

Aspectes curriculars de l'aplicació de la Logse a les escoles de música i conservatoris

Josep M. Vilar

ASPECTES CURRICULARS DE L'APLICACIÓ DE LA LOGSE A LES ESCOLES DE MÚSICA I CONSERVATORIS

1ª edició: setembre 1998

© **Copyright: Josep M. Vilar i Torrens**

Drets d'edició cedits a: DINSIC Publicacions Musicals, S.L. - Santa Anna, 10, E 3ª - 08002 Barcelona

Disseny de la portada: Mateo & Solano

Maquetació: DINSIC GRÀFIC

Amb el suport de Fundació Caixa Manresa

Imprès a: INRESA
Dr. Trueta, 201
08005 - Barcelona

Dipòsit Legal: B-34.507-98

ISBN: 84-95055-08-2

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresa la reprografia i el tractament informàtic, així com també la distribució d'exemplars mitjançant lloguer i préstec, resten rigorosament prohibides sense l'autorització escrita de l'editor o entitat autoritzada, i estaran sotmeses a les sancions establertes per la llei.

Distribueix: DINSIC Distribucions Musicals
Santa Anna, 10, E 3ª - 08002 Barcelona
Telf.93-318.06.05 - Fax 93-412.05.01
e-mail: dinsic@cambrabcn.es

AGRAÏMENTS.....	5
-----------------	---

Introducció

Antecedents.....	7
Una llei general.....	8
Ensenyament obligatori, ensenyament no obligatori.....	11
Fins on arriba la LOGSE?.....	12
Aplicar la LOGSE.....	14

El currículum de música en el nou sistema educatiu

La prioritat del currículum.....	19
Concepte i estructura del currículum.....	19
Riquesa i diversitat dels objectius i fites.....	20
La qüestió espinosa del «nivell».....	22
Els nivells de concreció.....	25
Poques diferències entre els ensenyaments reglats i els no reglats.....	27
Els continguts curriculars.....	28
Els continguts conceptuals: fets, conceptes i sistemes conceptuals.....	32
Els continguts procedimentals.....	33
Divisió dels continguts procedimentals.....	36
Els continguts actitudinals: actituds, valors (hàbits) i normes.....	37
Els continguts transversals.....	38
Les interrelacions entre els tres blocs de continguts.....	41
Els criteris d'avaluació.....	43
L'avaluació: un concepte totalment nou.....	44
Els mètodes pedagògics.....	50
Les fonts del currículum.....	51
L'altre currículum: el currículum ocult.....	54
Una visió de conjunt.....	56
A tall de resum.....	57

El constructivisme i l'aprenentatge significatiu de la música

Introducció.....	59
Un aprenentatge en forma de xarxa.....	59
Ensenyament i aprenentatge: dos processos diferents.....	60
Tots som diferents.....	61
Diversitat de diversitats.....	63
La diversitat cultural: una lectura musical.....	64
Diversitat i individualització de l'ensenyament.....	66

Diversitat de nivells però no desigualtat.....	67
Els continguts previs.....	68
Aprendre a aprendre.....	69
Aprenentatge significatiu.....	71
Del general al particular i del simple al complex.....	73
Aprenentatge funcional.....	74

L'elaboració del projecte curricular de centre (PCC)

Introducció.....	77
El Projecte Educatiu de Centre (PEC).....	77
Concepte, estructura i elaboració del PCC.....	80
Una presentació.....	83
Una lectura particular dels objectius.....	83
Alguns exemples per a la redacció dels objectius.....	87
Sobre els continguts i la seva seqüenciació.....	89
Reformulació d'un contingut de Llenguatge Musical.....	90
Seqüenciació d'un contingut de Llenguatge Musical.....	91
Quan s'ha d'ensenyar? La divisió per cursos i per cicles.....	93
Continguts de curs.....	93
Objectius de curs.....	96
Els criteris d'avaluació són criteris de debò?.....	97
Una proposta d'anàlisi –i de millora eventual– dels criteris d'avaluació.....	98
Criteris/objectius terminals de curs.....	99
Un exemple de construcció d'objectius terminals graduats.....	102
Opcions metodològiques.....	103
Pautes d'avaluació: repensar la tradició.....	104
Altres pautes d'avaluació i criteris de promoció.....	107
Criteris d'organització.....	108
Cap a un concepte ampli de materials curriculars per a l'ensenyament de la música.....	110
Elements per a una proposta de llibre de text d'instrument.....	112
Tipologies i requisits dels materials curriculars.....	113
Recursos: concepte i importància.....	115
Alguns mots sobre el procés d'elaboració del PCC.....	116

El nou concepte de programació

Del programa a la programació: dues paraules massa semblants per a un canvi profund.....	119
--	-----

Una proposta d'estructura per a la programació en el conservatori i a l'escola de música.....	119
Una selecció d'objectius i de continguts equilibrada.....	120
La segmentació del procés en unitats didàctiques.....	122
Alguns altres elements sobre els objectius i els continguts.....	126
Sobre les activitats d'ensenyament-aprenentatge i les seves tipologies.....	126
Algunes idees sobre la necessària diversificació de les activitats.....	129
Les activitats i els blocs de continguts.....	133
Sobre les activitats d'avaluació.....	134
La necessària metodització de l'acte avaluador.....	136
Exemples de registres d'observació i avaluació.....	137
Una adequada ponderació dels resultats parcials de l'avaluació.....	141
Avaluació i promoció.....	146
L'avaluació fora de l'aula.....	146
Materials i recursos didàctics.....	147
Alguns consideracions més sobre la necessària individualització de l'ensenyament o l'atenció a la diversitat.....	149

La funció tutorial i l'orientació

Introducció.....	151
Elements bàsics de la planificació de la tutoria.....	152
Els objectius i els continguts de la tutoria.....	153
Diferents tipus d'activitats per a l'exercici de la tutoria.....	155
Implicacions principals de la tutoria en l'avaluació.....	157
Qui ha de ser el tutor?.....	157
L'orientació.....	158

BIBLIOGRAFIA.....	161
-------------------	-----

ÍNDEX GENERAL.....	173
--------------------	-----

INTRODUCCIÓ

ANTECEDENTS

La LOGSE —la Llei d'ordenació general del sistema educatiu— és el nou marc legal en el qual es desenvoluparà l'educació musical en els propers anys. L'anterior legislació en matèria d'educació musical datava de l'any 1966 i la precedent havia estat aprovada l'any 1942, quasi acabada d'instaurar la dictadura del general Franco. Van transcórrer 24 anys entre aquelles dues ordenacions dels estudis musicals, i uns altres 24 entre les dues darreres. En un moment en què els canvis —socials, tecnològics, científics...— cada vegada són més ràpids i tenen un major abast, el ritme de les successives reformes en l'ensenyament de la música no se'n fa ressò. I no és que els mateixos interessats no n'hagin expressat reiteradament la necessitat. Fins i tot tenint en compte que algunes ments malintencionades o amants de frases pretesament brillants —«si el La segueix essent al mateix lloc, per què hem de canviar res?»— han mostrat un cert malestar pel canvis que introdueix la LOGSE, no és menys cert que, aproximadament des d'una dècada abans de la seva promulgació, diferents col·lectius implicats en la docència de la música (professorat, sobretot; en alguns moments d'eufòria organitzativa, també les associacions d'alumnes, i posteriorment fins i tot les associacions de mares i pares, quan aquestes van començar a articular-se i a prendre cartes en el joc de la participació en el centre d'estudis musicals) havien llançat repetits i continuats avisos en el sentit que el pla d'estudis de 1966 resultava obsolet per afrontar les demandes de formació del modern mercat professional de la música. Un mercat que —no ho oblidem— en principi és comú per a tota la Unió Europea, però, a més, en el terreny concret de la música, cada vegada és més únic i d'abast internacional.

Els ja coneguts problemes de les nostres orquestres i una balança comercial d'intèrprets —sobretot d'orquestra— absolutament deficitària respecte a la resta de països del nostre entorn cultural, eren només algunes de les puntes de l'iceberg del problema de la música a l'Estat. Un problema que tenia, a més, múltiples parcel·les, una de les quals —i que no figura precisament entre les menys importants— era l'educació.

Com dèiem, el debat estava obert i va prendre cos des dels primers anys de la vida democràtica a

l'Estat espanyol. El canvi polític iniciat a la segona meitat de la dècada dels setanta va provocar una eufòria en la vida associativa, de participació, cultural, etc., que va dinamitzar, entre moltes altres facetes de la societat, les estructures de l'ensenyament de la música. Arreu van proliferar els municipis que assumien funcions en matèria d'ensenyament musical allí on no hi havia conservatoris; van florir escoles de música pertot, entre les quals també va sorgir un bon nombre de centres dedicats a la formació d'especialistes en els estils musicals que habitualment coneixem com a «música moderna». En la mesura que els conservatoris depenien directament de l'administració local, també es van beneficiar d'aquesta empremta.

Això no va fer més que donar peu al debat, a la reivindicació d'un canvi en el sistema educatiu musical, a la demanda d'una reorientació dels plans d'estudis, a l'exigència d'una nova llei.

Un aspecte no pas secundari d'aquest debat va ser la discussió de si havia de ser una llei general sobre l'ordenació de la música a l'Estat que cobrís, també, els aspectes educatius, o si, contràriament, seria millor promulgar una llei general sobre el sistema educatiu que també inclogués els estudis de música. Cal dir que totes dues solucions haurien constituït una novetat. Tant la llei de 1942 com la de 1966 cobrien exclusivament la docència de la música, sense establir cap relació amb els altres estaments musicals (orquestres, bandes, autoria, enregistraments, etc., que tenien i tenen els seus propis textos legals, sense una connexió gaire clara amb el món de l'ensenyament) ni amb la resta del sistema educatiu. En aquest sentit és bo assenyalar la gran diferència que hi havia, i que alumnat i professorat van haver de suportar sovint, entre l'esperit que va animar i estructurar el pla d'estudis de 1966 i la llei «Vilar Palasí» —coneguda així pel cognom del ministre d'Educació i Ciència que la va impulsar— de 1970, que va suposar l'inici de l'EGB, el BUP i l'FP.

La segona, només quatre anys posterior, contenia en el seu germen unes idees psicopedagògiques i socials molt més elaborades i avançades, tot i trobar-se inscrita, també, en el context polític de la dictadura, que va tallar bona part del seu abast i voluntat inicials.

UNA LLEI GENERAL

Finalment, l'opció presa fou la de contemplar l'ensenyament musical, com la resta d'ensenyaments de tipus no universitari, en una mateixa llei que, a partir de la seva promulgació, havia d'ordenar tot el sistema educatiu. Amb aquesta perspectiva, la LOGSE cobria la docència de la música en els conservatoris i, en aquest sentit, s'anunciava el punt final de la vigència dels plans d'estudis establerts en l'ordenació de 1966. Al mateix temps, la LOGSE establia una diferència important respecte al sistema anterior: l'ensenyament especialitzat de la música en els conservatoris deixava de ser un ensenyament no reglat i es convertia en reglat «de règim especial». Al mateix capítol anaven a parar els ensenyaments de dansa, teatre i idiomes, entre altres.

Convé posar en relleu el fet que aquest camp específic que és l'educació musical, a cavall entre el de la música i el de l'educació, no va ser ordenat en una llei general de la música, sinó en una d'educació. En aquest àmbit, en el qual hi ha un subjecte que s'educa (l'alumnat) i un objecte d'educació (la música), es va preferir —encertadament, al nostre parer— una ordenació basada en el subjecte i no pas en l'objecte. Segurament, aquesta opció primigènia i les seves múltiples derivacions i conseqüències són les que permeten entendre bona part de les postures preses davant de l'aplicació de la LOGSE als estudis musicals per part dels implicats, tant a favor com en contra.

Però paral·lelament, la LOGSE també ordenava l'ensenyament de la música en altres tipus i nivells, entre els quals cal destacar la seva presència en l'educació infantil (de 0 a 6 anys, que té caràcter no obligatori), en l'educació primària (de 6 a 12 anys), i en la secundària obligatòria (entre els 12 i els 16 anys), aquestes dues darreres amb caràcter obligatori per a tota la població. La nova llei també obria la porta a una possible presència de la música com a assignatura opcional en el batxillerat (ensenyament postobligatori, entre els 16 i els 18 anys) i a la creació de cicles formatius (la nova formació professional) que incidissin en aquest camp.

Probablement donant resposta a unes recomanacions que, dos anys abans, el Parlament Europeu —en una resolució del 10 de febrer de 1988— havia dirigit als governs dels estats membres en el sentit que facilitessin la participació en activitats d'interpretació musical no professionalitzada al major nombre possible de ciutadans, la LOGSE preveia en el seu article 39.5 la possibilitat que existissin uns altres ensenya-

ments de música, de tipus no reglat, separats dels que s'imparteixen en els conservatoris, que no donessin opció a una possible professionalització —o a l'obtenció d'un títol professional o professionalitzador, que no és exactament el mateix—. Així s'estructuraven les escoles de música, de llarga tradició, però que a partir d'aquesta llei responien a un model educatiu ben definit i diferent del del conservatori.

L'esmentada resolució europea posava èmfasi en la conveniència de «fomentar l'accés a la vida musical i a la participació activa dins de la mateixa a un públic cada vegada més nombrós, sobretot de joves, per la qual cosa cal intensificar l'educació musical, sobretot en els centres escolars, basant-se en el principi segons el qual l'educació musical és un dret del ciutadà europeu».

Amb posterioritat s'ha vist que allò que el redactat de la LOGSE mostrava només com una possibilitat —utilitzant una redacció que realçava el seu caràcter de mera hipòtesi— lentament ha esdevingut un model paral·lel al del conservatori, amb una implantació molt més gran que la dels mateixos conservatoris. Declaracions d'algunes persones amb responsabilitats en els aspectes musicals de la LOGSE efectuades després de la promulgació de la llei ja mostraven clarament que, en el lapse de temps transcorregut entre la seva redacció i l'inici de la seva implantació, els criteris sobre l'ensenyament musical no reglat havien iniciat un canvi que encara havia de ser més gran. Per tot això, i per les enormes possibilitats que ofereix la llibertat inherent als ensenyaments no reglats, hom pot esperar que en el futur la seva presència i la seva implantació encara pugui ser més gran. Però també cal posar de manifest que s'han vehiculat unes línies d'actuació que comporten una certa incitació a la reglamentació per la via de la subvenció.

Enfront d'altres comunitats autònomes i territoris de l'Estat que han mantingut un model mixt —reglat i no reglat— en els diferents nivells de l'educació musical de règim especial, a Catalunya aquesta convivència és possible en el nivell corresponent al grau mitjà, però no en el corresponent a l'elemental, ja que aquest només es pot cursar en règim no reglat.

Així, doncs, el conservatori ja no és (exclusivament?, principalment?) un centre de formació genèrica, sinó una estructura on es pot aprendre una professió, un centre en el qual uns i unes joves es preparen per poder ocupar, en el futur, uns llocs de treball. Per això, preguntes com quins són aquests

Educació de règim general	Educació de règim especial
Obligatòria	No obligatòria
Reglada	Reglada i no reglada
Continuada fins als 16 anys	Amb proves d'accés pel camí
Cal arribar fins al final	És possible abandonar-la pel camí
Professionalització no específica	No implica necessàriament la professionalització; professionalització específica, si es dóna
25 o més hores setmanals de classe	Menys de 13 hores setmanals de classe
Currículum unificat, sobretot	Currículum diversificat (instrument)
Classes col·lectives	Classes col·lectives i individuals
100 % de l'alumnat	Alumnat preseleccionat

Però un fet essencial modifica de soca-rel aquesta semblança de trams en el doble procés educatiu: la llei permet que segueixin coincidint alumnes d'edats diferents en un mateix nivell educatiu en l'educació de règim especial. I això per diversos motius: per la desreglamentació que posteriorment la Generalitat ha introduït i generalitzat als estudis elementals, per la falta de coincidència en les edats d'inici d'aquests estudis, i –entre molts altres– per la progressiva incorporació a l'ensenyament reglat d'alumnes que han iniciat els seus estudis en un sistema no reglat, amb la consegüent llibertat de ritmes d'aprenentatge, la qual cosa haurà portat alguns alumnes a realitzar en quatre anys un aprenentatge que altres, en un sistema reglat, hauran fet, per exemple, en dos.

Aquesta inclusió de la totalitat de l'educació musical en una llei que cobreix tots els estaments no universitaris –aquesta va ser l'opció política– va comportar l'exclusió de la música dels ensenyaments universitaris. Segons la LOGSE, el títol superior obtingut al final del grau d'igual denominació es considerarà equivalent al de llicenciat a tots els efectes. Però això és, de fet, una equiparació només parcial i, una vegada més, es va perdre la possibilitat de fer de la música un ensenyament universitari, amb una facultat propera a la de Ciències Polítiques, Pedagogia o Belles Arts, que donés lloc a la plena inserció de l'estudiant superior de música en la vida universitària. Es va perdre la possibilitat que la resta dels alumnes universitaris –bona part de les classes dirigents del futur– poguessin veure en una posició d'autèntica igualtat els estudiants de música i que els estudiants superiors de música es poguessin beneficiar dels múltiples avantatges de la vida universitària, com són els perfils flexibles que permeten els crèdits

de lliure elecció. Es va perdre, igualment, la possibilitat que el conservatori pogués organitzar els seus propis estudis de doctorat.

S'havia optat, repetim, per una llei general de l'educació en lloc d'una llei general de la música, però, almenys en aquest aspecte, va prevaler un cert plantejament generalitzador de l'educació musical. O potser l'origen d'aquest plantejament s'hagi de buscar en la batalla lliurada per alguns col·lectius vinculats a alguns conservatoris superiors estatals que, en el seu moment, van saber estar prop dels cercles de decisió.

Si això va ser així, no podem considerar-ho sinó com una presa de posició corporativista que va saber mantenir el control sobre una parcel·la important de l'educació musical i va aconseguir retenir per als conservatoris uns estudis superiors que altres volien en el marc universitari. Només els estudis de musicologia –una batalla a part que un petit col·lectiu de professors universitaris havien començat a lliurar uns anys abans, amb un esperit semblantment corporativista i exclusivista– van aconseguir entrar/mantenir-se a la universitat, tot i que van haver d'acceptar que la seva llicenciatura fos en Història i Ciències de la Música i no en Musicologia, terme que quedava reservat en exclusiva per a l'especialitat impartida al conservatori superior. Fins i tot en aquest detall es feia palès que, en aquest aspecte com en d'altres, una vegada més s'optava pel model francès (conservatoris superiors i reglamentació específica de l'ensenyament musical fins i tot en nivells inferiors) en detriment de l'anglosaxó (ensenyaments musicals bàsicament no reglats en els nivells inferiors, i nivells superiors impartits en facultats). D'una manera semblant podríem assenyalar, també, que l'afany reglamentador que va prevaler en aquesta ordenació inicial dels estudis de música portada a terme pel MEC ens situava plenament dins de l'òrbita dels països de l'Europa meridional, mentre que els països nòrdics han tendit a potenciar models no reglats per als estudis de nivell elemental i mitjà i a reservar la reglamentació per als universitaris, model que s'ha seguit en l'aplicació d'aquesta estructura que ha fet el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, que ha desreglat nivells educatius.

Només podem interpretar com a fruit i mostra d'una voluntat suposadament conciliadora en aquest contenciós entre conservatoris superiors i facultats universitàries, que el MEC retingués el real Decret pel qual s'estableix el títol universitari de llicenciat en Història i Ciències de la Música fins l'abril de

EL CURRÍCULUM DE MÚSICA EN EL NOU SISTEMA EDUCATIU

LA PRIORITAT DEL CURRÍCULUM

Ja s'ha dit que el currículum serà l'eix d'aquesta guia per a l'aplicació de la LOGSE, perquè considerem que també ho és de la mateixa llei i dels canvis més profunds que introdueix en la pràctica de la docència de la música. I considerem que cal una justificació d'aquest plantejament.

D'una banda, el currículum, la manera concreta com s'organitza l'aprenentatge musical que realitza l'alumnat, és el punt on es troben l'objecte d'estudi, que és la música, i el subjecte de l'aprenentatge, que és l'alumnat. Construir o planificar un aprenentatge per a un subjecte diferent suposa construir un currículum diferent, de la mateixa manera que ho suposa planificar l'aprenentatge d'una altra àrea de coneixement o d'un altre tipus de música, fins i tot en el cas que el subjecte sigui el mateix.

Aquesta posició central de cruïlla entre l'objecte i el subjecte és el que ens fa derivar del currículum la resta d'elements que s'han de tenir en compte en una determinada planificació de la música en el context de la LOGSE. Així, aquests altres elements –didàctica, materials, repertori, instal·lacions, etc.– queden en una posició subsidiària.

D'altra banda, el concepte de currículum a la LOGSE no és un esquema tancat i compacte, un concepte que només cal aplicar i que es pugui traslladar d'un lloc a un altre, sinó un procés dinàmic de concreció creixent a través dels diversos agents que participen en la seva elaboració, adaptable i adaptat a cada situació i a cada cas, que comença en el decret d'ensenyaments mínims de cada grau i acaba en la programació concreta que segueix cada alumne en els ensenyaments de tipus més individualitzat.

L'estructuració de l'horari lectiu, els repertoris als quals s'apliquen les diverses capacitats treballades per l'alumnat, una determinada utilització de les instal·lacions, infraestructures i recursos disponibles, la manera d'entendre i estructurar la feina del professorat i, fins i tot, la plantilla laboral en un determinat centre han de ser elements que derivin d'una reflexió en profunditat sobre la manera concreta com s'entén i s'aplica el currículum en aquest equip i centre concrets.

CONCEPTE I ESTRUCTURA DEL CURRÍCULUM

L'article 4.1 de la LOGSE ens en dona la definició. La polisèmia d'aquest mot és notable, no només a través de les diferents escoles psicopedagògiques i en el decurs del temps en què s'han desenvolupat, sinó també en altres contextos. Així, la majoria dels músics professionals de la interpretació estan absolutament familiaritzats amb un concepte totalment diferent de currículum –*curriculum vitae*– que té ben poc a veure amb l'accepció que ara ens ocupa.

En aquesta definició la llei recull paraula per paraula la dels documents anteriors elaborats per Cèsar Coll i el seu equip de col·laboradors: «s'entén per currículum el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cada un dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu que regulen la pràctica docent.»

Analitzem breument aquesta definició normativa i que vincula tots els que impartim ensenyaments no universitaris. Dos fets salten a la vista immediatament. En primer lloc, que aquesta definició porta implícita una estructura, o almenys una dimensió de l'estructura, que inclou quatre elements essencials i inqüestionables: els objectius, els continguts, els mètodes pedagògics i els criteris d'avaluació. En segon lloc, es dona una llista de possibles denominacions per als trams en els quals es divideix l'ensenyament –nivells, etapes, cicles i graus–, alhora que es preveu la possibilitat de les modalitats. Pel que fa al règim especial ens haurem de referir a graus i cicles quant als nivells, i al reglat i no reglat pel que fa a les modalitats.

També en l'elecció d'aquest concepte i model estructural de currículum s'ha optat per la similitud amb els altres sistemes educatius vigents a la Unió Europea, amb la resta de països que formen uns professionals que competiran amb els que formi el nostre sistema educatiu en un mercat que, a partir dels acords de Schengen, ja és únic i lliure. Gran Bretanya, França, Portugal... són alguns dels Estats que en els darrers anys han promulgat noves lleis d'educació que prenen com a original i bàsic principi estructurador del currículum escolar els objectius. Objectius del sistema educatiu, objectius de l'equip docent que ensenya i educa, objectius de l'alumnat que realitza l'aprenentatge. Uns objectius que, d'aquesta manera, esdevenen la primera gran formulació de les inten-

EL CONSTRUCTIVISME I L'APRENENTATGE SIGNIFICATIU DE LA MÚSICA

INTRODUCCIÓ

S'ha escrit molt i bé sobre el constructivisme, especialment des del moment en què aquesta teoria psicològica ha esdevingut pedra angular de la majoria dels sistemes educatius europeus, a partir dels anys vuitanta i dels noranta. Per això no sembla adequat abordar-ne una explicació àmplia des de la nostra experiència i els nostres coneixements, sinó més aviat intentar fer un resum de les idees bàsiques que els responsables del marc curricular de la LOGSE han divulgat a través d'obres diverses (recollides a la bibliografia que s'adjunta) i procurar una lectura des del terreny de la música que sigui aplicable a la seva docència.

La idea bàsica del constructivisme, i que li dóna nom, és que aprendre és construir el propi aprenentatge. Realitzar un aprenentatge real, durador, amb una assimilació plena dels continguts –conceptuals, procedimentals i actitudinals–, significa realitzar un procés de construcció d'aquest aprenentatge que ningú més que el mateix subjecte pot realitzar per ell. S'aprèn en la mesura que es construeix. En cas contrari, es memoritza o es realitzen processos substitutoris, però no pas un veritable aprenentatge.

Allò que es construeix són dos grans tipus d'elements, simultàniament:

–Els continguts de l'aprenentatge. Cadascú construeix a la seva manera els seus conceptes i sistemes conceptuals (la mètrica, el Barroc, els processos cadencials...); cadascú sistematitza a la seva manera els procediments que s'aprenen (la memorització, la interpretació, l'anàlisi...), i cadascú realitza una interiorització personalitzada dels valors i normes que s'inculquen en el procés d'educació (l'atenció, l'esperit crític, la cooperació en les activitats grupals...). Sobre la base d'això cada alumne aconsegueix unes capacitats expressades en els objectius d'una forma concreta i unipersonal.

–Les formes i maneres d'aprendre. A través del procés d'aprenentatge l'alumne desenvolupa i ha de desenvolupar noves formes d'aprenentatge que siguin cada vegada més potents i d'abast més ampli. Aquí cal considerar les tècniques de memorització, les d'interpretació en públic, les de lectura a primera vista, les d'anàlisi..., però també els hàbits de treball que un cop construïts permeten l'adquisició d'altres de més complexos i més potents, el sentit crític...

No hi ha dubte que com més es desenvolupin aquestes tècniques d'aprenentatge, més ràpid, fàcil i eficaç serà l'aprenentatge que vindrà al darrere, el qual, al seu torn, també haurà d'incloure tant elements apresos com noves maneres d'aprendre. Així, en definitiva, les formes d'aprendre, les formes de construir l'aprenentatge i el coneixement es converteixen en continguts de ple dret i esdevenen, segurament, els més importants, els que permeten que qui avui és alumne, pugui assolir una autonomia gràcies a la qual podrà seguir aprenent després que hagi acabat els seus estudis. És un fet que va més enllà de les tradicionals tècniques d'aprenentatge o d'estudi –de les quals sí que hi havia tradició en les antigues EGB, BUP i FP, però no en els conservatoris regits per la llei de 1966–, que també surten reforçades en virtut d'aquest nou plantejament. Es tracta de posar l'accent en tot allò que permeti una millor, més ràpida i més completa interrelació dels diferents continguts.

UN APRENENTATGE EN FORMA DE XARXA

El constructivisme parteix de la idea que l'aprenentatge, el coneixement i l'estructura cognoscitiva treballen per mitjà d'un sistema en forma de xarxa, en la qual els diversos elements s'uneixen entre ells: els conceptes, procediments i valors/actituds, tant com els esquemes i les formes de coneixement que al llarg del procés es revisen, es modifiquen, s'enriqueixen i s'adapten. Tot això s'entrellaça en aquestes xarxes que s'estructuren com a sistemes tant més complexos com més ferm és l'aprenentatge i més arrelat en la pròpia forma de ser de l'individu. Per això, les formes concretes d'aquesta xarxa depenen tant del nivell de desenvolupament de la persona que l'elabora –i a la vegada en forma part– com dels seus coneixements previs. Aquí hem de distingir entre dos tipus de relacions que s'imbriquen en profunditat, però que ens serà útil de distingir per portar a terme aquesta exposició:

–Els nous continguts s'interconnecten amb els coneixements previs de l'alumnat.

–Els nous continguts s'interconnecten entre ells. Rarament s'ensenya i/o s'aprèn un sol contingut nou. Els conceptes nous que s'aprendran s'han de po-

L'ELABORACIÓ DEL PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE (PCC)

INTRODUCCIÓ

Com ja s'ha esmentat anteriorment, el currículum s'estructura en diferents nivells, alguns dels quals són competència de les autoritats educatives i es concreten en el primer nivell de concreció o disseny curricular (DC), a excepció de les escoles de música que en principi no haurien d'estar subjectes a cap DC, perquè són centres d'ensenyaments no reglats, però sí que queden parcialment subjectes a reglamentació quan reben fons públics per al seu finançament i funcionament. També s'ha especificat que una altra part del currículum, dins d'aquest marc general d'una certa obertura sota control, és responsabilitat exclusiva del centre docent, que haurà de donar unes respostes concretes segons el tipus d'alumnat, el tipus de professorat, el tipus de centre que es tingui o que es vulgui construir; etc., sempre dins d'una estructura predeterminada pel mateix marc curricular.

El projecte curricular de centre (PCC) en el qual s'integren els segons nivells de concreció de cadascuna de les assignatures impartides en el centre és vinculant per a tot el professorat que imparteix docència en una mateixa escola de música o conservatori, per la qual cosa tots els professors i professores s'han de sentir implicats d'alguna manera o altra en la seva elaboració, en el seu seguiment i avaluació i en el seu compliment. Hem de veure el PCC com una manera d'entendre la concreció del DC que permeti assolir les fites, els objectius i els perfils que l'escola de música o el conservatori accepta com a propis i que recull el Projecte Educatiu de Centre (PEC). Malgrat que, al nostre entendre, no apareix de manera prou inequívoca en els dissenys curriculars l'obligatorietat que els centres d'ensenyaments musicals de règim especial hagin de tenir el seu PEC, sembla convenient creure que si el nou sistema educatiu ha desenvolupat aquesta estructura i aquest concepte per permetre passar de manera coherent des del primer nivell de concreció al segon, aquesta forma també ha de ser aplicada a aquesta tipologia de centres.

Del projecte curricular n'emanaran les diferents programacions per a cada assignatura i per a cada cicle i curs, fins a arribar a aquell grau o nivell de concreció que el mateix centre estimi oportú, respectant tant la necessitat que alguns professors puguin tenir de disposar d'un bon nombre de re-

ferències escrites que facilitin la coherència de continguts i d'objectius entre les diferents assignatures i els diferents nivells, com la voluntat que uns altres puguin manifestar de deixar un ampli marge per a la maniobra particular i individualitzada a l'aula.

Però tampoc no podem pas eludir les dificultats que comporta l'elaboració d'aquests documents tan necessaris per a la coherència de l'equip, no només per una manca de tradició en els conservatoris i escoles de música, sinó també per la manca de preparació específica de tipus teòric en pedagogia i pel perfil professional del professor; ja que en general aquest, predominantment, és algú que toca molt i bé però que escriu poc (textos no musicals), i sovint no ho fa tan bé. A més, en alguns centres de dimensions reduïdes i/o dependents de recursos privats, la dedicació de temps a l'elaboració d'aquests documents pot representar un problema —de dedicació i, en definitiva, econòmic— de difícil solució. No obstant això, la constatació d'aquestes dificultats no ens ha de servir per justificar un victimisme que ens eximeixi d'afrontar-les, sinó més aviat per trobar els recursos necessaris on faci falta per poder portar a terme aquesta tasca.

En aquest sentit és interessant no perdre de vista que entre les tasques o deures de la inspecció educativa hi ha la de vetllar per una adequada elaboració dels projectes educatius i curriculars. Conseqüentment, l'inspector ha de poder assessorar i orientar el professorat en aquesta elaboració i oferir-li totes les ajudes necessàries i que estiguin a la seva mà perquè aquests documents es puguin elaborar i seguir de la forma més adequada possible. Però també cal dir que, en moltes situacions, el nombre i la distribució dels recursos humans de què disposa la inspecció educativa no sembla comptar amb uns coneixements específics de música que li permetin exercir veritablement i de forma generalitzada aquesta ajuda que se n'espera.

EL PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE (PEC)

Entenem com a PEC un document que conté una proposta integral que permet dirigir coherentment el procés d'intervenció educativa en una institució escolar del tipus i nivell que sigui. Pel fet de ser una

EL NOU CONCEPTE DE PROGRAMACIÓ

DEL PROGRAMA A LA PROGRAMACIÓ: DUES PARAULES MASSA SEMBLANTS PER A UN CANVI PROFUND

Tradicionalment s'ha entès com a programa, en els conservatoris, una llista de repertori que podia tenir diferents aplicacions (programa de curs, programa d'exàmens, programa d'exàmens d'alumnes lliures, etc.) amb una característica comuna: el seu aspecte era sempre el d'una simple llista, més o menys llarga, més o menys lliure —el major grau de llibertat segurament l'ostentava la música de cambra, el menor potser el solfeig—, però sense cap indicació addicional sobre el que s'esperava que l'alumne fos capaç de fer-ne, perquè es donava per sobreentès, i sense cap indicació sobre continguts, ni sobre el procés d'aprenentatge, ni sobre el grau de resolució esperat, que sovint constituïen part del currículum ocult.

En canvi, en el context de la LOGSE, la programació és un concepte molt més global, més complex, més integrat en el veritable procés d'aprenentatge, fruit de la necessària col·laboració de l'equip de professors, que conté referències precises a absolutament tots els elements que conflueixen en l'ensenyament i en l'aprenentatge, així com en l'avaluació.

Això significa que el concepte de programa com a tal deixa de tenir entitat en el nou sistema educatiu, per la qual cosa els llistats de repertori —que seguiran existint, tot i que amb una funció i amb un grau d'importància molt diferents, és clar— han de respondre a un nom diferent. Abans ja s'ha comentat que el repertori, lluny de constituir el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge, ha de constituir el material a través del qual aquest procés es planifica, es realitza, es condueix i s'avalua, i que el centre real d'aquest procés són els continguts i els objectius, els quals han de ser com més rics, com més diversos i com més interrelacionats millor; si bé una mínima part d'aquests continguts possiblement sigui alguna obra concreta amb una entitat realment especial. Per tant, el repertori (abans programa) —que necessàriament ha de ser molt ampli, per atendre la diversitat de l'alumnat, i per atendre la diversitat de músiques que poblen el nostre entorn— constitueix només una part d'un dels capítols de la programació, la que fa referència als materials curriculars.

Des de l'estructura curricular de la LOGSE, la programació constitueix el tercer nivell de concreció del currículum i, per tant, conté les respectives concrecions de tots els elements que formen part d'aquest currículum i que, al seu torn, han estat presents en el disseny curricular i en el projecte curricular de centre.

UNA PROPOSTA D'ESTRUCTURA PER A LA PROGRAMACIÓ EN EL CONSERVATORI I A L'ESCOLA DE MÚSICA

El tercer nivell de concreció parteix d'allò que s'ha establert en el segon o PCC i, molt concretament, de l'organització temporal que s'hi ha fet dels continguts i dels objectius, ja que, contràriament a allò que succeeix amb el PCC, que és un sol document amb validesa global per a tot el centre, o amb els respectius segons nivells que tenen validesa per a cadascuna de les assignatures, la programació s'estableix per trams educatius ben diferenciats i per a cada professor.

En la major part dels ensenyaments de règim especial aquesta divisió és inferior al curs, no té lloc en referència a un calendari extern a la matèria impartida com podria ser una estructura per trimestres, i s'efectua en les denominades «unitats didàctiques» o «unitats de programació».

De totes maneres, el concepte —no estrictament temporal sinó més aviat conceptual— d'unitat didàctica (UD) és nou als conservatoris i ofereix algunes dificultats específiques per a la seva implantació, especialment a l'ensenyament dels instruments, per la qual cosa li dedicarem un apartat més endavant. De moment, treballem amb la hipòtesi que ens estem referint a una programació de curs pel fet que aquesta és la unitat temporal amb més tradició i continua tenint una gran importància en tant que decideix la promoció o no de l'alumnat. Però cal convenir que plantejar uns objectius a una distància de nou mesos (un curs escolar) és un termini massa llarg, i que és la unitat didàctica que recolza en la coherència dels objectius i dels continguts i no pas en contingències de calendari la que ens permetrà treballar sobre la base d'objectius més concrets per assolir en terminis més breus.

LA FUNCIO TUTORIAL I L'ORIENTACIO

INTRODUCCIO

En aquesta enumeració del que es consideren les novetats més importants i més positives que la LOGSE aporta a l'ensenyament de la música i que ha articulats els capítols anteriors d'aquesta guia d'ajuda per a la seva aplicació, no podem deixar de fer referència a la tutoria.

La tutoria, el seu exercici i la funció tutorial que comporta no constitueixen en elles mateixes cap novetat de la LOGSE. L'EGB, el BUP i l'FP, que ara amb la implantació de la LOGSE s'extingeixen, ja han demostrat àmpliament el que poden aportar una adequada planificació i execució de la tutoria en una multiplicitat de terrenys i aspectes als quals no es pot accedir des de l'estricta exercici docent de les diferents assignatures. Però el pla d'estudis de 1966 per als conservatoris, no tant per qüestions cronològiques, sinó més aviat per l'aplicació d'un concepte més instructiu que no pas formatiu i educacional en el seu disseny, no hi feia cap referència. Per això hem d'especificar que la tutoria no és cap novetat de la LOGSE, però sí una novetat en l'educació musical. És clar que també hem d'admetre que, com altres, es tracta d'una novetat relativa: alguns professionals de l'ensenyament, així com alguns equips de docents, podran reconèixer en les pàgines que segueixen –i en altres publicacions que, eventualment, hagin pogut incidir en aquest tema referit a l'ensenyament que s'imparteix en conservatoris i en escoles de música– elements més o menys importants i més o menys generalitzats que s'assemblen a la tasca que vénen realitzant des de fa temps. Fins i tot en aquest cas, hem d'assenyalar els aspectes innovadors que incorpora la LOGSE: l'obligatorietat de portar a terme una tutoria amb tots els alumnes i en tots els centres, la consegüent relació amb el sistema al qual l'alumnat d'aquests centres especialitzats s'ha acostumat a l'escola on cursa l'educació primària, i una certa unificació relativa a la manera de posar-la en pràctica.

Des d'un altre punt de vista, l'ensenyament musical de règim especial incorpora, al mateix temps, la novetat de la tutoria i la novetat de realitzar-la des dels pressupòsits del constructivisme i de l'aprenentatge significatiu, a més d'altres novetats que afecten elements potser una mica més circumstancials.

La tutoria forma part intrínsecament de la labor

docent que es porta a terme en un conservatori o en una escola de música, de la mateixa manera i amb la mateixa importància que l'ensenyament del llenguatge, la programació d'excursions o altres activitats fora de l'horari escolar, només per citar dos exemples. Per això ha de ser objecte de referències, reflexions i planificacions diferenciades i específiques en el PEC, en el PCC i en la corresponent programació que coneixem com a Pla d'acció tutorial (PAT). Però pensem que la seva importància –que creix per raó de la seva novetat– és tal que en fa aconsellable un tractament diferenciat, en un capítol específic.

Amb caràcter general, hem d'assenyalar alguns elements directament derivats d'allò que el disseny curricular fixa o deixa de fixar al respecte. Quan el decret d'ensenyaments mínims i el disseny curricular de la Generalitat estableixen que la tutoria i l'orientació seran activitats docents que haurà de desenvolupar el professorat del centre, s'estableixen diversos elements igualment importants:

–La tutoria i l'orientació es consideren activitats que recorren conjuntament. Probablement hauria estat millor entendre l'orientació com una de les facetes estrictament necessàries de la tutoria.

–La tutoria i l'orientació es consideren activitats docents i no tenen cap tipus de connotació de complementarietat respecte a les assignatures.

–Als annexos en els quals figura la dedicació horària per a cada curs i grau segons les especialitats, no hi apareix cap referència a l'acció tutorial.

–Als annexos en què s'estableixen els continguts i els objectius sobre la base dels quals s'estructurarà la docència, no hi apareixen continguts ni objectius ni cap altra referència a la tutoria.

–Procedint de manera anàloga a com ho hem fet en els apartats anteriors, res no ens ha de fer suposar que allò que el DC estableix com a obligatori per als ensenyaments reglats no hagi de ser considerat positiu per als no reglats. Amb aquest plantejament, considerem que tot el que puguem establir a nivell general sobre la tutoria i l'orientació és igualment aplicable a tots dos sistemes.

Això ens porta a una situació una mica complicada: el professorat dels conservatoris gairebé no té tradició ni formació en aquest aspecte, fora d'aquells professionals que a títol individual hagin desenvolupat