

Qui decideix sobre la música a l'escola? Investigant l'equilibri entre perfils professionals i projectes escolars

Anna Ma. Sambola*
Albert Casals**

Resum

El present article té per objectiu reflexionar sobre la importància de la figura del professorat de música a l'hora de configurar la seva assignatura respecte al que s'indica en el projecte educatiu de centre dins de l'etapa d'educació primària. Aquest estudi qualitatiu s'ha centrat en el cas de l'escola Joan Juncadella (Sant Vicenç dels Horts) i s'han recollit les dades a través d'entrevistes, revisió documental i observacions de les classes de música i d'altres àrees al llarg d'un curs escolar. Posteriorment, la informació aportada s'ha contrastat amb dades provinents de les escoles Nabí (Barcelona) i dels Encants (Barcelona). Els resultats obtinguts suggereixen que el perfil de l'especialista, quan és estable dins del centre, és un element clarament determinant en l'enfocament de l'educació musical, podent fins i tot ser-ho més que la línia metodològica general de l'escola.

Paraules clau

Educació musical, educació primària, escola, professorat de música, competències professionals, projecte educatiu.

Recepció original: 24 d'abril de 2019

Acceptació: 04 de setembre de 2019

Publicació: 30 de juny de 2020

Introducció

L'educació musical a les escoles catalanes s'ha d'entendre tenint en compte que, a diferència d'altres països, en el nostre sistema educatiu existeix la figura de l'especialista de música. Des dels anys 90, amb la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), tots els centres de Primària estan obligats a disposar d'almenys un mestre especialitzat en educació musical. Més enllà dels posicionaments a favor o en contra del fet que es diferenciï entre professorat generalista i especialista, es fa evident que el model actual garanteix molt millor la qualitat de l'ensenyament musical i, nogensmenys important, de tota la música que es dona dins del marc escolar (des de les festes escolars fins a l'ús de la música a nivell transversal i en projectes). De totes maneres, la reforma dels plans d'estudis lligats a l'anomenat Pla Bolonya va reduir dràsticament el volum de formació de les

(*) Mestra de primària. Graduada en Educació Primària - Menció en Educació Musical i en Publicitat i Relacions Públiques per la Universitat de Barcelona. Ha treballat en el departament de comunicació de diferents entitats educatives i culturals per a infants i actualment treballa com a mestra de música i es desenvolupa en el camp de les pedagogies alternatives. Adreça electrònica: asambol2@xtec.cat

(**) Professor de Didàctica de la Música a la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctorat en Didàctica de la Música, llicenciat en Antropologia Social i Cultural, i diplomad en Mestre de Primària especialitzat en Educació Musical. Ha treballat durant deu anys com a mestre de música a Primària i actualment desenvolupa la seva tasca en l'àmbit de la formació inicial i permanent del professorat, i en el de la recerca. És investigador principal del grup de recerca consolidat GRUMED (2017 SGR 1256). Adreça electrònica: albert.casals@uab.cat

especialitats —com la de música— que passaren de ser una titulació a tant sols una menció¹. Aquest fet va suposar rebaixar els nivells d'assoliment requerits com a especialista de música i, en conseqüència, significa tenir menys garanties que abans pel que fa a una suficient formació d'acord amb les demandes de l'escola.

Més enllà d'aquestes consideracions, la presència de la figura de l'especialista també té altres implicacions, com per exemple: la major fragmentació del currículum i l'augment del nombre de mestres que actuen en un grup-classe (cosa que fa més difícil el treballar de forma holística); i la gairebé desaparició de recursos musicals tals com les cançons tant a les aules com en d'altres entorns planificats pels mestres generalistes, incloent sortides i excursions. Aquests dos exemples tenen a veure amb: 1) la coordinació de l'especialista de música amb el tutor i la resta de mestres; i 2) amb l'alineament o la vinculació de l'assignatura de música amb les altres àrees i, en definitiva, amb el projecte educatiu i les metodologies de treball del centre escolar.

Dins d'aquesta problemàtica, el present article té per objectiu reflexionar sobre com es configura l'assignatura de música a les escoles. L'article analitza la importància i el pes que tenen els mestres de música (amb un perfil i unes competències concretes) en contraposició —o en relació— amb els projectes educatius de les escoles d'educació primària. Dit de forma simplificada i dicotòmica, ens preguntem: és l'escola qui configura l'assignatura de música dins un marc educatiu que té establert i l'especialista qui s'hi adapta? O potser és a la inversa i l'especialista té la potestat de decidir com orienta l'àrea de música d'acord amb els seus principis pedagògics i/o les seves competències, sense gaires condicionants per part de la direcció pedagògica del centre?

Abans d'entrar pròpiament en la investigació que es va realitzar amb tres escoles i llurs especialistes de música, ens aturarem breument a situar, per una banda, com s'enfoca l'educació musical en el moment actual i, per una altra, els perfils i les competències del professorat de música.

L'educació musical en un context de diversificació de models escolars

Tot i que ja fa anys, els punts de partida de l'educació musical que enuncitava la Dra. Mercè Vilar (2004) continuen essent vàlids: la música és una manifestació humana que té lloc en totes les cultures; la música és necessària per a la socialització i expressió dels individus; i la música és pròpia de tot ésser humà. Lligat amb aquesta darrera idea i d'acord amb el *musicking* de Small (1999), la música ha de formar part de l'educació de qualsevol ciutadà. Ara, en el passat i en el futur. Aquí i en qualsevol societat.

Tenint aquesta premissa com a base i focalitzant el tema en el sistema educatiu obligatori, la qüestió és saber quin paper hi ha de tenir la música i, en definitiva, quina educació musical és la desitjable. I, anant un xic més enllà, conèixer també quina és la que existeix actualment a les escoles de Catalunya.

(1) Aquest fet queda clarament reflectit en el capítol coordinat per Casals i Godall (en premsa) en què es mostra l'evolució de l'educació musical en els diversos plans de formació de mestre de les diverses universitats catalanes.

Estudis sobre la música a les escoles

Pocs projectes i estudis han treballat en la línia de radiografiar la realitat escolar des de la perspectiva de l'educació musical, però en mencionarem dos que han fet aportacions substancials: *Quinze anys d'educació musical a l'escola primària* i *Impactmus*.

En el primer cas, el projecte liderat per Vilar (2013) indagava sobre què significa una educació musical de qualitat. A partir de la revisió documental, la concreció d'uns ítems de referència (Casals *et al.*, 2014) i la validació d'un instrument d'observació de bones pràctiques (Casals i Carrillo, 2015), es pretenia arribar a diagnosticar l'estat de l'educació musical a les escoles catalanes. Encara que sense disposar de resultats en relació amb les observacions realitzades arreu del territori, aquest projecte suggereix que els elements bàsics de l'educació musical haurien de ser coincidents en les diferents tipologies d'escoles.

Assumint aquesta idea, aquest enfocament hauria de venir condicionat pel currículum actual, el qual es defineix com a competencial. En relació amb l'assignatura de música i dansa, el currículum estableix tres dimensions que equivaldrien a les competències musicals clàssiques: escoltar, interpretar i crear. Aquests verbs ens remeten a una idea d'educació musical basada en què s'aprèn música tot fent música. I fent música en uns contextos de pràctica principals: cançó i veu, audició, exploració i creació, dansa i moviment, i pràctica instrumental.

Per la seva banda, el projecte *Impactmus* es planteja realitzar una mirada retrospectiva i prospectiva sobre l'educació musical obligatòria a l'Estat espanyol, destriant quins models tenen major impacte i, en definitiva, quins beneficis aporta l'educació musical actual i quins reptes hi ha damunt de la taula (Serrano, 2017). Tot i que les principals aportacions encara no han estat publicades, els estudis de casos desenvolupats en el marc del projecte (Aróstegui, en premsa) suggereixen idees clau per entendre el present de l'educació musical en escoles i instituts i construir-ne el futur. A continuació ens aturarem en cinc d'elles i les connectarem amb altres estudis, projectes i experiències en contextos propers que hi coincideixen.

- a) L'educació musical a l'escola va més enllà de l'aula de música. La música està dins i fora de les aules, i està connectada amb l'entorn i amb la vida de la comunitat. Sense anar gaire més enllà del context proper, cada vegada hi ha més projectes en què la música esdevé eix transversal [com l'explicada per Zaragoza (2012) dins de les propostes del projecte *Tàndem*²] i cada vegada resulta més habitual la connexió entre escoles i escoles de música (vegeu en aquest sentit Berbel i Díaz, 2014; o Garnés i Sempere, 2007). I, sense entrar al encara poc coneixement de tot l'aprenentatge informal a través de la música en espais d'oci escolars com els patis (vegeu, per exemple, Casals i Riera, 2015), està augmentant la presència i importància de l'àmbit de la música comunitària o de l'aprenentatge artístic lligat a l'acció socieducativa (vegeu els exemples que mostren Serra *et al.*, 2016).
- b) Aprendre música no es pot entendre des de l'especificitat d'una àrea sinó des de la globalitat de l'aprenentatge. Transdisciplinarietat, interdisciplinarietat, visió transversal o integració curricular són algunes etiquetes en aquest sentit. És

(2) Hi ha diversos projectes *Tàndem* que treballen a partir de la música. Per ampliar-ne informació, consulteu la seva pàgina web (<https://escolestandem.cat/> [consultat el 20/3/19]).

habitual buscar connexions de la música com a vehicle per a l'aprenentatge d'altres àrees (vegeu, per exemple, Bota, 2018; o Medina, 2017). En d'altres casos, com en els projectes europeus de l'*European Music Portfolio*³ les propostes concretes a les aules catalanes parteixen d'una visió didàctica integrada de la música amb la llengua o amb les matemàtiques (per exemple, Palou *et al.*, 2016; o Viladot i Casals, 2018), seguint les línies proposades per Cslovjcek i Zulauf (2018).

- c) La música i el seu aprenentatge tenen beneficis en moltes àrees del currículum i esdevenen eina fonamental per a la creativitat, la cohesió social i el desenvolupament personal de l'alumnat. En concret, estudis diversos fa temps que posen de manifest com l'aprenentatge musical millora l'assoliment de les competències bàsiques (com il·lustren treballs com el d'Andreu i Godall, 2012; o el de Suesa i Sánchez, 2010) o com esdevé un element important per a la cohesió social (González Mediel *et al.*, 2016).
- d) L'àrea de música i dansa esdevé crucial per assegurar l'educació escènica en el marc escolar. L'educació escènica, en sentit ampli, és un dels ingredients imprescindibles per als ciutadans en la societat actual (en la línia que exposa Toivanen, 2016) i algunes propostes escolars basen part del seu èxit en el fet de donar-hi rellevància (com els casos analitzats a Casals i Viladot, en premsa).
- e) No es pot entendre l'educació musical actual sense parlar de noves tecnologies. En aquest sentit, cal tenir en compte les aportacions recollides per Giráldez (2015) i, de forma més concreta, les propostes pioneres de Miralpeix (2012; 2018) i Ufartes (2016).

Aproximació a la relació entre música escolar i escoles innovadores

En aquest punt, es buscarà d'anar un pas més enllà i centrar encara més la mirada al que realment està passant en les escoles més innovadores i en aquelles que es defineixen com a escoles amb metodologies actives o alternatives. La realitat, en aquest cas, a part de complexa i heterogènia, resulta molt desconeguda. De totes maneres, a continuació es mostraran sintèticament algunes dades de les que es disposa, cenyint-se sempre al context català i en tres enfocaments actualment molt presents a les escoles que es defineixen com a innovadores: els projectes de treball (o treball per projectes), els ambients d'aprenentatge i l'aprenentatge basat en problemes⁴.

En relació amb els projectes de treball, metodologia promoguda pel Departament d'Ensenyament i habitual en moltes escoles, es troba sovint que la inclusió de la música no va més enllà del ser un actor secundari o complementari, i rarament és la generadora d'aquests projectes. Amb tot, algunes experiències investigades que parteixen de la música (com la de González-Martín, 2014) mostren el potencial que s'hi amaga. Així mateix, en aquesta experiència es fa evident que els canvis que es produeixen tenen a veure més amb el rol del mestre i amb les competències per interrelacionar la seva àrea amb altres

(3) Per a més informació sobre aquests projectes, vegeu la seva pàgina web (<http://www.emportfolio.eu/> [consultat el 20/3/19]) i el blog Musicomàtics (<https://musicomatics.wordpress.com/> [consultat el 20/3/19]).

(4) Atesa l'extensió i finalitat de l'article, s'evita entrar en l'anàlisi de pedagogies clàssiques que tornen a tenir certa presència o valoració (Montessori, Waldorf-Steiner, Freinet, etc.), encara que és bo destacar que en algunes d'elles la importància de l'expressió artística i de la música és força elevada.

més que no pas amb un canvi en els objectius i les competències musicals que es treballen. Així mateix, en un altre estudi recent sobre una escola que fa temps que treballa per projectes, una mestra especialista de música destacava que aquesta metodologia l'havia obligat a treballar des d'una perspectiva més global i a relativitzar l'ordre amb què es treballen alguns aspectes, però sense que això li suposés canviar el que és el nucli de treball de la música escolar ni deixar de banda el currículum (González-Martín i Valls, en premsa). En canvi, no sembla estar massa present la idea de treball per projectes dins de l'àrea de música, a diferència del que sí que passa en altres contextos (vegeu, per exemple, el que exposen Tobias *et al.*, 2015).

Pel que fa a les escoles basades en els ambients d'aprenentatge i la lliure circulació de l'alumnat, les informacions publicades són poques i sovint vagues. Així, i d'acord amb Ribera (2016), en escoles que explícitament van en aquesta línia normalment no s'hi fa referència explícita, en el sentit que cap dels ambients no hi remet directament (n'hi ha un d'artístic, sovint, sense que es vegi que inclou a la música). Només com a exemples, entre molts, es pot constatar analitzant la informació sobre les escoles Congrés d'Indians (Barcelona), La Sagrera (Santa Eulàlia de Ronçana) o l'Univers (Barcelona). Una visita als seus webs indagant en l'enfocament educatiu i concretament en com plantegen els ambients mostra que no parlen de música en definir-ho, ni tampoc les fotos il·lustratives remetent a activitats musicals (tot i que hi hagi plantejada una part artística). En d'altres, per exemple l'escola dels Encants (Barcelona), tampoc hi ha massa referències dins del disseny dels ambients, però en canvi s'indica o es suggereix que hi ha un treball musical en un format que no és el d'ambients quan, complementàriament als diversos ambients que tenen la comunitat de mitjans i grans, hi ha la categoria «Suport i música» (Escola Els Encants, 2018). Aquesta realitat fa pensar que la música no és fàcil de portar a terme dins d'aquest marc o, almenys, no només dins d'aquest marc. Finalment, i sobretot centrat en l'etapa d'educació infantil, ens trobem amb algunes propostes d'ambients de música. Seria el cas de l'escola Ferran de Sagarra (Santa Coloma de Gramenet) en què es proposa un treball basat en l'exploració i el desenvolupament de l'oïda, el disposar d'instruments a l'abast i la possibilitat de construir instruments (Escola Ferran de Sagarra, 2018). Finalment, en escoles com la de La Vila (Palamós), l'ambient de música que mostren fa pensar en activitats dirigides i, per tant, lluny del concepte clàssic d'ambients d'aprenentatge.

Per últim, una cerca de les propostes musicals en les escoles que destaquen per valorar l'aprenentatge basat en problemes (ABP), en caixes d'investigació o propostes similars ens aporta molt pocs resultats. Se suggereix, doncs, que es tracta d'una metodologia absent, no plantejada clarament des de l'àrea de música en el context de l'escola catalana, o que en forma part de manera transversal, com a part d'un plantejament holístic. En canvi, sí que hi ha propostes i experiències en d'altres països des de fa molt anys (vegeu De Lorenzo, 1989; o Berkley, 2004), així com també s'ha portat a terme alguna iniciativa rellevant en educació superior (Orts, 2011).

Les competències professionals del mestre de música

Basant-nos en un dels gran referents com és Perrenoud (2004), es pot definir la competència com la «capacitat de mobilitzar diversos recursos cognitius per enfrontar-se a un tipus de situacions» (p. 11). Significa, per tant, posar en pràctica un conjunt de coneixements, destreses i actituds davant d'una situació concreta (Tejada, 2009), i fer-ho de manera eficient (Morodo, 2016). Molts autors han aplicat aquesta definició en relació amb la

tasca del professorat, destacant els treballs de referència internacional de Perrenoud (2004) i Marchesi (2007), així com alguns en el context espanyol (Zabalza, 2003; Cano, 2005; Carrillo, 2015). D'acord amb les seves aportacions, s'especifiquen habilitats relacionades amb la planificació, organització i adaptació de les unitats didàctiques als estudiants, l'ajuda prestada als alumnes a entendre el món i actuar en conseqüència, al fet de ser actiu en recerca i formació i ser bon comunicador i participatiu amb l'escola. Uns elements també compartits en gran mesura des de la pràctica com mostren Cela i Domènech (2015).

En el context europeu, podem trobar un desequilibri de recerques sobre les competències docents a favor d'aquelles enfocades al professorat generalista respecte al de música, essent aquests últims de caire teòric (Carrillo i Vilar, 2014). En aquest sentit, Mark i Madura (2014) remarquen la falta de posada en pràctica d'aquests estudis a les escoles.

Carrillo (2015) indica alguns estudis en els quals entrevistaren mestres de música per obtenir un llistat de les competències més valorades per a la docència. Alguns dels treballs citats per Carrillo (2015) són: Taebel (1980), qui posava l'accent en el fet de treballar en col·laboració, mostrar passió per l'ensenyança i tenir destreses musicals (escoltar, dirigir i cantar); Teachout (1997), que conclouia que la maduresa personal del docent, l'autocontrol, la motivació, el lideratge, el coneixement bàsic musical i el saber trobar recursos de l'àrea eren les competències més valorades; i Leong (1995), el qual emfatitzava la gestió de classe, l'establiment i comunicació d'objectius, i la creació d'un entorn apropiat a l'aula.

Des d'una altra perspectiva, nombroses universitats espanyoles van desenvolupar l'any 2005 el *Libro Blanco del Título de Magisterio* (ANECA) on s'inclou un llistat de competències categoritzades que un docent hauria de tenir acompanyat d'un rànquing de valoració. Concretament a l'àrea de música, aquelles que tenen més puntuació són les que estan relacionades amb la didàctica musical (preparació i adaptació de classes, creació de materials, utilització de jocs) i amb el tenir una base de coneixements musicals (llenguatge musical, instrument, cant, harmonia, ritme i dansa).

En definitiva, des de l'acadèmia s'arriba a la conclusió que els mestres de música han de tenir una bona base de coneixement sobre la música, així com tenir habilitats i destreses pròpies d'aquesta disciplina, com ara cantar, llegir, adaptar partitures, analitzar o tocar un instrument (competències musicals). Al mateix temps, també es posa especial èmfasi en la idea de saber planificar, organitzar i adaptar les classes de música (competències didàctiques), a més a més de saber motivar, liderar, crear un ambient propens al treball col·laboratiu, crear i/o trobar recursos i comunicar-se degudament.

A partir dels autors mencionats, però també d'entrevistes a docents de primària i secundària, Carrillo i Vilar (2014) van elaborar una de les propostes més completes que s'han fet en els darrers anys. La proposta conté fins a 69 competències que es desprenen dels 3 blocs i les 10 categories que hi ha a la Taula 1.

Taula 1. Categories establertes per Carrillo i Vilar (2014)

<i>Competències transversals</i>
Desenvolupament professional docent Actuació docent a l'aula Actuació docent en el marc del centre escolar Actuació ètica com a docent
<i>Competències musicals</i>
Desenvolupament de les capacitats vinculades amb l'escolta musical Desenvolupament de les capacitats vinculades amb la interpretació musical Desenvolupament de capacitats vinculades amb la creació musical
<i>Competències pedagògiques i/o didàctiques</i>
Planificació de situacions d'ensenyament-aprenentatge Aplicació de situacions d'ensenyament-aprenentatge Adaptació de seqüències d'ensenyament-aprenentatge

Aquesta proposta, que servirà de referent per l'estudi que s'exposa, aporta un marc ben fonamentat i el referent teòric per tal de poder investigar els perfils professionals dels mestres de música. Però, en contraposició, l'anàlisi dels perfils i les competències reals del professorat de música en actiu a les escoles catalanes encara no hi està gaire present, malgrat haver-se elaborat algunes eines (vegeu, per exemple, Casals i Carrillo, 2015). El que es presenta a continuació hi incideix, malgrat no ser l'objectiu principal d'estudi, però es necessitaria iniciar investigacions més ambicioses i aprofundides en la línia dels dos projectes explicats en el punt anterior (*Quinze anys d'educació musical o Impactmus*).

Metodologia

La investigació que es presenta es va dur a terme durant el curs 2016-17 i buscava estudiar la importància de l'especialista de música en la configuració de la seva àrea dins del projecte escolar del seu centre (Sambola, 2017). Amb aquesta finalitat es va dissenyar un plantejament investigador de caire qualitatiu basat sobretot en un estudi aprofundit d'un cas, que posteriorment va ser contrastat amb dos més. A continuació passem a descriure el procés que es va seguir.

Selecció de la mostra

Primerament es van seleccionar les escoles que podrien ser objecte d'estudi. La població que es va definir va ser el conjunt d'escoles públiques de Barcelona i la seva àrea metropolitana que comptessin amb un mestre de música amb una trajectòria de cinc o més anys al centre. Això ens garantia treballar amb centres a on hi hagués un/a especialista que hagués pogut incidir en la configuració de la música a l'escola. Dins d'aquest marc, es va cercar una mostra de tres casos tenint en compte que llurs escoles tinguessin un projecte educatiu contrastat entre elles (d'acord amb l'exposat al punt sobre l'educació musical en un context de diversificació de models escolars), a més de la facilitat d'accés (oberts a participar i propers quant a la mobilitat).

Els tres casos seleccionats d'acord amb aquestes característiques foren l'escola Joan Juncadella (de Sant Vicenç dels Horts), l'escola dels Encants (de Barcelona) i l'escola Nabí (de Barcelona). A l'escola Joan Juncadella se li atorgà la funció d'eix vertebrador de la recerca. Les altres dues esdevingueren casos per complementar els resultats obtinguts

amb la primera escola. A la Taula 2 hi ha definits breument els perfil d'aquestes tres escoles.

Taula 2. Perfil de les escoles seleccionades

Nom de l'escola i referència geogràfica	Característiques	Especialistes de música
Escola Joan Juncadella (Sant Vicenç dels Horts)	Compta amb més de 40 anys d'història i es troba ubicada en una població que no arriba als 30.000 habitants. D'acord amb el projecte de la direcció actual (Galobardes, 2014), l'escola busca arribar a l'èxit escolar i l'excel·lència educativa a través del desenvolupament de les capacitats pròpies de cada alumne, tenint present la piràmide d'aprenentatge (<i>National Training Laboratories</i>) i les intel·ligències múltiples personals proposades per H. Gardner. Per assolir-ho, l'escola inclou en el seu projecte de centre (Escola Joan Juncadella, 2017) una diversitat d'estratègies i dinàmiques educatives (desdoblaments de classes, petits grups, racons, projectes, reforç d'aula, USEE) i advoca per metodologies «modernes, participatives i actives» ⁵ .	Tot i que el curs 2016-17 l'escola comptava amb dues mestres de música, només una tenia plaça al centre. Aquesta mestra ha estat l'especialista de referència de l'escola durant els darrers 12 anys.
Escola Nabí (Vallvidrera, Barcelona)	Va ser inaugurada l'any 1972. Se situa dins l'entorn natural de Collserola i en un edifici petit, el que li permet mantenir una relació propera i familiar amb la comunitat educativa (mestres, alumnes i famílies). L'escola segueix les idees de Célestin Freinet (1896-1966) a l'hora de desenvolupar el seu projecte de centre. Tot l'equip educatiu entén «l'educació com la formació integral de la persona, tenint en compte els aspectes intel·lectuals, emocionals i socials» (Escola Nabí, 2017). Segons les seves bases psicopedagògiques el centre està organitzat amb la finalitat d'adaptar els continguts per nivells tenint molt en compte la realitat del seu alumnat i buscant que incorporin una visió crítica del món. Per assolir-ho, l'organització de les classes segueixen un treball dirigit pel mestre i un d'iniciativa pròpia de l'alumne, és a dir, lliure i autònom ⁶ .	Aquest centre, el curs 2016-17, només comptava amb un mestre de música a Primària. Va ser un mestre seleccionat per l'escola i fa 25 anys que hi treballa.
Escola dels Encants (L'Eixample, Barcelona)	Fou inaugurada l'any 2009 i es defineix com una «escola viva, oberta, participativa, amb una metodologia de treball activa i respectuosa amb els ritmes i els processos interns dels infants» (Escola dels Encants, 2018). L'objectiu de l'escola és «el desenvolupament de les competències per la vida, aquelles que ens serveixen per poder donar resposta als reptes individuals i col·lectius» i per això es veu «compromès amb el canvi educatiu» i en la seva transformació. D'acord amb el seu projecte educatiu, l'escola divideix els alumnes per comunitats (petits, mitjans i grans) i l'espai per ambients lliures per oferir una educació competencial, on el joc, l'experimentació i la manipulació són claus ⁷ .	Des del curs 2012-13, hi ha una mestra de música que va ser escollida per la direcció de d'aquesta escola de recent creació.

Recollida de dades

Una vegada seleccionades les escoles, es va realitzar una recopilació d'informació a partir dels webs i projectes educatius (PEC) de cadascuna de les escoles. L'objectiu era determinar amb la màxima precisió els plantejaments i metodologies educatives que tenien establerts.

- (5) Per a més informació sobre el centre, vegeu el seu web (<https://agora.xtec.cat/ceipjuncadella/> [consultat el 20/3/19]).
- (6) Per a més informació sobre el centre, vegeu el seu web (<https://www.nabi.cat/>).
- (7) Per a més informació sobre el centre, vegeu el seu web (<https://www.escoladelsencants.cat/>).

Per anar més enllà de la revisió documental, es va optar per dur a terme observacions i entrevistes. D'acord amb això, es van crear els instruments necessaris per tal de recopilar informació sobre les característiques, opinions i praxis professionals dels especialistes de música i les seves escoles (vegeu Taula 3).

Taula 3. Instruments per a les observacions i entrevistes

Tècnica	Elaboració de l'instrument i característiques
Observació de l'enfocament educatiu de l'escola	Tenint en compte la informació pedagògica obtinguda de cada centre, es va crear una graella que servís de guia a l'hora d'observar l'aplicació que es feia del PEC corresponent. Els ítems establerts van ser la metodologia utilitzada, l'organització del grup classe, l'ambient de classe, el material, el rol del mestre i de l'alumne, i l'avaluació. A banda, es va habilitar un espai on poder afegir altres observacions que podien ser rellevants de cara a una anàlisi d'informació posterior.
Observació de l'especialista de música	D'acord amb la proposta de Carrillo i Vilar (2014) de 69 competències que un mestre de música hauria de complir (dividides en transversals, musicals i didàctiques) es va crear una graella que permetés observar al detall el docent especialista. A més a més, també es va contemplar de disposar d'un espai destinat a comentarís que a la llarga podrien aportar més informació a l'hora de fer l'anàlisi posterior.
Entrevista a l'especialista	Per tal de fer el guió de l'entrevista, es van tenir en compte quatre aspectes clau: el perfil del docent de música (quina formació ha rebut i quines activitats realitza), la seva opinió en quant a la música a l'escola (com s'integra la música a l'escola, en quina posició es troba el docent, quin és l'objectiu de l'assignatura), la seva valoració sobre quines competències i habilitats ha de tenir un mestre especialista d'aquesta àrea, i el seu punt de vista quant a la importància de la música a nivell social i personal. Una vegada més, es va tenir en compte l'article esmentat anteriorment com a punt de partida.

Un cop creats i acordats aquests instruments, la recollida de dades en el camp es va dividir en dues parts: una centrada en el cas principal (escola Joan Juncadella) i l'altra en la cerca de la informació dels dos casos complementaris (escola Nabí i escola dels Encants).

En cada una de les parts es va observar el centre tenint en compte el seu funcionament general i de les diverses classes. Aquesta informació va servir per fer un posterior contrast amb aquella obtinguda a través dels PEC i webs. A partir d'aquí, es va fer una observació sistemàtica de la música de l'escola (tant de les classes com d'altres aspectes com pot ser el treball personal del mestre especialista) i es va realitzar una entrevista al mestre de música. Aquesta informació estava destinada a ser analitzada en relació amb els resultats sobre el projecte educatiu del centre, tot buscant les causes de les coincidències o diferències que es poguessin establir.

Quant a l'escola Joan Juncadella, es va fer una observació de l'escola (a nivell global i a l'aula de música) al llarg del curs escolar 2016-17. A través d'una observació participant que es desenvolupà entre octubre i maig, es feu un seguiment del professorat que intervenia a 4t de Primària. Amb les visites es cobriren tots els dies de la setmana així com també s'assistí a algunes sortides amb la idea d'aconseguir una visió global de l'enfocament pedagògic del centre. Específicament sobre la música a l'escola, es feu un seguiment de les especialistes de música en els diversos cicles, prioritzant l'observació de l'especialista referent⁸.

Al mes de març es va sistematitzar tot allò recollit en la graella d'observació de l'escola per tal de deixar ordenada i detallada tota la informació de cadascun dels ítems, tant en relació amb les aules generalistes com en relació amb l'específica de música. Aquell mateix mes es va recollir la informació relacionada amb el desenvolupament de la mestra especialista dins de l'aula, tot observant les seves habilitats i competències mostrades al

(8) Aquestes observacions es van realitzar en el marc d'una estada de pràctiques que contemplava 200h de seguiment d'un grup classe i 200h més amb les especialistes de música.

llarg de les seves classes. Per fer la recopilació, es va fer ús de la graella d'observació del mestre de música abans explicada. Finalment, el dia 21 de març es va realitzar una entrevista a la mestra especialista de música. Per tal de poder-la analitzar posteriorment, es va enregistrar i transcriure.

Per altra banda, també durant el mes de març es van visitar de manera puntual les escoles dels Encants i Nabí (5h a cada una). Es van observar sessions de música en ambdues escoles: a la primera, una a la comunitat de mitjans i una a la de grans; a la segona, una per a cada un dels cicles. Es van tenir en compte tant les intervencions com els aclariments posteriors dels mestres de música de cara a omplir les graelles referents a les seves habilitats i competències. Finalment, els especialistes de música van ser entrevistats per tal de clarificar i ampliar alguns aspectes sobre la seva tasca, al mateix temps que s'utilitzà aquesta tècnica per tal d'obtenir informació sobre el projecte educatiu del centre. Les entrevistes van ser enregistrades en àudio i posteriorment transcrites per a la seva anàlisi.

Procés d'anàlisi

Una vegada es van tenir les graelles d'observació i l'entrevista a l'especialista de l'Escola Joan Juncadella, es passà a analitzar-ne la informació. Per això, es va fer una comparativa entre les dades recollides a partir dels tres instruments per tal de detectar els punts coincidents i divergents que hi hagués. En primer lloc, es treballà sobre les dades obtingudes del PEC i del web de l'escola juntament amb les descripcions recopilades durant les observacions a l'aula. L'objectiu a perseguir fou observar si la pràctica del dia a dia del centre es corresponia amb l'enfocament metodològic i de principis educatius que defensava l'escola. Un cop es van tenir els resultats, es va seguir el mateix procediment amb la graella d'observació de l'aula de música. En darrer terme, es van contrastar les classes generalistes amb la de música (vegeu Figura 1).

Figura 1. Esquema de la primera fase del procés d'anàlisi



Per altra banda, es va treballar sobre l'entrevista, la qual seria l'eina per entendre el com i el perquè de les classes de música del centre. A partir de l'enregistrament, es va fer una transcripció literal que permetés una lectura acurada. De l'escrit se'n seleccionaren

fragments d'acord amb les paraules de la mestra, tenint en compte el tema de conversa. A cadascun dels talls se li va donar un color i una petita etiqueta descriptiva per tal de poder-los anar diferenciant i categoritzant. Un cop es va tenir tota l'entrevista analitzada, es va elaborar la llista de categories que havia emergit i es va treballar en la relació entre elles per tal de poder arribar a una estructura jerarquizada. L'arbre de categories va quedar conformat a partir de tres categories principals: *a)* valor atorgat a la música (per l'escola, pel mestre especialista i per la societat); *b)* descriptors del mestre de música (qui és, competències i habilitats com a mestre de música en global i específiques per treballar a la seva escola, tasques com a docent al centre i relació amb la comunitat educativa); i *c)* plantejament del mestre de música davant de l'àrea (referències, objectius, activitats, organització d'aula).

En el cas de les escoles Nabí i dels Encants es va seguir el mateix procediment en l'anàlisi. Cal recordar que les graelles d'observació d'aquestes escoles, atès que el nombre d'hores d'observació va ser molt menor, van ser completades a partir de les paraules dels mestres de llurs escoles durant les visites i les entrevistes. Pel que fa a les entrevistes als especialistes, es va partir de les categories establertes anteriorment. No obstant això, es van haver de fer reajustaments per tal de donar cabuda als temes a estudiar.

Per últim, es van posar de costat i es van fer dialogar els resultats de l'Escola Joan Juncadella amb els de Nabí i dels Encants. A continuació mostrarem la part d'aquests resultats que té a veure amb la qüestió de quin pes té el centre i el mestre de música en com s'acaba configurant l'enfocament de la música a l'escola.

La configuració de la música a l'escola

En aquest apartat mostrarem els resultats, primer en relació amb l'escola en què més s'hi ha aprofundit per després mostrar quines similituds i diferències trobem en el cas dels altres dos centres estudiats.

La música a l'escola Joan Juncadella

La informació provinent de les tres graelles i de l'entrevista realitzada a la mestra de música de l'escola Joan Juncadella mostra elements comuns i elements divergents pel que fa a les metodologies de l'escola en contrast amb la metodologia específica a l'aula de música. Concretament a l'hora d'aportar eines a l'alumnat per al seu desenvolupament competencial. Vegem-ho de forma concreta.

L'escola Joan Juncadella en el seu PEC es defineix com una «comunitat de convivència i aprenentatge adreçada a l'educació integral dels nens i nenes d'Educació Infantil i Primària de Sant Vicenç dels Horts» (Escola Joan Juncadella, 2017, p. 4). L'escola posa especial èmfasi en la inclusió i l'atenció a la diversitat per tal d'aconseguir que tots els infants assoleixin les competències bàsiques sempre des d'un punt de vista constructivista (l'alumne crea el propi aprenentatge). A més a més, es promou l'educació integral i en valors, és a dir, la identitat d'un mateix, el saber relacionar-se i actuar dins de l'entorn que li és propi. En l'àmbit musical, cal remarcar que un dels projectes destacats del centre és el de disposar d'una hora quinzenal de cant coral a les classes de 4t a 6è que implica «concerts trimestrals a les famílies, concerts al poble, participació en trobades corals i en intercanvis amb altres escoles amb corals» (Escola Joan Juncadella, 2017, p. 10).

Pel que fa referència a l'atenció a la diversitat, l'escola Joan Juncadella compta amb un Suport Intensiu d'Escolarització Inclusiva (SIEI) per millorar i assegurar l'adaptació curricular de l'alumnat que ho requereixi, encara que no sempre tenen els recursos necessaris per fer l'atenció que es voldria. Així mateix, el centre contempla que els grups classe es divideixen algunes hores a la setmana en grups reduïts amb la idea de facilitar una atenció més individualitzada. En contraposició, habitualment les activitats estan pensades per a tots els alumnes per igual i només en casos molt excepcionals s'ofereix una adaptació. En el cas concret de la classe de música, està programada sempre per al grup sencer i tots els escolars realitzen la mateixa activitat. Amb tot, l'especialista de música posa èmfasi en l'entrevista al fet que cal saber adaptar les unitats didàctiques.

D'acord amb el PEC, l'escola no inclou una línia metodològica clara i específica que identifiqui i sigui seguida per l'equip docent. De totes maneres, hi ha activitats o propostes que són comunes a tota l'escola o que es donen en cada un dels nivells educatius que ofereix el centre. Com a exemple, al llarg del curs, a cada nivell es duen a terme quatre projectes (tres de medi natural i social, i un de cultural) on es procura promoure la descoberta. Més enllà d'aquests projectes, però, la majoria d'activitats que plantegen els mestres tenen un enfocament i s'arriba a uns resultats on poques vegades hi ha interdisciplinarietat o treball transversal, i en què hi ha un ús preponderant de llibres de text i fitxes de treball. Des d'una altra perspectiva, l'equip docent és qui majoritàriament marca els objectius, aporta el coneixement i condueix les classes. Aquest poc protagonisme de l'alumnat en l'elaboració del seu propi aprenentatge es contradiu amb la idea constructivista que defensa el seu projecte de centre.

A diferència dels generalistes, la mestra de música treballa a partir d'una metodologia que ha definit ella mateixa aprofitant que s'ha d'aplicar només a la seva matèria i no té directrius específiques des de direcció. Aquest fet li permet portar a terme actuacions diferents de la resta d'àrees de coneixement. A més a més, ella pot aplicar els seus propis recursos perquè és la responsable i docent de referència de l'àrea.

La docent especialista defensa els beneficis que la música aporta tant socialment com personalment, indicant elements clau com el treball cooperatiu, l'escolta, el respecte, les relacions personals, l'organització d'idees o l'entesa del context des d'un punt de vista holístic. Així doncs, té un objectiu molt clar amb la seva assignatura: trobar un sentit competencial i transversal a les activitats programades a l'aula de música. I diu: «Fer nens competents, no pas fer nens amb molts continguts i omplir el cap que després no els serveix de res perquè s'ho aprenen de memòria i després no saben què han memoritzat».

Per aquest motiu, cerca fer viure, gaudir i crear música, i remarca: «no volem que els nens siguin uns grans músics sinó que... visquin la música, la gaudeixin, siguin crítics a l'hora d'escollir la música que volen escoltar i que tinguin una mica de cultura musical [...]».

La mateixa mestra destaca a l'entrevista la seva formació en el mètode Dalcroze i en el cant, a més de la participació en diferents cors. Aquesta trajectòria queda reflectida en la seva metodologia, clarament dalcroziana (en el sentit de Bachmann, 1998), que la porta a programar les activitats com a jocs a partir del moviment i destinats a descobrir, experimentar i sentir els conceptes a treballar, amb la idea que l'alumnat construeixi el seu propi coneixement.

Jo treballa molt a través del moviment [...] és un tret característic meu perquè jo m'he format en aquest sentit a través de fer activitats de Dalcroze. [...] A nivell de classe, això de treballar a través del moviment seguint la metodologia Dalcroze és molt peculiar meu; però això cadascú ho pot fer i adaptar una mica a la seva manera. (Mestra de música de l'escola Joan Juncadella)

Pel que fa al treball de la competència musical, es va observar que les classes volten constantment entorn a l'escolta i a la interpretació vocal i corporal, però no en relació amb la creació musical. La mestra treballa l'escolta i la interpretació a través d'un gran ventall d'estils musicals, el que ens pot dur a pensar en la seva intenció d'aportar una visió oberta d'aquest art. Les observacions mostraren la seva capacitat d'analitzar aquestes peces musicals per treballar en continguts específics i fer-ne reflexió amb el grup classe. Pel que fa al treball interpretatiu, la mestra organitza actuacions i concerts per aprofundir en la veu com a instrument, aspecte que considera bàsic en les seves classes. En contraposició, els altres instruments musicals de què disposa a la classe els utilitza de manera molt més puntual. El treball de veu l'argumenta sustentant-se en el fet que la interpretació és un punt clau, l'entén com una manera de comunicar-se, expressar emocions i viure la música. Per aquest motiu, la docent valora la importància que un mestre de música sàpiga dirigir un cor, on l'habilitat d'analitzar partitures, llegir-les a vista i utilitzar-les a classe, ja siguin les originals o adaptant-les és fonamental. En definitiva, es pot veure una relació entre la formació d'aquesta mestra amb la importància que li dona a certes activitats i, doncs, amb l'enfocament de l'assignatura.

Pel que fa a la interdisciplinarietat, es va observar que la classe de música estableix vincles amb les assignatures de llengua (creació i aprenentatge de lletres de cançons) i de visual i plàstica (confecció dels vestits de les actuacions). De totes maneres, es veia poca consciència de treballar per les competències bàsiques, ja que l'assignatura està molt enfocada al treball dels continguts musicals i en la preparació dels concerts i actuacions.

Com a resum, la llibertat de la mestra de música a l'hora d'organitzar les classes és molt gran comparat amb els mestres generalistes de l'escola, els quals han de coordinar-se amb els seus paral·lels i depenen del què i el com hagi treballat un altre professor durant el curs anterior. Tot i que la docència de música en aquesta escola és compartida amb una altra especialista, ella és l'especialista estable i referent, amb mínimes limitacions a l'hora d'ajustar metodologia o continguts a treballar. Això no significa, però, que la mestra de música no formi part del projecte d'escola. De fet, hi participa activament, com ara en el desenvolupament o millora del projecte de centre, la creació de normes i la resolució de conflictes.

La música a les escoles Nabí i dels Encants

Si comparem i contrastem aquesta informació amb l'obtinguda i recopilada a les escoles Nabí i dels Encants, es poden observar certes similituds i diferències. Igual que en el cas de l'escola Joan Juncadella, totes dues tenen una visió constructivista i cerquen treballar en favor de la inclusió i l'atenció a la diversitat. En contrast, el PEC de cada centre és diferent del dels altres dos quant a les metodologies aplicades.

L'escola dels Encants està organitzada per comunitats (petits, mitjans i grans) que es distribueixen lliurement per ambients seguint un horari pautat que els mateixos alumnes configuren. La descoberta i el joc són claus per permetre a l'alumne conèixer i fer-se el

propi aprenentatge. A més, les capses de recerca estan pensades de manera transversal, i l'àrea de música també s'hi veu implicada.

L'escola Nabí segueix les idees de Célestin Freinet i treballa els quatre llenguatges (lingüístic, corporal, matemàtic i artístic) a partir d'un aprenentatge programat pels professors, però que pot ser proposat pels mateixos alumnes. Defineixen l'educació com la formació integral de la persona, tenint en compte els aspectes intel·lectuals, emocionals i socials. Dediquen una hora i mitja setmanals a la música, ja que per Freinet és un pilar essencial.

Ambdues escoles permeten els alumnes treballar de manera individual o en grups, encara que a l'escola Nabí ho fa de manera programada. A part, tenen materials per manipular i experimentar els conceptes. En el cas de l'escola dels Encants, aquests materials estan a l'abast de tot alumnat i poden usar-se en qualsevol moment.

En relació amb la música, els especialistes d'ambdues escoles deixen clar que l'objectiu de l'assignatura és descobrir, viure i aplicar els conceptes treballats per aconseguir una experiència global. La diferència recau en el pes que té cada vessant de la música (interpretació, escolta i creació) i en la manera com es planteja. Una vegada més, també s'observa que la formació del mestre pot ser una variant més a l'hora d'organitzar l'àrea de música, ja que crea la seva pròpia manera d'entendre aquest art.

Començant per la formació dels mestres, observem que l'especialista de Nabí té una llarga trajectòria en cant (participació i direcció de cors). S'ha format com a músic (guitarra i flauta) i considera aquest aspecte més important que ser mestre. S'observa que organitza les classes entenent cada grup com un cor, ja que per a ell és essencial saber utilitzar la veu.

I l'altra cosa que es cuida poc: la veu. No es pot fer cantar els nens de qualsevol manera. Els nens han de saber fer servir la veu. La veu és un instrument que tenim les persones i és bàsic i no el sabem fer anar.
(Mestre de música de l'escola Nabí)

Per ell, és primordial viure la música per poder-la transmetre i, per això, cal ser músic: «Has de ser intèrpret; has de ser músic... has de fer concerts per viure-la i poder-la transmetre».

D'acord amb aquest principi, es treballa sobretot el cant coral i és a partir d'aquest que es van descobrint els conceptes musicals en relació amb el propi cant, l'escolta i el llenguatge i crítica musical. Algunes classes estan dedicades exclusivament a la dansa. Comparat amb la metodologia del centre, no es contempla la creació per a l'aplicació dels conceptes apresos ni l'ús de material didàctic o específic musical si no és per casos molt concrets (per exemple, l'afinació de passatges musicals difícils). A més a més, el mestre de música entén que tot el grup treballa per un objectiu comú, no pas individual com passa sovint en altres assignatures.

Quant a la mestra de l'escola dels Encants, la seva formació s'inicià amb la llicenciatura de sociologia per, posteriorment, cursar la carrera de Mestre de Primària especialitzat en Educació Musical. De fet, ella comptava amb una formació musical des de petita. Amb el temps, va anar fent cursos relacionats amb cant coral, direcció coral i didàctica de la música, a més de formar part d'un grup de treball de la Universitat Autònoma de Barcelona.

La metodologia d'aquesta mestra no s'assembla massa a l'observada a les escoles Nabí i Joan Juncadella. Es va detectar que en el treball entorn de les dimensions de la

competència musical (interpretació, escolta i creació) es deixa que els alumnes explorin i descobreixin a partir del material de l'aula, igual que es fa en d'altres ambients. L'assignatura de música està organitzada en tallers (proposats per la mestra i/o pels alumnes d'acord amb les seves inquietuds), alguns dels quals són obligatoris (és el cas de *Cantània* i de *DansAra*) i laboratoris. La resta són a escollir, tenint en compte que han de fer almenys 45 minuts mínim de música a la setmana.

La mateixa mestra destaca el fet que la música necessita estar guiada per poder treballar degudament l'assignatura. De forma similar al que deien des de l'escola Nabí i la Joan Juncadella, ha d'existir un debat de conceptes musicals, construcció conjunta de coneixement i crítica musical, i hi ha la part de necessitar una direcció a l'hora d'interpretar cançons i danses. Aquest fet és important ja que a la resta d'ambients de l'escola, això no succeeix.

En aquesta escola, un mestre de música es troba amb que té tot el grup junt fent una cosa més o menys dirigida quant en tota la resta de l'escolaritat no passa, només una estona a anglès i a educació física pels grans. [...] Ells aquí [a l'escola] treballen per ambients oberts i jo vaig dir que ambient obert a música només no tenia sentit perquè si només fan ambient [els alumnes] vindran a picar i deixar de picar. [...] si no hi ha la sessió de laboratori o de grup classe, aquest ambient no funciona. (Mestra de música de l'escola dels Encants)

Per altra banda, l'escolta és essencial per tots tres mestres perquè consideren que a partir d'audicions poden ensenyar conceptes de música, aprendre a ser crítics, ser oberts al món i, sobretot, adquirir habilitats auditives. S'ha observat que tant el mestre de l'escola Nabí com la dels Encants utilitzen un gran ventall d'estils musicals; i així ho han destacat a les seves entrevistes. Aquest element pensen que recolza la seva intenció d'aportar una visió oberta d'aquest art als seus alumnes per tal que facin música i siguin crítics amb la música. L'especialista expressa: «jo el que vull és que facin música, no soroll. Com la reflexió d'aquella nena que ha fet abans: és que està sonant soroll i no música».

Respecte a la creació musical, la mestra de l'escola dels Encants és l'única que prepara activitats de discussió i descoberta de conceptes per tal que després es puguin posar en pràctica a través d'una manipulació i creació. I considera també l'exploració i la creació com a estratègies d'aprenentatge.

Pel que fa a les caixes de recerca, la mestra té una mirada global que li permet entendre l'àrea dins d'un tot.

Clar, aquí es treballa competencialment [...] vull dir que també intento fer una mirada global a cada laboratori [...] en una caixa de recerca que estic fent, les fraccions per treballar les corxeres i semicorxeres, estic mirant matemàtiques també [...] Nosaltres intentem fer la feina tan bé com podem i fent una mirada global dels infants des de totes les òptiques possibles. (Mestra de música de l'escola dels Encants)

Val a dir que aquesta mestra ha utilitzat aquesta metodologia en altres escoles on ha treballat i que, per tant, no és un enfocament exclusiu pel marc educatiu que propugna l'escola dels Encants. En paraules seves: «jo la música l'ensenyava més o menys igual tot i que no podien fer els laboratoris».

Finalment, en relació amb la figura del mestre de música dins de l'equip docent, ambdós mestres se senten part activa del claustre i participen en el funcionament global del centre. És més, tant a l'escola dels Encants com a la Nabí, els dos mestres van ser seleccionats per tal que creessin un projecte de música adequat al centre, a diferència del cas de la mestra del Joan Juncadella. Els mateixos especialistes reafirmaren la idea que són

els únics especialistes de l'àrea i que, en aquest sentit, tenen més llibertat per organitzar les seves classes d'acord amb el seu criteri que la majoria de mestres de l'escola.

Consideracions finals

En iniciar aquest article es plantejava qui tenia més pes a l'hora de configurar l'assignatura de música a les escoles: el projecte educatiu del centre o bé l'especialista de música. Per estudiar-ho, s'han mostrat tres escoles amb tres projectes educatius diferents i amb tres formes de concebre l'educació musical. Cal assumir que per poder analitzar la problemàtica amb tots els seus matisos seria convenient disposar d'una mostra més àmplia i realitzar un estudi més aprofundit de cada cas. Amb tot, la present recerca ha permès explorar unes primeres respostes a la qüestió plantejada.

Una primera aportació que s'extreu de les dades presentades és que les competències (transversals, musicals i didàctiques) i la formació de l'especialista de referència d'un centre resulten claus a l'hora d'entendre la música d'una escola. Ambdues també expliquen molts dels aspectes metodològics que finalment es desenvolupen a les seves classes. Fent una extrapolació perquè s'entengui més què implica, hipotèticament ens podríem trobar en les escoles estudiades a especialistes provinents del món instrumental, amb poc interès i formació vocal. Aquests mestres, en conseqüència, podria ser que incidissin mínimament en cançó i veu per centrar-se molt en aspectes de pràctica instrumental. Això els situaria en un pol bastant allunyat del que s'ha vist en els tres casos entrevistats i evidenciaria el poc pes i definició que la música té dins del projecte escolar de cada centre.

Seguint en aquesta línia, l'estudi presentat indica que la tipologia i metodologia d'escola incideix clarament en aspectes organitzatius i materials en relació amb la música (nombre de sessions, ràtio i agrupament de l'alumnat, material i espais de què es disposa, etc.), però relativament poc en la seva didàctica. En aquest sentit, com s'ha vist a l'apartat dedicat a la relació entre música escolar i escoles innovadores (punt sobre l'aproximació a la relació entre música escolar i escoles innovadores), la música forma part d'alguna manera del projecte educatiu, però sovint queden poc definits els processos d'ensenyament-aprenentatge que hi estan associats. Les causes poden ser diverses: perquè es considera accessòria, perquè no encaixa prou bé en algunes metodologies o per altres causes (perquè s'ha plantejat recentment la metodologia a l'àrea, perquè falta formació metodològica als especialistes, perquè queda diluïda com a àrea transversal, etc.). Sigui com sigui, però, és evident que com més definida i treballada com a equip estigui la metodologia d'escola, més s'assemblarà el que es fa a música respecte de la resta d'assignatures.

Per acabar, es fa necessari afegir dues reflexions coneixent la naturalesa específica de la didàctica de la música. Per una banda, cal impulsar l'actitud d'obrir-se a les innovacions i a les diverses formes de treball, normalment de manera interdisciplinària (d'acord amb la idea d'aprenentatges holístics, integrats), però també dins de la pròpia àrea (que no vol dir oblidar una visió educativa general). Serveixi d'exemple el cas que ens reporten Tobias *et al.* (2015) i en què el mestre afirma:

Els projectes em permeten, com a professor, tocar totes les àrees del currículum musical de manera holística, integrant interpretació, escolta activa, creació i connexions dels elements de treball a través seu.

Els projectes fins i tot em permeten assolir habilitats difícils d'ensenyar, com ara la col·laboració, el pensament crític i analític, la resolució de problemes, que són tan necessaris per a l'aprenentatge i la participació actuals de la cultura musical⁹. (Tobias *et al.*, 2015, p. 39)

En contraposició, la darrera reflexió, basant-nos encara en els mateixos autors, és que aquesta valoració positiva per l'educació musical en si mateixa i per l'educació en general conté unes limitacions a tenir molt en compte:

Una combinació equilibrada de projectes i enfocaments sistemàtics d'ensenyament [...] pot ajudar els mestres de música a assolir aquest objectiu mentre ajuden els estudiants a desenvolupar la comprensió i les habilitats musicals. Tot i que els projectes ofereixen contextos rics per a l'aprenentatge musical, els projectes normalment no constitueixen tot el conjunt del programa educatiu¹⁰. (Tobias *et al.*, 2015, p. 46)

És a dir, moltes d'aquestes formes de treballar que ara imperen a les escoles de referència tenen certes limitacions a l'hora de poder desenvolupar correctament la totalitat de l'educació musical. Per poder avançar en tot el que és fer música en conjunt o per poder aprofundir en determinades pràctiques i reflexions musicals es fa necessari un lideratge o una intervenció dirigida per part de l'especialista de música que usualment aquestes metodologies no contemplen.

-
- (9) Traducció dels autors de l'original en anglès: «Projects allow me as a teacher to touch on all areas of the music curriculum in holistic ways, by integrating performing, responding, creating, and connecting standards throughout. Projects even allow me to get at those hard to teach skills, such as collaboration, critical and analytical thinking, problem solving—which are so necessary for today's learning and participation in musical culture».
- (10) Traducció dels autors de l'original en anglès: «A balanced combination of projects and systematic instructional approaches (as outlined in Figure 1) might help music educators achieve this goal while helping students develop musical understanding and skills. While projects provide rich contexts for musical learning, projects typically do not constitute the whole educational program».

Referències

- Andreu, M. i Godall, P. (2012) «La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música». *Revista de Educación*, núm. 357, p. 179-202.
- ANECA (2005) *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (Vol. 1). Madrid, ANECA.
- Aróstegui, J.L. (en premsa) *La educación musical escolar y las demandas del sistema escolar: del arte por amor al arte a la sociedad y la economía del conocimiento*. Barcelona, Octaedro.
- Bachmann, M. L. (1998) *La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música*. Madrid, Pirámide.
- Berbel, N. i Díaz, M. (2014) «Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical». *Aula Abierta*, núm. 42(1), p. 47-52.
- Berkley, R. (2004) «Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy». *British Journal of Music Education*, núm. 21 (3), p. 239-263.
- Bota, C. (2018) «La transversalitat de la música». *Perspectiva escolar*, núm. 401, p. 60-64.
- Cano, E. (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona, Graó.
- Carrillo, C. (2015) «Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta». *Revista Internacional de Educación Musical*, núm. 3, p. 11-21. Recuperat de <https://journals.sagepub.com/riem> [20/03/2019].
- Carrillo, C. i Vilar, M. (2014) «El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria». *Revista electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, núm. 33, p. 1-26. Recuperat de <http://musica.rediris.es/leeme/> [20/03/2019].
- Casals, A. i Carrillo, C. (2015) «Buenas prácticas en educación musical: Construcción de un instrumento para su observación». *Opción*, núm. 31 (3), p. 384-406. Recuperat de <http://200.74.222.178/index.php/opcion/index> [20/03/2019].
- Casals, A.; Carrillo, C. i González-Martín, C. (2014) «La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula». *Revista Electrónica de LEEME*, núm. 34, p. 1-17. Recuperat de <http://musica.rediris.es/leeme/> [20/03/2019].
- Casals, C.; Carrillo, C.; Valls, A.; Vilar, M. i Ferrer, R. (2014) «La concreción de un enfoque didáctico para la educación musical en Primaria», a Pérez, E. i Álamo, A. [ed.] *Enseñar y aprender música. Modelo tradicional, online y semipresencial*. Majadahonda, Enclave Creativa, p. 586-594.
- Casals, A. i Godall, P. [coord.] (en premsa) «L'educació musical a les universitats catalanes. Una visió històrica (1940-2010)», a Arnaus, À.; Calmell, C. i Capdevila, R. [ed.] *Història de la pedagogia musical a Catalunya*. Barcelona, Biblioteca Nacional de Catalunya.
- Casals, A. i Riera, J. (2015) «'We are gunslinging girls': Gender and place in playground clapping games». *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture & Social Justice*, núm. 37 (1), p. 54-69.
- Casals, A. i Viladot, L. (en premsa) «La educación musical sube al escenario», a Aróstegui, J.L. (ed.) *La educación musical escolar y las demandas del sistema escolar: del arte por amor al arte a la sociedad y la economía del conocimiento*. Barcelona, Octaedro.
- Cela, J. i Domènech, J. (2015) «Quines competències professionals ha de tenir un mestre avui?» *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 9, p. 62-72. Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/> [20/03/2019].

- Cslovjecsek, M. i Zulauf, M. [ed.] (2018) *Integrated Music Education. Challenges for Teaching and Teacher Training*. Bern, Peter Lang.
- De Lorenzo, L.C. (1989) «A field study of sixth-grade students' creative music problem-solving process». *Journal of Research in Music Education*, núm. 37 (3), p. 188-200.
- Escola Els Encants (2018) «El projecte educatiu de l'escola Els Encants - Una escola viva», a *Pàgina web de l'Escola Els Encants*. Recuperat de <https://www.escoladelsencants.cat/una-escola-viva> [13/01/2019].
- Escola Ferran de Sagarra (2018) «Ambient de música». *Pàgina web de l'Escola Ferran de Sagarra*. Recuperat de <http://escolaferrandesagarra.com/ambient-de-musica/> [13/01/2019].
- Escola Joan Juncadella (2017) «Projecte de centre», a *Pàgina web de l'Escola Joan Juncadella*. Recuperat de www.xtec.cat/ceipjuncadella/ [13/01/2019].
- Escola Nabí (2017) «Bases psicopedagògiques», a *Pàgina web de l'Escola Nabí*. Recuperat de <https://www.nabi.cat/escola/bases-psicopedagogiques/> [13/01/2019].
- Galobardes, C. (2014) «Projecte de direcció», a *Pàgina web de l'Escola Joan Juncadella*. Recuperat de <https://agora.xtec.cat/ceipjuncadella/lescola/> [20/03/2019].
- Garnés, L.E. i Sempere, N. (2007) «L'Escola de Música-Centre de les Arts de l'Hospitalet de Llobregat: un instrument al servei de les polítiques educatives i culturals». *Nous Horitzons*, núm. 187, p. 54-58.
- Giráldez, A [ed.] (2015) *De los ordenadores a los dispositivos móviles: Propuestas de creación musical y audiovisual*. Barcelona, Graó.
- González-Martín, C. (2014) *Músiques del món i projectes de treball. Anàlisi d'una pràctica didàctica innovadora a l'escola*. Cerdanyola del Vallès, Universitat Autònoma de Barcelona (tesi doctoral; dir. Assumpta Valls). Recuperat de: <http://hdl.handle.net/10803/129291> [02/04/2019].
- González-Martín, C. i Valls, A. (en premsa) «Música para el desarrollo de las competencias clave y la cohesión social», a Aróstegui, J.L. (ed.) *La educación musical escolar y las demandas del sistema escolar: del arte por amor al arte a la sociedad y la economía del conocimiento*. Barcelona, Octaedro.
- González-Mediell, O.; Sempere, N. i Rovira, G. (2016) «La Música com a eina de cohesió social». *Temps d'Educació*, núm. 50, p. 99-113.
- Marchesi, A. (2007) *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid, Alianza.
- Mark, M. i Madura, P. (2014) «The education of music teachers», a *Contemporary Music Education* (4th ed.). Boston, Cengage Learning, p. 177-197.
- Medina, N. (2017) «El rap en anglès a Primària, un treball interdisciplinari. *Perspectiva Escolar*, núm. 391, p. 26-31.
- Miralpeix, A. (2012) «iMúsica: educación musical con el iPad y el iPhone». *Eufonía: Didáctica de la música*, núm. 56, p. 27-35.
- Miralpeix, A. (2018) *Calaix de música 3.0. Centre de recursos virtu@al per a l'educació music@l* (pàgina web). Recuperat de <https://sites.google.com/a/blanquerna.url.edu/calaix-de-music> [02/04/2019].
- Morodo, A. (2016) «Compea: Procés d'ensenyament-aprenentatge basat en competències». Recuperat de <https://sintedirecursos.wixsite.com/guiacompea> [20/03/2019].

- Orts, M. (2011) *L'aprenentatge basat en problemes (ABP): De la teoria a la pràctica: una experiència amb un grup nombrós d'estudiants*. Barcelona, Graó.
- Palou, M.; Casals, A. i Prat, M. (2016) «¡Dancemos la geometria!». *UNO-Revista de Didáctica de las Matemáticas*, núm. 73, p. 53-59.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- Ribera, A. (2016) *Aprenentatge musical autònom. És possible a Infantil?* Cerdanyola del Vallès, Universitat Autònoma de Barcelona (Treball de Fi de Grau, Grau d'Educació Infantil).
- Sambola, A.M. (2017) *The music teachers' competencies from school to school*. Cerdanyola del Vallès, Universitat Autònoma de Barcelona (Treball de Fi de Grau, Grau d'Educació Primària). Recuperat de <https://ddd.uab.cat/record/187452?ln=ca> [20/03/2019].
- Serra, L.; Alonso, H.; Paczkowski, M.; Aragay, J.M. i Morata, T. (2016) «Riborquestra, basket beat y espacio mestizo: tres buenas prácticas de arte comunitario que trabajan desde la participación, el empoderamiento, la identidad y la creatividad». *Búsqueda*, núm. 3 (17), p. 202-213.
- Serrano, R. (2017) «Benefits and challenges of compulsory music education: the IMPACTMUS project», a IJdens, T.; Bolder, B. i Wagner, E. [ed.] *International Yearbook for Research in Arts Education 5/2017: Arts Education around the World: Comparative Research Seven Years after the Seoul Agenda*. Münster, Waxmann Verlag, p. 206-210.
- Small, C. (1999) «Musicking—the meanings of performing and listening. A lecture». *Music education research*, núm. 1 (1), p. 9-22.
- Suesa, S. i Sánchez, S. (2010) «La música i la dansa per millorar les competències bàsiques». *Comunicació Educativa: revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya*, núm. 23, p. 45-50.
- Tejada, J. (2009) «Competencias docentes». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 13, 2. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798015>
- Tobias, E. S.; Campbell, M.R. i Greco, P. (2015) «Bringing Curriculum to Life: Enacting Project-Based Learning in Music Programs». *Music Educators Journal*, núm. 102(2), p. 39-47
- Toivanen, T. (2016) «Drama Education in the Finnish School System—Past, Present and Future», a Niemi, H.; Toom, A. i Kallioniemi, A. [eds] *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam, Sense Publishers, p. 227-240.
- Ufartes, G. (2016) *L'IPAD a l'àrea de música disseny, aplicació i anàlisi d'una proposta didàctica a l'educació primària*. Cerdanyola del Vallès, Universitat Autònoma de Barcelona (tesi doctoral). Recuperat de: <http://hdl.handle.net/10803/367461> [02/04/2019].
- Viladot, L. i Casals, A. (2018) «Ryming the Rythm and Measuring the Metre: Pooling Music and Language in the Classroom». *CLIL. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, núm. 1 (1), p. 37-43.
- Vilar, M. [ed.] (2013) *Quinze anys d'educació musical a l'escola primària*. Cerdanyola del Vallès, ICE-UAB (informe de recerca). Recuperat de <http://grupsderecerca.uab.cat/musicaieducacio/content/documents-labast> [02/04/2019].
- Vilar, M. (2004) «Acerca de la educación musical». *Revista electrónica de LEEME*, núm. 13, 1-25. Recuperat de <http://musica.rediris.es/leeme/> [20/03/2019].

Zabalza (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Zaragozá (2012) «El Tàndem Esmuc-Escola Poblenou. La pràctica d'un projecte educatiu singular i innovador». *L'esmucdigital*, núm. 11. Recuperat de http://www.esmuc.cat/esmuc_digital/Esmuc-digital/Revistes/ [20/03/2019].

¿Quién decide sobre la música en la escuela? Investigando el equilibrio entre perfiles profesionales y proyectos escolares

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la figura del maestro de música en cuanto a la configuración de su asignatura respecto a lo que se indica en el proyecto educativo de centro en la etapa de educación primaria. Este estudio cualitativo se ha centrado en el caso del colegio Joan Juncadella (Sant Vicenç dels Horts) y se han recogido los datos mediante entrevistas, revisión documental y observaciones de las clases de música y otras materias a lo largo de un curso escolar. Posteriormente, la información aportada se ha contrastado con datos provenientes de las escuelas Nabí (Barcelona) y de Els Encants (Barcelona). Los resultados obtenidos sugieren que el perfil del maestro especialista, cuando es estable en el centro, es un elemento claramente determinante en el enfoque de esta asignatura, pudiendo incluso serlo más que la línea metodológica general de la escuela.

Palabras clave: Educación musical, educación primaria, escuela, profesorado de música, competencias profesionales, proyecto educativo.

Qui décide en matière de musique à l'école ? La recherche d'un équilibre entre profils professionnels et projets scolaires

Résumé: Le présent article a pour objectif d'engager une réflexion sur l'importance de la figure des professeurs de musique pour la configuration de cette matière par rapport aux indications figurant dans le projet éducatif d'enseignement primaire de l'établissement. Cette étude qualitative porte principalement sur le cas de l'école Joan Juncadella (Sant Vicenç dels Horts) et les données ont été collectées par le biais d'entretiens, d'un examen documentaire et d'observations des classes de musique et d'autres matières tout au long de l'année scolaire. Les informations recueillies ont ensuite été contrastées avec les données provenant de l'école Nabí (Barcelone) et de l'école des Encants (Barcelone). À en juger d'après les résultats obtenus, le profil de spécialiste – quand celui-ci est stable dans l'établissement scolaire – est un élément clairement déterminant pour l'approche de l'éducation musicale, et qui peut même s'avérer plus important que la ligne méthodologique générale de l'école.

Mots clés: Éducation musicale, enseignement primaire, école, professeurs de musique, compétences professionnelles, projet éducatif.

Who decides how music is taught at school? Investigating the balance between professional profiles and school projects

Abstract: This article reflects on the figure of the music teacher in the design of the school subject music education and as part of primary education mission statements and plans. In this qualitative case study of Joan Juncadella school in Barcelona, the data was collected through a literature review and interviews and observations of music classes and classes in other subjects, during the course of one school year. The data was contrasted with data from the two other primary schools in Barcelona: Nabí and Els Encants. The findings suggest that when specialist (music) teachers have a stable position as members of teaching staff, this has an important influence on the focus of music education that may be even more noticeable than the influence of teachers on the school's general methodological approach.

Keywords: Music education, primary education, school, music teacher, professional competencies, educational mission statement and plan.