar (PÉREZ GÓMEZ, 1993).

Així mateix, es posen en evidència algunes incongruències resultat del manteniment del nivell acadèmic de la formació del professorat de les primeres etapes de l'ensenyament obligatori - infantil i primària- a nivell de diplomatura; IMBERNÓN ho expressa amb aquestes paraules:

Volem ressaltar el fet lamentable que, en l'actualitat, malgrat la oportunitat de la reforma es mantingui el nivell de diplomatura en els estudis de magisteri malgrat que arguments de naturalesa diversa aconsellaven l'ampliació dels estudis fins al nivell de llicenciatura. És lògic pensar que amb només tres cursos acadèmics el temps dedicat a l'estudi, a la reflexió i a les pràctiques resulta insuficient per a la preparació professional del professorat, la qual cosa significa una formació de rang inferior i insuficient i una devaluació de la professió.

Imbernón, 1998: 49

La creació d'una llicenciatura de magisteri ha estat llargament reivindicada, tant per amplis sectors de professors com pels estaments implicats en la formació dels mateixos, com un mitjà per aprofundir en la formació integral dels docents. La necessitat d'ampliar la formació dels docents per a les primeres etapes de l'ensenyament obligatori implicaria, al mateix temps, la reconsideració de la creació d'un cos únic d'ensenyants.

S'han suggerit diverses fórmules, que inclouen opcions no necessàriament excloents: la possibilitat d'accedir als estudis de magisteri havent cursat prèviament un primer cicle universitari

o la realització d'un curs sencer de pràctica professional tutoritzada són algunes de les vies que han estat proposades i que tenen antecedents en algun país europeu.

En el terreny de les realitzacions concretes, algunes universitats han endegat l'elaboració i discussió d'un projecte d'organització d'uns estudis propis, a nivell de segon cicle (120 crèdits, a cursar en dos anys), que conduirien a l'obtenció d'un títol de "Graduat Superior en Magisteri". La Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB ha iniciat aquest procés de discussió durant el primer trimestre del curs 2000-2001, amb la intenció de tenir aprovat un marc referencial per al posterior desenvolupament del projecte. El projecte ha quedat però provisionalment paralitzat, a l'espera que el debat a l'entorn dels acords de Bolonya (1999) aportí un marc més concret en el qual inserir la proposta.

2.2.2 La formació del professorat de Primària a Europa

La formació del professorat per als diferents nivells de l'ensenyament i, particularment, de les etapes obligatòries, ocupa un lloc destacat en el plantejament d'un sistema educatiu.

Si bé és cert que, al llarg de la història, la formació del professorat ha estat sotmesa a situacions deplorables, com a conseqüència de circumstàncies polítiques, econòmiques i socials que, o bé no han reconegut la importància de l'educació del conjunt de la població o bé l'han menystinguda deliberadament, no és menys cert que, especialment a partir dels anys 70, la formació del professorat ha esdevingut, en la majoria dels països europeus, un component essencial en el plantejament dels respectius sistemes educatius.

Segons consta en els informes de la OECD (2000) i de la Comissió europea /Eurydice (2000) sobre la formació dels ensenyants de les diverses etapes educatives, en els països pertanyents a aquestes organitzacions, la formació dels professors dels nivells primari i secundari s'imparteix, majoritàriament, en institucions d'ensenyament superior, ja sigui a la universitat (sobretot per a la formació dels professors de secundària) o en centres d'ensenyament superior no universitari. Pel que fa, més concretament, al professorat de Primària, la inclusió d'aquests estudis en el nivell universitari, en els països que han realitzat aquest pas, ha representat una fita especialment important, que va tenir lloc fa relativament poc temps: a la dècada dels 70 (a Espanya, Irlanda, Suècia i Finlàndia) i dels 80 (a França i Grècia), mentre que ja era vigent a Anglaterra des del començament del segle (FERRER, 1999).

Les dades consultades respecte dels països de la UE (*Comission européenne/Eurydice*, 2000: 125), mostren, en canvi, diferències importants quant a la durada dels estudis; aquesta oscil·la entre els 3 anys, en països com ara Àustria, Bèlgica o Espanya i els 5 anys i mig, per exemple, a

Alemanya. Els estudis d'una durada de 4 o 4 anys i mig són els més freqüents (per exemple a França, al Regne Unit, a Itàlia, als Països Baixos, o a Dinamarca), si bé la durada en xifres absolutes no és coincident ni amb les condicions d'accés als estudis, ni amb la seva adscripció al nivell universitari o al nivell d'ensenyament secundari.

Actualment, coexisteixen dos gran models de formació, denominats respectivament, model simultani (*concurrent model*) i model consecutiu (*consecutive model*). En el primer model, el més freqüent en relació a la formació del professorat per a l'Etapa Primària, la formació pedagògica teòrica i pràctica es cursa al mateix temps que les matèries curriculars. En el segon model, molt estès en relació al professorat per a l'Etapa Secundària, la formació en una o més matèries curriculars precedeix la formació en la teoria i pràctica de l'educació (OECD, 2000: 221). És de destacar, com una excepció notable, el cas de França, on la formació del professorat de Primària i de Secundària rep el mateix tractament, seguint el model consecutiu, i implica haver obtingut, prèviament, un Diploma d'Estudis Generals (DEUG) que s'obté després de 2 anys d'estudis universitaris

En ambdós casos, la realització d'un període de pràctiques en centres educatius es perfila també com un component essencial de la formació, tant si es duu a terme durant la mateixa, com si es considera com un requisit previ per a l'accés a l'exercici professional.

La previsió de la formació en servei o formació permanent del professorat al llarg de la vida professional apareix també com un element bàsic. FERRER (1999: 347) destaca la importància que pren aquest aspecte en alguns dels documents més significatius dels darrers anys sobre el tema de l'educació.

2.3 El professorat de música: consideracions prèvies

En les societats que s'associen al que es podria anomenar "cultura occidental", existeix una llarga tradició en el camp de la formació musical institucionalitzada. L'especificitat i el grau de complexitat assolit pel llenguatge musical ha generat, des de molt antic, la necessitat que la música s'ensenyi, a diferència del que succeeix en altres cultures, on la música s'aprèn en el si de la vida de la col·lectivitat, perquè sol estar vinculada a les tradicions més arrelades, als rituals màgics, al cicle natural anual, etc. (SMALL, 1989; BLACKING, 1994).

L'àmbit d'actuació del professorat de música, en el decurs de la seva evolució històrica, ha donat lloc a múltiples camps i especialitzacions, en funció de les diverses necessitats que la societat

generava en relació al coneixement de la música. En el nostre context més immediat, des dels requeriments per a la formació del músic instrumentista professional, passant per la preparació del compositor o del director, o la del docent que inicia en el coneixement i la pràctica del llenguatge musical o l'educador que treballa en nivells *amateurs*, es planteja una panoràmica molt diversificada de necessitat de formadors.

Cenyint-nos al marc específic d'aquesta recerca -la formació musical a l'Etapa Primària- cal considerar, d'entrada, que en la panoràmica de la història educativa musical, plantejar la necessitat que l'educació musical arribi a tota la població és una formulació relativament recent i que implica reconsiderar en profunditat les pràctiques formatives que s'havien desenvolupat fins aleshores.

Actualment, ningú no discuteix que cal que l'educació musical arribi a tothom. Variaran els enfocaments pedagògics, la selecció dels materials sonors en els quals basar la pràctica musical, fins i tot potser alguns dels objectius fonamentals, però es defensa el valor educatiu de l'educació cultural artística, i es considera inherent al dret a l'educació rebre algun tipus de formació de les capacitats musicals en particular, en un context de formació cultural i per al desenvolupament dels sentits estètic i artístic:

Una de les funcions essencials de l'educació és transmetre el patrimoni cultural i contribuir a la seva renovació, desenvolupar el sentit estètic del nen i de l'adult, preparar-los per tal que apreciïn degudament les obres mestres de la cultura en totes les seves expressions, permetre a tots participar en la vida cultural, desenvolupar la creativitat i, si es dona el cas, ajudar-los a convertir-se en creadors. [...] L'educació troba, doncs, en la cultura una part essencial del seu contingut, al mateix temps que és indispensable per al desenvolupament i la renovació de la mateixa.

UNESCO, 1994: 6, paràgraf 5040

Acostar tothom a la música requereix disposar del professorat adequat per fer-ho: un professorat que no s'adreça només a aquells que han triat voluntàriament aquest camp de coneixement, ja sigui amb una intenció professionalitzadora o com a cultura personal, sinó que afronta el repte d'iniciar en l'educació musical a tots i cadascun dels individus, amb les seves particulars capacitats, sensibilitat, aptituds, interessos, entorn cultural, etc.

Els diversos models o enfocaments dirigits a formar docents de música per a l'ensenyament no especialitzat estan en estreta relació amb el lloc i la consideració que s'atorga a l'educació musical en els currículums escolars, així com als objectius i als continguts que els integren. En general, doncs, les reflexions sobre aquesta formació estan gairebé sempre contextualitzades en un sistema educatiu determinat, en el qual la inclusió de la música pot ser més o menys recent, tenir un enfocament de caire més instructiu o més reflexiu i crític, on la dedicació setmanal a l'àrea pot variar significativament i on les infraestructures per atendre les peculiaritats de la música són també molt diverses.

2.3.1 A l'entorn del perfil per al mestre de música

El docent de música ha de reunir una sèrie de característiques que són inherents no només a la seva condició com a educador, sinó també en relació a l'especificitat de la matèria.

Des de l'àrea de música, i especialment en els nivells més bàsics de l'ensenyament, el mestre ha d'assumir que, en la seva tasca, tant o més important que la transmissió d'un saber específic, cal vetllar pel desenvolupament d'unes capacitats personals lligades al sentit musical, pel cultiu de la sensibilitat, així com pel desvetllament i l'expansió dels sentits estètic i artístic.

L'educador musical ha de ser un bon comunicador, capaç de motivar i engrescar els seus alumnes en les diverses situacions que es generen per mitjà de la pràctica musical. La música, per mitjà de l'educador, ha de ser sempre una vivència plaent i un motiu de gaudi personal, sense per això perdre el rigor ni la profunditat que l'acte educatiu requereix.

En la seva contribució a la formació del sentit estètic dels alumnes, li cal ajudar-los a ser sensibles i oberts al món sonor que els envolta, tant musical com d'àmbit extramusical. Ha de potenciar la capacitat de fer-los esdevenir ciutadans crítics sense, però, coaccionar ni interferir en les múltiples interpretacions o apreciacions personals que, en relació a la sensibilitat artística, es desprenen de les diverses individualitats.

En un altre nivell, el mestre ha de ser un model musical d'absoluta correcció per als seus alumnes, en el sentit que la seva capacitat d'expressió musical ha de representar en tot moment un excel·lent exemple en relació a qualsevol dels paràmetres bàsics de la música: justesa en l'afinació, precisió en el sentit rítmic, oïda musical ben desenvolupada, sentit tonal i harmònic, etc. I això, encara, no només com una destresa o habilitat tècnica, sinó sempre al servei de la musicalitat, o sigui de la capacitat de transmetre, comunicar i manifestar emocions, estats d'ànim o sentiments per mitjà del llenguatge dels sons.

Per ser capaç de dur a terme un projecte docent que tingui en compte tot aquest ventall de possibilitats, el mestre de música ha de disposar d'unes capacitats i un bagatge musical gens banals, en la destresa, en la comprensió i la pràctica dels aspectes més tècnics, en els criteris pedagògics específics, així com en la sensibilitat i el sentit crític en el vessant més humanístic, per tal de garantir una pràctica docent que permeti assegurar un desenvolupament harmònic del sentit musical dels seus alumnes.

Com a docent d'aquesta àrea específica, el mestre que s'ocupa d'impartir l'àrea de música ha de conèixer també els aspectes psicològics, pedagògics i sociològics que es troben estretament vinculats amb la música en tant que àmbit d'educació. L'educador ha de ser coneixedor de les etapes evolutives dels nens quant al desenvolupament de les capacitats i destreses musicals pròpies de l'ésser humà (per citar algun exemple, des de les primeres manifestacions sonores del recent nascut i el seu lligam amb els primers estadis del desenvolupament del llenguatge verbal a les etapes maduratives de l'infant quant

a l'evolució i afinament del sentit rítmic, l'aparició del sentit tonal, etc.). Aquestes són qüestions decisives que li donaran les bases per al plantejament de seqüències d'aprenentatge adequades a les etapes evolutives dels nens. També les qüestions de caire pedagògic són essencials, ja que orienten l'educador, per exemple, en qüestions tan bàsiques com la tria de les línies metodològiques més adients i adequades per a cada context educatiu. I finalment, el coneixement de les implicacions sociològiques que es deriven d'unes determinades formes de presència de la música en les societats més industrialitzades, ja que el nen viu immers en un entorn en què aprèn i es forma una cultura, uns hàbits i un gust musical de forma inconscient, a partir dels estímuls que rep del seu entorn vital més proper (familiar, escolar, etc.) però també i de forma molt determinant, dels múltiples medis de reproducció sonora.

Al llarg del segle XX, la progressiva implantació de l'educació musical en els sistemes escolars de diferents països en l'àmbit de l'escolaritat obligatòria, ha donat lloc a diverses maneres d'enfocar la formació del professorat al qual se li confiava aquesta tasca (BRUNEAU, 1991; ABELES, 1994; HENTSCHE, 2000). Maneres d'enfocar, però, no sempre respectuoses amb la responsabilitat exigida i exigible, ja que malgrat els avenços en les investigacions sobre psicologia de les facultats musicals dels individus i les seves implicacions en la maduració global de l'ésser humà, ni la inclusió de l'àrea en els currículums escolars ni en la formació del professorat han estat abordats, molt sovint, amb la seriositat i el rigor indispensables per a una formació integral de qualitat. Efectivament, les referències a la "mala salut" de l'educació musical a l'ensenyament general i, molt especialment, a l'Etapa Primària, són presents en un gran nombre d'obres consultades, i es perllonguen, malgrat indubtables avenços, però també alguns retrocessos, fins a l'entrada del tercer mil·lenni (TAEBEL, 1990; ROBERTS, 1991; STOWASSER, 1993; REIMERS, 1994; SCHEIDEGGER, 1994; STEEGE, 1994; UPITIS *et al.*, 1999), tant a Europa, com a Amèrica del Nord, com a l'Amèrica llatina, entre d'altres indrets, amb l'excepció d'alguns països del Centre i Nord d'Europa on sembla que la situació és considerada més satisfactòria (LEPHERD, 1991; MEDŇANSKÁ, 1994; MARKIEWICZ, 1995; SINOR, 1995).

Malgrat la cerca en diferents bases de dades, no ha estat possible trobar gaires publicacions que abordin aquest tipus de temàtiques des de l'òptica de plantejar estats d'opinió sobre la qüestió i molt menys, encara, referides al nostre context més immediat. És per això que, malgrat procedir de contextos aparentment molt allunyats del nostre, s'han recollit les opinions d'autors de països molt diversos, formadors de professorat de música, en els quals s'han pogut contrastar idees i opinions que apunten en la mateixa direcció que les línies mestres que s'acaben d'exposar. En general, en les obres consultades, no apareixien opinions divergents, sinó més aviat postures complementàries, sorgides,

sovint, dels antecedents específics en la manera d'abordar en altres moments la formació musical dels mestres.

En la bibliografia consultada, han aparegut tres propostes netament plantejades que aporten consideracions generals i propostes concretes per a l'establiment de punts bàsics per a la fonamentació de possibles currículums de formació de mestres de música. Tot i que, com s'acaba de dir, són plantejats en contextos educatius ben diferents entre si, i fins i tot geogràficament molt allunyats (com ara el Regne Unit, Austràlia o Itàlia), aporten elements per a la reflexió a l'entorn de quins elements han d'articular la formació d'un mestre de música per a les diverses etapes de l'ensenyament bàsic en general i, més concretament, per a l'ensenyament primari.

Al Regne Unit, un país amb una tradició de més d'un segle en quant a la inclusió de l'educació musical a l'ensenyament general (WARD, 1998), els mestres responsables d'impartir la música -tant a primària com a secundària- eren generalment especialistes que procedien dels conservatoris i tenien, en conseqüència, una preparació fortament decantada cap a la interpretació instrumental, mentre que no rebien cap tipus de preparació pedagògica. Aquesta situació, qüestionada en profunditat per molts professionals en els darrers anys, i en un moment, a més, de crisi generalitzada de la formació dels ensenyants, portava a SWANWICK (1994) a formular un seguit de consideracions sobre què hauria d'estar inclòs en un currículum de música per a la formació inicial de professorat:

- Desenvolupar competències en música -vocal i instrumental- a través d'una àmplia gamma de llenguatges.
- Oferir tècniques d'assaig i direcció i coneixement de repertori coral i instrumental.
- Aprendre a manejar tecnologia relacionada amb la informació sobre la música.
- Valorar les característiques del coneixement musical i la seva adquisició.
- Examinar els descobriments de recerques en relació al desenvolupament musical dels infants.
- Revisar recerques sobre els efectes de l'aplicació de diverses intervencions curriculars en música.
- Avaluar diverses maneres de qualificar els alumnes.
- Investigar el potencial d'una àmplia quantitat de material educatiu per mitjà de treballs pràctics.
- Analitzar diverses estratègies d'ensenyament i tipus d'organització de classes, per mitjà de l'observació, la simulació i la discussió.
- Preparar i avaluar l'eficàcia d'un programa de classes.
- Inventar i avaluar una seqüència progressiva de classes.
- Formular reflexions a l'entorn de la pràctica docent.
- Revisar textos clau del camp de l'educació musical.
- Redactar un currículum.

Swanwick, 1994: 4

Destaca, en aquesta proposta, el clar decantament de l'autor envers les necessitats del mestre com a docent, mentre que apareix força més desdibuixada la preparació musical necessària. Molt sensible als corrents més innovadors de la formació del professorat, l'autor inclou el contacte amb la recerca educativa, com a un factor destacat per a la formació del futur docent: ja sigui en el sentit d'acostar l'estudiant a recerques sobre el camp de l'educació musical, com fomentant la pròpia formació com a investigador a més de docent. Aquest és un element important en la preparació de mestres que ben poques vegades es contempla en els programes de formació inicial.

Referint-se també al camp de la formació musical dels ensenyants per a les escoles primàries, a Austràlia, TEMMERMAN (1997), basant-se en una recerca anterior sobre l'efectivitat del professorat, duta a terme per PORTER i BROPHY (1988), defineix tres àmbits - tots tres d'importància equivalent- sobre els quals, opina, caldria edificar una proposta de formació adequada per al professorat responsable d'impartir la música:

[...] ser coneixedor del contingut i de les estratègies d'ensenyament, tenir uns objectius educatius clars, ser coneixedor de les necessitats de l'alumnat, fer un ús adequat dels materials educatius que es disposa i ser reflexiu envers la pròpia docència.

Temmerman, 1997: 30

Pel que fa a les característiques personals i professionals, aquests autors identifiquen com a crucials, les següents:

[...] l'entusiasme per l'ensenyament, el respecte per als alumnes, mantenir la disciplina i promoure el goig dels estudiants.

Temmerman, 1997: 30

I en relació a les competències més específiques de música, determinen les següents:

[...] ser capaços de cantar, de dirigir (*conduct*), utilitzar instruments i planificar les classes.

Temmerman, 1997: 30

L'aportació d'aquests autors conté, indiscutiblement, apreciacions vàlides i suggerents per al nostre context, ja que recull algunes de les línies generals que anteriorment s'han aportat com a bàsiques per a un ensenyant de música. Entre les premisses s'hi inclouen, entre d'altres, qüestions que es desprenen de l'especificitat de la música en tant que matèria artística, altres més relacionades amb coneixements específics de l'àrea i, encara, altres que formen part del rol d'ensenyant en un concepte més general. S'hi trobaria a faltar una més gran concreció quant al nivell de preparació musical considerat necessari, ja que l'autora adverteix que algunes qüestions són força determinants a l'hora d'establir un currículum per als futurs ensenyants. Concretament, lamenta, entre d'altres, el limitat temps que es dedica a la música i les condicions prèvies de molts estudiants que tenen molt poca o cap base (*background*) musical (TEMMERMAN, 1997: 30).

Una de les propostes més desenvolupades que ha estat possible consultar és la que fa un autor italià, BARONI (1994), que planteja una alternativa molt completa de formació per a un país on l'educació musical a l'ensenyament general està, sembla ser, molt poc atesa. A més d'ell, altres autors (DELFRATI, 1994; TAFURI, 2000) denuncien que Itàlia pateix una situació de greu abandonament dels nivells més bàsics d'ensenyament musical. Des d'aquesta situació, BARONI formula una proposta global de formació, els eixos fonamentals de la qual serien el punt de partida per al desplegament de possibles dissenys curriculars adequats al professorat de cada etapa educativa. L'interès d'aquesta proposta, en relació amb les anteriors, es troba en la més precisa definició del que ha de ser el bagatge musical i cultural del mestre, element que no apareixia tan definit en les aportacions anteriors. BARONI articula la seva proposta a l'entorn de tres grans apartats, que comprenen la formació psicopedagògica de l'ensenyant, el coneixement específic del llenguatge musical i el bagatge musicològic, entès aquest darrer com la capacitat de "saber parlar sobre música i raonar sobre ella" (BARONI, 1994: 76).

Les línies mestres del seu projecte, comú per a tot el professorat de música des de l'etapa pre-escolar fins a la secundària, són les següents:

1. El saber psicològic i pedagògic
 - * de caire general:
 - conèixer la ment infantil i juvenil,
 - la naturalesa de la relació entre els ensenyants i els alumnes
 - les funcions de l'ensenyant i de l'educació
 - * específic del camp musical
 - desenvolupament de la percepció musical dels infants
 - de la seva habilitat motriu
 - adquisició del sentit tonal i rítmic
 - qüestions harmòniques i tímbriques
 - capacitat de reconèixer estils
 - formació del gust
 - apreciació del gust estètic
 - relació complexa amb el gust dels adults
 - circulació social dels models musicals
2. El saber específicament musical, de tipus operatiu (un saber fer més que un saber)
 - * saber cantar
 - * saber tocar
 - * saber compondre
 - * saber improvisar
3. El saber de tipus musicològic (saber parlar de música i raonar sobre ella)
 - * disciplina teòrica; entre d'altres aspectes,
 - acústica i psicoacústica
 - teoria antropològica sobre les funcions rituals i simbòliques de la música,
 - relació del so amb el gest, la paraula, la imatge
 - història de la filosofia i estètica musicals

- formació i difusió dels valors socials en el sector artístic
- teoria de la comunicació de masses
- * estudi del repertori; per exemple,
 - repertori antic europeu
 - repertori d'ús concertístic i teatral
 - teoria de la recerca folklòrica
 - repertori tradicional del folklore italià
 - repertori tradicional extraeuropeu
 - repertori jazz,
 - gènesi del repertori "popular"
 - repertori rock

Adaptat de Baroni, 1994: 72-76.

Per a l'autor, aquesta proposta permetria, al mateix temps que superar les greus mancances del professorat de les etapes Infantil i Primària, plantejar una alternativa per al professorat de Secundària, amb un enfocament més centrat en la pedagogia i la didàctica que no pas en la formació instrumental, en oposició a com està plantejat actualment en molts conservatoris. En tots els casos, però, es pot observar que es parteix de la necessitat d'una sòlida preparació musical basada en els continguts de la musicologia sistemàtica, els quals han d'anar acompanyats, al mateix temps, de coneixements psicopedagògics de caire general i d'aquells més específics del camp musical. Al llarg de l'argumentació de la seva proposta, BARONI matisa, però, que la profunditat del coneixement musical i musicològic haurà de variar segons les edats per a les quals es preparin els ensenyants: el mestre per als més petits, per exemple, necessitarà d'una sòlida formació en l'apartat corresponent al "saber fer música", mentre que no li caldran tants coneixements de certs tipus de repertori; de la mateixa manera, el bagatge psicopedagògic serà diferent per a un ensenyant de l'escola infantil o un de secundària. No obstant això, cadascun dels tres apartats hauria de ser present en la formació de tot ensenyant de música, per tal de superar la precarietat en que aquesta àrea es troba en les diferents etapes educatives.

En relació a aquestes declaracions de principis, diverses preguntes es plantegen nítidament en relació a com cal orientar la preparació dels mestres per tal que puguin dur a terme l'educació musical en el context de l'escola primària:

- Quin grau de capacitats musicals caldria exigir com a requisits irrenunciables per a un futur ensenyant de música?
- Quines destreses musicals i fins a quin nivell (coneixement del llenguatge específic i pràctica instrumental) podrien considerar-se idònies?
- Quin grau de coneixements musicals haurien de ser previs i quins aspectes es podrien assolir durant els anys de formació inicial?

- Quin grau de saber científic -en relació al música- li caldria al professor de música?
- Com es pot equilibrar el saber psicopedagògic de caire més teòric amb la praxi educativa més quotidiana?
- Com s'organitzarien diversos models formatius que contemplessin una formació el màxim globalitzadora, en funció de l'etapa educativa per a la qual es prepara el futur docent? Quins aspectes serien els més importants a desenvolupar en cada cas?

La lectura de diversos autors va tenir com a conseqüència que aquestes preguntes obtinguessin respostes força diferenciades, que variaven substancialment en funció de l'entorn social i cultural on s'havien formulat. Les referències a diverses solucions adoptades en diferents països es feia, en aquest nivell, gairebé indispensable. Així, si bé l'estudi comparatiu no es contemplava com un element bàsic per a l'elaboració del marc sobre la formació de mestres de música, poder contextualitzar algunes propostes esdevenia ineludible per tal de comprendre'n la significació. Alhora, les transformacions sofertes en la consideració de la formació dels mestres en general, ha condicionat també el tipus de formació musical i didacticomusical rebuda durant la formació inicial. I, per descomptat, aquesta ha estat subsidiària de la consideració que la música ha merescut en els currículums escolars en cada lloc i en cada moment.

Per tot això, les diferents aportacions que tot seguit es presenten cal contextualitzar-les sempre, en relació al país al qual l'autor fa referència. No obstant aquesta consideració, s'han seleccionat sempre aquelles aportacions que podien tenir interès en relació a la formació de professorat de música en el nostre país, i molt particularment en el marc polític i administratiu de la Comunitat Autònoma de Catalunya.

2.3.2 El professorat de música per a les etapes Infantil i Secundària

Malgrat que el focus central d'aquest estudi es focalitza en l'Etapa Primària, s'inclou una breu referència a les solucions adoptades en altres països respecte del professorat que imparteix la música en les altres etapes de l'ensenyament obligatori i preobligatori.

En la majoria de països, i durant les darreres dècades, s'ha generalitzat la situació que a l'Etapa Infantil ha de ser el mestre generalista el responsable d'impartir la música, com ho és de tots els altres àmbits dels currículum. Aquesta opció està fortament condicionada per la concepció del paper que l'educació musical ha de tenir en aquesta etapa. Hi sol haver, també, un alt grau d'acord en el sentit que en aquesta edat cal primar l'aprenentatge vivencial. Es considera, doncs, que la música ha de ser present d'una forma natural en els diversos esdeveniments quotidians, que ha d'estar integrada, sempre que sigui possible, a la resta d'activitats de l'aula. I per tant, qui millor

pot aconseguir aquesta integració és, òbviament, el mestre que comparteix la jornada escolar amb els alumnes i organitza les diferents activitats, que estableix amb ells uns llaços afectius intensos, que en coneix les necessitats i en sap identificar els interessos i les motivacions per als aprenentatges, tant a nivell col·lectiu com individual (CATEURA, 1992; PÉREZ GUTIÉRREZ, 1994).

El que varia substancialment, en uns i altres països, és el nivell de preparació que aquest professorat té en relació al que ha d'ensenyar. Només a tall d'exemple, i per il·lustrar les diferències, es podria assenyalar que en països com ara Àustria i Hongria (VILAR, 1998, LLUVERAS i VILAR, 1999) es requereixen unes capacitats musicals força desenvolupades en relació a la veu, a l'afinació i al sentit rítmic per poder accedir als estudis de formació inicial. En altres països, en canvi, entre els quals es comptaria l'Estat Espanyol, no tan sols no es requereix cap tipus de capacitat específica sinó que el context legal no afavoreix que aquests dèficits es puguin corregir, en la mesura del possible, durant els estudis de formació inicial. Així doncs, en el nostre entorn, ens trobem que la formació musical del mestre de l'escola bressol i el parvulari sol ser molt deficitària, i ni tan sols permet garantir, en alguns casos, les mínimes condicions i aptituds personals per al treball musical fins al punt que, per a algun autor, es considera necessari que sigui l'especialista de Primària qui assumeixi aquest ensenyament (BERNAL, 1999). La situació, ja precària en el pla d'estudis anterior, no ha fet sinó agreujar-se aquest darrers anys, ja que la dedicació a la formació musical i didàctica ha esdevingut mínima (8 crèdits, per exemple, en el pla d'estudis de la UAB) i cal no oblidar que, en un percentatge molt elevat dels casos (que pot acostar-se al 90%), es treballa amb alumnat que no ha rebut cap tipus d'educació musical en el decurs dels estudis primaris ni secundaris.

A Secundària -independentment de l'edat en què s'iniciï aquesta etapa (entre els 10 i els 12 anys segons els països), sembla generalitzada la figura del professor especialista de música. Aquest professorat, format en centres superiors d'ensenyament, ja sigui en conservatoris, en universitats o en escoles superiors, gaudeix en general d'una sòlida formació musical, que es complementa amb una preparació més o menys aprofundida en pedagogia, psicologia i mètodes didàctics. En alguns països, s'ha optat per una fórmula de doble especialització (Àustria, Alemanya, per ex.) i existeixen situacions en les quals els estudis corresponents a la música es cursen en un centre especialitzat diferent que la resta de matèries del currículum.

Les dificultats més importants que es detecten entre aquest professorat sorgeixen en el sovint excessiu decantament de la seva formació com a intèrprets, situació remarcada per diferents autors de països ben diversos (com per exemple, MARK, 1998, a Àustria, JEANNERET, 1993, a Austràlia, i al nostre país, GALÁN, 1999). Aquesta situació es fa molt palesa en algunes investigacions que posen de relleu la percepció que diversos col·lectius d'estudiants de pedagogia

musical manifesten tenir d'ells mateixos, més com a músics que com a mestres. ROBERTS (1991:37), per exemple, estudia mitjançant qüestionaris, les opinions d'una mostra d'estudiants de pedagogia musical de diverses universitats del Canadà. I aquesta percepció és, fonamentalment, la que es consideren "músics" abans que "professors": els estudiants s'autodefineixen com a "intèrprets" - en general o en relació a l'instrument principal que interpreten (i es consideren, llavors, "pianistes", o "percussionistes", o "cantants", etc.)- o també, en ocasions, sota la denominació més genèrica de "músics". Malgrat ser estudiants de Pedagogia musical, el pes de la pràctica interpretativa en la seva formació és tan fort, que molt pocs es consideren, abans que res, "professors": la problemàtica que es genera és, en aquest sentit, similar a la que es produeix en altres àrees curriculars.

Es qüestiona, des d'aquesta perspectiva, l'enfocament que reben aquests futurs professors en la formació inicial, amb un marcat accent cap a la tècnica instrumental, i en la qual la formació psicològica, pedagògica i didàctica, així com el contacte amb la realitat educativa (les pràctiques) ocupen una part generalment poc significativa - si és que existeixen- del currículum (TEMMERMAN, 1997).

Al nostre país, la situació no és gaire diferent. Sortosament, s'ha superat una època, no gens llunyana, en què no hi havia l'exigència d'una titulació específica per optar a una plaça de professor de música i aquesta es podia ocupar amb qualsevol titulació universitària. L'evidència que calia assegurar una formació pedagògica i didàctica sòlida a més de la formació musical apareixia com una reivindicació unànime defensada per múltiples autors (GIRBAU i VILAR, 1994; GALÁN, 1999). Actualment, cal una titulació superior de conservatori o una llicenciatura universitària de temàtica propera (per exemple, la recentment implantada d'*Història i Ciències de la Música*), a més d'haver cursat un Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP) com en qualsevol altra àrea, la qual cosa ha possibilitat que el professorat que s'ocupa d'impartir la formació en aquesta etapa estigui més preparat per impartir-la. Una altra cosa és l'adequació de la seva capacitació pedagògica, ja que el CAP no cobreix, ni de bon tros, les necessitats de formació d'una professorat que ha de desenvolupar la seva tasca docent, en una etapa educativa no sempre fàcil d'abordar des de l'àrea de música.

2.3.3 El docent per a l'Etapa Primària

Pel que fa a la situació a l'Etapa Primària, el debat sobre qui ha de ser el responsable d'impartir l'educació musical és un tema àmpliament debatut i controvertit. Durant la darrera dècada, en les principals revistes relacionades amb el món de l'educació musical, han anat apareixent articles i informes de recerca a l'entorn d'aquesta temàtica. En la majoria, tant si el seu enfocament

prioritari està adreçat a temàtiques d'investigació-acció a les aules, o a estudiar els problemes del professorat novell, o analitzar la percepció del professorat respecte de la seva formació inicial i la funció docent posterior apareix, com un *leit motiv*, la denúncia de situacions d'insatisfacció respecte de la tasca docent en el camp musical i de la formació per a impartir-la (GIFFORD, 1993; ABELES *et al.*, 1994; JEANNERET, 1996; UPITIS *et al.*, 1999).

La situació es perpetua al llarg dels darrers anys. BOARDMAN (1990)¹⁷, en la síntesi sobre l'estat de la recerca a l'entorn de la formació de professorat de música, detectava que, en relació a la formació del professorat i independentment dels nivells per als quals aquest es prepari, es dibuixaven dos tipus bàsics de problemes:

- les competències que hauria de tenir l'ensenyant en començar la tasca docent (sobretot competències musicals)
- l'adequació dels programes de formació inicial

Més concretament, en l'àmbit de l'Etapa Primària, assenyalava també que un problema molt estès era el de la preparació musical del mestre generalista de l'escola elemental i la seva implicació en el desenvolupament de la docència de la música. Citant a altres autors, com per exemple BALL (1986), afirmava la dificultat d'arribar a establir conclusions en ferm sobre el context educatiu més apropiat per als *classroom teachers* i la controvèrsia existent sobre el paper del mestre generalista en relació a l'educació musical enfront de la posició dels qui creien que aquest rol hauria d'estar assumit per un especialista (BOARDMAN, 1990: 738-739)¹⁸.

De la bibliografia consultada, es dedueixen tres plantejaments diferents en relació a quin professional és el més idoni per assumir l'àrea de música a les escoles primàries:

- el mestre generalista
- el mestre especialista
- el coordinador o assessor per a l'àrea

L'opció entre el generalista o l'especialista respon principalment a la resolució del conflicte que es produeix entre la major o menor importància que es dóna a les capacitats personals en música i al grau de coneixements musicals considerat necessari per exercir "musicalment parlant" en aquesta etapa i les competències pedagògiques corresponents.

¹⁷ La versió més recent del *Handbook of Research on Teacher Education*, (SIKULA, 1996), no inclou cap actualització ni revisió del capítol específic dedicat al mestre de música.

¹⁸ Referències de diversos autors revelen que, als EEUU, la presència de professorat especialista a Primària està molt generalitzada (BENEJAM, 1986; ROBERTS; 1991).

En relació a les opcions existents, veurem que dos elements influeixen molt probablement sobre aquestes diferents solucions. La diferent durada de la Primària en diferents països -fins als 10 anys en alguns casos, fins als 14 en altres- és un factor que sembla tenir relació amb la possibilitat que el mestre generalista n'assumeixi o no la docència. També el fet que els currículums escolars incloguin o no l'aprenentatge de la lectura i escriptura musical seria també un factor considerat decisiu en el requeriment de majors competències musicals per al professorat. Si bé aquestes consideracions no són determinants en aquest estudi, no es poden deixar de tenir presents per situar diferents alternatives a la decisió que l'un o l'altre tipus de mestre sigui l'idoni per dur a terme l'educació musical a les escoles primàries.

La figura del coordinador de música, en canvi, respondria a un perfil lleugerament diferent perquè, tal com s'explicarà més endavant, no se li encomanaria directament la docència de l'àrea.

2.3.3.1 El dilema: quin grau de formació en coneixements musicals?

El punt crucial en la definició de quin mestre ha de ser responsable d'impartir l'àrea de música a Primària està relacionat amb la determinació del nivell de capacitats i coneixements musicals que es considera com a idoni per poder assumir, amb èxit, la tasca que se li assigna. Sembla que la unanimitat és més gran, en canvi, en referència a la necessitat d'una sòlida formació, entre altres, en els camps de la psicologia, la pedagogia, la didàctica, l'antropologia, la història, així com el contacte amb la pràctica docent.

La necessitat de coneixements musicals apareix referenciada en molts dels autors consultats, si bé en general costa trobar propostes on es concretin les competències musicals requerides per exercir. Triant com a mostra algunes de les obres més recentment publicades, WELCH (2000), per exemple, entén que l'èxit de l'educació musical rau en tres elements fonamentals:

1. L'ampli coneixement musical per part del professor.
2. El coneixement de com els nens aprenen i es desenvolupen musicalment.
3. La utilització eficaç dels recursos educatius disponibles (com ara temps, espai, instruments musicals).

Welch, 2000: 441

Però, què és per a WELCH un "ampli coneixement musical"? Quina relació hi ha entre aquest i les capacitats personals, per exemple, d'afinació, de justesa rítmica o de capacitat expressiva? Inclouria la pràctica d'un instrument? I si fos així, fins a quin nivell tècnicament parlant? Són qüestions que queden en l'aire, i que, al mateix temps, poden ser interpretades de molt diverses maneres.

També molt recentment, TAFURI constata que la dificultat per al desenvolupament de l'educació musical a Primària radica, sobretot, en la manca de formació dels mestres generalistes i no tant en els objectius proposats en el currículum. Recalca que, sense formació musical, no és possible plantejar una formació didàctica sigui quin sigui el nivell educatiu per al qual es prepari el futur educador.

Es necessiten formacions didàctiques diferents segons els sectors de l'ensenyament elegits [...] però l'adquisició d'aquestes didàctiques disciplinars només és possible si ja s'està en possessió dels sabers musicals pràctics i teòrics necessaris que constitueixen els objectius i continguts de l'ensenyament. Són les bases necessàries sobre les quals inserir els instruments de la programació, gestió i avaluació de situacions organitzades per ensenyar/aprendre.

Tafari, 2000: 121

Novament, la indefinició es fa palesa: és clar que per a l'autora no es pot assegurar una formació didàctica sense uns coneixements musicals, però de quin tipus han de ser, fins a quin grau d'aprofundiment?

Sense respostes definitives a aquests interrogants, trobem argumentacions que defensen que la música a Primària sigui impartida per generalistes o per especialistes.

2.3.3.2 Música a càrrec del generalista

L'opció que sigui el mestre generalista que imparteixi la música a l'escola primària apareix defensada per diversos autors. Durant els anys 90, el corrent més important en aquest sentit, s'ha desenvolupat al Regne Unit arran de la implantació del *National Curriculum* (Department of Education and Science, 1992), que va implicar una renovació total dels objectius i els continguts, entre d'altres, de l'àrea de música. En altres contextos, procedents d'altres països europeus, s'alcen també veus en favor d'aquesta situació, especialment per als primers cursos de primària.

El cas d'Anglaterra és, en aquests moments, potser el més representatiu d'aquesta opció i el que ha generat més bibliografia al respecte. El desplegament del *National Curriculum* va generar, per part de la inspecció educativa i també per part d'alguns investigadors (MILLS, 95/96), la realització d'estudis que evidenciaven la deficitària situació de l'ensenyament de la música en aquesta etapa, malgrat que en molts centres educatius estava en mans de professorat especialitzat: professorat especialitzat, format generalment en conservatoris, amb molt poca o gens de formació com a pedagog. La proposta de millora de la situació, encomanant la docència entre els 7 i els 11 anys (*Key stages* 1, 2) als mestres generalistes (*classroom teachers*), va topat d'immediat amb les limitacions del professorat que havia d'impartir les classes, el qual havia rebut una mínima preparació durant la seva formació inicial. Aquesta dificultat, detectada des dels primers moments de l'aplicació del nou currículum es veia corroborada per les manifestacions provenint del propi

professorat i dels estudiants de mestre que manifestaven una manca de confiança en les pròpies capacitats per dur a bon terme els objectius plantejats (MILLS, 1995/96; BEAUCHAMP, 1997).

Malgrat aquest punt de partida, el posicionament de molts autors és clarament a favor que sigui el generalista qui s'ocupi de la música, com ho fa de la resta d'àrees del currículum (HENNESSY, 1995; MILLS, 1998). Els arguments per a aquesta opció prenen molta força tot i que es reconeixen les limitacions actuals del cos de professorat de Primària.

GLOVER i WARD (1998b) manifesten taxativament la seva postura al respecte, malgrat que reconeixen que el debat sobre si la música ha de ser impartida pel mestre generalista o per un especialista no està tancat i no neguen les dificultats generades per la manca de formació d'un alt percentatge del professorat.

*Només*¹⁹ el mestre de la classe té l'oportunitat d'organitzar el temps, l'espai i els recursos necessaris i té el suficient coneixement dels nens per fer-los aprendre tant com sigui possible.

Glover i Ward, 1998: 8

Donen dues altres raons fonamentals per les quals no ha de ser un mestre especialista el responsable d'impartir la música:

- la percepció dels nens que la música és un aprenentatge reservat només a uns pocs, raó per la qual es desenvolupen actituds que, a vegades, es continuen arrossegant en la vida adulta sobre la impossibilitat que tothom hi tingui accés;
- el caràcter integrador de la música en relació als diferents aspectes de l'experiència humana.

Malauradament, molts autors coincideixen a detectar greus dificultats en l'aplicació del currículum, especialment en els apartats relatius a la creativitat i en l'apreciació de la música escoltada o feta pels propis alumnes, mentre que hi ha millors resultats en les activitats d'interpretació musical (BEAUCHAMP, 1997: 75-77) per la qual cosa la participació de l'especialista com a suport dels mestres i la implementació de programes consistents de formació permanent han esdevingut del tot indispensables (LAWSON *et al.*, 1994; MILLS, 95/96) (v. capítol 2.3.3.4).

En un altre context, SCHEIDEGGER (1994), parlant de la situació a Suïssa, considera que aquesta és també la millor opció, si bé la limita a l'escola maternal i als tres primers anys de l'escola primària (8-9 anys).

Pel que fa a l'ensenyament maternal i els tres primers anys de l'ensenyament primari, defensem el principi del mestre únic, és a dir un ensenyant polivalent que està en relació permanent amb la seva classe i crea així una atmosfera i una relació propícies per un

¹⁹ En cursiva a l'original.

ensenyament integrat i complet. Per això, la formació en pedagogia musical d'aquest nivell [...], no pot continuar essent tractada com el parent pobre de la formació

A partir del 4t any, un professor especialment format en educació artística i musical, hauria de substituir el mestre. Aquest mestre especialitzat pot ser el mestre generalista a condició que hagi rebut una formació en pedagogia i educació musical. Si això no és possible, cal contemplar la possibilitat d'organitzar un intercanvi de mestres en el propi centre educatiu. Si cap d'aquestes solucions no és possible, un mestre extern especialitzat en la matèria pot donar les classes.

Scheidegger, 1994: 3

La postura que sigui el mestre generalista qui imparteixi l'àrea de música no és però desconeguda en el nostre entorn.

L'equip de professors de música de la UAB defensava una opció similar, sempre i quan es garantís la suficient preparació del professorat. En un document del 1985²⁰ (v. annex nº 1), elaborat per diverses institucions implicades en la formació de professorat i en la formació superior en música, i adreçat a diverses autoritats educatives, el col·lectiu de professors es manifestava també a favor que la música fos impartida pel mestre generalista fins a 4t d'EGB, garantint, això sí, uns coneixements musicals suficients per poder emprendre correctament aquesta tasca. També el *Pla de Formació* de l'EPM (RIERA *et al.*, 1979) apuntava en la mateixa direcció.

Aquesta opció troba el seu exemple més consolidat en el cas d'Hongria, país que des del 1947 ha vetllat especialment la formació musical dels mestres com a factor decisiu i prioritari en el pla de generalització de l'educació musical per a tots els nivells educatius (SZÖNYI, 1990).

2.3.3.3 Música a càrrec d'un especialista

Alguns països, de llarga i reconeguda tradició musical en l'ensenyament bàsic, han apostat, en canvi, per la presència de professorat especialista en música a les aules de primària. És el cas, per exemple, d'Alemanya o del molts estats dels EEUU, en els quals professorat format sovint en conservatoris assumeix, tot i que no sempre amb la col·laboració del mestre tutor, la docència de l'àrea de música.

Al nostre país, durant la dècada dels 80, apareixia publicada una de les propostes més innovadores respecte de la formació de mestres que argumentava la necessitat d'especialització quant a la música i altres àrees. En relació a qualsevol àrea del currículum, la seva autora, BENEJAM (1986), prenent com a base l'estudi comparatiu de 6 models de formació, afirmava amb rotunditat que "no es pot ensenyar el que no es sap". Per això, el seu model de formació de mestre es decantava

²⁰ *Proposta de revisió de l'ensenyament de la música a l'EGB i de la formació de professorat*, elaborat i subscrit per diverses Escoles de Formació del Professorat, Conservatoris i Escoles de Pedagogia Musical de Catalunya, adreçat a diverses direccions generals (d'Universitats, Ensenyament Primari i Ensenyaments Artístics) i al MEC. (v. annex nº 1)

clarament per donar als futurs ensenyants uns sòlids coneixements científics al mateix temps que una formació humanística i professionalitzadora. No es tractava, però, de considerar el coneixement de la matèria com a únic requisit per ensenyar, tal com s'havia preconitzat en el model més tradicional de la formació de l'ensenyant, sinó que calia un coneixement sòlid i rigorós on fonamentar les bases de la didàctica. I no era possible, per BENEJAM, pretendre ampliar el camp de coneixement de totes les matèries que formen part de la cultura i portar-les fins a un nivell universitari, que fomentessin la capacitat de pensar de manera racional, abstracta, amb rigor metodològic i crític.

El mestre necessita aprendre a pensar de la manera més abstracta i racional possible, adquirir rigor metodològic i crític, descobrir l'amplitud i la complexitat del coneixement, i adquirir les capacitats i les tècniques necessàries per continuar aprenent tota la vida. Aquesta especialització està, doncs, en funció de la formació personal del mestre, però també en funció de la seva capacitat d'aprendre a ensenyar. Aquesta capacitació s'adquireix estudiant alguna cosa en profunditat.

El mestre de pre escolar i primària ha de tenir una àrea d'atenció preferent en la que pot progressar i amb la que contribueix a enriquir als mestres del seu cicle amb els que forma un equip, aportant els coneixements propis de la seva especialitat.

Benejam, 1986: 109

Emparant en aquest posicionament, el model de BENEJAM pressuposava, a més, que els centres d'EGB tindrien mestres especialitzats en llenguatge musical, tallers i educació física, àrees per a les quals es requereix una preparació específica que no s'ha de confondre amb una predisposició envers la matèria.

[...] el llenguatge musical, la formació física o la preparació tècnica no són fàcils i no s'ha de confondre la predisposició cap a una matèria amb el seu domini. Per aconseguir-ho, es necessita una preparació específica [...]

Benejam, 1986: 198

També a Anglaterra, malgrat el corrent que defensa la importància que sigui un únic mestre qui imparteixi totes les àrees en els primers cursos de l'ensenyament, alguns autors segueixen argumentant la necessitat d'un alt nivell d'especialització en música per assumir correctament aquesta funció. PLUMMERIDGE (1991: 70) defensa que no és possible pretendre, en música, partir del fet que el mestre ha de ser capaç d'atendre totes les àrees:

Tot ensenyament musical requereix un judici subtil i refinat... és erroni afirmar que perquè els generalistes (a l'escola primària) poden ensenyar la major part de matèries del currículum, també poden, automàticament, ensenyar música si tenen guies i materials de suport. Poden ser capaços de 'cobrir' i *contribuir* a l'educació musical dels infants d'aquesta manera... però si la música ha de ser realment plena de significat i una part dinàmica de l'educació dels infants, llavors els fonaments de la comprensió musical poden ser fortament condicionats en els primers anys de l'escolaritat.

Plummeridge, 1991: 70-71

Altres autors, també aixequen veus crítiques respecte d'aquesta confiança en la capacitat dels mestres per assolir el nivell necessari per ensenyar música.

FLETCHER (1989), en la línia de proposar solucions a la situació deficient de l'educació musical a la Primària, preveu més senzilla la formació pedagògica i didàctica d'un músic que no la formació musical d'un pedagog :

[...] la música a primària podria ser ensenyada per professors de música de secundària, ja que es més fàcil formar un mestre sense coneixements d'educació primària en la pràctica habitual de primària, que impartir les eines necessàries per ensenyar música a no-especialistes en música.

Citat per Mills, 1995/96: 122

No obstant això, és evident que només un alt grau de domini en l'ús del llenguatge musical no és suficient per assegurar una educació musical de qualitat. GIFFORD (1993: 43-44) afirma que caldria equilibrar el currículum musical del mestre a Primària, entre la *instrucció (instruction)* i la *trobada (encounter)* amb la música. Defensa que al mestre li cal, no només l'habilitat per tocar un instrument, cantar a to o solfejar, habilitats necessàries en relació amb la música, sinó que necessita capacitats i actituds de percepció musical més basades en la sensorialitat, en una aproximació crítica personal a la música. Així mateix, dubta que la participació dels mestres d'aula en cursos per desenvolupar habilitats puguin ser la millor solució per assegurar una educació musical de qualitat.

2.3.3.4 La figura del coordinador o assessor en música

En alguns països, les dificultats perquè el mestre generalista assumeixi plenament l'educació musical dels seus alumnes ha generat la presència en els centres educatius, de persones que, amb coneixements musicals i pedagògics suficients, es converteixen en assessors dels generalistes i en un suport molt proper per a la tasca docent.

El model més desenvolupat és el que existeix a França, amb la figura de l'*Intervenent (el qui intervé)* en educació musical per a les escoles maternals i primàries (AUTHELAIN, 1990, CLÉMENT, 1997). Aquest professional, que gairebé mai no assumeix directament la docència, participa en els centres escolars, al costat dels mestres, en la planificació d'activitats, selecció de materials, organització d'actes musicals diversos, etc. atenent als requeriments del claustre, dels pares o de les autoritats municipals. La seva formació, fortament especialitzada i d'un alt nivell musical, té lloc en centres de nivell universitari, els CFMI (*Centres de Formation de Musiciens Intervenant à l'École élémentaire et pré-élémentaire*) i té una durada de dos anys.

La figura del mestre assessor per als primers nivells de l'ensenyament apareix també referenciada a Portugal (MOTA, 2000). Segons aquesta autora, des del 1986 existeix la figura del *Professor de*

Educação Musical para os ciclos 2º e 3º e apoio ao 1º ciclo, la formació dels quals es fa, actualment, a les Escoles Superiors d'Educació (dins de *Ensino Superior Politécnico*). En ocasions, però, aquest especialista intervé directament en el 1r cicle (6-10) de l'ensenyament bàsic obligatori, donada la deficitària preparació dels mestres generalistes que genera que, des dels propis centres educatius, es pressioni cap a la incorporació d'un especialista:

[...] pressió que és exercida per la pròpia comunitat educativa en el sentit d'integrar un professor especialista per abordar l'Educació Musical, el qual generalment és mantingut pels pares i per les autoritats locals.

Mota, 2000: 127

A Anglaterra, malgrat la defensa que sigui el mestre generalista qui imparteixi l'educació musical, existeix també la figura del *coordinator*, que en alguns casos seria el mestre que, anteriorment a l'aplicació del *National Curriculum*, havia exercit com a especialista de música. Alguns autors, com ara GLOVER i WARD (1998a), WARD (1998), parlen de com millora l'eficàcia del mestre generalista si compta amb el suport directe d'un especialista que exerceix com a orientador de la tasca docent. També BEAUCHAMP (1997: 83-84) aporta dades sobre l'èxit del treball conjunt de generalistes i especialistes, i es qüestiona si no seria l'hora de considerar la necessitat de destinar un suport més gran a la formació d'especialistes i consultors que serien encarregats d'implementar la formació permanent en els propis centres educatius.

En tots els casos, la col·laboració, el treball conjunt amb l'equip de mestres i amb el mestre de l'aula esdevé la clau de l'èxit per al desenvolupament professional d'aquesta i altres modalitats d'especialistes.

2.4 Els antecedents històrics a Catalunya

2.4.1 Algunes propostes de formació del professorat de música

Abans de presentar la situació actual en la qual s'emmarca la proposta de formació de mestres de música objecte d'aquest estudi, s'ha procedit a revisar alguns projectes o propostes referits al nostre context que s'han considerat prou significatius com a antecedents del marc actual.

Tal com afirma CATEURA (1994), ni les successives reformes en els programes de formació dels mestres que es van anar succeint al llarg del segle XX ni les diferents lleis que van regular el sistema educatiu de l'Estat espanyol no van aportar mai una solució viable que permetés assegurar

la presència de l'educació musical a l'educació primària, amb l'excepció -breu però molt fructífera- del període de la Segona República.

D'entre les propostes de formació de mestres de música per a la Primària que s'han considerat més rellevants, s'han seleccionat:

1. La proposta de formació del CENU (1936).
2. El Pla de formació de l'EPM (1979).
3. Els antecedents més immediats de la LOGSE: *Informe del Grupo XV para la Reforma de las enseñanzas universitarias y Ponencia de reforma de las enseñanzas* (Consejo de Universidades, 1987).

Les dues primeres representen els projectes més desenvolupats que han vist la llum en el nostre país en relació a la formació mestres de música. En els altres dos projectes, predecessors de la LOGSE, s'hi poden trobar propostes innovadores, algunes de les quals van ser posteriorment recollides, encara que transformades, al costat d'altres que no van ser finalment integrades en la nova proposta de formació de professorat.

24.1.1 El primer terç del segle XX i la proposta del CENU

A Catalunya, el primer terç del segle XX va significar un dels períodes més rics i emprenedors respecte de l'educació. A través de múltiples experiències, privades i públiques, la introducció dels nous corrents europeus de l'Escola Nova van fructificar ben aviat. Basats en els principis de l'escola activa, s'incorporaven a l'escola nous aires de participació, experimentació i descoberta que van donar lloc a experiències de gran qualitat i transcendència en la vida social i cultural del país, en contraposició amb el model d'escola més autoritari i transmissor de coneixements que imperava al país en aquella època.

Mentrestant, a la resta de l'Estat, el període anterior a la proclamació de la Segona República no va conèixer gaires innovacions respecte del model imperant, si bé al País Basc, País Valencià, Astúries, Lleó, Madrid i a altres indrets, van tenir lloc experiències de renovació pedagògica, sense, però, que rebessin el suport social que hi va haver a Catalunya (CARBONELL, MONÉS, 1978: 95). La institució més destacada que inicià un moviment de renovació va ser la *Institución Libre de Enseñanza* (institució privada, fundada el 1876), que va estendre les seves propostes a tots els nivells de l'ensenyament, des de l'universitari fins a l'escola infantil, malgrat que no va aconseguir veure realitzats molts dels seus plantejaments. Entre les seves realitzacions, la seva aportació a la renovació de l'ensenyament mitjà, amb la creació de l'*Instituto-Escuela* de Madrid, el 1918, va significar l'experimentació d'un model pedagògic de reconegut prestigi arreu d'Europa, que va inspirar l'Institut-Escola, que va funcionar a Catalunya entre el 1932 i el 1939. Malgrat no haver-

les pogut dur a terme, aquest moviment va aportar algunes propostes per a la reforma de les Escoles normals, entre les quals hi havia mesures de canvi com ara l'orientació professional del pla d'estudis, la formació de professorat a l'estranger, l'elevació de l'Escola Normal a la categoria d'universitària, la descentralització educativa, entre d'altres (CARBONELL, 1977: 27).

La renovació pedagògica a Catalunya va comptar, en canvi, amb realitzacions molt destacades, fomentades tant des d'àmbits privats com des d'àmbits municipals, i recolzades i potenciades pels dos governs que van gaudir de certs nivells d'autonomia en aquell període: la Mancomunitat (1914-1925) i la Generalitat (1931-1939). Sense ànim de fer-ne una revisió exhaustiva, i amb la consciència de passar per alt aportacions prou significatives, es poden citar, a tall d'exemple, les figures cabdals de FERRER i GUÀRDIA i l'Escola Moderna (1901-1906), VILA i l'Escola Horaciana (1905-1912), SENSAT i l'Escola del Bosc (fundada el 1914), GALÍ i l'Escola Vallparadís (1910), el moviment de les Escoles Montessori que va iniciar-se el 1915. A la ciutat de Barcelona, el Patronat Escolar creat per l'Ajuntament va tenir també una actuació molt activa en l'escolarització i l'atenció a la salut de la població infantil de la ciutat entre el 1922 i el 1939 (malgrat la suspensió de les seves activitats durant el període de la Dictadura de Primo de Rivera) de la qual n'és un exemple l'Escola del Mar (1922-1938), dirigida per VERGÉS (VENTALLÓ, 1980).

El clima de renovació va arribar també a la formació del professorat, que va culminar, en un primer estadi, amb la breu però intensa etapa de l'Escola de Mestres de Joan BARDINA (1906-1910). La iniciativa, que va néixer per oposició a la formació que oferien les Escoles normals oficials, aportava un plantejament de formació humanística, física i estètica vinculada a la realitat social i cultural, a la pràctica i l'experimentació, i en la qual la vocació professional esdevenia un component essencial de la formació (CARBONELL, 1977: 113).

També la Mancomunitat es va ocupar intensament de l'educació i, alhora, de la formació dels mestres. L'organització de les primeres Escoles d'Estiu, des del 1914, van contribuir a donar continuïtat a l'intens moviment de les primeres dues dècades del segle, i va culminar en la creació dels anomenats Estudis Normals de la Mancomunitat (1921-1923).

El període de consolidació i generalització progressiva dels moviments de renovació correspon als anys de govern de la Generalitat de Catalunya, reinstaurada arran de la proclamació de la Segona República Espanyola, el 1931. Malgrat les greus dificultats de tot tipus -polítiques, socials i econòmiques- i especialment pel fet d'haver d'afrontar les principals actuacions al llarg dels tres anys de guerra civil, les realitzacions d'aquest període i els plantejaments progressistes que s'hi

van fer el converteixen en un referent obligat per a l'educació del nostre país (SALADRIGAS, 1973; VENTALLÓ, 1980; FONTQUERNI i RIBALTA, 1982).

L'Escola Normal de la Generalitat, creada el 1931 amb caràcter experimental, representava la cristallització d'una determinada manera d'entendre la formació dels mestres; uns mestres alhora cultes i professionals, amb una forta preparació intel·lectual i pedagògica, aquesta darrera íntimament lligada a les institucions escolars, impregnada de valors democràtics i col·laboratius, on els aspectes metodològics i formatius passaven per davant de la instrucció i l'alliçament ideològic (CARBONELL, 1977; FONTQUERNI i RIBALTA, 1982).

La música

Centrant-nos en les aportacions que, al llarg d'aquest període, es van desenvolupar a l'entorn de l'educació musical, aquestes representen un dels moments més prolífics en l'intent d'acostar la música als ciutadans del país. Des de la definició d'objectius i continguts, la planificació de la formació inicial i permanent de mestres, els programes de suport -concerts, emissions de ràdio-, l'acondicament d'espais i materials en els centres escolars, etc. la música va ocupar un lloc rellevant en la frenètica activitat que es va produir en el món educatiu.

Els intents per introduir l'educació musical a les escoles van tenir un ampli ressò i havien ja fructificat amb èxit en alguns municipis (Barcelona, Terrassa, per exemple), de la mà de pedagogs com ara BARBERÀ, BORGUNYÓ, LLONGUERES, FREIXAS, entre altres. Paral·lelament a la implantació de propostes innovadores de programes escolars que incorporaven, sovint, noves metodologies portades d'altres països europeus, apareixia sempre la preocupació per oferir una formació musical als mestres en els plans de formació de les escoles de mestres. Així mateix, es plantejava com a primordial la problemàtica que representava el fet de no disposar de suficient professorat preparat per dur a terme aquesta tasca d'una forma generalitzada.

A l'Escola de Mestres de Joan Bardina, la música ocupava el seu espai en la formació del mestre, entenent-la com un factor més del desenvolupament humanístic dels individus. CARBONELL destaca la formació artística com un dels quatre punts que sintetitzaven l'ideari del model de mestre per al qual es lluitava, i que, d'alguna manera, va impregnar les futures propostes que van anar sorgint en els anys successius:

La bellesa és un altre dels signes destacats de la nova formació. La bellesa ha de penetrar en tots els racons de la vida escolar i social; ha d'ésser present -i en primer terme- a totes les activitats que es realitzin. L'educació estètica -música, art, ritme, manualitats, gimnàstica...- ocupa un pla preferent en aquest moviment.

Carbonell, 1977: 134

També els estudis de formació de mestres de la Mancomunitat van incloure la música, amb la consideració d'"ensenyament d'opció", d'una durada de 3 cursos i amb continguts de teoria i

pràctica d'un instrument. Les classes es seguien fora de les escoles de la Mancomunitat, si bé amb subvencions per als alumnes que hi optessin (CARBONELL, 1977: 136). LLONGUERES, deixeble de JAUQUES-DALCROZE i introductor del seu mètode d'ensenyament basat en la rítmica, va ser-ne professor.

El punt àlgid quant a la concreció d'un pla per a la formació de mestres de música es va assolir, però, en el període de la Generalitat republicana i en el marc de les reformes impulsades pel CENU.

Prèviament, però, poc després de l'enderrocament de la dictadura, el 1931, LLONGUERES publicava una proposta per a l'educació musical a les escoles de Barcelona, en la qual incloïa una àmplia referència a la necessitat de comptar amb professorat ben preparat per tirar endavant el seu projecte.

En la seva idea, es tractava de formar professorat altament qualificat com a pedagog i com a músic, eixamplant aquesta darrera condició al coneixement de la rítmica Dalcroze, que defensava com un dels pilars fonamentals de la pràctica musical escolar.

El punt e) del seu pla de música per a les escoles de primària de la ciutat de Barcelona, del que es transcriuen alguns fragments²¹, recollia la seva concepció del professor de música i apuntava les directrius que havien d'orientar el seu possible perfil:

Un dels punts més delicats és el de la tria dels mestres, als quals han de confiar-se els ensenyaments musicals en les escoles. Aquest professorat, si es vol que l'*educació musical* tingui una veritable eficàcia i no sia un passatemps com qualsevol altre, deu d'ésser rigorosament escollit entre persones especialitzades, que coneguin a fons i d'una manera completa la *Rítmica* de Jaques-Dalcroze, per haver-ne fet la deguda experiència personal i que a les condicions d'excel·lents i complets músics, en el sentit de trobar-se dotats d'una ànima musical, conèixer bé les pràctiques del piano i de l'harmonia i posseir una vasta i sòlida cultura musical i artística, puguin afegir-hi les de veritables i conscients pedagogs. Caldria exigir-los un diploma de l'*Institut Jaques-Dalcroze* i obligar-los, abans de desempenyar el càrrec, a fer almenys un any de pràctiques en les escoles.

Un músic que solament es preocupi de la música, com a ciència, no sabrà ni podrà educar mai musicalment els infants. Cal un pedagog complet i amb forta vocació que pensi sempre en els infants, que els estimi, que entre ells s'hi trobi bé, i que sigui ensems suficientment *músic*, músic en grau superlatiu, per a poder-se servir de la música en totes les seves manifestacions d'una manera sempre nova, sempre suggestiva, sempre penetrant i sempre enaltidora i vivificant.

Aquest personal en prou feines si existeix, i és altament convenient anar-lo formant. [...]

La preparació i formació d'aquest personal especialitzat per a l'educació musical dels infants en l'escola, és una de les coses més peremptòries i més importants a resoldre [...]

Llongueres, 1931: 18

²¹ En tots els textos que es transcriuen literalment en aquest capítol, s'ha respectat l'ortografia original dels documents consultats.

Si bé excessivament decantada cap a la rítmica²², conflüen en aquesta proposta algunes idees que, encara actualment, són plenament vigents com, per exemple, la importància equivalent de la formació com a pedagog i com a músic -destacant-ne els valors culturals i humanístics-, i la necessitat d'incloure la realització de pràctiques en escoles, com a requisit previ al ple reconeixement de la competència professional. LLONGUERES hi afegia, encara, la necessitat que els professors assistissin a cursos a l'estranger (Ginebra, Nova York,...) per tal d'entrar en contacte amb les experiències més innovadores del moment.

També BORGUNYÓ (1933), en resposta a una demanda de la Subponència musical del Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya, defensava la formació de professorat especialitzat per fer arribar la música a les escoles. Va definir quines capacitats -des del punt de vista musical- eren indispensables per a aquest professorat i va determinar el camp dels coneixements necessaris, entre els quals els coneixements pedagògics, si bé hi eren contemplats, no estaven tractats, però, amb el mateix grau de detall que els musicals:

... posseir una audició perfecta i cantar impecablement amb la més justa expressivitat. [...] una vasta cultura musical, tocar pulcrament el piano, conèixer els instruments, tenir nocions d'Harmonia, saber la Història de la Música, posseir facultats d'improvisació, etc. [...] posseir tots els coneixements de fisiologia vocal indispensables per guiar la veu de l'infant; i, per damunt de tot, ha d'ésser un veritable artista, assedegat de perfecció, amb prou coneixements pedagògics per realitzar amb la màxima eficàcia l'excelsa missió que li és confiada.

Borgunyó, 1933: 283

A més de totes les qüestions relatives a l'enfocament que caldria donar a l'educació musical i d'una proposta de seqüenciament per cursos dels continguts que s'haurien d'impartir a l'escola, el document de BORGUNYÓ precisava aspectes organitzatius, com ara la conveniència que hi hagués un professor estable a cada escola, o com havia de ser l'aportació en el camp musical de *les mestres* a les aules de primera infància. Així mateix, va fer una proposta de creació d'un "Institut Professional de Pedagogia Musical Escolar", com una institució annexa a l'"Escola Normal".

Molt pocs anys després, el 1936, en el marc del projecte sorgit del Consell per a l'Escola Nova Unificada (CENU), apareixia la proposta elaborada per la Subponència de Música, que havia de representar el marc general d'ordenació de l'educació musical per a totes les escoles del país. Es considera com el projecte més ben articulats de cara a generalitzar l'educació musical que va veure la llum a l'Estat Espanyol, i comprenia des de l'argumentació del per què es considerava tan important l'educació musical, fins a quins programes calia impartir, la dedicació setmanal en els

²² J. LLONGUERES (1880-1953), deixeble directe d'É. JAQUES-DALCROZE havia introduït, amb gran èxit, la pràctica de la rítmica en escoles de Terrassa i Barcelona des de feia prop de vint anys.

centres educatius, les activitats paral·leles (concerts escolars, concerts oberts a les famílies, programes de ràdio, cors escolars, etc.). El document es va elaborar partint de diverses propostes, aportades per BORGUNYÓ, AINAUD i altres; són especialment interessants els documents de treball produïts entre els mesos de setembre i novembre del 1936 (v. annex nº 2), que donen una gran quantitat de precisions sobre tot tipus d'aspectes tant de continguts com organitzatius del projecte per a l'educació musical.

La preocupació per la formació del professorat hi apareixia com una qüestió primordial i era tractada amb el màxim detall en diversos documents titulats *L'Educació Musical a l'Escola Primària i Secundària* i *Necessitat de l'educació musical de l'infant*, tots dos datats el mes de setembre del 1936.

En el primer d'aquests documents, el tema de la formació del professorat es qualificava com de "neuràlgic de tota la qüestió" i, donat que es detectava la mancança de persones qualificades, es proposava la realització de cursos d'iniciació entre els mesos de setembre i octubre, per tal de poder iniciar el curs escolar amb un cert nombre de professors amb capacitat per iniciar les classes de música. Així mateix, es determinava que s'organitzarien classes especials per a la formació del professorat en el Conservatori del Liceu, que havia passat a dependre de la Generalitat de Catalunya (CENU: *L'Educació Musical a l'Escola primària i secundària*, 1936).

En el segon document, en un subapartat titulat *Manera d'obtindre el Professorat d'Educació Musical* es precisaven força més alguns dels requisits exigits per poder exercir com a professor de música. Es proposava partir dels professors que ensenyaven rítmica i que, disposant d'amplis coneixements de música, podien superar unes proves que els permetrien exercir d'immediat com a professors de música.

Les proves d'aptitud havien de consistir en els següents exercicis pràctics:

- I - Escriure una tonada amb lletra.
- II - Harmonitzar i fer un acompanyament a l'anterior tonada.
- III - Harmonitzar al piano una cosa qualsevulla damunt d'un tema que se'ls hi donarà.
- IV - Harmonitzar una melodia que se'ls hi donarà.

CENU, *Necessitat de l'educació musical de l'infant*, 1936: 5

Es preveien també una sèrie de mesures per ajudar a millorar el nivell musical a aquells que no superessin les proves, oferint-los prèviament una formació d'uns dos o tres anys, assolida la qual tindrien la possibilitat d'intentar-ho novament.

Finalment, en el mateix apartat, es delimitaven quines classes s'impartirien al Conservatori del Liceu per ajudar a formar el professorat:

Classe d'harmonía i extensions a la Melodía.

Harmonització repentitzada.

Educació musical de l'infant.

CENU, Necessitat de l'educació musical de l'infant, 1936: 6

Els documents consultats no feien referència, en canvi, a la formació pedagògica específica, però es podria suposar que es donava per assolida donat que el professorat entre el qual es reclutaven els nous professors d'educació musical ja exercien com a professors de rítmica. Pel que fa a la formació musical, aquesta quedava establerta en un nivell elevat, la qual cosa pressuposava la convicció que eren necessaris uns coneixements musicals sòlids per tal de poder exercir com a professor especialista.

L'opinió, força generalitzada, que era necessari un cert grau d'especialització en la matèria, no era però unànimament compartida per tots els pedagogs compromesos a tirar endavant els projectes de formació. Una de les veus més significatives que es manifestaven a favor que fos el mestre generalista qui s'ocupés de la preparació musical va ser la d'A. MARTORELL, destacat pedagog i responsable de les pràctiques a l'Escola Normal. En una conferència, pronunciada molts anys després d'aquell període, el 1963, MARTORELL seguia defensant la responsabilitat del mestre en aquest terreny, malgrat les opinions que ja començaven a manifestar-se a favor del mestre especialitzat:

Les escoles que en el nostre país volen comptar amb una educació musical han de recórrer a professors especials, i el vuitanta per cent, o més, de les escoles d'Espanya, no poden ni pensar-hi. L'educació musical -no la formació de professionals- l'ha de realitzar el mateix mestre, de la mateixa manera que és el mestre el qui inicia i educa en les restants activitats artístiques: literatura, dibuix... El mestre rural hauria de poder, en la seva escola, fer cantar els seus alumnes en un petit cor, ensenyar-los les cançons del nostre ric cançoner, fent-los cantar petits cànons i harmonitzacions senzilles, fer-los sentir i estimar la música dels grans mestres, aconseguir que el cant i la música ambientin l'escola, alegrin els jocs, iniciïn les activitats i s'intercalin entre elles. I no només el mestre rural, també el de la ciutat.

Com realitzar pràcticament una escola nova (Salamanca, 1963)

Citat per Martorell: 1994: 10-11

2.4.1.2 El període de la postguerra

El període posterior a la finalització de la Guerra Civil va significar, no tan sols un estancament, sinó un pas enrera gegantí també per a l'educació musical en l'escolaritat obligatòria. A més de les indefinicions (o les no definicions) sobre els continguts musicals per a aquesta etapa, la formació musical del professorat va ser sempre molt deficitària, a més de molt poc adequada per a l'ensenyament de la música. D'entre els diversos plans d'estudis que van orientar la formació dels mestres (1942, 1945, 1950), CATEURA (1994: 94) destaca que només el pla del 1967 va aportar canvis força importants respecte dels anteriors, determinant la necessitat d'un

ensenyament pràctic i vivencial. En algunes universitats, l'aplicació d'aquest pla i el pla del 1971, possibilitaren eixamplar la formació musical dels mestres, no tan sols a nivell de dedicació horària, sinó plantejant nous enfocaments més adequats a la realitat de les aules escolars.

Malgrat aquests avenços, la manca de formació musical d'un gran nombre d'estudiants que iniciaven la seva formació com a mestres va condicionar sempre que una abrumadora majoria de nous mestres no es sentissin encara capaços d'impartir les classes de música en les escoles d'Infantil ni de Primària.

Durant prop de tres dècades, l'educació musical va ser bandejada de les escoles primàries i secundàries, i només a les escoles de noies va introduir-se la pràctica de cants d'un fort contingut ideològic i la pràctica de "canciones y danzas regionales", sota la responsabilitat de professores vinculades a la *Sección Femenina del Movimiento*.

Cal fer esment però, que la figura del mestre de música, no havia desaparegut del tot en alguns centres educatius, com per exemple els depenents de l'Ajuntament de Barcelona.

No va ser fins a finals dels anys 60 que un cert nombre d'escoles, que pugnaven per la recuperació dels principis i els valors educatius que havien estat totalment exclosos pel règim franquista, van recuperar de nou l'educació musical en els seus programes. Una educació musical que, molt sovint, va estar encomanada a professorat especialitzat, format de manera molt desigual tant a nivell pedagògic com musical: alguns, amb estudis musicals realitzats als conservatoris; altres, amb una formació musical més heterogènia, procedents per exemple de l'àmbit coral; i altres que es van formar assistint a cursos a l'estranger.

Algunes entitats privades, com per exemple l'Institut Llongueres de Barcelona, van contribuir a la formació en didàctica del professorat, amb l'organització de cursos d'iniciació a la Rítmica, si bé al marge de qualsevol tipus de planificació o estructuració, sempre dependent de la iniciativa personal i el voluntarisme del professorat.

El Congrés de Cultura Catalana (1976-77) va recollir la situació de l'ensenyament musical i va publicar en les Actes finals una sèrie de resolucions que marcaven les fites principals de cara a reimpulsar l'ensenyament musical tant en l'àmbit de l'ensenyament obligatori com en l'àmbit especialitzat.

2.4.1.3 El Pla de formació de l'EPM

A finals dels anys 70, fruit d'una iniciativa privada, es formulava la proposta alternativa més consistent després de l'època de la República per a la renovació dels plantejaments de l'educació

musical a l'ensenyament general. L'Escola de Pedagogia Musical (EPM), entitat que des del 1974 havia iniciat un ambiciós projecte per a la recuperació de l'ensenyament de la música²³, presentava un pla de formació per a les etapes de Pre-escolar i EGB (RIERA *et al.*, 1979). Seguia les línies mestres traçades per SEGARRA (1971) en el seu "Pla General d'Educació Musical", el qual havia estat elaborat a instàncies del llavors Rector de la UAB, VILLAR PALASÍ, i altres personalitats del món musical (MARTORELL, RIBÓ, ZAMACOIS), i presentat el 1971 (CASALS, 1993, RIERA, 1998). En el pla de formació de l'EPM, a més de les directrius orientadores per a un possible currículum d'educació musical a l'ensenyament general, es definia com calia preparar el professorat per tal que es fes viable la presència de la música en les diferents etapes de la formació, fins, com a mínim, els 14 anys.

En la proposta relativa al professorat, aquesta institució es definia ben clarament per un mestre generalista responsable d'impartir la música en els primers nivells i per un d'especialista en els cursos superiors de l'EGB. Els arguments en defensa que del mestre generalista no s'allunyaven massa dels que apareixen esgrimits en nombroses referències més actuals d'altres països en relació a aquest tema i s'expressaven en els termes següents:

Fins a 4t o 5è d'EGB, però d'una manera especial a Preescolar, caldria que el mateix mestre de la classe tingués la preparació necessària per a impartir la música com ho fa en totes les matèries. Els avantatges són molts:

- major coneixement de l'alumne
- major integració amb les altres matèries
- major flexibilitat en el temps de dedicació
- la música deixaria de ser una "matèria especial"

Riera *et al.*, 1979: 32

Es precisava, però, que mentre no fos possible garantir la formació dels mestres, i indefugiblement a partir de 5è o 6è d'EGB, caldria la incorporació de professorat especialment preparat per a aquesta tasca.

El projecte de l'EPM ofería 4 tipus diferents de titulacions -per a Preescolar, fins a 4t d'EGB, per a tota l'EGB i per a les Escoles Especials de Música-, que han estat cursades per un nombre molt elevat de mestres (al voltant de 3000²⁴) procedents de la majoria de comarques de parla catalana (Principat, Balears, País valencià, Andorra) malgrat no haver obtingut mai un reconeixement oficial. Per a totes les titulacions es requerien uns coneixements musicals previs, més elevats segons el nivell per al qual s'optava. En el pla d'estudis s'oferien matèries d'aprofundiment en el

²³ L'oferta de cursos de l'EPM continua vigent, amb propostes anuals o intensives de formació -inicial i permanent-, tant per a professorat de les diferents etapes de l'ensenyament obligatori (Infantil, Primària i Secundària) com per a l'ensenyament especialitzat.

²⁴ Dada corresponent a l'octubre del 2000.

coneixement musical, matèries de didàctica, matèries complementàries per a l'exercici de la docència musical i una mínima formació de caire general en psicologia i pedagogia.

2.4.1.4 Els antecedents més immediats de la LOGSE

L'any 1987, a instàncies del *Consejo de Universidades*, un grup d'experts que es van conèixer com a *Grupo XV*, presentava un important document sobre la formació del professorat, entre els quals destacava la proposta d'unificar la formació del professorat de tots els nivells educatius, la importància de la relació entre la teoria i la pràctica i, particularment, la necessitat de la realització d'un període d'iniciació a la pràctica professional.

En la justificació de la proposta del *Grupo XV*, es traçaven diferents perfils de professorat, per a les diferents etapes de l'ensenyament. Entre aquests, i en relació al professorat per a l'Ètapa Primària, l'apartat 14.b. plantejava com a necessària l'especialització en determinades àrees en aquests termes:

[...] Professorat d'Educació Primària que imparteix tot el currículum en un mateix grup d'alumnes, ajudats per especialistes per a tasques concretes, com és el cas de la Música, l'Educació Física, etc.²⁵

Citat a Consejo de Universidades, 1987: 69

Si bé el document no era més explícit, la lectura d'aquest apartat suggeria que la responsabilitat principal de l'àrea de música podria seguir recaient en la figura del mestre generalista, el qual comptaria amb el suport de professorat especialitzat, sense que quedés prou clar si aquest hauria d'intervenir directament o no en la docència a les aules. El perfil de l'especialista podria, doncs, apropar-se més a la figura del *coordinator* anglès o de l'*intervenent* francès, donat que més aviat semblava atorgar-se-li una funció de suport a la tasca del mestre d'aula.

La ponència del *Consejo de Universidades*, modificava finalment aquesta possible opció d'especialista. Entre les consideracions de fons al treball del *Grupo XV*, la primera semblava apuntar, ja més definitivament, cap a l'opció de formar un mestre-especialista tal com finalment es va legislar:

La reforma proposada pel MEC per al nivell d'Educació Primària, contempla l'existència d'un professorat generalista, però també d'especialistes en Educació Musical, Educació Física i Idioma Estranger.

Consejo de Universidades, 1987: 2

²⁵ El plantejament era diferent per al professorat de llengua estrangera (Ap.15: 79) per al qual es preferia un únic professor generalista amb formació a nivell de llicenciatura.

I proposava, per a la titulació corresponent, la denominació de:

“Diplomat en Educació Infantil i Primària. Opció Educació Musical”.

2.5 El mestre especialista de música en el marc de la LOGSE

La definició del model del mestre especialista desenvolupat a partir de l'any 1992 pretén ser, en certa manera, un model integrador d'algunes de les tendències anteriorment explicitades.

Basat en el model simultani, posa un gran èmfasi en la preparació pedagògica -tant a nivell teòric com pràctic-, amb un plantejament idèntic al de la formació de qualsevol mestre generalista. Permet, malgrat que no s'exigeix explícitament cap requisit específic d'accés²⁶, un alt grau d'especialització en música, que garanteix la possibilitat de desenvolupar destreses específiques i una capacitat d'anàlisi i reflexió a l'entorn del fet musical a un nivell gens menyspreable, malgrat la curta durada -tres anys- de la formació inicial.

Tot seguit, es presenten els trets més característics en base als quals s'ha dut a terme la formació de mestres de música a la UAB. La titulació, impartida a la Facultat de Ciències de l'Educació, compta amb la participació del professorat de música del Departament de didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal per a la docència de les matèries específiques, tant de contingut estrictament musical com de didàctica.

2.5.1 Marc legal

Va caldre esperar fins a l'aprovació definitiva de la LOGSE, el 1990, perquè s'aclarís, definitivament, quin seria el marc definitiu per concretar el perfil del mestre-especialista i els continguts considerats mínims per a la seva formació.

La LOGSE (1991: 26) definia finalment la figura dels mestres especialistes d'àrea (per a música, educació física i llengua estrangera), i tancava, almenys momentàniament, la possibilitat que els mestres generalistes de Primària s'haguessin d'implicar en la docència de la música en qualsevol nivell de l'etapa. Mentre que l'àrea de música a l'etapa Infantil depenia del mateix mestre que la resta d'àrees, a Primària la música quedava assignada a un mestre amb un perfil mixt de generalista, especialitzat en aquesta àrea per a tots els nivells d'aquesta etapa educativa.

L'ensenyament de la música, de l'educació física, dels idiomes estrangers o d'aquells ensenyaments que es determini, serà impartida per mestres amb l'especialització corresponent.

MEC, 1991. LOGSE, Article 16: p. 26

La posterior publicació de les matèries troncales a partir de les quals cada universitat havia de construir el currículum per a cadascuna de les titulacions determinava la figura d'un mestre amb perfil polivalent :

[...] els ensenyaments que han de conduir a l'obtenció de la titulació oficial de Mestre-Especialista d'Educació Musical, li han de proporcionar una formació orientada al desenvolupament de l'activitat docent en els corresponents ... del sistema educatiu, integrant els aspectes bàsics amb l'educació específica de l'especialitat.

BOE, 214/1991: 33013

- Com a mestre, el seu currículum integrava matèries professionalitzadores de caire teòric i incorporava una forta presència del Pràcticum.
- Com a mestre-generalista, el currículum incloïa les didàctiques específiques de totes les àrees curriculars de l'escola primària incloses algunes per a les quals la LOGSE preveu la presència d'un especialista (Ed. física, Llengua estrangera).
- Com a mestre-especialista, s'hi trobaven matèries que pretenien assegurar la preparació en el coneixement i l'ús del llenguatge musical, un cert bagatge de matèries culturalitzadores (com per exemple la Història de la Música) i la formació pedagògica i didàctica específiques.

2.5.2 El pla d'estudis de la UAB

El curs 1991-92, la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB iniciava el procés d'elaboració dels plans d'estudis de les noves titulacions que sorgien de la LOGSE: Va ser un procés llarg i costós, que va culminar en l'aprovació dels plans d'estudis que es van començar a aplicar el curs següent.

Les classes es van iniciar el setembre del 1992 amb dos grups d'alumnes: d'una banda un grup que accedia a la Titulació per la via d'accés habitual i, de l'altra, un grup molt reduït d'alumnes que, durant el curs 1991-92, havien estat matriculats a 1r en el pla d'estudis anterior. Aquest grup, com els grups que es van constituir igualment per a les altres noves especialitats, van cursar el que es va anomenar Pla d'Estudis Adaptat (PEA), i van poder realitzar les noves assignatures en un termini de 2 anys, per la qual cosa van obtenir el diploma al juny del 1994.

²⁶ Es recomana, però, un nivell mínim de 3r curs de solfeig.

Malgrat que posteriorment s'han iniciat dos processos de revisió (els cursos 1995-96 i 1998-99), diversos factors n'han fet aplaçar l'aplicació. Per aquest motiu, els plans aprovats el 1992 són vigents encara, amb molt poques modificacions.

El Pla d'estudis està integrat per tres grans conjunts de matèries

- a) les matèries comuns a totes les diplomatures de Mestre per a l'Etapa Primària, integrades per les matèries troncales, fixades pel MEC, les matèries obligatòries i les optatives determinades per la UAB,
- b) les matèries de lliure elecció,
- c) les matèries pròpies de l'especialitat.

A la titulació de Mestre d'Educació Musical, del total de crèdits -que va quedar fixat en 214-, es dedica a l'especialització un percentatge lleugerament superior al 30%. S'hi inclouen els crèdits corresponents al pràcticum específic de l'especialitat i pot ser lleugerament incrementat en funció de les matèries optatives o de lliure elecció cursades per cada estudiant.

2.5.2.1 El perfil del Mestre d'Educació Musical

El perfil del mestre sobre el qual posteriorment es va elaborar el pla d'estudis, es va fer tenint en compte la convicció de l'equip de professors que s'havia de garantir, per damunt de tot, una òptima preparació per a l'exercici de l'especialitat. La confirmació que seria l'únic responsable de la música en els centres educatius, ja que la formació del mestre generalista de Primària en l'àmbit musical quedava pràcticament eliminada, i que es preveien també moltes mancances en la formació dels mestres d'infantil, va fer del tot necessari plantejar un alt nivell d'especialització per tal que, a més d'impartir les classes de música prescriptives, l'especialista pogués assumir una funció dinamitzadora i orientadora per als altres mestres. Sense que això signifiqués menystenir, en absolut, la seva formació com a mestre, ja que calia assegurar també una sòlida preparació professionalitzadora per exercir com a educador en el sentit més ampli del terme, com a agent transmissor de valors socials i culturals i com a membre actiu i participant d'un col·lectiu de persones compromeses en el procés formatiu de les futures generacions.

En un segon terme quedava, malgrat el punt de partida, la possibilitat de formar, també, un bon mestre generalista, capaç d'assumir posteriorment la docència de qualsevol altra àrea del currículum escolar per a les quals no estava prevista la presència d'un especialista. La durada dels estudis -tres anys-, així com la dedicació a l'especialització, considerada prioritària, mermava

totalment la possibilitat d'eixamplar la formació en altres didàctiques específiques, per la qual cosa la formació com a generalista, quant a la formació didàctica, esdevenia considerablement feble.

Amb aquests condicionants de partida, es van determinar les funcions d'aquest professional, en tant que mestre, mestre generalista de Primària i mestre de música.

Cenyint-nos a la definició del perfil com a especialista, la Comissió de Docència de la Titulació va treballar en la direcció d'assegurar que aquest pogués desenvolupar les seves funcions a l'entorn dels punts següents:

1. La primera i fonamental funció de l'especialista de música a l'escola és la d'impartir la docència de la música a tots els cursos de l'Educació Primària. L'aprenentatge de la música ha de ser un fet viu que passi per l'educació dels sentits per arribar a l'intel·lecte, desenvolupant la funció simbòlica o la capacitat de representació i desvetllant i desenvolupant la sensibilitat del nen, així com la creativitat, el gust estètic, el sentit crític, etc.
2. Assessorar el mestre de l'aula, guiar-lo i animar-lo perquè d'alguna manera ell també pugui continuar l'educació musical relacionant-la amb les altres matèries i amb la vida de l'aula. Per aconseguir aquest objectiu, l'especialista haurà d'organitzar seminaris de formació (cançó i audició) per als mestres de l'escola, donant-los recursos que els permetin descobrir les possibilitats educatives que la música aporta a la formació del nen.
3. Transmetre a l'equip de mestres, al claustre i als pares en general, el contingut i el significat que suposa l'educació musical en el si de la formació global del nen. Per aquest motiu és necessari que l'especialista sàpiga analitzar la realitat social que l'envolta per poder-hi actuar oportunament.
4. Col·laborar amb els mestres de l'Etapa Infantil, en l'elaboració de programes, la preparació de classes i en l'aportació dels materials necessaris. També seria convenient que fes aportacions puntuals a través de classes pràctiques amb els nens.
5. Coordinar i dinamitzar la vida musical, impulsant i coordinant les activitats musicals de l'escola, com per exemple concerts de Nadal, Sta. Cecília, final de curs... Així com les activitats extraescolars relacionades amb la música, organitzant l'assistència a concerts i espectacles musicals adients, corals, grups instrumentals...
6. Fer d'enllaç entre la vida interna i externa de l'escola, encaminant el seu treball perquè aquesta, en tant que col·lectiu, visqui la música des de totes les seves vessants possibles com a manifestació de joia, com a acte cultural, com a acte aglutinador que facilita una comunicació i una vivència molt particulars.

7. Formar part de l'equip de mestres, col·laborant amb d'ells i amb el claustre per tal de poder relacionar, interrelacionar i integrar les diferents àrees del currículum escolar. l'especialista ha de ser un mestre més, formant part de l'equip de mestres, del claustre, dels departaments i dels cicles.

Titulació d'Educació Musical, 1995: 2²⁷

2.5.2.2 La formació com a especialista

En funció del perfil establert, la formació del mestre-especialista es va articular a l'entorn de quatre grans eixos:

1. el coneixement i l'ús fluid i correcte del llenguatge musical (per exemple, el llenguatge musical pròpiament dit, desenvolupament auditiu, harmonia)
2. la iniciació i l'aprofundiment en temàtiques de cultura musical (història de la música, anàlisi d'obres musicals, etc.)
3. la formació en camps específics per a l'exercici professional (per exemple l'educació de la veu, la tècnica de direcció, la pràctica de la informàtica musical)
4. la preparació didàctica en la matèria pròpia de l'especialitat

2.5.3 La didàctica de la música en la formació del mestre especialista

El coneixement de la matèria, malgrat que es considera essencial, no és suficient per poder abordar la tasca docent. A més de la formació psicopedagògica comú per a qualsevol ensenyant, cal dotar el futur especialista d'eines que garanteixin una transmissió de la matèria eficaç i adequada a les necessitats del context.

Aquesta formació ha d'incloure, com a aspectes fonamentals, i d'acord amb tot el que s'ha exposat fins ara, el coneixement dels processos bàsics que intervenen en l'educació musical, en quina opció metodològica es sustenta la proposta educativa, els continguts propis del currículum de Primària així com alguns recursos didàctics d'acord amb l'opció metodològica, els criteris de programació i d'avaluació. Alhora, cal encaminar els estudiants/futurs mestres cap a l'assoliment de capacitats per "fer viure" la música, que aporti als seus futurs alumnes no tan sols determinats

²⁷ La redacció definitiva d'aquests punts, tal com aquí han estat recollits, correspon a la revisió del pla d'estudis realitzada durant el curs 1995-96 i que no es va arribar a aplicar. Malgrat representar una versió posterior a la posada en marxa de l'Especialitat, és el document escrit més complet que ha estat possible consultar en relació al perfil de l'especialista, i no aporta cap modificació substantiva respecte dels plantejaments inicials.

coneixements tècnics o teòrics, sinó també, - i per damunt de tot-, el gust per la pràctica musical, com a intèrprets, creadors o oients, i el desenvolupament de les capacitats més relacionades amb la vessant més afectiva de l'educació musical. Finalment, cal estimular-los l'esperit de recerca, que els permeti ser docents crítics i creatius, capaços d'analitzar la realitat educativa en què es troben immersos i ser-hi conseqüents en el seu exercici professional. Així mateix, cal fomentar la capacitat per adaptar-se a situacions diverses, fer noves aportacions, per tal d'esdevenir en definitiva *educadors* en el sentit més ampli del terme.

Malgrat que tots components de la formació han de ser presents en totes i cadascuna de les matèries del Pla d'estudis, perquè és a partir de la pròpies vivències quan es consolida una determinada concepció educativa, és en les matèries de l'àmbit de la didàctica específica on aquesta es fa més palesa.

2.5.3.1 Els objectius

En la seva tesi doctoral sobre la formació inicial dels mestres en didàctica de la música, VALLS (1999) plasmava en 3 objectius fonamentals, el *què*, *quan* i *com* ensenyar als futurs mestres de música:

Conèixer els continguts de la música en l'ensenyament primari, els plantejaments didàctics més adequats i la seva organització a curt i llarg termini, tant pel que fa a la programació, com la preparació de la classe, la seva realització i l'avaluació.

Aprendre un "saber fer" o, dit d'una altra manera, a fer de mestre de música. Entrar en la dinàmica del que comporta una situació de classe i poder experimentar per arribar a un coneixement i cert domini de "l'ofici". Conèixer i saber utilitzar les destreses i tècniques bàsiques, relacionar-les i saber portar a terme una classe coherent i amb sentit musical.

Reflexionar i adquirir criteri. Rebre una formació com a mestre reflexiu. Exercitar-se en la tria i presa de decisions de forma dialogada i argumentada, per arribar a tenir la capacitat suficient que l'avalí com a un mestre amb criteri que sap adaptar-se i fer propostes coherents i reflexives davant de diferents situacions i realitats escolars.

Valls, 1999: 66

És interessant, en aquesta proposta, la recerca d'un equilibri entre el coneixement de l'àrea i de les tècniques per gestionar-la adequadament, amb la voluntat de formar un professional compromès amb l'exercici d'una pràctica docent que vetlli per la seva responsabilitat com educador en el sentit més ampli del terme. Caldria, potser, afegir-hi el foment de la capacitat d'integrar-se i participar d'un projecte de centre, no tan sols com a docent en general, sinó des de les característiques que es deriven de les peculiaritats de la pràctica musical: ja sigui com a assessor, formador, dinamitzador o agent de culturització, el mestre de música ha de poder impulsar, en els centres, uns espais de

participació i de relació que, donades les característiques específiques de l'àrea, puguin generar àmbits de relació diferents dels que poden assolir-se des d'altres àrees.

2.5.3.2 Les matèries curriculars

En el pla d'estudis, la formació en didàctica de la música representa aproximadament la meitat de les matèries pròpies de l'especialització. D'un total de 214 crèdits -entre assignatures troncal i obligatòries d'especialitat, només 16 crèdits consten específicament com a matèries de didàctica; a aquests crèdits, cal afegir-hi altres assignatures el contingut de les quals està estretament relacionat amb la didàctica, i els crèdits del pràcticum directament vinculats a l'especialitat. Finalment, la formació didàctica del futur especialista pot ampliar-se, encara, amb matèries optatives de contingut didàctic.

En el quadre següent, es podrà observar amb més detall com es configura la formació en didàctica en funció d'assignatures i crèdits que s'hi dediquen:

QUADRE 2-1 Matèries vinculades a la formació en didàctica de la música en el pla d'estudis

Matèries específiques de didàctica			
	Crèdits	Curs	Semestre
Didàctica de la música I	4	2n	1r
Audició musical i la seva didàctica II	4	2n	1r
Didàctica de la música II	8	3r	1r i 2n
Matèries afins a la didàctica			
	Crèdits	Curs	Semestre
Cançó I	4	1r	1r
Dansa	4	1r	2n
Conjunt instrumental	2	3r	1r
Matèries optatives específiques de didàctica			
	Crèdits	Curs *	Semestre
Didàctica de la música a l'Etapa Infantil	4	2n	1r
Cançó II	4	2n	2n
Pràcticum			
	Crèdits	Curs	Semestre
Pràctiques III	10	3r	1r
Pràctiques IV	10	3r	2n

* curs (recomanat)

Total crèdits troncal i obligatoris (inclosos els de pràctiques) 46

Total crèdits optatius de contingut didàctic 8

(pot donar-se el cas que un alumne triï altres crèdits optatius d'especialitat, el contingut dels quals no està directament relacionat amb la didàctica)

Les matèries específiques de didàctica de la música són aquelles en les quals es presenten als estudiants els continguts per a l'educació musical a l'Etapa Primària i tots els aspectes metodològics que hi estan vinculats. Malgrat que, tal com es pot deduir per les denominacions de les assignatures, alguns continguts es treballen en assignatures diferenciades, el cos fonamental de la formació didàctica correspon a les denominades *Didàctica de la música I i II* i a *Audició musical i la seva didàctica II*. És en el treball d'aquestes que es treballen més específicament els continguts de la formació didàctica tant en relació als continguts del currículum com per tot allò que fa referència a la programació de l'àrea, les estratègies per a la dinamització del grup classe, l'organització d'espais de participació individuals i col·lectius, etc.

En el grup de matèries de continguts afins a la didàctica s'hi troben incloses assignatures que amplien o aprofundeixen en alguns continguts: per exemple, treballar un ampli repertori de cançons i, també, conèixer-ne les característiques musicals i contextuals, aprendre danses adequades a l'etapa i com poder ensenyar-les, així com practicar tècniques i recursos per a l'ús

d'instruments musicals escolars. Es tracta, doncs, de matèries que no entren d'una manera específica en l'aprenentatge de la metodologia de l'àrea, però que d'alguna manera aporten "matèria primera" per a la didàctica.

Les dues matèries optatives de contingut relacionat amb l'àmbit de la didàctica tenen, respectivament, una orientació equiparable a cadascun de dos dels apartats anteriors: la matèria denominada *Cançó II*, representa una ampliació de *Cançó I* mentre que la *Didàctica de la Música a l'Etapa Infantil* té un tractament semblant a les dues matèries troncales de Didàctica si bé el seu contingut es refereix específicament a l'etapa 0-6²⁸.

Estretament vinculades a la formació en didàctica, les pràctiques representen l'espai per observar i posar en pràctica en el medi escolar allò que s'ha treballat a les aules universitàries. Especialment interessant és el treball que es desenvolupa al llarg del 3r curs: durant aquest període, l'estudiant ha de planificar, desenvolupar i avaluar una unitat de programació amb el grup-classe en el qual s'ha integrat des de l'inici del curs. El treball de tutoria a la Universitat, de periodicitat setmanal, esdevé un autèntica classe de didàctica, en la qual l'estudiant té l'oportunitat de debatre amb el tutor, gairebé a nivell individual, totes les qüestions que se li plantegen en la seva activitat a l'aula: des dels dubtes previs al plantejament d'activitats, la posada en pràctica de les mateixes, la pertinència dels materials seleccionats, la resolució de situacions conflictives, la recerca de noves estratègies per millorar la comunicació, etc., són una mostra de la quantitat d'aspectes que l'estudiant pot anar plantejant en relació a la seva formació com a mestre de música, des de la situació real d'haver d'impartir la sessió de música un mínim d'una vegada per setmana durant unes 8 setmanes del curs. És potser el moment en que més es pot incidir en el foment d'una actitud reflexiva, ja que hi ha totes les condicions per fer-ho: l'alumne parteix de situacions reals durant les quals ha hagut de dur a terme activitats prèviament planificades i es disposava de l'espai de temps en que - individualment o en petit grup-, l'alumne pot reflexionar amb el professor de didàctica sobre el que ha fet, com ho fet, o per què li ha calgut modificar-ho.

2.5.3.3 La metodologia

La metodologia emprada en les classes de didàctica té en compte tres premisses fonamentals:

²⁸ La inclusió d'aquesta matèria en el pla d'estudis es deu al fet que l'especialista ha de conèixer necessàriament tot allò que fa referència a l'etapa anterior, per tal de donar cohesió a l'àrea en el centre educatiu i assessorar, si s'escau, els mestres d'aquesta etapa. Molt sovint, a més, es donen situacions en els centres educatius en les quals l'especialista ha de suplir a les aules de Parvulari la tasca docent en música dels mestres generalistes degut a la insuficiència de la formació musical d'aquests. Aquest fet, no del tot desitjable, permet de garantir una qualitat en les activitats musicals que, d'altra manera és, si més no, qüestionable.

- ha de propiciar el coneixement dels continguts del currículum de l'ensenyament musical a Primària,
- ha de facilitar la comprensió dels processos que intervenen en el desenvolupament de les capacitats musicals dels infants i orientar les línies metodològiques a partir de les quals s'articula l'educació musical,
- ha de fomentar la capacitat reflexiva a l'entorn de l'acció educativa especialment centrada en la música.

Prenent com a punt de partida la reflexió sobre la pròpia tasca docent, VALLS (1999: 138 i ss), explícita de manera clara i sistemàtica l'orientació donada a la formació inicial en didàctica de la música. Destaca la importància d'equilibrar adequadament diversos aspectes que s'exposen tot seguit:

Les explicacions de caire expositiu a càrrec del professorat de l'assignatura.

La presentació d'exemples pràctics il·lustratius que orientin l'alumnat respecte del desenvolupament de processos d'ensenyament-aprenentatge en els diferents nivells de Primària.

Els diàlegs generats a l'entorn de les explicacions i dels exemples pràctics, sorgits arran de les preguntes dels estudiants o impulsats pel professorat, que condueixen a potenciar la reflexió sobre el que s'ha exposat o observat.

L'aprenentatge per observació-anàlisi crítica de models, a partir de seqüències reals de classe enregistrades en vídeo o a les que s'assisteix en directe, així com el que es desprèn de les situacions ensenyament-aprenentatge simulades pels propis estudiants a l'aula universitària.

L'elaboració de propostes didàctiques per escrit, individualment o en petit grup, que impliquen la utilització reflexiva dels coneixements exposats i debatuts a l'aula.

En les classes de didàctica de la música de segon curs, es procura que els alumnes tinguin una aproximació teòrico-pràctica als principals blocs de continguts que cal treballar a l'escola, que els indueixi a reflexionar sobre aquests i sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge en l'àmbit musical. Així mateix, es procura que vivencïn activitats pròpies de cada un dels blocs, que coneguin recursos didàctics i materials adequats per a les diverses activitats, etc.

En general, en aquesta etapa inicial, les explicacions de caire més teòric i l'exemplificació pràctica corren a càrrec del professor de l'assignatura, propiciant des del primer moment la participació de l'alumnat, al qual s'anima a plantejar qüestions, a expressar opinions i punts de vista, a formular hipòtesis i deduccions relacionades amb allò que s'exposa. Especialment valuoses són les

aportacions que sorgeixen per part d'estudiants que ja coneixen el món de l'educació musical i que enriqueixen els debats amb les seves reflexions sorgides de la pràctica educativa. La visualització d'enregistraments en suport audiovisual constitueix també un mitjà força utilitzat per tal d'exemplificar, en situacions reals, allò que s'està exposant a l'aula universitària.

Durant el tercer curs, s'introdueixen els elements per a la programació de l'àrea en l'entorn escolar, models i pautes per a la preparació de classes de música on s'integrin els diferents blocs de continguts, els criteris de seqüenciació dels aprenentatges, les tècniques per a l'avaluació, la gestió del temps i de l'espai disponibles, etc. Novament, en aquest curs es combinen les exposicions per part del professor, amb la visualització d'enregistrament de situacions de classe. La diferència essencial respecte del curs anterior és la possibilitat d'enllaçar les exposicions fetes a l'aula amb el coneixement més directe de la realitat educativa que es manifesta a partir de les estades de pràctiques en centres educatius. En el moment d'encetar el curs, els estudiants han pogut ja realitzar dos períodes de pràctiques (de 2 setmanes i 1 mes respectivament) en dos centres educatius diferents, durant els quals l'observació de la feina del mestre especialista ha esdevingut un dels objectius fonamentals. Per això, els debats a l'aula adquireixen veritablement un sentit de confrontació d'idees i d'opinions personals més ben fonamentats perquè es parteix d'un major coneixement, i sobretot d'un coneixement pràctic, de diverses realitats educatives.

Especialment important és, també durant aquest curs, l'espai dedicat a l'exercitació de pràctiques docents entre els propis companys. Tot i les dificultats que comporta el fet de treballar amb grups nombrosos, -sovint al voltant dels 50 alumnes-, s'organitzen sessions en les quals cada estudiant ha de presentar, davant dels seus companys, la realització pràctica d'una hipotètica sessió de classe. Malgrat les limitacions d'aquestes simulacions que, lògicament, es deriven del fet que els subjectes són alumnes/adults, les possibilitats que es generen en tot el procés d'elaboració de la sessió, la presentació pràctica i sobretot, el debat posterior, generen nivells de participació que poques vegades s'assoleixen en altres situacions.

En resum, la formació didàctica es construeix en base als següents aspectes:

- La contextualització teòrica dels processos d'ensenyament-aprenentatge en música.
- L'exposició pràctica (per part del professor o enregistraments en vídeo) de seqüències didàctiques basades en els blocs de continguts tractats aïlladament i de models de sessions de classe on intervenen tots els blocs.
- L'elaboració de propostes d'activitats didàctiques per part de l'alumnat.
- La participació en debats a l'entorn de les temàtiques exposades a l'aula o observades en els centres de pràctiques.

- L'exposició pràctica d'activitats concretes i de sessions de classe preparades pels propis estudiants i el posterior debat col·lectiu amb els companys d'aula i el professor.
- L'elaboració de propostes de programació (2n i 3r nivells de concreció), vetllant especialment que el procés seguit inclogui l'argumentació en que es basa la presa de decisions inicials per a la selecció dels continguts, la determinació d'objectius i els criteris d'avaluació, la seqüenciació d'activitats si s'escau, etc.
- La lectura i posterior discussió de documents que abordin temàtiques relacionades amb el que s'exposa a classe.

Paral·lelament, es vetlla que les bases metodològiques que orienten la didàctica siguin sempre presents en totes i cadascuna de les assignatures de temàtica musical que configuren el currículum del futur mestre, des de l'especificitat de cadascuna d'elles.

3. REFERENTS TEÒRICS PER A L'OPCIÓ METODOLÒGICA

L'adopció d'un paradigma d'investigació per al plantejament d'un projecte de recerca és una conseqüència del tipus de qüestió que es sotmet a estudi i, al mateix temps, en condiona el desenvolupament. Des de la primera concreció del problema objecte d'estudi, la progressiva delimitació i definició dels paràmetres o variables que es vol analitzar, la selecció de les estratègies metodològiques més adequades per l'assoliment dels objectius, el tractament de les dades obtingudes, la manera d'abordar l'anàlisi de les mateixes estan fortament determinades per l'adopció d'un o altre marc conceptual.

3.1 Paradigmes d'investigació en Ciències Socials i Humanes

Actualment, en el camp de les Ciències Humanes es defineixen tres paradigmes d'investigació els quals reben diverses denominacions segons els autors consultats (PÉREZ SERRANO, 1994; Del RINCÓN, 1995; MARTÍNEZ MEDIANO, 1996; PÉREZ GÓMEZ, 1997).

El *paradigma positivista, racionalista, empíric*, al qual alguns autors es refereixen també amb el nom més genèric d'*investigació quantitativa*, orienta cap a un coneixement sistemàtic, comprovable, medible i replicable dels fenòmens que estudia. Parteix d'una concepció de la realitat en la qual les

actuacions humanes són predictibles i tenen lloc amb independència del context social i cultural en el qual es produeixen. La quantificació i mesura d'accions i comportaments determina la utilització de mètodes i tècniques que produeixen dades quantitatives (tests, escales de mesura, etc.), les quals permeten descriure, explicar, generalitzar i predir, a través de procediments hipotètico-deductius. L'objectiu dels investigadors, que tracten d'eliminar qualsevol influència subjectiva en els fenòmens estudiats, es centra en la recerca de lleis universals explicatives de la conducta humana.

El *paradigma naturalista, etnogràfic, fenomenològic*, que alguns autors assimilen a *investigació qualitativa*, orienta cap a un coneixement de la realitat basat en la interpretació que en fa l'investigador. Les dades obtingudes en el marc d'aquest paradigma són fonamentalment de caràcter qualitatiu i condueixen a l'obtenció de resultats explicatius, els quals són vàlids per aquell context o situació particular. L'investigador no es manté distant respecte d'allò que investiga, sinó que s'implica en diversos graus de profunditat en els fenòmens, per la qual cosa ha de recórrer a la multiplicitat de fonts d'evidència que li permetin assolir resultats vàlids i fiables. L'objectiu fonamental és la comprensió de la realitat, a la qual s'arriba per mitjà de processos inductius: es parteix de l'anàlisi de casos particulars que permeten una interpretació la qual pot ser, en ocasions, extrapolable a situacions similars, però no es pretén la generalització ni la formulació de lleis de caràcter universal.

El *paradigma crític o sociocrític*, parteix també d'una perspectiva interpretativa de la realitat. Es considera, però, que aquesta no pot ser abordada si no és a través d'un sistema de valors que condicionen l'acció de l'investigador. Comparteix, doncs, amb el paradigma naturalista, una dimensió subjectiva en relació al fenomen que s'estudia, però reconeix un elevat component ideològic i de compromís social en la construcció del coneixement. Com a conseqüència, els resultats estan fortament imbuïts per valors, que poden ser d'àmbit polític, econòmic, cultural, ètnic o relacionats amb el gènere, els quals condueixen a una reflexió crítica que té com a finalitat última la transformació individual o social.

3.1.1 La controvèrsia quantitatiu/qualitatiu

En les darreres dècades, la polèmica sobre la utilització de mètodes i tècniques d'investigació quantitatives o qualitatives ha generat posicions a vegades irreconciliables entre els investigadors defensors d'una o altra opció. Generalment el debat s'ha plantejat de forma dicotòmica, situació que té el seu punt d'arrencada en la confusió entre el nivell paradigmàtic i el nivell metodològic o tècnic (COOK i REICHARDT, 1986, citat a PÉREZ SERRANO, 1994a :53). Per a aquests autors, no és el mateix l'enquadrament d'una recerca en el marc d'un paradigma que l'elecció dels mètodes més

adequats per al seu desenvolupament. I aquests mètodes, si bé poden estar més relacionats amb un o altre paradigma, no tenen perquè estar exclusivament vinculats a un únic model.

En la distinció entre paradigma i mètode, PÉREZ SERRANO aporta, entre d'altres, les següents consideracions:

L'opció per un paradigma determinat no és exclusiva del mètode d'investigació elegit. No es contradiu; al contrari, poden complementar-se.

Si algun investigador duu a terme una investigació qualitativa, no té per què assumir tots els atributs del paradigma en qüestió.

Els mètodes qualitatiu/quantitatiu poden aplicar-se conjuntament, segons les exigències de la situació investigada, encara que, si bé es pot utilitzar qualsevol dels mètodes, l'animació sociocultural per a l'estudi de la realitat tendirà a optar per mètodes de caràcter més observacional que experimental [...]

Pérez Serrano, 1994a: 52-53

El quadre següent mostra els atributs que s'associen prioritàriament a cada un dels grans models d'investigació, malgrat que cada un d'ells es pot considerar independentment dels altres:

QUADRE 3-1 Característiques de la investigació quantitativa i qualitativa

NIVELL DE COMPARACIÓ	INVESTIGACIÓ QUALITATIVA	INVESTIGACIÓ QUANTITATIVA
<i>Focus de la investigació (centre d'interès).</i>	Qualitat (naturalesa, essència).	Quantitat (quant, quants).
<i>Arrels filosòfiques.</i>	La fenomenologia, la interacció simbòlica.	El positivisme, l'empirisme lògic.
<i>Conceptes associats.</i>	Treball de camp, etnografia, naturalista.	Experimental, empírica, estadística.
<i>Objectiu de la investigació.</i>	Comprensió, descripció, descoberta, generadora d'hipòtesis.	Predicció, control, descripció, confirmació, comprovació d'hipòtesis.
<i>Característiques del disseny.</i>	Flexible, emergent.	Predeterminat, estructurat.
<i>Marc o escenari.</i>	Natural, familiar.	Desconegut, artificial.
<i>Mostra.</i>	Petita, no aleatòria, teòrica.	Gran, aleatòria, representativa.
<i>Recollida de dades.</i>	L'investigador com a instrument primari, entrevistes, observacions.	Instruments inanimats (escales, proves, enquestes, qüestionaris, ordinadors).
<i>Modalitat d'anàlisi.</i>	Inductiva (per part de l'investigador).	Deductiva (per mètodes estadístics).
<i>Troballes.</i>	Comprensives, holístiques, expansives.	Precises, limitades, reduccionistes.

Segons Merriam, 1990, a Pérez Serrano, 1994a: 54

Així doncs, es pot concloure que investigacions d'aquests darrers anys mostren una certa tendència integradora dels diversos paradigmes: tot i les profundes controvèrsies generades a l'entorn de cada model, que arriben a qüestionar el mateix concepte de Ciència, s'observen tendències més orientades cap a la integració i la complementaritat que cap a l'exclusió o l'enfrontament. El disseny d'una investigació pot recórrer a la utilització d'estratègies diversificades, que sorgeixen dels diferents models existents, en pro d'una major eficàcia en la cerca de resultats.

3.2 Model interpretatiu i d'investigació qualitativa com a marc de la recerca

La recerca plantejada a l'entorn de la formació de mestres especialistes de música s'inscriu en el paradigma designat amb les denominacions de interpretatiu, naturalístic o etnogràfic, o també, en ocasions, qualitatiu. Aquesta opció semblava convenir especialment als propòsits generals de la recerca: apropar-se al coneixement d'una realitat concreta per tal de comprendre'n l'entramat i millorar-ne, en la mesura del possible, el plantejament i l'aplicació.

La investigació qualitativa té les seves arrels en l'etnografia i en la fenomenologia. Sorgeix com a alternativa al paradigma positivista, en resposta a la consideració que determinades qüestions del món social no poden explicar-se ni comprendre's en tota la seva extensió des d'una perspectiva quantitativa (PÉREZ SERRANO, 1994a: 26-27).

Per a LINCOLN i GUBA (1985), una investigació basada en el paradigma naturalista pot incloure, totalment o en part, fins a catorze característiques:

- Es realitzen en situacions naturals.
- Utilitzen instruments humans.
- Utilitzen coneixement tàcit.
- Metodologies qualitatives.
- Propòsit de mostreig intencional i no a l'atzar.
- Anàlisi de dades inductiva
- Desenvolupament de teories.
- Disseny emergent.
- Resultats negociats amb els participants a l'estudi.
- Mode d'informe de l'estudi de casos. descriptiu.
- Interpretació idiogràfica.
- Intenció d'aplicació enfront de la generalització.

- Objectius amb límits determinats.
- Criteris especials per provar el valor.

A: Martínez Mediano, 1996: 68

Les temàtiques que han estat considerades més rellevants en l'adopció d'aquest model d'investigació fan referència a:

- a) la naturalesa dels objectius de la investigació
- b) la importància del context
- c) les pautes per al disseny metodològic
- d) el paper de l'investigador

a) En una investigació educativa, l'objectiu no és la producció de coneixement generalitzable sinó, sobretot, el perfeccionament dels qui participen en concret de cada situació, la transformació dels seus coneixements, actituds i comportaments. El coneixement que es pretén elaborar en aquest model es troba incorporat al pensament i a l'acció dels que intervenen a la pràctica, la qual cosa determina l'origen dels problemes, la forma d'estudiar-los i la manera d'oferir la informació (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

b) La interpretació ha de ser feta des del mateix context natural en que té lloc, per tal de poder observar la interacció de tots els elements i captar -context i interaccions- com un tot unificat. Així mateix, cal tenir en compte que la realitat que s'estudia està constituïda no només per fets observables i externs, sinó també per significats, símbols i interpretacions elaborades pel propi subjecte a través de la interacció amb els altres (PÉREZ SERRANO, 1994).

c) El disseny d'una recerca de tipus interpretatiu no és una proposta tancada sinó que es va configurant a mesura que se n'obté la informació. Per PÉREZ GÓMEZ (1997), la relació que s'estableix entre el model metodològic i la conceptualització de l'objecte d'estudi és clarament dialèctica, i constitueix un engranatge en el qual cada graó depèn dels altres i en condiona, alhora, possibles modificacions.

Per una banda, el concepte, sempre provisional, que es té de la realitat estudiada determina l'elecció dels procediments de la investigació. Per altra banda, l'ús de determinades estratègies metodològiques condueix a un tipus de coneixement de la realitat estudiada, i a mesura que aquest s'incrementa anem exigint i depurant els procediments d'investigació i com a conseqüència, incrementant i depurant al mateix temps el coneixement de la realitat.

Pérez Gómez, 1997: 26

La metodologia que es deriva d'aquesta opció és de caràcter interpretatiu, i tendeix a comparar i contrastar les diverses reconstruccions de la realitat, tant les que són elaborades pels propis actors com les que sorgeixen del propi investigador. La interacció entre investigador i realitat, subjecte i objecte de l'estudi, esdevé una condició indispensable, sense la qual no es pot pretendre arribar a la

comprensió dels problemes. Donat que l'objectiu fonamental és comprensiu, es tendeix a la utilització d'una pluralitat de mètodes i l'adopció d'estratègies d'investigació adequades a situacions protagonitzades per persones. Les tècniques més emprades són l'observació participant, l'estudi de casos, la investigació-acció, així com les entrevistes, els grups de discussió, l'anàlisi de continguts, etc. (PÉREZ SERRANO, 1994 a).

L'anàlisi de les dades ha de ser abordat des d'una perspectiva inductiva: es parteix de casos particulars, buscant una comprensió global dels fenòmens o situacions que s'estudien. Els conceptes, la comprensió de la realitat i les interpretacions s'elaboren a partir de la informació obtinguda i són una representació de la realitat, vàlida i consensuada durant un determinat període de temps (Del RINCÓN *et al.*, 1995).

d) Es destaca d'una manera especial el paper de l'investigador, que ha d'interpretar successos i esdeveniments que es produeixen. Aconseguir la comprensió i l'explicació implica la immersió d'aquest en el camp, per tal de tractar de captar i registrar tots els significats, implícits i explícits que es produeixen en un teixit tan complex com és qualsevol acció humana. Aquesta participació personal comporta la introducció de biaixos que, si no es controlen adequadament, poden conduir a la tergiversació dels resultats. Qüestions com ara la influència de l'acció investigativa sobre els actors, les idees preconcebudes d'actors i investigadors respecte del que s'espera de la investigació o les limitacions inherents d'algunes de les tècniques emprades, adquireixen un valor crucial per al tipus de dades que se n'obtenen, quines són i com s'obtenen, com se'n fa el registre i com se'n aborda la posterior anàlisi.

Les qüestions que es deriven de la implicació de l'investigador en el fenomen, que en alguns casos han esdevingut el nucli de les principals objeccions i crítiques a aquest model d'investigació, han de ser controlades i neutralitzades per tal d'assolir la màxima consistència dels resultats elaborats. Els criteris de veracitat i de consistència de dades qualitatives, així com l'aplicació de tècniques de validació dels resultats són tractats, de forma més detallada, en els apartats següents.

3.3 L'avaluació de programes

En el camp de la investigació educativa, l'avaluació té una presència relativament recent. Al llarg del segle XX, l'evolució del concepte, els objectius i els mètodes de l'avaluació, han sofert transformacions profundes, les quals reflecteixen, en certa manera, la controvèrsia entre el decantament cap a un marc paradigmàtic quantitatiu o qualitatiu en la investigació en Ciències Socials i Humanes.

Al mateix temps, es constata que la pràctica avaluadora en l'àmbit educatiu ha estat preferentment decantada cap a l'avaluació de l'aprenentatge, mentre que l'avaluació de l'ensenyament, això és, la valoració dels programes que seran desenvolupats per assolir-los, no ha produït, fins fa relativament pocs anys, el mateix nivell d'atenció en el terreny de la investigació (PÉREZ JUSTE, 1995).

Avaluar un programa, entès aquest com una proposta estructurada amb l'objectiu de produir canvis en les persones que s'hi exposen (GAIRÍN, 1990), implica tractar de comprendre'n la constitució, analitzar el que es pretén fer, el què es fa i el per què, amb la finalitat de millorar el seu desenvolupament i els seus resultats.

La multiplicitat d'enfocaments filosòfics, epistemològics i metodològics que han orientat les pràctiques avaluatives en educació han conduït a l'assaig de múltiples definicions. TEJADA (1999: 33), després de recórrer diverses aproximacions, des de les més orientades als objectius, a les que més aviat es decanten a la determinació del valor d'un programa o a la presa de decisions, així com altres propostes que aglutinen les anteriors, puntualitza així els trets fonamentals que caracteritzen una avaluació:

- *un procés sistemàtic de recollida d'informació*, que cal basar en un plantejament obert i flexible d'instruments, tècniques i mètodes així com dels agents que en són responsables.
- *implica un judici de valor*, i és la valoració la que esdevé la funció principal de l'avaluador, que no es limita, doncs, a la recollida sistemàtica d'informació.
- *orientada cap a la presa de decisions*, les quals han d'estar encaminades cap a la millora de la pràctica; en aquest sentit, doncs, l'avaluació ha de ser considerada com un mitjà i no com una finalitat en si mateixa.

Des d'aquesta orientació, avaluar un programa educatiu ha esdevingut un component indissociable del mateix programa: l'avaluació no es considera una tècnica aplicada al final sinó que, en canvi, ha esdevingut un procés paral·lel que en permet comprendre el desenvolupament i millorar-ne les condicions d'aplicació, amb l'objectiu d'aconseguir un increment de la qualitat.

En la mateixa direcció, JIMÉNEZ (1999) aporta una definició segons la qual l'avaluació és entesa com:

[...] un procés continu i sistemàtic de recollida d'informació quantitativa i qualitativa, que respongui a certes exigències (vàlida, creïble, dependent, fiable, útil...) obtinguda a través de certes tècniques i instruments, que després de ser comparada amb criteris establerts ens permet emetre judicis de valor fonamentats que facilitin la presa de decisions que afecten l'objecte avaluat.

Jiménez, 1999: 21

SANTOS GUERRA (1988, 1993) desenvolupa àmpliament algunes de les consideracions fins aquí aportades, en el sentit d'entendre l'avaluació de programes com un procés de diàleg encaminat a la seva comprensió i millora. També per aquesta autora, l'avaluació de programes s'ha de considerar com una part integrant dels mateixos, on es troben implicats tots els participants, i en el decurs de la qual es pregunta sobre el valor dels programes i les accions que se'n deriven. Especialment rellevant esdevé la idea que l'avaluació pretén la comprensió del programa en el seu context, de les intencions educatives que n'han motivat la posada en funcionament i dels efectes que genera. Tractar d'aconseguir-la implica la utilització d'instruments variats que permetin copsar la riquesa i la diversitat d'interrelacions que tenen lloc en tota situació educativa, recollint valoracions, motivacions, interessos i interpretacions del protagonistes, així com observant directament la realitat de l'actuació. També la consideració de l'avaluació com un procés encaminat a la millora d'un programa en funcionament apareix com un factor decisiu: l'avaluació ha de facilitar aquesta millora en tant que es pregunta pel valor educatiu del programa, perquè facilita la comprensió del que succeeix en el seu si, i perquè provoca la reflexió i el debat entre les persones que hi estan implicades (SANTOS GUERRA, 1993: 29-32).

3.3.1 Principals tendències en l'avaluació qualitativa

Sintetitzant les aportacions de diversos autors (STTUFFLEBEAM i SHINKFIELD, 1987; MARTÍNEZ MEDIANO, 1996; TEJADA, 1999) es pot resseguir l'evolució soferta per l'avaluació en el camp de l'educació. Fins als anys 60, els objectius de l'avaluació es centraven sobretot en l'obtenció i l'anàlisi de mesures quantificables. En les primeres dècades del segle XX, aquestes mesures estaven dirigides sobretot a l'estudi de trets psicològics individuals, mitjançant l'aplicació de tests i escales psicomètriques. Entre la dècada dels anys 30 i 40, TYLER, considerat el pare de l'avaluació educativa, va aportar una nova concepció d'avaluació orientada en funció dels objectius de l'ensenyament, de les intencions i els propòsits d'un programa educatiu, així com dels procediments necessaris per dur-lo a terme. La mesura del rendiment de l'alumnat, que era quantificada al final del procés d'aprenentatge, aportava dades que podien permetre reformular els objectius del programa i en conseqüència replantejar novament l'avaluació (STTUFFLEBEAM i SHINKFIELD, 1987: 92-94).

Les bases del concepte modern d'avaluació es troben en les aportacions de CRONBACH (1963) i SCRIVEN (1967), per als quals l'avaluació ha de tenir en compte tots els factors que incideixen en un programa educatiu: no només l'alumnat i el seu rendiment són objectius de l'avaluació, sinó que professorat, centres, continguts i processos d'aprenentatge en són també components essencials i per tant cal analitzar-ne la incidència. Les avaluacions orientades exclusivament als resultats, de caire quantitatiu, no permeten respondre a interrogants sobre el funcionament d'un programa educatiu, sobre el seu procés de gènesi i el seu desenvolupament, sobre els factors que en determinen l'aplicació o altres qüestions com ara l'impacte i els resultats de la formació (TEJADA. 1999: 29-30).

Durant les dècades dels 70 i 80, i sota la perspectiva qualitativa, s'han desenvolupat diversos models que han esdevingut referents clàssics en avaluació: el model d'avaluació orientat a la presa de decisions de STUFFLEBEAM, l'avaluació il·luminativa, formulada PARLETT i HAMILTON, les aportacions de STENHOUSE en la consideració de l'avaluació com a procés per a la millora de l'escola, l'avaluació responent de STAKE, l'avaluació naturalista de GUBA i LINCOLN, el model de crítica artística aportat per EISNER, són entre d'altres, un símptoma de la vitalitat i la rellevància assolida per l'avaluació educativa aquests darrers anys.

No obstant la proliferació de models ben definits quant a objectius i mètodes de realització, la tendència actual més estesa adopta, com en el camp de la investigació, una postura més eclèctica i aposta més aviat per la utilització combinada de mètodes i tècniques, en funció de les característiques i de les necessitats específiques de cada estudi, amb la finalitat d'assolir una més gran eficàcia. Per a WORTHEN i SANDERS (1987), la multiplicitat esdevé gairebé una exigència per a l'avaluador; referint-se particularment a l'avaluació de programes, afirmen que:

[...] una avaluació s'ha de comprometre amb múltiples valors i temes. La investigació avaluativa, com activitat dirigida a determinar el valor de determinats programes, es mou, necessàriament, entre diverses disciplines i els avaluadors no s'han de permetre el luxe de romandre en un únic paradigma d'investigació.

Worthen i Sanders (1987), a Martínez Mediano, 1996: 108

Els punts fonamentals sobre els quals es basa l'alternativa qualitativa en relació a l'avaluació i que constitueixen el substrat sobre el qual s'han ideat i aplicat diversos models són, en l'aportació de PÉREZ GÓMEZ (1985) sobre models contemporanis d'avaluació, els següents:

- L'objectivitat en la ciència i en l'avaluació és sempre relativa i no es pot considerar el seu objectiu central ni prioritari. La ciència es proposa comprendre la realitat i l'avaluació entendre i valorar els processos i els resultats d'un programa educatiu.
- Comprendre una situació en la qual interactuen els homes amb intencionalitat i significats subjectius requereix la presa en consideració de les diferents posicions, opinions i ideologies, per mitjà de les quals els individus interpreten els fets i els objectius i reaccionen als intercanvis. La posició de l'avaluador no és neutral, ni lliure de consideracions de valor [...]

- Ni l'educació ni l'avaluació no poden comprendre's, doncs, com a processos tecnològics deslligats de l'esfera dels valors. En l'intercanvi escolar es generen significats i es comparteixen o contrasten valors. L'avaluació no pot versar, només, sobre la contrastació asèptica de resultats amb objectius preestablerts, observables i quantificables [...]
- L'objectiu de l'avaluació no es restringeix a les conductes manifestes, ni als resultats a curt termini, ni als efectes previsibles o previstos en els objectius i en el programa. Els efectes secundaris i a llarg termini són tant o més significatius que els immediats i planificats [...]
- Si una situació s'ha de comprendre atenent als significats que s'intercanvien, els resultats de l'aprenentatge a considerar no seran tant conductes, habilitats i coneixements observables, com processos de pensament, anàlisi i interpretació, capacitats complexes d'investigació, comprensió i solució de problemes. [...]
- Comprendre el significat de productes complexos [...] requereix un canvi d'orientació. Només comprnent la gènesi i la història, la successió complexa de fenòmens i aconteixements, poden explicar-se les conductes i els resultats de l'aprenentatge [...]
- L'avaluació centrada en els processos d'ensenyament-aprenentatge intenta capturar la singularitat de les situacions concretes, les característiques particulars que defineixen una situació [...] Els estudis sobre processos han de registrar els successos en evolució, en el seu estat de progrés, observar les situacions i indagar els judicis, interpretacions i perspectives dels participants.
- L'avaluació qualitativa requereix una metodologia sensible a les diferències, als aconteixements imprevistos, al canvi i al progrés, a les manifestacions observables i als significats latents. [...] estudi del que és idiosincràtic, [...] consideració de la vida peculiar d'un sistema obert, complex i canviant, [...] observació oberta i flexible de la vida natural de l'aula, [...] sensibilitat per al canvi previst o imprevist.
- L'avaluació qualitativa incorpora el conjunt de tècniques, orientacions i pressupòsits de la metodologia etnològica, de la investigació de camp [...] i demana la immersió de l'avaluador en el centre de l'intercanvi. [...]
- Un disseny estrictament estructurat prèviament no pot ser un instrument adequat per a l'avaluació qualitativa. requereix un disseny flexible que permeti un "enfocament progressiu" en àrees particulars que apareixen més significatives en el decurs de la investigació. [...]
- El propòsit de l'avaluació qualitativa és comprendre la situació objecte d'estudi mitjançant la consideració de les interpretacions, interessos i aspiracions dels qui hi interactuen, per oferir informació que cadascun dels participants necessiten per tal d'entendre, interpretar i intervenir de la manera més adequada. La informació ni és unívoca no és monopoli d'un grup o estament, és un instrument vàlid per al contrast i la reformulació d'interpretacions i actuacions per a cada individu que intervé en l'activitat educativa. [...]
- L'informe que expressa el contingut de l'avaluació qualitativa ha de respectar tant la necessitat de conèixer com el dret a la intimitat de tots els que participen en l'experiència educativa. Les dades i informacions que apareixen s'han de contrastar des dels diferents grups implicats i les interpretacions han de reflectir les opinions dels alumnes, professors i especialistes (procés de triangulació). [...]

Pérez Gómez, 1985: 428 a 430

3.3.2 Avaluació o investigació

Entesa com un procés sistemàtic de recollida de dades i d'anàlisi d'informació per prendre decisions sobre un programa educatiu, l'avaluació d'un programa constitueix un tipus d'investigació en la mesura que aquest procés sigui rigorós, controlat i sistemàtic. No obstant els punts de contacte entre

investigació i avaluació, que tenen el seu origen en el fet que comparteixen el suport metodològic, molts autors diferencien clarament entre un i altre procés.

Per a GAIRÍN (1990), si bé ambdós processos recullen i analitzen sistemàticament dades, l'èmfasi valoratiu que assumeixen i l'aplicació que pretenen no és assimilable. Mentre que una investigació cerca obtenir conclusions, conèixer la naturalesa de les relacions existents entre variables, amb vista a l'extrapolació i a la generalització dels resultats, l'avaluació s'orienta a les decisions, a la millor comprensió de fenòmens educatius particulars, amb la finalitat de guiar adequadament les actuacions dels que hi són implicats.

També per a MARTÍNEZ MEDIANO (1996: 144), a més de les diferències quant a motivacions i objectius, varia el grau d'autonomia de l'investigador o avaluador, així com els criteris de generalització i validesa. Aquest darrer punt esdevé especialment important, ja que ambdós criteris no poden considerar-se igualment en una investigació o en una avaluació pel fet que l'avaluació es concreta en una situació particular de la qual no es pretén extreure resultats generalitzables. SANTOS GUERRA (1999: 286) puntualitza, en relació a aquesta darrera qüestió, que en l'avaluació qualitativa d'un programa no s'acaben formulant conclusions "vàlides", en el sentit que assoleixin un determinat nivell de probabilitat per a programes similars.

3.3.3 Concepte d'avaluació en el marc de la recerca

De la lectura minuciosa de les característiques dels models que han sorgit en el marc del paradigma qualitatiu en el terreny de la investigació educativa, els models d'avaluació *responent* de STAKE i d'avaluació *il·luminativa* de PARLETT i HAMILTON reuneixen algunes particularitats que permetien considerar-los particularment propers a les idees prèvies sobre el plantejament de la recerca. Aquests models, que han representat fites molt significatives en l'evolució de la pràctica avaluativa a l'educació, tenen com a característiques més significatives les següents:

QUADRE 3-2 Característiques de dos models d'avaluació:
responent i il·luminativa

<i>Model</i>	Avaluació responent	Avaluació il·luminativa
<i>Organitzador previ</i>	Problemes localitzats	Problemes i necessitats localitzats

<i>Objectius</i>	Facilitar la comprensió de les activitats i la seva valoració en una teoria determinada i des de diferents perspectives. Ajudar els clients	Estudiar del programa, intentant clarificar qüestions, ajudar l'innovador i altres parts interessades a identificar els procediments i els aspectes del programa que poden aconseguir els resultats desitjats.
<i>Audiència</i>	Comunitat i grup de clients en zones locals i els experts	Innovadors i persones involucrades
<i>Qüestions prèvies</i>	Quina és la història d'un programa, els seus antecedents, operacions, efectes secundaris, èxits accidentals, resultats?	Com opera o funciona un programa, com influeixen en ell els contextos on s'aplica?
<i>Metodologia</i>	Qualitativa Descripció Estudi de casos	Qualitativa Estudi de casos
<i>Instruments i tècniques</i>	Informes Entrevistes Sociodrama Observació	Observació Entrevista
<i>Procés</i>	Descripció antecedents transaccions resultats Judici antecedents transaccions resultats	Observació Investigació Explicació
<i>Pioners</i>	Stake (1976)	Parlett i Hamilton (1972)

Extret de "Models d'avaluació de programes" (Tejada, 1999: 39-40)

No obstant assumir les idees bàsiques d'aquests models d'avaluació, les característiques derivades del fet que la recerca correspon a una tesi doctoral en limiten algunes qüestions. Bàsicament, canvia el plantejament inicial pel fet que es tracta d'un treball individual, sorgit d'una motivació personal (encara que amb el suport de la resta de l'equip docent) i, com a conseqüència del mateix fet, que sigui una única persona la responsable de gestionar tot el procés avaluador.

Malgrat aquest punt de partida no coincident, els principis bàsics que millor reflecteixen les intencions i els objectius de la investigació són molts propers a aquestes concepcions i es poden resumir en els següents:

l'avaluació ha de contribuir a la comprensió i la millora de la pràctica.

l'estudi sobre avaluació ha de comprendre una tendència holística i tenir en compte l'ampli context en què funciona el programa.

l'avaluació es desenvolupa en condicions naturals o de camp i no sota condicions experimentals.

la descripció i la interpretació preocupa més que la mesura i la predicció.

s'analitzen més aviat els processos i no els productes.

cal prendre en consideració diferents interpretacions de les persones implicades en el programa.

els principals mètodes per a la recollida de dades són l'observació i l'entrevista.

cal evitar la presentació de conclusions finals resumides, mentre que s'han recopilar, analitzar, reflectir els judicis d'una àmplia gamma de persones interessades en l'objecte de l'avaluació.

3.4 Criteris regulatius i de coherència

Tota investigació necessita ser validada mitjançant l'establiment de criteris regulatius que garanteixin el rigor metodològic, tant en el procés de recollida de dades com en l'elaboració i l'anàlisi de les mateixes, i la credibilitat dels resultats.

Habitualment, es defineixen quatre criteris -veracitat, aplicabilitat, consistència i neutralitat-, a l'entorn dels quals es cerca de dotar de la màxima coherència una investigació, amb l'objectiu d'augmentar la confiança en els seus resultats. Del RINCÓN *et al.*, 1995, els defineixen amb els termes següents:

El criteri de *veracitat* es refereix al grau de confiança que es pot dipositar en els resultats d'una investigació i en els procediments emprats per a la seva realització.

El criteri d'*aplicabilitat* persegueix determinar la rellevància i les possibilitats que les explicacions i interpretacions, com a resultat d'una investigació, es puguin generalitzar o aplicar a altres contextos, a altres subjectes i a altres problemes d'investigació.

Per *consistència* o *estabilitat* s'entén el grau en el qual els resultats d'una investigació tornaran a repetir-se al replicar l'estudi amb els mateixos subjectes o similars, i en el mateix context o similar.

La *neutralitat* o *independència* de l'investigador es proposa assegurar que els resultats de la investigació són reflex dels subjectes estudiats i de la pròpia investigació, i no un producte dels biaixos, judicis i interessos de l'investigador.

Del Rincón *et al.*, 1995: 32 i ss

Segons la orientació donada a una investigació, de caire més empíric o bé plantejada des d'un enfocament interpretatiu, aquests criteris regulatius es concreten diferentment, pel fet que varien substancialment la naturalesa de l'objecte o el problema a estudiar, les relacions entre l'investigador i l'objecte de la recerca i l'opció metodològica escollida per al seu desenvolupament.

En publicacions dels darrers anys (Del RINCÓN, 1995, GAIRÍN, 1996), la terminologia "vàlidesa interna i externa" d'una investigació, i "fiabilitat i objectivitat" de les dades, sorgida en l'àmbit de les Ciències Experimentals i utilitzada durant anys tant en el marc de recerques quantitatives com qualitatives, tendeix a ser progressivament substituïda per altres termes més adequats a l'especificitat dels fenòmens socials o humans. RODRÍGUEZ GÓMEZ (2000: 95) situa l'aparició d'aquests canvis cap a mitjans de la dècada dels anys vuitanta, en el marc de l'inici d'un període de grans transformacions en la investigació en Ciències Socials, les quals centra en dos eixos: el problema de la representació o crisi representacional, sorgit de les possibilitats de capturar directament les experiències viscudes i el problema de la legitimació, sorgit de la crisi dels criteris tradicionals per avaluar i interpretar la investigació qualitativa.

Adaptant una proposta de GUBA, feta el 1982, Del RINCÓN *et al.* (1995: 32) sintetitzen les diferents aplicacions dels quatre criteris regulatius en funció que es circumscriu a una investigació que utilitzi una metodologia empírico-analítica o una investigació orientada sota el prisma de les metodologies constructivista o sociocrítica.

QUADRE 3-3 Criteris regulatius en investigacions quantitatives i qualitatives

Criteris regulatius	Metodologia empírico-analítica	Metodologia constructivista i sociocrítica
Veracitat	Vàlidesa interna	Credibilitat
Aplicabilitat	Vàlidesa externa/Generalització	Transferabilitat
Consistència	Fiabilitat	Dependència
Neutralitat	Objectivitat	Confirmabilitat

Adaptat de Guba, per Del Rincón *et al.*, 1995: 32

3.4.1 Consideracions a l'entorn dels criteris regulatius en una investigació qualitativa

3.4.1.1 Criteri de veracitat

El criteri de *veracitat*, aplicat a una investigació, té com a objectiu determinar el grau de confiança en els resultats obtinguts o, dit d'una altra manera, n'ha de garantir la *credibilitat*.

PÉREZ SERRANO (1994b: 85), utilitzant encara el terme de validesa interna, afirma que credibilitat d'una investigació qualitativa s'aconsegueix a través d'un treball llarg i prolongat que ha de contemplar com a bàsiques les qüestions següents:

- a) recollir sistemàticament les dades, des de les fonts directes
- b) establir el procés de reducció de les dades per tal de poder-les seleccionar, focalitzar, simplificar, abstrure i transformar
- c) mostrar-les de manera sintètica, per tal de poder extreure'n fàcilment conclusions i elaborar el possible pla d'acció
- d) verificar els resultats que s'obtinguin i reflexionar-hi per de tal d'establir prioritats de cara a la pràctica

A més del rigor en l'obtenció i l'elaboració de les dades, altres autors, com ADLER i ADLER (1994: 381), apunten que en les recerques basades en l'observació, la validesa de les dades pot esdevenir una de les principals causes de crítica, donat que aquestes depenen, gairebé exclusivament, de la percepció de l'observador, la qual cosa, en ocasions, n'obstaculitza la legitimació. Per tal de garantir-ne al màxim la credibilitat, apunten tres possibilitats complementàries: en primer lloc, afirmen que la contrastació de les dades obtingudes per diversos observadors, o per un equip, pot incrementar la validesa de les observacions en fer possible la comparació de les troballes i eliminar interpretacions inadequades; en segon lloc, proposen seguir un mètode analític-inductiu, mitjançant la valoració de les proposicions emergents; en tercer lloc, recomanen presentar les dades de manera versemblant, utilitzant un estil d'escriptura que les mostri amb un alt grau de coherència interna i de plausibilitat.

Aquest punt de vista és corroborat per PÉREZ GÓMEZ (1997: 46) el qual, referint-se a aquesta problemàtica, afirma també que la validesa interna s'assoleix contrastant diferents punts de vista, comparant interpretacions teòriques construïdes fins i tot, en ocasions, pels propis "objectes" de la recerca, i també estimulando l'actitud de contrast i indagació del lector de l'informe, el qual reflexiona i elabora les pròpies interpretacions sobre aquell fet.

3.4.1.2 Criteri d'aplicabilitat

Quant a l'*aplicabilitat* d'una recerca qualitativa, entenent aquest concepte com la possibilitat que el coneixement assolit en un context es pugui estendre a interpretar, comprendre o actuar sobre un altre, genera també una certa problemàtica, tenint en compte la impossibilitat de reproduir tots i cadascun dels trets distintius de cada context, cas o problema estudiat.

Tenint en compte aquestes consideracions, es considera que en investigació qualitativa, considerar la generalització del coneixement assolit no és un terme prou apropiat, sinó que cal parlar de *transferibilitat* dels resultats. Per tal que aquesta operació pugui considerar-se legítima, cal comprovar detingudament la similitud dels contextos, els factors que constitueixen els eixos bàsics per a la comprensió de cadascun d'ells i els elements diferencials. Intentar l'extensió d'un procés d'estudi a una altra realitat suposa la utilització instrumental del coneixement i l'experiència que ha estat desenvolupada en anteriors processos d'investigació, la qual cosa només és possible si el primer s'ha basat en descripcions detallades i denses dels contextos estudiats (PÉREZ GÓMEZ, 1997: 47).

3.4.1.3 Criteri de consistència

El criteri de *consistència*, que en investigació empírico-analítica sol denominar-se fiabilitat, és un criteri instrumental, i té relació amb la precisió de les mesures en el sentit de la constància o estabilitat de les dades que s'obtenen i el grau en què aquestes són independents de les circumstàncies particulars de la recerca: un instrument de mesura és fiable si permet obtenir dades consistents quan s'aplica diverses vegades en circumstàncies similars (Del RINCÓN *et al*, 1995: 53).

L'aplicació d'aquest concepte a una investigació realitzada sota un enfocament naturalístic, esdevé, per alguns autors, un objectiu impossible i fins i tot no desitjable. La possibilitat de "replicar", això és, repetir una experiència en condicions similars per verificar si les dades obtingudes es mantenen estables, comporta límits insalvables. D'una banda, perquè mai no es reproduiran unes condicions idèntiques: les situacions d'interacció i intercanvi, els comportaments, etc. seran inevitablement diferents en cada ocasió. Per altra banda, pretendre influir i controlar el context i el grup humà en què es desenvolupa una acció representa negar el propi principi de respectar l'escenari i els esdeveniments naturals per a l'observació (PÉREZ GÓMEZ, 1997: 45).

El contrast entre dades obtingudes per diferents observadors o el treball amb diferents mètodes d'observació són algunes de les vies per a garantir les mesures realitzades: les dades són fiables en la mesura que els resultats obtinguts per diversos procediments, en diversos moments o situacions, o per més d'un investigador, són concordants. La precisió en l'establiment de les categories d'anàlisi

a les que són reduïdes les dades obtingudes per diferents camins és un factor que contribueix a facilitar la verificació de la fiabilitat de les mesures. (PÉREZ SERRANO, 1994 b: 79)

3.4.1.4 Criteri de neutralitat

L'ideal de la *neutralitat* de l'investigador que recull i analitza les dades sorgides a l'entorn d'un fenomen és comú a qualsevol tipus de plantejament de recerca.

En una metodologia empírico-analítica es parla de la necessitat d'objectivitat, pel fet que es pot traçar un marc referencial permanent i inalterable respecte del fenomen a estudiar. En les metodologies qualitatives o interpretatives, en canvi, es tendeix a parlar de la *confirmabilitat*, mitjançant la qual s'estableixen un conjunt de normes que permeten identificar i controlar el grau d'influència de punts de vista personals, de falses creences o d'idees predeterminades respecte d'un fenomen social.

3.4.2 La triangulació

En el seu sentit original i literaral, la triangulació és una tècnica de mesura física que consisteix a utilitzar diversos marcadors de localització per assenyalar un punt geogràfic específic. Per analogia, les tècniques triangulars en Ciències Socials intenten explicar més concretament la riquesa i la complexitat del comportament humà, estudiant-lo des de diversos punts de vista i utilitzant múltiples dades, que poden ser tant qualitatives com quantitatives (PÉREZ SERRANO, 1994b: 185).

Per a STAKE (1994: 241), la triangulació és considerada com un procés que utilitza múltiples percepcions per clarificar significats i verificar la repetibilitat d'una observació o interpretació. Acceptant, però, que ni les observacions ni les interpretacions són perfectament repetibles, la triangulació és útil, també, per identificar diverses maneres d'aproximar-se a l'observació d'un esdeveniment.

HUBERMAN i MILES (1994: 438) entenen que la triangulació és un procediment que l'investigador va construint en el decurs mateix de recerca: mirant o escoltant des de diversos enfocaments les múltiples manifestacions del fenomen subjecte a estudi, o contrastant els resultats amb altres investigadors, posa en marxa una sèrie de mecanismes que li permeten afirmar, amb la màxima seguretat possible, que la mostra de partida, les mesures i les anàlisis que condueixen finalment a l'obtenció de conclusions estan lliures de les causes més habituals de biaix i error.

En relació a l'avaluació de programes i centres, SANTOS GUERRA (1988: 32), recull la definició de DENZIN (1978) respecte de la triangulació i s'hi refereix com "la combinació de metodologies en l'estudi d'un mateix fenomen". En diferència quatre modalitats:

- a) *Triangulació de mètodes*, que fa referència a l'obtenció de dades a partir de diferents eines d'exploració (observació, entrevistes, qüestionaris).
- b) *Triangulació de subjectes*, que permet contrastar els diferents punts de vista dels participants.
- c) *Triangulació de moments (temporal)*, en què es comparen les expectatives prèvies a una sessió amb el que s'observa durant el desenvolupament i, posteriorment, es torna a preguntar per obtenir-ne una visió retrospectiva i una valoració.
- d) *Triangulació d'experts*, que permet contrastar les opinions d'un grup d'investigadors compromesos en la mateixa recerca o requerir de la participació d'experts externs.

4. REFERENTS TEÒRICS PER AL DISSENY I LA INSTRUMENTALITZACIÓ DE LA RECERCA

En funció dels objectius establerts i de la planificació de les diferents fases de la recerca, han estat utilitzades diverses tècniques per a la recollida de dades les quals han donat lloc al disseny d'instruments específics. També ha calgut aplicar criteris per a la selecció de segments de la població inicial per tal de fer viables l'aplicació d'aquestes tècniques i s'ha organitzat, posteriorment, el procés de tractament i anàlisi de les dades obtingudes.

La definició conceptual i l'aplicació pràctica dels procediments i les tècniques emprades en investigació qualitativa, així com les diverses modalitats que presenten, els límits i els avantatges d'uns i altres, les recomanacions per al seu ús, etc., es troben àmpliament referenciades en múltiples obres i autors, tant en obres bàsiques o manuals sobre investigació qualitativa, com en publicacions d'informes de recerca que han utilitzat una o altra modalitat , en funció del disseny de l'estudi.

El criteri utilitzat per a la selecció i l'elaboració de la informació que es presenta, obtinguda a partir les publicacions consultades, ha estat el de referenciar i fonamentar les opcions metodològiques per al desenvolupament del treball. Altres opcions o variants que, una vegada estudiades i analitzades, no han estat valorades com les més adequades per als propòsits de la investigació en curs, poden aparèixer citades a tall d'informació, sense entrar, però, en

puntualitzacions sobre les seves característiques ni utilització. Així mateix, cada procediment o tècnica s'ha presentat, preferentment, en funció de la seva aplicació posterior, la qual cosa ha generat, en alguna ocasió, dificultats a l'hora de decidir la major o menor profundització en cada temàtica.

La seqüència en la presentació dels diferents apartats en què es subdivideix aquest capítol és aproximadament la mateixa que ha seguit el procés de desenvolupament del treball de camp de la recerca: el diagrama il·lustratiu de l'evolució de la recerca (fig. 6-1, cap. 6), sintetitza el camí seguit i mostra, al mateix temps, l'aplicació dels procediments i tècniques que es presenten a continuació.

4.1 Qüestionaris i entrevistes: preguntar per obtenir informació

El procediment de fer preguntes i obtenir respostes és un dels mitjans més eficaços per aconseguir l'aproximació a persones i la comprensió de fets, si bé està impregnat de subjectivitat. Actualment, aquest procediment s'utilitza en múltiples camps, tan allunyats entre si com poden ser-ho la indagació sobre una opció política, l'exploració d'un mercat comercial, l'examen amb finalitats terapèutiques o la cerca per produir dades per a la realització d'estudis acadèmics. A més de la multiplicitat de camps d'utilització, l'acció "preguntar-respondre" pot adoptar diversos formats de presentació. El més freqüent és, probablement, l'intercanvi verbal cara a cara, però són força emprades altres modalitats com per exemple els sondeigs telefònics, les entrevistes en grup o els qüestionaris d'autoadministració (FONTANA, FREI, 1994).

4.1.1 El qüestionari

Un qüestionari consisteix en la formulació de preguntes o d'afirmacions, per mitjà de les quals es pretén investigar sobre un determinat problema. L'aplicació d'un qüestionari implica que preguntes i respostes es plantegin per escrit, essent la tramesa per correu una de les fórmules més utilitzades per a la seva administració.

En funció de les informacions que es pretenen obtenir, s'atribueixen tres objectius als qüestionaris:

- estimar certes magnituds
- descriure una població o una subpoblació
- contrastar hipòtesis, sota la forma de relacions entre dues o més variables

Ghigliona i Matalon (1978), a Del Rincón *et al.*, 1995: 207

PÉREZ ÁLVAREZ (1991) defineix les característiques de tres grans modalitats de qüestionaris, en funció de les opcions a l'hora de plantejar les preguntes i d'orientar l'explicitació de les respostes :

- a) *qüestionaris tancats o de base estructurada*: són aquells que estan elaborats de manera que s'obtinguin respostes escuetes, sovint en forma de llista de control. Les respostes més freqüents poden ser en base a seleccionar entre un sí o un no, o a seleccionar entre diferents opcions plantejades.
- b) *qüestionaris semitancats o de base semiestructurada*: són aquells en els quals, si bé la pregunta està clarament delimitada, es proposa que la persona que contesta organitzi la seva resposta, tant si es tracta d'aclarir una opció personal o per aportar una determinada informació.
- c) *qüestionaris oberts o de base no estructurada*: en aquesta modalitat no hi ha preguntes concretes, sinó simplement l'enunciació dels temes sobre els quals s'espera recollir dades.

A diferència d'altres estratègies per a l'obtenció d'informació, el qüestionari permet abastar amb facilitat les opinions d'una població nombrosa. La seva aplicació requereix la reflexió i la presa de decisions a l'entorn de diversos aspectes que inclouen aspectes formals -disseny gràfic, estructuració, format de les respostes, etc.-, adequació de les preguntes i el sistema de respostes a les característiques de la població a la qual s'adreça, consideracions a l'entorn de la garantia de la confidencialitat de les respostes, la pertinència de les preguntes formulades, el plantejament de diverses tipologies de preguntes -d'introducció, de sinceritat i consistència-, entre d'altres. Així mateix, caldrà preveure com s'organitzarà la codificació de les respostes i quin tipus de tractament rebran les dades obtingudes.

Respecte d'aquest darrer punt, no és descartable, en el marc d'un estudi qualitatiu, la utilització de tècniques d'anàlisi estadística. La informació obtinguda per aquest mitjà, o per mitjans més interpretatius serà bo que es contrasti amb l'obtinguda per altres vies, com ara les entrevistes en profunditat o les observacions.

Si l'aplicació d'un qüestionari es fa per correu, cal preveure que s'explicitin d'alguna manera els propòsits del mateix i que quedi ben clara la forma de resposta. Així mateix, cal facilitar el retorn del qüestionari i convé tenir en compte que, molt sovint, és convenient realitzar fins a

tres recordatoris per poder arribar, aproximadament, a un percentatge del voltant del 75 % de participació (Del RINCÓN *et al.*, 1995: 216).

4.1.2 L'entrevista

L'entrevista apareix referenciada com una de les estratègies bàsiques per a l'obtenció de determinats tipus d'informació en les investigacions relacionades amb les Ciències Socials. De caràcter oral, se la considera un instrument que permet recollir aspectes difícilment observables directament de la realitat, així com la detecció d'estats d'opinió sobre determinades qüestions.

Permet recollir informació sobre aconteixements i aspectes subjectius de les persones: creences i actituds, opinions, valors o coneixement, que d'altra manera no estarien a l'abast de l'investigador. L'entrevista aporta a la metodologia constructivista la profunditat, el detall i les perspectives dels entrevistats, permetent la interpretació dels significats de les accions.

Del Rincón *et al.*, 1995: 307-308

Mentre que el qüestionari pot fer-se arribar a una xifra elevada de persones, l'entrevista requereix d'una alta inversió de temps per a la seva realització, la qual cosa aconsella restringir el nombre de persones convidades a participar. No obstant això, la profunditat que es pot assolir al llarg d'una entrevista quant a les opinions expressades per l'entrevistat, permet obtenir abundants i valuoses informacions.

En funció de les dades que es pretén obtenir i de les maneres de plantejar i conduir una entrevista, es poden distingir diverses modalitats (Del RINCÓN *et al.*, 1995: 308-323):

- a) *segons el grau d'estructuració*, es distingeixen diverses modalitats entre dos pols oposats: l'entrevista totalment estructurada, que està construïda a partir de preguntes tancades sobre les que s'ofereix a l'entrevistat un ventall d'alternatives de respostes preestablertes, fins a l'entrevista no estructurada, de caràcter molt més flexible, en el qual les preguntes són obertes i requereixen que l'entrevistat elabori la seva pròpia resposta.
- b) *segons el grau de directivitat*, és a dir, depenent de la possibilitat que l'entrevistador pugui adaptar la forma i l'ordre de les preguntes. En la màxima expressió de la no directivitat, la seva funció pot reduir-se a la d'animar l'entrevistat a parlar sobre el tema proposat, sense cap tipus de guia ni pla preestablert.

c) *segons el nombre de participants*, es poden plantejar la realització d'entrevistes individuals o en grup. Les entrevistes en grup requereixen d'un llarg temps per la resposta a cada pregunta, i exigeixen que l'entrevistador pari molta atenció a garantir que tothom pugui participar per igual o pugui ponderar si les respostes d'algun membre del grup poden influenciar les de la resta. En canvi, permeten que la interacció entre els membres del grup enriqueixi les dades que s'obtenen, tant en la manifestació de consensos com en situacions de discrepància o desacord.

El *grup de discussió*, una modalitat de l'entrevista en grup, possibilita la contrastació d'idees i punts de vista d'un grup de persones que tenen elements en comú respecte de la temàtica que s'aborda. En ocasions, l'investigador pot plantejar preguntes molt específiques a un grup de persones després d'haver treballat a fons en el tema de recerca (FONTANA, FREI, 1994:164; CANALES, PEINADO, 1994).

FONTANA i FREI (1994) aporten diverses consideracions a tenir en compte a l'hora de planificar la realització d'entrevistes: aborden diverses qüestions com ara l'entorn en el qual es realitza l'entrevista i la manera d'accedir-hi, la manera de presentar-se l'entrevistador, la relació humana que s'estableix entre entrevistador i entrevistat i la influència que, en aquest sentit, poden generar, per exemple, diferències de gènere o raça entre ambdós. Un dels punts més controvertits té relació amb l'actitud de l'entrevistador, que pot mantenir-se distant i asèptic, crear un clima de comoditat i confiança o, fins i tot, implicar-se d'alguna manera en l'elaboració de les respostes. La tendència més generalitzada, i que esdevé essencial en la realització d'entrevistes estructurades, és la que proposa que l'entrevistador es limiti a formular les preguntes i, si cal, aclarir-ne alguna circumstància, ajustant-se al màxim al guió inicial, que no es desvii de les preguntes preestablertes i, sobretot, que eviti projectar els seu pensament i el seu sentir en relació a les qüestions tractades amb l'entrevistat. Però si bé aquesta és una manera de fer que permet augmentar el grau de confiabilitat que les respostes de l'entrevistat seran personals, no influenciades per les intervencions de l'entrevistador, no és menys cert que, en ocasions, això pot crear un distançament entre ambdós que no beneficiï, tampoc, el resultat final.

La recollida de les dades generades per l'entrevista pot realitzar-se a partir de diversos mitjans. La transcripció escrita de les respostes durant el decurs de l'entrevista, que ha estat el mitjà tradicionalment utilitzat, sembla totalment superada a partir del moment que es pot disposar d'aparells per a l'enregistrament àudio o àudio i vídeo, tot i que pot mantenir-se en determinades ocasions. L'enregistrament àudio, per mitjà de petits aparells fàcilment dissimulables, ha esdevingut l'eina més emprada i possibilita, a més de fixar les paraules literals, observar les inflexions de veu, els silencis o el procés d'elaboració d'una resposta.

L'ús d'aparells de vídeo permet d'enregistrar, també, elements no verbals com ara les expressions gestuals i facials de l'entrevistat que, en un moment donat, poden possibilitar completar amb una altra dimensió d'anàlisi l'enregistrament exclusivament àudio. Les anotacions preses per l'entrevistador són també rellevants per a la posterior anàlisi de les informacions obtingudes (FONTANA, FREI, 1994: 371).

Per a la transcripció, es recomana mantenir el caràcter col·loquial de les respostes, respectant els girs i les característiques del llenguatge oral, contrastant-les o complementant-les amb les notes de camp preses en el moment de la seva realització o just en finalitzar la mateixa. L'investigador pot prendre la decisió de transcriure la totalitat de l'entrevista o només aquells fragments on considera que s'hi troba informació més rellevant per a la recerca.

Per raó del seu caràcter subjectiu, perquè les dades que genera són a vegades ambigües o fins i tot poden contenir informacions contradictòries, sotmetre aquestes dades a la contrastació amb altres fonts esdevé un requeriment essencial en l'aplicació d'aquesta tècnica d'investigació.

4.2 L'estudi de cas

La necessitat d'aprofundir en el coneixement d'un fet de tipus social o d'una determinada manifestació del comportament humà per tal de tractar de comprendre'n els mecanismes, determinar els factors que hi influeixen i en quin sentit, interpretar les interaccions i les interdependències que es produeixen en el seu si, etc., requereix la delimitació a un únic esdeveniment o a un nombre molt reduït que en permetin l'estudi pormenoritzat. Determinar sobre quin cas o casos cal focalitzar l'estudi constitueix una de les primeres decisions que ha de prendre l'investigador: seleccionar correctament el cas o casos esdevé un factor decisiu per al posterior desenvolupament de la recerca.

L'estudi de cas, en Ciències Socials o Humanes, és considerat per alguns autors com una metodologia de recerca. En una conferència celebrada a Cambridge, el 1976, es va considerar com un "terme-paraguai" (*umbrella term*) en el sentit que inclou diversitat de mètodes d'investigació i tècniques que tenen en comú la focalització de tots ells en l'estudi en profunditat d'un determinat exemple o cas (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1988: 42).

Estudiar un fenomen en el mateix moment i en el context que es desenvolupa, seleccionar les dades més adequades per a l'estudi, contrastar-les en múltiples fonts, requereix aplicar

tècniques diverses en el decurs de la investigació. L'entrevista més o menys estructurada, l'observació participant o no participant, els enregistraments audiovisuals, les notes de camp, juntament amb altres tècniques, formarien part de la metodologia d'un estudi de cas (ADELMAN, JENKINS i KEMMIS, 1983, citats a MARTÍNEZ BONAFÉ, 1988).

Per altres autors, en canvi, l'estudi de cas té una significació diferent. Segons STAKE (1994: 236), l'estudi de cas no és una opció metodològica, sinó la tria de l'objecte que serà estudiat: es selecciona el cas que ha de ser sotmès a estudi i es decideix quina pot ser la millor aproximació metodològica per abordar-lo, la qual pot tenir un enfoc quantitatiu, qualitatiu o una combinació d'ambdós.

Des d'una o altra concepció, els autors coincideixen que l'estudi de cas té com a objectiu l'explicació i la comprensió del que succeeix en relació al fet que s'ha determinat investigar: estudiar un cas implica acceptar-ne la particularitat i interpretar-la en relació al context en el qual es desenvolupa. El seu propòsit no és representar el món, sinó apropar-se la complexitat del cas en si mateix. L'estudi de cas pot permetre, en ocasions, refinar una teoria i suggerir hipòtesis per a d'altres investigacions, o permetre descobrir implicacions extrapolables a d'altres casos. La generació de teoria no és, per tant, l'objectiu de l'estudi de cas, sinó que ho són l'explicació i la interpretació d'un determinat fet, per tractar d'assolir una millor comprensió del problema que s'investiga.

4.2.1 Caracterització de l'estudi de cas

Al llarg del procés de cerca bibliogràfica, han estat trobades altres definicions de l'estudi de cas. Una de les més escuetes, ressenyada en diferents publicacions sobre el tema, és la de WALKER (1983), el qual afirma que:

Estudi de cas és l'examen d'un exemple en acció.

Walker, 1983: 45

Per a MARCELO i PARRILLA (1991: 13), aquests tres termes sintetitzen les característiques essencials d'un estudi de cas, ja que cadascun d'ells representa un eix determinant per a una recerca plantejada sota aquest enfocament:

- És un *examen*, en tant que s'examina alguna cosa amb el propòsit de comprendre-ho, i és aquesta cerca de la comprensió la que determinarà les estratègies i les tècniques per perfilar el seu desenvolupament.

- És un *exemple*, i constitueix una unitat d'estudi individual que presenta una certa estabilitat interna en el seu origen i evolució. Aquesta unitat, reconeguda pels membres que la integren, pot ser un marc, un individu, una organització, un conjunt unitari de documents, un esdeveniment particular o un programa.
- És una *acció*, i amb aquest terme es recalca que el cas és una entitat dinàmica i en evolució.

YIN (1989), que considera l'estudi de cas com una manera d'articular un disseny d'investigació, aporta una definició sobre l'estudi de cas, entès com una investigació empírica, a l'entorn de tres punts:

- investiga un fenomen contemporani en el seu context real; quan
- els límits entre el fenomen i el context no són clarament evidents; i en el qual
- són utilitzades múltiples fonts d'evidència

Yin, 1989: 23

Tal com ja s'ha apuntat, l'estudi de cas es caracteritza per incorporar, també, una dimensió interpretativa. L'investigador s'apropa a la realitat, l'observa i intenta comprendre-la des del màxim de punts de vista possibles; no només escolta, percep o descriu, sinó que analitza en detall els seus elements i tracta de copsar-ne el sentit, busca les interaccions que es produeixen i intenta arribar a establir un significat. Per tal que l'estudi d'un cas pugui assolir aquest caràcter interpretatiu és indispensable accedir al camp sense preconcepcions. Es recomana que l'aproximació a l'estudi es faci sense categories prèvies ni escales d'observació prèviament elaborades.

Aquesta idea és desenvolupada per ARNAL *et al.* (1992) en el sentit que, en un estudi de cas, no tan sols no s'acostuma a partir d'idees preconcebudes, sinó que es segueix un camí que comporta successius replantejaments i modificacions.

El disseny s'articula entorn d'una sèrie de passos o fases que segueixen un enfoc progressiu i interactiu: el tema es va delimitant i focalitzant a mesura que el procés avança. [...]

L'investigador, a mesura que va cobrint les fases de l'estudi, incorpora les noves idees i plantejaments que van sorgint, la qual cosa permet modificar o reestructurar les anteriors; aquest procediment és recurrent al llarg de tot el temps que dura l'estudi.

Arnal *et al.* 1992: 208

4.2.1.1 Modalitats: l'estudi múltiple de casos

En funció dels propòsits de l'investigador en abordar una recerca basada en l'estudi d'un cas, STAKE (1994: 237) identifica tres modalitats bàsiques:

- a) l'*estudi de cas intrínsec*, en el qual el cas centra, per si mateix, l'interès de la recerca. Poden ser-ne un exemple l'estudi mèdic d'un pacient o un estudi etnogràfic.
- b) l'*estudi de cas instrumental*, en el qual el cas és secundari. Que el cas en si mateix no sigui l'objecte principal no implica, però, que no s'observi en profunditat, que no s'investigui el context o no es detallin les activitats que s'hi desenvolupen, sinó que la seva selecció i exploració contribueixen a aconseguir un propòsit extern. Una aplicació d'aquesta modalitat és la utilització de l'estudi de cas amb finalitats educatives, situació en la qual el cas es selecciona i s'analitza en funció del que pot aportar a la formació i no tant per l'interès en si mateix.
- c) l'*estudi col·lectiu de cas*²⁹ es refereix a un estudi de caràcter instrumental que s'extén a diversos casos. Aquests, que poden ser o no prèviament coneguts, poden presentar similituds o antagonismes, ser redundants o variats, i es trien perquè es creu que poden contribuir a obtenir un millor coneixement del problema estudiat.

La darrera modalitat exposada s'ha generalitzat considerablement durant els darrers anys, i ofereix notables possibilitats per a la comprensió d'un problema. Centrar-se en uns pocs casos és, també, una manera de limitar l'univers d'estudi i restringir el camp d'actuació de l'investigador, però aporta avantatges en el sentit que,

Permet examinar simultàniament diversos medis i obtenir suficient variabilitat per augmentar el poder explicatiu de l'estudi de cas en el seu conjunt.

Huberman i Miles, 1991: 69

Per això, aquests autors opinen que els estudis "multicasos" són particularment interessants, perquè possibiliten tenir una visió sobre un univers més ampli de persones, de medis, de fets o de processos, de cara a poder establir comparacions o generar hipòtesis més generalitzables la qual cosa no poden oferir els estudis de cas únic.

En una publicació posterior, els mateixos autors reflexionen sobre una qüestió que consideren de vital importància en l'orientació que es pot donar a l'anàlisi de les dades sorgides d'aquesta modalitat d'estudi: en un estudi múltiple de casos, l'enfoc que es doni a l'anàlisi esdevé una decisió crucial. Plantegen la importància "vital" de distingir entre l'anàlisi de variables (*variable-oriented analysis*) o l'anàlisi dels casos (*case-oriented analysis*). Cadascuna d'elles representa diferents formes d'aproximació a l'estudi múltiple de casos, amb avantatges i inconvenients segons els objectius de cada estudi. *L'anàlisi orientada al cas*

²⁹ Es troba referenciat sota altres denominacions en diferents autors, com per exemple: *cross-case* (HUBERMAN i MILES, 1994), o *estudi de casos múltiples* (ARNAL *et al.*, 1992).

implica entrar amb més profunditat en cada una de les particularitats, el coneixement de les quals, posteriorment, requerirà d'un procés de reconstrucció dels elements essencials o components que han anat sorgint a l'interior de cadascun dels casos: malgrat la possibilitat d'aprofundiment, els seus resultats solen ser titllats d'excessivament particulars. *L'anàlisi orientada a les variables*, en canvi, permet trobar les relacions i les interconnexions existents entre els casos, la qual cosa facilita la generalització dels resultats a un segment més ampli de la població, malgrat que genera dificultats en l'establiment de relacions causals. (HUBERMAN, MILES, 1994: 435-437).

4.2.2 Criteris per a la selecció de casos

Un cas o un petit conjunt de casos pot ser seleccionat pel seu valor intrínsec o pot representar una població més nombrosa; en determinades ocasions, però, un cas pot no ser triat per l'investigador (per exemple, en el camp mèdic) sinó que apareix com el generador de la recerca que es desenvoluparà.

Tal com ja s'ha afirmat anteriorment, les recerques basades en un model d'anàlisi qualitativa requereixen limitar el nombre de subjectes i/o situacions sotmeses a estudi. Per a HUBERMAN i MILES (1991), l'anàlisi qualitativa requereix d'un enfoc diferent al d'un estudi quantitatiu que treballa amb enquestes o sondejos i, normalment, es basa en una població de partida nombrosa. Afirment, com altres autors ja citats, que cal necessàriament restringir el camp, ja sigui a un únic cas³⁰ o a un petit nombre de casos³¹, donada la proporció amb què s'acumulen les dades a l'entorn d'un problema o d'un fenomen social. Consideren, però, que no és adequat aplicar tècniques de mostreig similars als emprats en investigacions quantitatives, degut a la mateixa naturalesa dels fenòmens socials:

Les mostres qualitatives tendeixen a ser més orientades que no pas agafades a l'atzar, en part perquè la definició inicial de l'univers a estudiar és més limitada [...] i en part perquè els processos socials posseïxen una lògica i una coherència que acostumen a ser reduïdes al no res i inutilitzables en cas de mostreig aleatori d'esdeveniments o de tractaments.

Huberman i Miles, 1991: 62

En la mateixa direcció, ARNAL *et al.* (1992) afirmen que si bé l'aplicació de criteris de mostreig probabilístic assegura un major grau de representativitat de les mostres obtingudes, en determinades recerques qualitatives es poden aplicar tècniques de mostreig no probabilístic,

³⁰ *Intra-site* a la versió francesa.

³¹ *Inter-site* a la versió francesa.

és a dir, que no parteixen del principi que tots els individus de la població tenen les mateixes probabilitats de sortir elegits en una mostra. N'assenyalen tres modalitats:

1. *mostreig accidental o casual*: es seleccionen els individus d'una població en funció de la possibilitat d'accedir-hi.
2. *mostreig intencional o opinàtic*: es seleccionen els individus que es valora que són típics o representatius d'una població, segons criteris establerts per l'expert o investigador.
3. *mostreig per quotes*: consisteix a fixar unes quotes, això és, un nombre d'individus que reuneixin unes determinades condicions.

En aquests casos, cal vetllar especialment perquè la mostra elegida sigui el més representativa possible i, per això, recullen les condicions necessàries indicades per FOX (1981:373) per garantir-la:

- a) saber quines característiques (variables) estan relacionades amb el problema;
- b) capacitat per mesurar aquestes característiques (variables);
- c) posseir dades de la població sobre les característiques per utilitzar-les com a base de comparació.

Arnal *et al.*, 1992: 78

HUBERMAN i MILES (1991) afirmen que, en investigació qualitativa, fer un mostreig representa, doncs, prendre una sèrie de decisions prèvies a l'inici del treball de camp, si bé reconeixen que en el seu decurs pot fer-se necessària una redefinició dels criteris de selecció:

El mostreig suposa que es decideixi no només respecte de les persones que s'observaran o entrevistaran, sinó també dels *medis*, dels *esdeveniments* i dels *processos* socials. Les anàlisis inter-casos exigeixen també que es sigui explícit sobre la tria dels casos a estudiar. La recerca qualitativa requereix un recentratge i una redefinició dels paràmetres d'un estudi al llarg del treball de camp, però cal sempre una certa selecció inicial.

Huberman i Miles, 1991: 63, 64

En l'exemple que desenvolupen per a la il·lustració d'un procés de mostreig previ a la realització d'un estudi de casos múltiples, els autors indiquen que, donat que la mostra obtinguda prové d'una mostra més àmplia, els resultats de l'estudi haurien de ser reveladors del que succeeix en la població més gran. Segons les característiques de l'estudi, es delimiten certes dimensions de mostreig procedents, per exemple, del resultat d'una enquesta a la població més àmplia, mentre que altres dimensions poden estar relacionades amb el marc conceptual de l'estudi. Cada dimensió actua, llavors, con un "arbre de decisió" que conduiria a obtenir camps d'estudi més específics.

4.2.3 Límits i dificultats de l'estudi de casos

Malgrat la generalització de l'estudi de cas com a forma d'investigació empírica, molts investigadors continuen qüestionant-ne la validesa.

Les principals objeccions que es fan a l'estudi de cas ténen relació amb la *generalització* dels resultats obtinguts, conseqüència del reduït nombre de casos tinguts en compte i, també, de l'aplicació d'una tècnica de mostreig orientada bàsicament per criteris de l'investigador. En efecte, la investigació d'un cas (o d'un nombre reduït) es basa en l'estudi en detall d'una situació concreta, que presenta una lògica interna determinada i que té lloc en un context i un temps específics. Llavors, quina possibilitat de generalització tenen els resultats obtinguts, quina validesa se'ls pot atorgar?

Per a MARCELO i PARRILLA (1991) el problema hauria de contemplar-se més des l'òptica de la *transferibilitat* que de la generalització, ja que els objectius d'un estudi de cas són sobretot de caràcter explicatiu i interpretatiu, i no dirigits a l'elaboració de teories científiques. I, malgrat tot, aquests autors assenyalen que:

l'estudi de cas pot contribuir a la teoria al permetre explicar com les abstraccions teòriques es relacionen amb les percepcions de sentit comú de la vida quotidiana. Pot, a més, generar noves idees i hipòtesis que ofereixin alternatives a les que ja existeixen.

Marcelo i Parrilla 1991: 21

Un segon problema que s'assenyala en l'estudi de cas, és el de la *credibilitat* de l'estudi, la qual està associada amb la validesa interna del mateix. Per tal de neutralitzar aquesta limitació, els investigadors han de recórrer a l'elaboració de múltiples interpretacions, a la valoració de les evidències obtingudes des de diferents fonts documentals i a la negociació i contrast de les interpretacions amb altres participants o amb els propis subjectes de la investigació MARCELO i PARRILLA (1991: 21).

Finalment, es planteja també com a problemàtica la *fiabilitat* de l'estudi, que sorgeix de la consistència i l'estabilitat de les dades. Donat que l'estudi es basa en un fenomen en acció, no és possible repetir-lo i, per tant, obtenir els mateixos resultats. Per això, els estudis de casos van acompanyats d'extenses bases de dades, que poden permetre el retorn al cas a través de les mateixes i, en última instància, a una rèplica que hauria de conduir als mateixos resultats si aquesta es realitzés amb individus representatius de la mateixa població i en el mateix context. (MARCELO i PARRILLA, 1991: 21), (Del RINCÓN, *et al.* 1995:34).

4.3 L'observació

4.3.1 Observar, per què?

Observar ha estat, des de sempre, la principal font de coneixement dels éssers humans. L'atenció a l'entorn més proper, vehiculada a través dels sentits corporals, conforma el desenvolupament de pautes d'actuació i de capacitats per interpretar les accions i les reaccions dels semblants, així com el sentit comú i el bagatge cultural necessaris per a la construcció del coneixement.

En el camp de la recerca científica, l'observació es realitza de forma sistemàtica, regularment i repetida, esperonada per la curiositat per donar resposta a qüestions i interrogants plantejats per l'entorn. En un context de recerca de tipus quantitatiu, implica una alta intervenció de l'investigador en els esdeveniments o fenòmens que s'observen i un control exhaustiu de les variables que hi intervenen. Emmarcada, en canvi, en un paradigma qualitatiu d'investigació, especialment quan s'ocupa de la naturalesa de les accions i les interaccions humanes, l'observació adquireix un enfoc fonamentalment naturalístic, per la qual cosa ha de tenir lloc en el mateix context on es desenvolupa l'acció, entre els mateixos subjectes que la protagonitzen, respectant-ne l'evolució natural i quotidiana (ADLER i ADLER, 1994).

L'observació de caràcter qualitatiu, a la qual ens referirem en el decurs d'aquesta recerca, ha estat objecte de múltiples aproximacions. Una definició que sintetiza els principals elements que es persegueixen mitjançant l'observació és l'aportada per ANGUERA (1988): l'autora hi resumeix algunes de les condicions fonamentals, com ara el punt de partida basat en la realitat, la seva dimensió interpretativa i el procés de sistematització i anàlisi de les dades obtingudes:

[...] un procediment encaminat a articular una percepció deliberada de la realitat evident amb la seva adequada interpretació, a fi i efecte de captar-ne el significat, de manera que, mitjançant un registre objectiu, sistemàtic i específic de la conducta generada de forma espontània en un context determinat i el sotmetiment d'aquest registre a una adequada codificació i anàlisi, s'obtinguin resultats vàlids dins d'un marc específic de coneixement.

Anguera, 1988: 6-7

Malgrat el caràcter essencialment qualitatiu de l'observació aplicada al camp de les Ciències Humanes, en ocasions pot esdevenir interessant aportar resultats més precisos, i fins i tot es pot considerar possible el tractament estadístic d'algunes dades, la qual cosa implica la transformació de les dades qualitatives en dades susceptibles de rebre un tractament quantitatiu, en un procés anomenat de *codificació* (ANGUERA, 1985: 70).

4.3.2 Característiques de l'observació: mètode d'investigació o tècnica de recollida de dades?

Les reflexions sobre si l'observació té prou entitat per ser entesa com un mètode científic o si, en canvi, s'ha de considerar una tècnica de recollida de dades, apareix argumentada, en un i altre sentits, per diversos autors (ANGUERA 1988; Del RINCÓN *et al*, 1995; MARTÍNEZ MEDIANO, 1996).

Considerada com una tècnica d'investigació que permet obtenir dades sobre un determinat fenomen social, possibilita tenir en compte determinats elements d'aquest als quals no és possible accedir amb la utilització d'altres tècniques. En efecte, en el decurs d'una investigació sobre accions no és suficient la informació que les persones aporten sobre el què fan, com ho fan i el per què ho fan, sinó que cal el contacte directe amb la realitat, en tant que assegura la possibilitat d'apreciar determinants components que són inabastables, per exemple, des de la realització d'entrevistes o de qüestionaris:

- a) d'una banda, l'aproximació al fenomen que s'estudia és realitzada directament per l'observador, sense ser mediatitzada per la interpretació que pot fer-ne un dels subjectes i desprovista, per conseqüència, de creences, opinions o sentiments que aquest pot projectar-hi.
- b) en segon lloc, l'observació permet detectar facetes que acompanyen una acció i que no pertanyen al camp de l'expressió verbal: gestos i moviments, expressions facials, entonacions de veu, relació amb objectes, evolució en l'espai, etc. de tots els subjectes que interactuen, les quals configuren un entramat complex que només una observació sistemàtica permet descobrir.
- c) l'observació obre també la porta a la dimensió interpretativa del fenomen a partir de la percepció que en té l'observador: observar accions en el mateix context en el qual tenen lloc permet, per tant, no només descriure-les, sinó tractar de copsar-ne el significat i interpretar-les, a partir de criteris propis i en funció dels propòsits de la recerca. Aquest component subjectiu, projectat pel propi observador/investigador, pot ser conegut i controlat pel fet que es desprèn de la seva pròpia intervenció, però requereix, òbviament, d'un alt grau d'honestedat per la seva part.

En tant que mètode d'investigació, l'observació pot desenvolupar-se seguint les fases pròpies del mètode científic. Una metodologia basada en l'observació implica una intervenció sobre la

realitat amb un grau d'intervenció nul o reduït al mínim, en contraposició amb una metodologia experimental, en la qual el grau d'intervenció sobre els fenòmens esdevé elevat.

Els requisits que ha de complir una investigació basada en el mètode observacional poden resumir-se en els punts següents (ANGUERA, 1985, 23-25):

- a) *la formulació d'un problema*, que pot manifestar-se des de l'inici mateix de la investigació o que pot perfilar-se després d'un període temps que permet ajustar els objectius
- b) *la recollida de dades*, que implica la presa de decisions respecte del mostreig d'elements a observar (individus i variables) i les formes idònies per al registre
- c) *l'anàlisi i la interpretació de les dades observacionals*, que han de possibilitar l'acceptació o el rebuig de les hipòtesis formulades, l'elaboració de conclusions i, en ocasions, el plantejament de noves vies d'estudi del tema
- d) *la comunicació dels resultats*, per tal d'informar qualsevol persona interessada de les troballes, tant si són rellevants com si no, i que són susceptibles d'estimular la continuïtat en l'estudi de la temàtica tractada o servir de base a l'estudi de temàtiques afins

Del RINCÓN *et al.* (1995: 229-231) afegixen altres punts a aquests, que impliquen per part de l'investigador la presa de decisions en relació a aspectes entre els quals destaquen l'estratègia a seguir (inductiva o deductiva), el tipus d'observació (directa o indirecta), el nivell de sistematització dels registres, el nivell de participació (observació participant, no participant, participació-observació, auto-observació), contingut de la conducta observada (no verbal, espacial, vocal, verbal). També adverteixen sobre la conveniència de valorar i controlar el biaix que pot introduir l'observador, la reacció de l'observat, els possibles errors de procediment, etc., així com la competència de l'observador respecte de la tasca que se li encomana.

4.3.2.1 El paper de l'observador

L'observador entra al camp d'estudi per descobrir patrons, pautes i significats tal com es produeixen, però ha de vetllar, en la mesura del possible, que la seva subjectivitat no generi una manera esbiaixada de "mirar" allò que succeeix. Al llarg del procés d'observació, la seva actuació esdevé una espècie de filtre que intenta descobrir i fixar totes les facetes que intervenen en una acció humana. I donat que és un filtre, actua sempre en funció de la seva visió personal per enregistrar i interpretar el que està succeint, per la qual cosa l'observació no pot sostreure's a l'existència d'un component subjectiu. Per aquesta raó, la contrastació amb

dades obtingudes mitjançant l'aplicació d'altres tècniques es fa, una vegada més, indispensable: l'observació aporta un alt nivell de rigor especialment quan es combina amb altres mètodes, la utilització paral·lela dels quals n'incrementa la consistència i la validesa (ADLER i ADLER, 1994: 382).

La idea que l'observació adquireix una dimensió interpretativa, influenciada per l'observador, per la qual cosa les dades obtingudes han de ser contrastades amb dades sobre el mateix fenomen obtingudes per altres mitjans, es troba també explicitada en molts altres autors, com per exemple:

L'observació no és més que una representació de la realitat orientada segons determinades finalitats. Actua com "una lent" que representa la realitat, ja que no és possible enregistrar totes les facetes de la realitat amb un sol instrument i una sola investigació. D'aquí la importància d'integrar en l'anàlisi diferents nivells i perspectives múltiples.

Marcelo i Parrilla, 1991: 25

En funció de la manera com l'observador es planteja l'obtenció de les dades, pot variar el seu grau d'implicació en el fenomen. ADLER i ADLER (1994: 379-380) referencien quatre modalitats diferents que oscil·len entre la que implica una participació total de l'observador en el fenomen, fins la de l'observador que manté un distanciament volgut, sense interactuar en el medi. En el primer cas es trobaria la modalitat denominada *observació participant*, que implica una total interacció de l'observador amb els subjectes i en el propi escenari on es desenvolupa l'acció. En la darrera possibilitat, en canvi, es busca el màxim allunyament de l'observador, per tal de minimitzar les interferències d'aquest en allò que observa. En últim extrem, es trobarien representades les observacions fetes a partir d'enregistraments amb una càmera oculta, sense informació ni consentiment previ per part dels individus observats, mètode que genera grans controvèrsies respecte dels límits ètics d'aquesta pràctica.

També quant a la manera d'abordar l'observació, altres autors fan referència a aspectes com ara el grau d'explicitació del propòsit de l'observació als subjectes observats -de més a menys explicitada-, a la durada de les observacions -des d'una única observació limitada a múltiples i extenses observacions-, i als objectius de la mateixa -objectius concrets, centrats en un aspecte, o un enfoc ampli i global- (MARTÍNEZ MEDIANO, 1996: 76).

Respecte d'aquest darrer punt, es destaca que la influència dels objectius de l'observació esdevé de vital importància en el desenvolupament del procés i en condicionen els principals passos:

[...] el propòsit de l'observació influeix en el què s'observa, com s'observa, qui és observat, quan té lloc l'observació, on té lloc, com es registren les observacions, quines observacions es registren, com s'analitzen les dades, i quin ús es dona a les dades.

Evertson, Green, 1989: 306

L'observació, doncs, es caracteritza per ser un procés que parteix de la vivència directa per part de l'investigador -vivència que pot requerir o no d'una participació activa- d'uns esdeveniments en el seu context natural. Aquest procés inclou la planificació sobre la millor manera de recollir i sistematitzar allò que s'ha vist, per arribar finalment a l'elaboració d'uns resultats que puguin considerar-se vàlids segons els propòsits de la investigació, prèvia contrastació de les dades obtingudes amb dades procedents de l'aplicació d'altres tècniques.

4.3.3 El registre

Fixar observacions, siguin del tipus que siguin, demana una atenció especial pel fet que és un procés que requereix que l'observador/investigador prengui decisions respecte del què registra i com ho registra, per tal que esdevingui alhora una eina eficaç i vàlida per a l'anàlisi i comprensible per altres persones que puguin tenir-hi accés.

El registre pot considerar-se com:

[...] una representació de la realitat per part de l'observador, mitjançant la utilització de codis determinats, i que es materialitza en un suport físic que en garanteix la prevalència.

Anguera, 1989: 22

Ha de ser fet en funció dels objectius d'estudi proposats, per tal que serveixi per dilucidar el problema d'investigació; ha de tenir en compte el context en el qual es produeix el fenomen objecte d'estudi i la seva particular naturalesa.

El registre de les observacions pot fer-se segons criteris oberts o a partir de criteris decidits prèviament (Del RINCÓN *et al.*, 1995: 232). ANGUERA (1985: 56) parla d'una *estratègia racional*, quan l'investigador comença el registre amb una definició conceptual, n'especifica els components, en selecciona els indicadors, construeix un índex i estandarditza i valida l'instrument resultant. En canvi, la utilització d'una *estratègia empírica* posposa les definicions conceptuais fins que es té la seguretat que s'està mesurant un fenomen estable, malgrat que es parteixi d'uns indicadors inicials.

Segons les característiques del suport físic amb el qual es fa el registre, es parla de sistemes categorials, descriptius, narratius o tecnològics. Els tres primers impliquen la transcripció dels fenòmens observats, segons els criteris decidits per l'investigador o l'equip d'investigadors.

El quart suport (enregistrament en magnetòfon, pel·lícula, vídeo, fotografia, etc.), proporciona una aproximació molt més real als esdeveniments, implica una menor intervenció de l'investigador i ha esdevingut una eina imprescindible en la investigació qualitativa. El més sovint, però, no s'opta per un únic sistema de registre, sinó que es combinen entre ells (Del RINCÓN *et al.*, 1995: 232-242).

4.3.3.1 L'ús del vídeo

Segons JORDAN i HENDERSON(1995), la utilització del vídeo ha esdevingut una tècnica de vital importància i té una aplicació de provada eficàcia en un ampli ventall d'investigacions que s'enfoquen cap a l'estudi de les interaccions humanes (etnografia, sociolingüística, anàlisi de converses, etologia, etc.)

Quan observem una determinada acció, com pot ser per exemple una sessió de classe, es produeixen un gran nombre d'interaccions que poden passar desapercebudes si es confia, simplement, en les anotacions preses per un observador. Si bé aquesta limitació pot atenuar-se per la presència de més d'un observador, la qual cosa, però, pot generar una major incomoditat en els subjectes observats, l'ús de tècniques de registre d'imatges -fotografies, pel·lícules, vídeos, eixampla extraordinàriament les possibilitats per fixar elements que, sense el seu suport, potser passarien desapercebuts.

El vídeo permet la visualització repetida de les seqüències preses en el medi natural on s'ha produït l'acció. Completat amb altres fonts d'informació, com ara les anotacions preses per un observador durant el desenvolupament de les sessions, o els documents aportats per les persones observades o d'altres, encara, relacionades amb allò que s'observa, ofereix de possibilitat d'entrar en profunditat en la descripció i la comprensió del que ha succeït en un context i un període de temps determinats. En el decurs de les repeticions del visionat, solen aparèixer fenòmens prèviament invisibles que obren nous camins per a la interpretació de les accions observades. A diferència dels registres basats només en sistemes d'àudio, el vídeo permet, a més, contemplar una i altra vegada els components no verbals de les interaccions, els quals molt sovint esdevenen tan importants com els verbals i, en tot cas, els complementen i en matisen el significat.

El vídeo permet, també, el visionat conjunt amb altres col·legues o amb les pròpies persones enregistrades, la qual cosa possibilita contrastar d'opinions, aportar nous punts de vista, corregir desviacions en les interpretacions personals, matisar o explicar situacions, etc. En aquest sentit, els enregistraments aporten a la recerca la garantia que l'anàlisi posterior no serà

només fruit de la intuïció d'un observador, de l'atenció selectiva o d'un disseny experimental (RUHLEDER i JORDAN, 1997).

Per a l'anàlisi posterior, l'enregistrament d'imatges aporta també molts avantatges. Resumint les consideracions dels autors citats anteriorment, podrien destacar-se les següents:

- assegura el caràcter significatiu, ordenat i predictable de les accions
- fa aparèixer l'anàlisi de les interaccions com un camí coherent de fer un treball analític
- possibilita l'emergència progressiva del significat de les interaccions en les repetides visualitzacions de les imatges
- permet respondre a múltiples preguntes, fins i tot no previstes inicialment, retornant a la cinta i fent una revisió més focalitzada sobre el què vol esbrinar
- tendeix a fer actuar a l'investigador individual d'una manera inductiva, a generar afirmacions sobre models generals, des de múltiples enfocaments
- permet l'anàlisi col·laborativa, per mitjà de la visualització i la discussió conjunta amb un expert o amb els propis subjectes de l'enregistrament
- permet la verificació de les informacions aportades

4.3.4 L'anàlisi de les dades qualitatives

L'observació de situacions d'interacció de caràcter social, tant si es pretenen descriure a partir de l'observació directa, com si es fixen imatges que posteriorment són transcrites, genera un text, un seguit de paraules, a partir del qual cal organitzar, planificar, desenvolupar la posterior anàlisi i interpretació.

HUBERMAN I MILES (1991: 34-36) consideren que l'anàlisi de les dades d'un estudi qualitatiu està integrat per 3 tipus d'activitats concurrents: la condensació de les dades, la presentació i l'elaboració/verificació de les conclusions. Aquestes activitats esdevenen els eixos que configuren el procés d'anàlisi pròpiament dit, configurant un model interactiu on les decisions preses a l'entorn d'una de les qüestions influeix i modifica les de les altres (v. fig. 4-1)

Condensar les dades implica seleccionar, centrar, simplificar, abstrure i transformar dades "en brut", a partir de com han estat transcrites o enregistrades. Per als autors, és un procés que s'inicia fins i tot abans del propi treball de camp (en decidir, per exemple, el marc

conceptual, els casos, les hipòtesis de recerca, el mètode de recollida de dades, etc.) i es prolonga al llarg de tot el treball.

El segon gran moment d'anàlisi es refereix a la *presentació* de les dades. Cal trobar un format de presentació que en faciliti el reagrupament, o els reagrupaments successius, que permeti extreure conclusions i passar a l'acció. El text narratiu acostuma a ser dispers, poc o gens estructurat i, generalment, molt voluminós. És per això que cal vetllar com presentar les dades, de tal manera que la informació més rellevant sigui fàcilment captada per la vista, accessible a l'investigador, per tal de facilitar-ne l'anàlisi.

El tercer moment, que a vegades es comença a intuir des de l'inici del recull de dades, té a veure en l'elaboració de conclusions i depèn de com l'investigador comença a decidir el sentit d'allò que anota, detecta regularitats, explicacions, configuracions possibles, fluxos de causalitat, etc., que seran successivament reelaborades, revisades, per tal de confirmar-ne la plausibilitat, la confirmabilitat, en definitiva, la validesa.

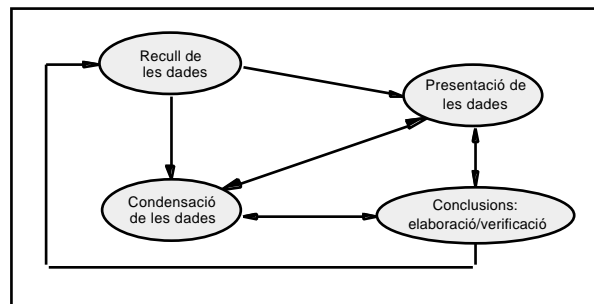


Figura 4-1 Model interactiu per a l'anàlisi de dades (Segons HUBERMAN i MILES, 1991: 37)

4.4 Les fonts documentals escrites

Els documents escrits que contenen referències a diverses circumstàncies relacionades amb una temàtica d'estudi, així com aquells que poden haver estat elaborats pels propis subjectes, constitueixen una valuosa font d'informació. Aquests documents poden abastar múltiples facetes per contribuir a enfocar el problema i se'n coneixen una gran varietat de modalitats com per exemple diaris personals, documents oficials, documents escolars, etc.

Prèviament al procés de recollida de dades per mitjans directes -entrevistes, observacions, etc.-, tenir accés a documents escrits pot ajudar a decidir sobre qüestions com ara les diverses maneres de focalitzar l'observació directa, o cap on serà aconsellable dirigir algunes preguntes. La informació obtinguda dels documents podrà permetre, alhora, orientar sobre el

que es podrà trobar en les observacions en directe, i sobre allò que no es trobarà. D'aquesta manera, hi haurà pautes per preguntar sobre allò que s'ha vist però també sobre allò que no ha tingut lloc (MARTÍNEZ MEDIANO, 1996).

L'ús de documentació escrita presenta alguns avantatges com ara la credibilitat de la informació obtinguda, la facilitat en la seva utilització o l'estalvi de temps i costos respecte a d'altres formes d'obtenció de dades. En els casos de documents sobre accions passades, proporcionen informació retrospectiva que no seria possible obtenir per altres mitjans.

Això no obstant, els documents presenten també seriosos inconvenients que convé tenir presents. Especialment en els casos de documents personals, poden ser més aviat el reflex d'una perspectiva personal, particular, que no pas transmetre una visió objectiva dels esdeveniments: voluntàriament o involuntària (falles de memòria, voluntat de transformar determinats esdeveniments) poden ometre o transformar qüestions rellevants per a una recerca (Del RINCÓN *et al.*, 1995: 360-361).