

LA MÚSICA A L'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA¹

MALAGARRIGA, Teresa; VALLS, Assumpta; VILAR, Mercè

En iniciar la tasca per respondre a l'encàrrec del Congrés Internacional de Música a Catalunya, vam arribar molt ràpidament a una primera constatació que ens sembla clau per valorar el punt en què es troba avui l'educació musical als centres d'infantil i primària de Catalunya: la incorporació, a partir del curs 94-95 de la figura del mestre especialista. Aquest ha estat, al nostre entendre un element decisiu i és per això que l'hem situat al centre de les nostres reflexions sobre l'educació musical en aquesta etapa.

Al nostre país, ja teníem precedents força consolidats de la tasca de professorat especialista de música, tant en centres privats, com en centres públics; i, en paral·lel, s'havien desenvolupant iniciatives de formació de professorat que van ser decisives per començar el camí cap a la plena integració de la música en els currículums escolars. L'opció, presa el 1992 a l'Estat espanyol, d'incorporar mestres especialitzats en algunes àrees de coneixement, va representar un model força particular en relació amb altres països. I aquesta opció, juntament amb la decisió que cada centre disposés almenys d'un mestre especialista (excepte en el cas de les ZER), ha facilitat, de manera decisiva, una major presència de la música i, per primera vegada, l'oportunitat real que tots els nens i nenes rebessin educació musical.

L'especialista ha esdevingut una realitat a tot el sistema educatiu i això ha permès a tots els nens i nenes cantar, escoltar, crear música, tocar instruments, ballar, utilitzar grafies, i tantes altres activitats. Activitats d'aula o activitats obertes al cicle, a tota l'escola, i que han arribat a implicar als altres docents i, en ocasions, a les famílies. Pensem que la seva presència als centres ha significat també un impuls molt important per tal que la música sigui present a les aules d'Infantil, ja sigui aportant recursos i materials, dissenyant projectes d'intervenció, animant als mestres de l'etapa 3-6 a donar presència a la música al llarg de la jornada escolar o, directament, entrant com a docent a l'aula. L'especialista de música forma part del claustre, la qual cosa fa possible la seva participació en la dinàmica de funcionament de l'escola des d'una perspectiva global i d'equip. I això li permet participar com un més en la presa de decisions del centre, en el disseny del projecte educatiu, en l'elaboració de

projectes, en definitiva, en tot allò que configura la trajectòria d'una institució educativa... I més enllà de l'escola, sembla evident que la major presència de la música en els curricula escolars ha dinamitzat extraordinàriament altres tipus de propostes educatives, en forma d'activitats extraescolars, com ara concerts, trobades de cant coral o, en paral·lel, l'eclosió de publicacions, nou repertori, enregistraments, materials didàctics, recursos multimèdia... que tot i que ja existien, s'han vist molt incrementats aquests darrers anys.

N'hem d'estar satisfets, sense complexos ni ambigüitats -per què no?- ho havíem reivindicat durant molts anys, sense que això ens faci perdre l'esperit crític. Perquè és ben clar que no podem deixar de posar sobre la taula algunes reflexions a l'entorn d'aspectes que no van ser prou ben enfocats ni a l'inici del procés ni al llarg de la progressiva implantació als centres. A manca d'un estudi en profunditat sobre la realitat de la tasca dels especialistes a les escoles i, en general, de l'estat de la qüestió de l'educació musical a infantil i primària, apuntem alguns temes que ja han emergit en múltiples fòrums. No pretenem pas ser exhaustives; algunes reivindicacions, a més, ja les hem repetit tant, que potser no cal tornar-hi: falta temps i espais ben condicionats, cal millorar les dotacions de materials, i adequar-les a les necessitats de cada centre,... la llista, la tenim tots al pensament.

Volem aturar-nos, en canvi, en algunes qüestions més de fons, conseqüència de circumstàncies estructurals del sistema, amb l'ànim de suscitar el debat i contribuir al disseny de propostes d'acció que permetin la millora de la tasca docent.

Les tractarem a l'entorn de dos grans aspectes:

- a) Les conseqüències que comporta ser l'únic integrant -en tant que especialista de música- en l'equip de mestres
- b) La funció que el col·lectiu de mestres assigna a l'especialista

És ben cert i ben conegut que molts especialistes de música es lamenten de la manca d'interlocutor en els propis centres en relació a la matèria, i això afecta tant a les qüestions metodològiques, com a la programació, com a l'avaluació. Sortosament, i en paral·lel a aquesta constatació, hem observat com s'han constituït grups de treball estables, o grups per al debat sobre temàtiques específiques, sovint a partir de les activitats de formació permanent que s'organitzen en centres de recursos, ICEs o altres institucions. Aquestes

iniciatives han sorgit, moltes vegades, de les demandes dels propis mestres, conscients de les seves necessitats de formació i actualització. Voldríem destacar, en aquest punt, l'aportació de l'AEMCAT, com a plataforma d'opinió, de formació, d'intercanvi de materials,... de suport, en definitiva, dels especialistes per als propis especialistes. També des de les universitats s'han impulsat línies d'innovació i recerca, i s'han tutoritzat llicències d'estudis, s'han iniciat estudis de doctorat, que estan donat lloc a treballs que han fet avançar el coneixement en didàctica de la música i, lògicament, contribuir decisivament a la millora de l'educació musical. Cal doncs, que hi hagi un suport institucional ferm per incentivar i promoure la constitució d'aquests equips o nuclis de treball, que se'n faciliti l'horari de trobades, que s'animi a la participació, que es faciliti –si cal- la participació d'assessors externs. El mestre de música necessita el treball entre iguals per a la innovació i l'actualització de sabers, per a l'intercanvi d'experiències, per al debat a l'entorn de problemes comuns: i això, en relació a l'àrea, només ho pot fer amb altres mestres de música, que ha de trobar fora de l'àmbit del propi centre.

En una direcció similar, pensem que cal idear mecanismes que impulsin l'establiment d'una cultura de transmissió entre el mestre experimentat i el mestre novell, de tal manera que quan un especialista de música s'inicia en el seu ofici pugui rebre el suport d'altres docents amb experiència en la matèria, en el mateix context educatiu. També cal incidir en aquesta cultura de transmissió quan es tracta de substituir un mestre que ha exercit un nombre determinat d'anys en un centre, i que canvia de lloc de treball. Al nostre parer, és necessari fer una bona planificació d'aquests relleus, i garantir els mitjans per fer-los, per tal que tot mestre pugui nodrir-se de l'experiència acumulada pel seu o la seva predecessora.

Pel que fa a la segona idea, sobre la funció de l'especialista, entenem que cal replantejar a fons la implicació i la col·laboració de TOTS els mestres d'un equip en relació a la música. Partint del convenciment que el nen ha de rebre un ensenyament-aprenentatge significatiu, entenem que aquest es dóna de veritat quan, a més del procés personal de construcció i apropiació del coneixement, s'arriba a poder copsar el sentit de l'aprenentatge i la seva utilitat. I, gairebé mai, aquest aprenentatge no es dóna aïlladament sinó interrelacionat amb altres fets, situacions, en contextos concrets. Per això, considerem

indispensable que tant els mestres generalistes d'infantil com els de primària es serveixin de la música en les seves activitats quan aquestes ho requereixen, així com també en aquells espais en que es vol donar especial relleu a les interrelacions socials, afectives i comunicatives entre els membres d'un grup. Així doncs, cal insistir i promoure accions per tal que els mestres generalistes incrementin la seva participació en la vida musical i les activitats del centre, i això passa per convèncer al col·lectiu de mestres generalistes que és indispensable plantejar-se que l'actualització permanent de la formació ha de contemplar, d'una manera o altra, la millora del bagatge de coneixements musicals, tant a nivell de la matèria com de processos i recursos didàctics. Hem de superar la situació en què la classe de música és l'únic espai en què es canta, s'escolta o es parla sobre música, i, per descomptat, cal superar la situació –encara freqüent!- en la qual el mestre de música és l'únic organitzador de tot tipus de celebracions i festes escolars. Cal estar convençut que no es pot partir d'una concepció del treball musical com un aspecte aïllat en la formació del nen, sino que es requereix convenciment i compromís per part del professorat a l'entorn del concepte que l'educació musical (i l'artística en general) és una peça més, indestriable, de les experiències i de les vivències afectives, expressives i comunicatives que fan possible que un ésser humà es formi com a persona.

Parlar dels mestres especialistes de primària ens porta a tractar el tema de seva formació inicial, en el doble perfil d'especialista i generalista. Per la seva transcendència i pel moment de canvi que estem vivint, hem cregut que el tema mereixia una atenció especial i hem pres la decisió d'aturar-nos-hi detingudament.

Des de la seva implantació, l'enfocament de la diplomatura no ha estat exempta de crítiques i problemes: per una banda, hi ha els qui opinen que és poc especialista i s'ha qüestionat en múltiples ocasions les possibilitats reals de les universitats per donar-li una sòlida formació musical, alhora que psicopedagògica i didàctica. Per altra banda, s'ha qüestionat el pla d'estudis en el sentit que no garanteix suficientment la formació com a generalista, especialment en l'àmbit de les didàctiques específiques. Compartim, en certa forma, tant una opinió com l'altra: tres anys d'estudis, sense requisits de

selecció previs en relació a les aptituds i als coneixements musicals, fan difícil articular una proposta de pla d'estudis que abasti la formació d'un perfil tant ampli com aquest.

Malgrat tot, i tornant a la música, en algunes facultats es va aconseguir disposar de fins 1/3 del total de la formació inicial a la preparació didàctico-musical, i es van anar trobant solucions per garantir una formació musical prèvia que permetés poder cursar els estudis d'especialització en les millors condicions possibles. No obstant això, la manca d'exigència de coneixements previs i de capacitats específiques, ja sigui acreditant estudis o mitjançant la realització d'una prova d'accés, ha estat una mancança que ha condicionat en força casos la formació inicial i el pas a l'exercici professional.

En paral·lel a la implantació dels estudis de mestre de música, no hi ha dubte que en la majoria d'universitats va disminuir significativament la formació musical d'altres mestres, deixant així un buit tant a nivell de formació humanística i cultural, com a nivell de coneixement de recursos per a l'escola. En aquest sentit, ha estat especialment greu la feble formació que han rebut els mestres de l'etapa infantil, fins al punt que – com ja hem dit anteriorment- a moltes escoles s'ha anat derivant cap a l'especialista la responsabilitat de l'educació musical a l'etapa 3-6. Situació que, a priori, no té perquè ser dolenta, però que impedeix que la música sigui una activitat quotidiana, plenament integrada en la jornada escolar i en les activitats dels més petits. I que genera una problemàtica específica a les escoles bressol, on la responsabilitat d'acostar i fer viure la música recau, única i exclusivament, en mestres que massa sovint tenen poca preparació en aquesta àrea.

El futur immediat de la formació dels mestres especialistes, l'hem d'emmarcar en el procés de transformació de l'educació superior que afecta a tots els països de la UE, arrel de l'anomenat "procés de Bologna".

En aquest nou marc, d'implantació obligatòria a partir del curs 2010-11, cal tenir ben present la definició dels nous títols de grau (l'equivalent de les actuals llicenciatures) com a estudis generalistes, mentre que les especialitzacions es preveu que s'abordin en els estudis de postgrau, ara anomenats màsters.

Entre altres conseqüències que no ve al cas esmentar, la transformació del sistema universitari aportarà canvis molt significatius a la formació inicial dels mestres. Alguns d'ells seran, sense cap dubte, molt positius, ja que passarà de

ser una diplomatura de 3 anys a uns estudis de grau, de 4 anys de durada, durant els que es preveu una intensa dedicació a les pràctiques com a base formativa fonamental.

Paradoxalment, però, el canvi provoca serioses dificultats per poder seguir garantint una formació d'especialistes prou sòlida. Lluny de millorar la situació actual, en veiem abocats a un clar retrocés en la formació inicial que les universitats oferim actualment. Els nous plans d'estudis signifiquen, de facto, la desaparició de la diplomatura de Mestre de música tot i que permet que es puguin oferir mencions d'especialització, amb un marge de dedicació que cada universitat podrà fixar, dintre dels límits establerts.

I aquí ens trobem amb la segona paradoxa: a les universitats hi ha un corrent d'opinió tan potent que aposta per una formació només de generalista, i les directrius ministerials han fixat un percentatge tan elevat de crèdits, que a l'hora de la veritat no es disposa de crèdits suficients per plantejar una menció d'especialització digna, que permeti garantir la preparació necessària per esdevenir especialista d'àrea als centres educatius.

Ara bé, les escoles han de seguir tenint mestres especialistes, com a mínim de música, educació física i llengües estrangeres. La llei d'Educació vigent continua regulant la necessitat de professorat especialista en determinades àrees de coneixement, tot i que no en concreta cap requisit de formació. L'alternativa, se'ns diu, és plantejar aquesta especialització com un màster, és a dir, a nivell d'estudis de postgraduat, però estem convençudes que l'accés més habitual a la professió seguirà sent el grau de mestre, amb l'especialització corresponent. S'haurà de veure, també, com es perfila el nou sistema d'accés als cossos docents, però aquest ja és tot un altre tema!

Des de fa 4 mesos, totes les universitats estem treballant en la definició dels nous títols, i a tots ens envaeix un sentiment entre impotència i indignació, en veure que estem abocats a no poder oferir més que el mínim,- l'equivalent de mig curs, dels 4 de que constarà el grau-, per a l'especialització durant la formació.

Veiem molt compromès el futur de la formació dels nous especialistes. I ens cal, per tant, pensar a fons sobre com optimitzem aquests pocs crèdits d'especialització, com plantejem unes pràctiques vinculades a l'especialització de manera que esdevinguin un pilar fonamental per a la formació. En aquest

escenari, –conjuntament totes les universitats catalanes- ens hem proposat també estudiar de quina manera podríem establir una prova d'aptituds i de coneixements musicals prèvia a la tria de la menció per garantir-ne la qualitat. Esperem, -l'esperança és l'últim que es perd-, algun tipus de manifestació per part del Departament d'Educació sobre quins especialistes vol incorporar al sistema educatiu abans no es tanquin les propostes de nous graus que s'enviaran a Madrid per a la seva aprovació.

Encetem, després d'abordar aquest tema, el tercer i últim bloc de la nostra presentació que centrarem en el currículum d'Infantil i Primària

Paral·lelament a la incorporació de mestres especialistes a les escoles, la LOGSE va permetre comptar amb una eina decisiva per a la plena integració de l'educació musical. Parlem, com és obvi, del currículum que es va publicar el 1992 i que va aportar unes directrius comuns per a totes les àrees.

Per a ambdues etapes educatives, la concreció del currículum a cada centre va ser responsabilitat, gairebé exclusivament, del mestre especialista. Tot i que d'entrada la seva elaboració va comportar força dificultats, pel que significava d'assimilació d'una nova manera d'elaborar les programacions i per l'adopció d'un nou llenguatge, el currículum del 92 va permetre fer un salt qualitatiu de gran transcendència.

Destacarem, en primer lloc, que l'enfocament curricular va contemplar una organització per cicles, de forma ordenada i progressiva, i d'acord amb les etapes evolutives dels nens i nenes de 0 a 12 anys.

En segon lloc, la diferenciació de tres tipologies de continguts, conceptes, procediments, actituds i valors, va facilitar el poder emfatitzar la importància dels aprenentatges procedimentals de la nostra àrea i recalcar l'enfocament de l'educació musical basat fonamentalment en la pràctica. I, a més, va fer emergir la importància dels continguts actitudinals: per primera vegada, calia explicitar tots aquells aspectes tan propis de la pràctica musical, com ara la importància del treball en grup i els beneficis que això implica a nivell de promoure les relacions interpersonals; i també de tot allò que té relació amb sensacions i emocions, ja que l'educació musical incideix de ple en aquesta dimensió humana.

Els continguts específics de l'àrea i les orientacions didàctiques estaven fonamentats en les metodologies dels grans mestres de principis del segle XX, amb tota la riquesa de recursos i aprenentatges que comporten, *però també amb algunes limitacions degudes a una certa rigidesa de les propostes*. Així mateix, es va nodrir amb la llarga experiència de petits grups de professionals, ja especialistes de música. El format final el van configurar els cinc grans blocs de continguts, a través dels quals va quedar ben explícita la rellevància de la cançó i l'audició com a peces bàsiques per a l'aprenentatge i la vivència, i el treball detallat i progressiu dels diferents elements del llenguatge musical, alhora que l'educació de l'oïda i del sentit rítmic.

Ara bé, ens trobem en un moment en que la nostra societat està immersa en un procés de transformacions profundes, que es produeixen a un ritme vertiginós. L'educació s'enfronta a un repte crucial, per tal de contribuir a formar ciutadans capaços de créixer i desenvolupar el seu potencial vital en un context extraordinàriament canviant des de molts punts de vista: a nivell econòmic i social, en una societat multicultural i multilingüe, en les maneres de relacionar-se i comunicar-se, o en les formes d'accedir a la informació. I aquests canvis afecten també als usos de la música, a les formes d'accedir al seu consum, a la varietat d'estils i camins de participació.

Les noves directrius curriculars per a Primària i Secundària, publicades el juny del 2007, volen ser un pas endavant en el sentit de donar resposta als nous requeriments de l'educació. El plantejament de l'educació musical que es deriva d'aquesta situació, ens porta a definir unes determinades prioritats, a replantejar la selecció dels continguts i la forma d'organitzar-los, en definitiva, a un enfocament del curriculum que respongui a les circumstàncies actuals.

Acabarem, doncs, apuntant alguns aspectes generals, però alhora molt bàsics, que creiem que afavoreixen l'enfocament que es proposa.

La música ha d'aportar formació personal i formació cultural a partir de la seva especificitat, i l'educador n'ha de facilitar el seu coneixement, de tal manera que tots i cadascun dels nens i nenes, sigui quin sigui el nivell social, la procedència, la llengua materna, hi tinguin accés i se'n puguin servir per

relacionar-se, per expressar-se, per comprendre i descodificar els missatges sonors i musicals de l'entorn.

Els educadors han de facilitar que la música estigui realment a l'abast dels nens, de manera que aquests es sentin actius i protagonistes tant en la interpretació com en la creació.

Cal impulsar i afavorir una concepció de l'educació musical fonamentada en processos d'aprenentatge basats en la descoberta, l'anàlisi i la reflexió, arribant a fer possible una comprensió àmplia i oberta de tot tipus de música.

Cal que l'escola ofereixi una educació musical que s'aproximi a la música a la vegada des del tot i des del detall i encara que en alguns aspectes es pugui arribar a un cert domini, és necessari compartir aquest tipus de coneixement amb un de més global i general que apropi i faciliti la comprensió del fet musical.

Cal que la música s'entengui, es visqui, es compregui, també en relació a altres àrees de coneixement, en altres situacions vitals o en altres contextos que depassen la classe de música, i que comparteixi amb elles tant els aspectes culturals, com els didàctics i pedagògics. El sistema educatiu està molt compartimentat i, sobretot a Primària, el fet que l'educació musical estigui encomanada a un mestre especialista, no afavoreix la possibilitat de connectar-la al desenvolupament del conjunt de competències bàsiques. El nou enfocament curricular requereix doncs, com ja hem dit anteriorment, un decidit esperit de col·laboració entre tots els docents d'un equip, de manera que cadascú aportï allò en el que és més expert, però sense perdre de vista que l'educació ha de contemplar el nen com un tot.

Se'ns gira feina, si és que mai hem deixat de tenir-ne! Hem fet un llarg i profitós camí, però són moltes, encara, les coses a fer i a millorar. Confiem que, com sempre hem fet, trobarem entre tots les millors propostes per construir projectes d'educació musical rics i estimulants per a tots.

¹ Aquesta comunicació va ser presentada al II *CONGRÉS INTERNACIONAL DE MÚSICA A CATALUNYA*, el dia 10 de maig de 2008