



Diputació
Barcelona

Àrea d'Educació,
Esports i Joventut

XARXA
ESCOLES
MUNICIPALS



MÚSICA
ARTS

.....

MARC PER A LA MILLORA I LA INNOVACIÓ A LES ESCOLES MUNICIPALS DE MÚSICA I ARTS

.....



XARXA
ESCOLES
MUNICIPALS



.....

MARC PER A LA MILLORA I LA INNOVACIÓ A LES ESCOLES MUNICIPALS DE MÚSICA I ARTS

.....

Boris Mir

En col.laboració amb Ruben Bes, Joan Fargas i Jordi Soler,
professors de l'Escola Superior de Música de Catalunya
i les aportacions del Grup de millora contínua de la Xarxa
d'escoles municipals de música i arts

31 de maig de 2020



ÍNDEX

1	PRESENTACIÓ	5
	1.1 Context de les escoles municipals de música	5
	1.2 Finalitats del document	7
2	ESCOLES DE MÚSICA: PROPÒSIT I OBJECTIUS	8
	2.1 Objectius de les escoles municipals de música	9
	2.2 Projecte educatiu i acció pedagògica	10
3	PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE: METODOLOGIA	12
	3.1 La metodologia ha d'estar fonamentada	12
	3.2 Metodologies i objectius d'aprenentatge competencials	13
	3.3 Aprenentatge personalitzat	14
	3.4 Metodologia i relació pedagògica	15
	3.5 Els entorns d'aprenentatge	17
	3.6 Aprenentatge i motivació	18
4	PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE: AVALUACIÓ	21
	4.1 Objecte i propòsit de l'avaluació	21
	4.2 Funció formativa de l'avaluació	22
	4.3 Eines i instruments d'avaluació	23
5	LIDERATGE I ORGANITZACIÓ DE L'ESCOLA DE MÚSICA I ARTS	25
	5.1 L'organització al servei de l'aprenentatge	25
	5.2 Lideratge pedagògic distribuït	26
	5.3 Organització oberta i connectada	27
6	PROCESSOS DE MILLORA I D'INNOVACIÓ	28
	6.1 Orientacions per a la transformació	28
	6.2 Graus de transformació institucional	31





7	UNA TEORIA DEL CANVI PER TRANSFORMAR EL CENTRE	33
	7.1 Visió del canvi, un horitzó compartit	33
	7.2 Etapes d'una transformació institucional	34
	7.3 L'ambigüitat i la incertesa formen part del procés de canvi	34
	7.4 Agents del canvi, docents compromesos.....	34
	7.5 La unitat de transformació sempre és el centre	36
	7.6 El procés de transformació és un procés holístic	36
8	L'EQUIP HUMÀ I LA TRANSFORMACIÓ DEL CENTRE	37
	8.1 Capacitació i formació docent	37
	8.2 Estratègies institucionals per a la capacitació i la formació.....	39
9	TRANSFORMACIÓ I COMUNICACIÓ	41
	9.1 Funcions de la comunicació	41
	9.2 El relat del procés de canvi	43
	9.3 Escoltar i acceptar la discrepància	43
	9.4 Celebrar per comunicar	44
10	DOCUMENTACIÓ BÀSICA DE REFERÈNCIA	45

1

PRESENTACIÓ

1.1 CONTEXT DE LES ESCOLES MUNICIPALS DE MÚSICA

Actualment, Catalunya té una xarxa de 200 escoles municipals de música, amb més de 60.000 alumnes, un nombre que no ha deixat de créixer d'ençà que es va constituir aquest servei als ajuntaments dels municipis del país. Aquesta expansió, molt més pronunciada durant els darrers trenta anys, malgrat èpoques de crisi, **és resultat del desenvolupament de polítiques que aposten per apropar a la ciutadania la pràctica artística i cultural**, i ha estat possible, en gran part, gràcies a la capacitat d'adaptació, d'innovació i de millora que han demostrat els professionals d'aquests serveis.

EVOLUCIÓ HISTÒRICA

Les escoles de música han evolucionat per tal de donar resposta a les necessitats del context en cada moment històric. Al llarg de la història, en trobem diferents exemples: des de la creació de les escolanies al segle XIX, passant pels models educatius del Pla de 1966, fins a la introducció de la LOGSE i la creació posterior d'una àmplia xarxa d'escoles municipals arreu de Catalunya durant els darrers trenta anys. **Actualment, aquest creixement continua impulsat per la demanda social:** una necessitat d'incorporació generalitzada a la pràctica musical i artística que ha portat les escoles de música a esdevenir, també, agents de canvi i de transformació social i cultural.

En la història de les escoles de música del país, hi ha dos moments clau. En primer lloc, la creació de l'Associació Catalana d'Escoles de Música (ACEM)¹, l'any 1991, que va permetre establir vincles amb les escoles de música de l'entorn més proper i iniciar relacions estables amb la resta d'Europa (EMU).² En segon lloc, l'organització a Barcelona del V Festival de Joves Músics Europeus, l'any 1998, que va permetre al sector conèixer altres models i maneres d'atendre noves necessitats, com ara la incorporació de tota la comunitat a la pràctica musical.

¹ ACEM: <http://www.acem.cat/>.

² European Music School Union: <https://www.musicsschoolunion.eu/>.



SITUACIÓ ACTUAL

Des de la seva consolidació històrica, la demanda social d'incorporació a la pràctica musical no ha deixat d'augmentar, i les escoles de música s'han anat transformant per donar-hi resposta. **Aprendre música esdevé una activitat funcional, un aprenentatge significatiu que connecta amb una experiència personal i amb la vida cultural del municipi.** I l'aprenentatge, cooperatiu i en grup, té una dimensió social i artística de gran valor. Actualment, les escoles de música estan obertes a totes les edats, estils musicals i graus d'expertesa, així com a l'atenció a la diversitat funcional. Tothom hi és benvingut, a les escoles municipals de música!

EL PAPER DE LA DIPUTACIÓ DE BARCELONA

Durant els darrers quinze anys, la Diputació de Barcelona també ha tingut un paper important en el desenvolupament del sector amb la creació dels Cercles de Comparació Intermunicipal, eina que ha permès a les escoles comparar-se, establir indicadors de millora i compartir experiències i objectius per créixer i millorar. Simultàniament, la Diputació de Barcelona ha desenvolupat una extensa tasca d'assessorament als municipis mitjançant programes específics per a cadascun i personal tècnic especialitzat que acompanya les escoles de música en els processos de creació i de canvi. El 2017 neix la Xarxa d'Escoles Municipals de Música i Arts (XEMMA), que ha esdevingut un nou ens de suport al sector de les escoles municipals de música i arts.

NOUS REPTES

Les escoles de música continuen afrontant nous reptes. Un és la implantació a tot el territori, més enllà de les ciutats mitjanes o els barris de Barcelona, i especialment en l'àmbit rural. Un altre repte és la inclusió d'artistes i del sector professional en les creacions artístiques comunitàries, o la introducció a les escoles de més disciplines artístiques, com la dansa, el teatre o el circ, que permeten crear projectes interdisciplinaris i que l'alumnat hi participi.

D'altra banda, en l'actualitat hi ha escoles de música que estan introduint una nova perspectiva, la de la inclusió social, pensant en els col·lectius que històricament han estat fora del seu radi d'acció, bé per raons econòmiques o bé per raons culturals. L'aparició de projectes comunitaris instrumentals i vocals permet fer-ne partícip tota la població i que la comunitat visqui conjuntament la pràctica musical i artística. Aquesta nova perspectiva es va afermant, sigui quin sigui el model de gestió que tingui l'escola. Les escoles municipals de música, de gestió directa o indirecta, són de titularitat municipal i, per tant, la seva oferta ha de tenir, indefectiblement, vocació de servei públic, encara que la prestació del servei la faci una empresa o entitat privada.

És en aquest nou context de canvis i creixement que necessitem repensar i enfortir els ensenyaments musicals i donar resposta a cada necessitat contemporània, aprofitant i valorant l'experiència i superant la inèrcia del funcionament convencional (l'actitud del «fer com s'ha fet sempre»). **És el moment de repensar certes convencions i treballar conjuntament per donar resposta a les necessitats actuals de la societat.** És en aquest context i amb aquesta voluntat que es proposa aquest document.

1.2 FINALITATS DEL DOCUMENT

La finalitat del document és oferir un marc de referència conceptual per promoure una millora i una transformació de les escoles municipals de música i arts i, per extensió, de tots els centres d'educació musical i artística de Catalunya.

El que s'hi exposa és el resultat d'un procés de reflexió compartida entre diferents agents educatius, direccions d'escola i persones vinculades a la Xarxa d'Escoles Municipals de Música i Arts de la Diputació de Barcelona, en col·laboració amb l'Escola Superior de Música de Catalunya. No és un document normatiu, ni un tractat acadèmic ni un recull de recomanacions. És un document per estimular les escoles municipals de música i arts a l'acció i la reflexió; per oferir als seus professionals un punt de partida, no un lloc d'arribada. La voluntat dels autors és purament instrumental: impulsar la millora i la transformació de les escoles i contribuir a capacitar-les perquè resolguin els reptes educatius i socials que han d'afrontar.

2

ESCOLES DE MÚSICA: PROPOÓSIT I OBJECTIUS

Les escoles de música s'institueixen formalment en la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE),³ a partir de la qual aquest tipus d'ens entren a formar part del sistema educatiu i se'ls reconeix com a centres que, amb independència dels centres reglats, poden oferir estudis de música o de dansa sense limitacions d'edat i amb una estructura i una organització desvinculades del sistema reglat. Aquest tipus de centres passen a estar regulats per l'administració educativa competent, que, en el cas de Catalunya, és el Departament d'Educació. Aquesta regulació (que no és una reglamentació) la trobem en el Decret 179/1993, de 27 de juliol, pel qual es regulen les escoles de música i dansa i que té per objectiu autoritzar-les, sense perjudici que puguin existir-ne de titularitat pública o privada sense autoritzar. Aquestes escoles imparteixen ensenyaments que aporten a l'alumnat una formació teòrica i pràctica que permet gaudir de la pràctica individual i de conjunt.⁴

L'oferta formativa, doncs, ha de ser oberta i flexible i, tal com proposa el Departament d'Educació, «es poden impartir programes de diferents intensitats i per a alumnat de totes les edats. Els estudis de música que s'imparteixen no són reglats i, per tant, no condueixen a l'obtenció de títols amb validesa acadèmica oficial».⁵



³ ALOGSE 1/1990, de 3 d'octubre: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

⁴ Decret 179/1993, de 27 de juliol, pel qual es regulen les escoles de música i de dansa: cf. Decret 179/1993, de 27 de juliol, pel qual es regulen les escoles de música i de dansa.

⁵ Escoles de música: cf. XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Currículum i orientació. Ensenyaments professionals. Ensenyaments artístics. Música. Escoles de música.

2.1 OBJECTIUS DE LES ESCOLES MUNICIPALS DE MÚSICA

Tal com reflexiona Núria Sempere, directora general de l'Escola Superior de Música de Catalunya,⁶ la funció de les escoles de música sempre ha estat una resposta a les necessitats d'educació musical de cadascun dels contextos on desenvolupen la seva funció social. Tot i que l'origen de moltes d'aquestes escoles ha estat enfocat al desenvolupament professional, en el moment actual aquesta no és la principal funció de les escoles de música, malgrat que tampoc no s'ha perdut. El model actual, que ja s'estableix en el marc normatiu que va donar lloc a les escoles, és oferir oportunitats d'aprenentatge musical a través dels ajuntaments, que donen resposta a la demanda ciutadana d'educació musical. És a dir, les escoles de música s'entenen en clau social, amb relació a la política educativa i cultural i no només en clau de professionalització. Cal tenir present que aquesta demanda ciutadana d'educació musical i participació cultural de les persones és un aspecte que recullen diversos textos legals i tractats internacionals⁷ i que supera de molt qualsevol orientació preprofessionalitzadora.



La funció de les escoles de música és donar resposta al dret a l'educació musical (i artística) de la ciutadania i, molt especialment, dels infants i joves en la seva formació integral.

Les maneres d'ensenyar i aprendre, les decisions de repertori, d'estils musicals que es volen promoure, els objectius de servei públic, etc., s'han repensat i actualitzat permanentment en els darrers vint anys per donar resposta a aquestes necessitats i s'han encaminat a superar l'ensenyament exclusivament preprofessionalitzador o el marc d'uns instruments i àmbits musicals concrets vinculats a conservatoris i ensenyaments professionals. En definitiva, el propòsit actual està orientat en clau de servei públic, per oferir accés universal a la música i les arts.

El Decret de les escoles de música de l'any 1993 s'està actualitzant en aquests moments per donar resposta a les necessitats actuals. Justament, per satisfer les necessitats educatives, culturals i, finalment, de benestar social i personal, que és la darrera demanda social que s'està fent a les escoles de música perquè esdevinguin encara més inclusives.

⁶ Cf. Conferència «La funció de les escoles de música», de Núria Sempere, a: https://youtu.be/AWP_m-GvJVQ.

⁷ Cf. article 27 de la Declaració universal dels drets humans; article 31 de la Convenció sobre els drets de l'infant de l'Assemblea General de les Nacions Unides; article 44 de la Constitució espanyola, i article 5 de la Declaració de Friburg sobre drets culturals (UNESCO).

LA FUNCIO DE LES ESCOLES MUNICIPALS DE MÚSICA

La funció inclusiva i generalista de les escoles de música, doncs, té el repte de no excloure cap persona de l'educació musical i, alhora, té el deure d'estimular i promoure la formació musical de les persones que vulguin dedicar-se professionalment a la música, especialment els infants i joves. Un dels reptes actuals de les escoles de música és donar resposta a totes aquestes necessitats i realitats tan diferents, i en alguns casos fins i tot divergents, fet que obliga les escoles a replantejar-se constantment la seva oferta formativa per tal de donar resposta a aquestes necessitats.

Si bé la funció de crear futurs «músics professionals» o de «seleccionar» persones amb talent musical com a funció única o principal d'una escola ha quedat obsoleta, la flexibilització i la personalització de l'aprenentatge haurien de permetre donar sortida a les persones que, per raons de tria individual o vocació, volen esdevenir músics professionals en el futur. La vivència col·lectiva d'aquesta riquesa és un patrimoni de les escoles i s'hauria de veure com una oportunitat de creixement artístic, cultural i social.

2.2 PROJECTE EDUCATIU I ACCIÓ PEDAGÒGICA

Cada escola de música, en el seu projecte educatiu de centre (PEC), concreta com es desenvoluparan els ensenyaments musicals. Ho fa des de la perspectiva d'un servei públic que dona resposta al dret de tothom a l'educació musical. Del projecte educatiu, en podem destacar algunes idees:

EL PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE ÉS UN PROJECTE PROPI

Tot i que la funció del projecte educatiu està determinada per l'encàrrec social que l'escola rep, **cada escola municipal de música concreta aquest encàrrec de manera específica i pròpia.**

El projecte educatiu de centre (PEC) és un document que inclou els trets d'identitat de l'escola, els principis pedagògics i els criteris organitzatius. Segons les orientacions del Departament d'Educació,⁸ el PEC recull la identitat del centre tenint en compte les característiques socials i culturals del context escolar, n'explicita els objectius, n'orienta l'activitat i hi dona sentit amb la finalitat que els alumnes assoleixin els aprenentatges corresponents, assegurant la participació de tots els alumnes en els entorns escolars, independentment de les seves condicions i capacitats.

⁸ Cf. Projecte educatiu de centre. Departament d'Educació.

Si bé en la normativa no és obligatòria l'existència d'aquest document, és una eina molt necessària per construir la identitat del centre i tenir un marc d'acció i d'organització comunicable i públic. Com que la música és una educació no reglada, les orientacions del PEC poden ser encara més contextualitzades, riques i diverses.

EL PROJECTE EDUCATIU ESTÀ CONTEXTUALITZAT

El projecte educatiu de l'escola està contextualitzat en l'entorn social i cultural al qual dona servei i, per això, cada escola de música ha de tenir un projecte educatiu alineat amb les necessitats i les particularitats de l'entorn.

Aquesta contextualització incorpora l'alumnat, el seu entorn familiar i cultural i l'equip docent del centre. És a dir, té una dimensió externa i interna. Aquesta contextualització implica donar importància a la participació responsable de tots els agents, establir espais de diàleg i reflexió i, si escau, de negociació per tal que el projecte tingui sentit per a totes les persones implicades.

Com que cada centre desenvolupa la seva activitat en un entorn social, cultural i territorial específic i amb uns equips docents únics, el projecte és una proposta viva que evoluciona, que s'adapta a la realitat que l'envolta.

EL PROJECTE EDUCATIU ÉS UN INSTRUMENT DE REFLEXIÓ I PLANIFICACIÓ

Tot i que normativament el projecte educatiu de centre (PEC) és un document que inclou els trets d'identitat del centre, els principis pedagògics i els principis organitzatius de l'escola, no és només «un document». El projecte educatiu és una eina de reflexió i planificació, i la seva revisió periòdica col·lectiva ha de promoure una reflexió sobre els valors, els objectius i les prioritats d'actuació del centre, més enllà de la concreció dels currículums que s'hi imparteixen.

Tot i que la iniciativa correspon a la direcció, el PEC l'elabora el claustre, que, idealment, compta també amb la participació de l'alumnat i les famílies en la mesura que és possible. Cal no oblidar que el PEC també és una eina de comunicació entre tots els membres de la comunitat educativa i que, en conseqüència, ha de ser un document públic i accessible.



El projecte educatiu de centre (PEC) no és un document: és una eina viva de reflexió, comunicació, planificació i creació d'identitat pròpia de cada escola de música.

3

PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE: METODOLOGIA

Per assolir una millora en la qualitat de les metodologies d'ensenyament i aprenentatge, estaria bé prendre en consideració elements com la fonamentació metodològica, els objectius d'aprenentatge competencials, la personalització de l'aprenentatge i la relació pedagògica amb els estudiants. La renovació de la metodologia és més que un canvi de «mètode»: significa un replantejament seriós i fonamentat dels processos d'ensenyament i aprenentatge, una reflexió pendent que no té res a veure amb modes o «innovacions». Proposem alguns eixos de reflexió per enfocar el marc del debat.

3.1 LA METODOLOGIA HA D'ESTAR FONAMENTADA

L'aprenentatge té uns fonaments que s'originen en les ciències cognitives i en la reflexió pedagògica i didàctica de qualitat, i que se sustenten en evidències i coneixements acumulats.

Tot i que no hi ha «veritats absolutes» en termes d'aprenentatge, hi ha coneixements sobre com aprenen les persones que tenen un grau més elevat de certesa que altres. Alguns d'aquests coneixements han estat sintetitzats en documents de divulgació, com [La naturalesa de l'aprenentatge](#) (en què es formulen els set principis de l'aprenentatge),⁹ o en obres de síntesi com [La naturaleza del aprendizaje. Usando la investigación para inspirar la práctica](#).¹⁰

Aquests coneixements són els que han d'orientar les pràctiques i fonamentar les metodologies, i no una qüestió d'opinió o de creences del professorat de les escoles de música. Són evidències sobre aprenentatge de qualitat. Principis que cal respectar, com ara que l'aprenentatge és una experiència centrada en l'activitat mental de l'alumne, que l'aprenentatge òptim s'apuntala indefectiblement en els coneixements previs, que l'aprenentatge requereix la integració d'estructures de coneixement i comprensió, que

⁹ Centre for Educational Research and Innovation. *Guia professional: La naturalesa de l'aprenentatge. Utilitzar la recerca per inspirar la pràctica*. OCDE, 2012. En línia a: [La naturalesa de l'aprenentatge](#).

¹⁰ A. D. *La naturaleza del aprendizaje. Usando la investigación para inspirar la práctica*. OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, 2016. En línia a: [La naturaleza del aprendizaje. Usando la investigación para inspirar la práctica](#).

l'aprenentatge durador equilibra l'adquisició de conceptes, habilitats i competències metacognitives, que l'aprenentatge construeix estructures de coneixement complexes (organitzant coneixements més bàsics de manera jeràrquica), que l'aprenentatge es produeix a partir d'una interacció dinàmica entre l'emoció, la motivació i la cognició, o que l'aprenentatge requereix temps i esforç.

En definitiva, la recerca educativa no «obliga» a una metodologia determinada, ja que aquesta depèn de moltes variables, com per exemple els objectius d'aprenentatge. Però, sigui quina sigui aquesta praxi, ha de ser respectuosa i coherent amb el coneixement existent sobre com les persones aprenem.



3.2 METODOLOGIES I OBJECTIUS D'APRENTATGE COMPETENCIALS

Pregunteu-nos què volem que aprenguin els nostres estudiants i llavors podrem pensar quina és la metodologia més adequada! És a dir, el «com s'ha d'ensenyar», o el problema de la metodologia de l'ensenyament, va intrínsecament vinculat a «què» s'ha d'aprendre. Si et cal aprendre a interpretar música en un conjunt instrumental, la metodologia haurà d'incorporar reflexió i pràctica sobre la interpretació en petit grup. Ningú no aprèn a cantar memoritzant les parts de l'aparell fonador o les característiques dels òrgans de la respiració (els pulmons, els bronquis i la tràquea), per exemple.

D'altra banda, no trobarem cap potencial en una metodologia globalitzada i complexa si la utilitzem amb un objectiu pobre, d'aprenentatge reproductiu o imitatiu. Malauradament, hi ha casos d'utilització de metodologies anomenades «innovadores» que s'empren amb un propòsit d'aprenentatge molt superficial i no desenvolupen aprenentatges rellevants i amb sentit.

En una educació de qualitat, els diferents tipus d'objectius d'aprenentatge es troben integrats en les competències, i ja no es considera que els estudiants han d'aprendre de manera separada conceptes, procediments o determinades conductes o valors.¹¹ Justament, l'aprenentatge competencial integra els diferents tipus de coneixements. Una competència és la capacitat d'emprar de manera integrada i eficaç un conjunt de coneixements, habilitats, actituds i valors. Aquesta visió complexa dels objectius d'aprenentatge fa que les metodologies d'aprenentatge globalitzat predominin en l'educació formal, i també haurien de començar a formar part dels aprenentatges artístics i musicals.

3.3 APRENTATGE PERSONALITZAT

Tota metodologia s'ha d'adaptar a les necessitats dels aprenents. Per tant, personalitzar l'aprenentatge és un repte i una necessitat ineludible en una educació inclusiva al servei de totes les persones. Personalitzar és anar més enllà d'individualitzar l'aprenentatge o de diferenciar l'aprenentatge:

- **Individualitzar l'aprenentatge** és adaptar l'ensenyança al ritme d'aprenentatge de l'estudiant.
- **Diferenciar l'aprenentatge** és adaptar l'ensenyança al ritme i als processos d'aprenentatge de l'estudiant.
- **Personalitzar l'aprenentatge** és adaptar l'ensenyança al ritme, als processos i als interessos i les opcions d'aprenentatge de l'alumnat.

Segons el Dr. Cèsar Coll,¹² catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona, personalitzar l'aprenentatge implica donar veu als aprenents i oferir-los la possibilitat d'una elecció sobre allò que aprenen, quan ho aprenen i com ho aprenen. La personalització, doncs, va més enllà de la individualització (ajustar el ritme d'aprenentatge), la diferenciació (ajustar la metodologia) i la inclusió (eliminar les barreres de l'aprenentatge), i es proposa connectar l'aprenentatge amb els interessos i les experiències de l'aprenent.

En un entorn educatiu personalitzat, el ritme d'aprenentatge, els objectius, els continguts i la metodologia poden ser diferents per als aprenents. Una metodologia excel·lent està al servei de les necessitats, les capacitats i els interessos de l'educació musical d'infants, joves i adults. Això és un repte pedagògic i educatiu molt rellevant i una aspiració que tot professional dels ensenyaments musicals hauria d'assumir com a pròpia.

¹¹ Cf. declaració d'Incheon (2015): «L'educació de qualitat propicia el desenvolupament de les competències, els valors i les actituds que permeten als ciutadans tenir vides saludables i plenes, prendre decisions fonamentades i respondre als reptes locals i globals mitjançant l'educació per al desenvolupament sostenible (ODS) i l'educació per a la ciutadania global».

¹² COLL, Cèsar. «La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible». A: VILALTA, Josep M. (dir.) *Reptes de l'educació a Catalunya*. Anuari 2015, p. 43-104.

3.4 METODOLOGIA I RELACIÓ PEDAGÒGICA

Tots els professors volen algun patró de relació amb els seus alumnes, una relació personal que estimuli l'aprenentatge i el benestar mutu: una combinació singular de respecte, proximitat, autoritat, afecte, disponibilitat... Aquest ideal determina la relació pedagògica amb els alumnes i impregna les opcions metodològiques de tot docent, sovint de manera invisible.

Una **bona relació pedagògica** és tan indispensable que s'hauria de considerar un requisit per a l'aprenentatge. I, per això, ha de ser objecte de reflexió i acció deliberada per part del docent. Cal dedicar temps i espais a construir-la i tenir-ne cura, ja que no és una condició que vingui definida per defecte. Naturalment, l'escola de música proporciona unes regles de joc i un clima determinat, que és més que la suma de les individualitats docents i que està emmarcat dins de la cultura relacional que impera a l'escola. Tanmateix, cada docent construeix una relació pedagògica pròpia dins d'aquest marc: l'escola posa les regles de joc, però cada docent i cada equip docent «juga el seu partit», que comença el primer dia de classe i acaba amb el concert de final de curs!

La relació pedagògica entre el professor i els estudiants ha de ser sempre una relació bidireccional. El professor pretén que els alumnes aprenguin i creixin sentint respecte pel que ensenya i per les persones que intervenen en el procés d'aprenentatge. El comportament, les formes del llenguatge, la qualitat de l'escolta, etc., que els docents de música exhibeixen a classe construeixen, i fins i tot determinen, el tipus de relació que els seus estudiants tenen amb ells. Aquesta relació bidireccional és simbiòtica: cada part influeix en l'altra. S'ha de tenir en compte que és una relació desigual, ja que, com a adults i organitzadors de l'aprenentatge, els docents en són els màxims responsables. Idealment, aquesta simbiosi hauria de ser mutualista, és a dir, que docent i estudiant, així com el conjunt de la classe i l'escola, en surtin sempre beneficiats.



La bona relació pedagògica, que cada docent construeix en el marc d'una cultura relacional de l'escola, és un requisit per a l'aprenentatge significatiu i de qualitat.

La relació pedagògica entre el professor i els estudiants té una qualitat personal única. Com diu Max Manem: «El professor no només passa un corpus de coneixement als alumnes, sinó que també personifica el que ensenya. D'alguna manera, el professor és el que ensenya. El professor de matemàtiques no és només algú que, per casualitat, ensenya matemàtiques. Un professor de matemàtiques de veritat és una persona que personifica les matemàtiques, que les viu, que en un sentit profund s'identifica amb la matèria».¹³

¹³ MANEM, Max van (1991). El tacto en la enseñanza. *El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1998, p. 86-91.

Tots aquests aspectes sovint s'amplifiquen en les realitats de les escoles de música, ja que molts dels espais formatius d'aquestes es materialitzen en un format de classe molt reduït, i fins i tot, en molts casos, de manera individual. Això fa que **la relació estudiant-professor esdevingui encara més íntima i més personalitzada que en altres contextos educatius**. Que les escoles tinguin present aquesta característica i prenguin decisions en aquest sentit és molt necessari, i més tenint en compte que durant molts anys el sector educatiu musical ha conviscut amb la díade mestre-deixeble, relació que en alguns casos extrems pot esdevenir perniciosa, encara més pel fet que en alguns casos aquesta relació es perllonga molts anys en el temps, ja que en la majoria d'especialitats instrumentals sol haver-hi un sol professor.

Les escoles també han de tenir en compte la diversitat d'edats a les quals presten servei, ja que tradicionalment les escoles estaven pensades per a públics d'entre 4 i 18 anys (edats per a les quals el DEGC finança part del servei), mentre que, actualment, cada cop més ajuntaments fan una aposta per arribar a totes les franges d'edat, de 0 a més de 99 anys. Aquest canvi de paradigma també ens porta a repensar les relacions interpersonals que es creen entre l'equip de l'escola i els usuaris adults, ja que aquestes relacions professor-alumne prenen un caràcter diferent del que tenen les que s'estableixen amb alumnes en edat d'escolarització.

Aquest conjunt de consideracions sobre la relació pedagògica s'enriqueix molt amb la codocència i la planificació i l'execució conjuntes de les propostes educatives. Això fa que es pugui oferir un ventall molt més ampli de maneres de relacionar-se amb respecte, de maneres d'encarnar la docència musical i, també, de maneres de construir la relació pedagògica amb els alumnes. És un enriquiment de l'aprenentatge i de l'ensenyament.



3.5 ELS ENTORNS D'APRENTATGE

Els entorns d'aprenentatge, així com l'organització dels recursos per aprendre, són també uns elements clau per a la millora i la transformació educativa. Rarament podem augmentar els recursos materials en gran manera, però sempre podem repensar i reconceptualitzar els recursos que ja tenim a les escoles municipals de música. Inspirant-se en tota la feina que ja s'ha fet en l'àmbit de l'educació reglada,¹⁴ les escoles de música també poden fer canvis en els seus entorns d'aprenentatge.

Els entorns d'aprenentatge no són els espais «on es fa classe». **Quan parlem d'«entorns d'aprenentatge» ens referim a l'entorn físic, els factors psicològics i les relacions pedagògiques en el marc dels quals es produeixen les propostes d'ensenyament-aprenentatge.** És a dir, un entorn d'aprenentatge també té moltes més dimensions que «els espais» o «equipaments».

ENTORNS FLEXIBLES I EN EVOLUCIÓ

L'entorn d'aprenentatge i els seus diferents contextos i equipaments han de permetre situacions versàtils i diferents mètodes de treball. Entorns flexibles, físics o virtuals, que s'adaptin a les situacions i que, periòdicament, puguin ser repensats en funció de les necessitats pedagògiques dels estudiants i dels equips docents. **Els entorns d'aprenentatge no són una magnitud estable i inamovible de les escoles:** cal repensar sistemàticament com podem utilitzar els diferents equipaments, espais, materials i eines d'aprenentatge d'una manera més diversa, més efectiva, més inclusiva.

ENTORNS SEGURS I INCLUSIUS

L'aprenentatge s'ha de desenvolupar en un entorn segur, físicament i emocionalment, que garanteixi les necessitats bàsiques de tothom, tant en l'aspecte personal com grupal. Un entorn en el qual sigui possible el desenvolupament sense discriminació ni exclusió. L'entorn d'aprenentatge ha de garantir el benestar d'aprenents i docents.

ENTORN SIMBÒLIC

La funció dels entorns d'aprenentatge també incorpora aspectes no tan visibles que cal considerar, com ara facilitar l'acollida, estimular la pertinença, permetre la comunicació horitzontal, afavorir la cooperació, incloure la diversitat o possibilitar el moviment i el benestar físic i emocional. L'acció educativa es produeix en un entorn específic i, sovint, no som conscients de la seva importància, el seu impacte en l'aprenentatge i les seves múltiples dimensions.

¹⁴ El programa «Com dissenyar espais educatius per aprendre i conviure?», de la Fundació Jaume Bofill, recull unes bones orientacions sobre els entorns d'aprenentatge innovadors: <https://www.bfofill.cat/publicacions/com-dissenyar-espais-educatius-aprendre-i-conviure>.

ENTORN EXTERIOR

L'obertura de les escoles de música a l'exterior és un gran enriquiment per als centres. Tal com es proposa en la Rúbrica de canvi,¹⁵ cal considerar «aliances amb institucions educatives no formals (agrupaments escoltes, centres d'esplai), culturals (museus, teatres, tallers d'artistes), socials (hospitals, asils, centres comunitaris) i corporatives (comerços, cooperatives, fundacions), així com els espais comunitaris (parcs, carrers, barri)». Establir aliances i convenis permanents, bo i aprofitant la naturalesa municipal de les escoles de música, redimensiona els entorns d'aprenentatge, els vincula més al territori i els torna molt més significatius per als aprenents.

Finalment, «l'entorn exterior» també són els entorns digitals de les escoles de música, bé en plataformes pròpies o bé emprant els recursos infinits que Internet ofereix a tots els aprenents. Aquest és un camí de futur per explorar, fins i tot en aliança entre diferents escoles i institucions. Les escoles s'haurien de vincular alhora al territori i a projectes d'educació d'abast mundial, de treball en xarxa amb altres aprenents i docents. Uns entorns d'aprenentatge per explorar que ben aviat seran part de les escoles de música.



Un entorn d'aprenentatge no és un «espai» o «equipament»: està format per l'entorn físic, els factors psicològics i les relacions pedagògiques en el marc dels quals es produeixen les propostes d'ensenyament-aprenentatge

3.6 APRENENTATGE I MOTIVACIÓ

La motivació per aprendre determinades coses no és una capacitat que la persona té de manera natural. La motivació personal no és única, ni universal. **És el fruit d'una articulació complexa dels desitjos, les necessitats i les capacitats de cada persona.** L'acció educativa i l'entorn personal i social dels aprenents hi tenen un paper rellevant. La motivació intrínseca cap als sabers culturals o cap a la música clàssica, per exemple, no es troba socialment distribuïda amb equitat.

La motivació per aprendre de manera dirigida i profunda va molt més enllà de sentir curiositat o de fer preguntes; **es relaciona amb l'esforç sostingut i amb l'aprenentatge amb sentit.** Es vincula amb les expectatives personals i el capital cultural i social de cadascú. Si volem que tota persona tingui motivació per aprendre música al llarg de la vida, no podem considerar la motivació un prerrequisit, sinó que hem d'assumir que és el resultat

¹⁵ Criteris de qualitat per a una «Organització oberta»: <https://rubricadecanvi.cat/visitant/criteris/18>.



d'un esforç pedagògic. I no tan sols pot esdevenir una responsabilitat del professorat, sinó que els equips que la conformen i la mateixa institució hi han de prendre partit. L'autonomia, el domini i la finalitat són les motivacions intrínseques, les que aconsegueixen emergir des de l'alumne, que assoleixen una durada més llarga i una efectivitat més gran al llarg del temps. Les escoles poden emprendre accions estratègiques institucionalitzades per poder afavorir aquests elements motivadors. Per exemple, una escola que organitza un espectacle al qual es convida un músic reconegut farà que l'alumnat hi prengui part amb ganes, perquè voldrà pujar a l'escenari a tocar amb ell (finalitat). També un equip de professors que fomenta, en les seves pràctiques, que l'alumnat s'autoprodueixi un espectacle propi probablement aconseguirà un alumnat més motivat per fer-ho (autonomia). Finalment, un professor que fa gravacions de les diferents interpretacions d'un alumne al llarg d'un trimestre i que al final del trimestre li mostra talls d'aquestes gravacions perquè sigui conscient de la millora l'ajudarà en la seva autopercepció (domini). Finalitat, autonomia i domini són fonts de motivació.

Com explica Francesco Tonucci,¹⁶ cal que potenciem els espais on l'alumnat fa allò que realment vol fer, que el motiva. Sense ignorar que també s'han de treballar altres aspectes, s'ha de dedicar temps, especialment, a les motivacions més profundes de l'alumnat. I, a més, això s'ha de fer en un clima relaxat, amable i divertit, ja que un clima així és el que permet créixer realment.

De manera equivocada, es relacionen pràctiques que tendeixen a la ludificació, o a aproximar repertoris de l'imaginari de l'alumnat, amb pràctiques poc rigoroses o de baixa qualitat musical. Aquest imaginari no el podem menystenir, ja que connecta els nous aprenentatges amb els coneixements previs i amb les emocions. Com diu Rafael Bisquerra,¹⁷

¹⁶ Ajudem a descobrir la joguina preferida de cada infant: <https://aprendemosjuntos.elpais.com/ca/especial/ajudem-a-descobrir-la-joguina-preferida-de-cada-nen-francesco-tonucci/>.

¹⁷ BISQUERRA, R. (2015). *Universo de emociones*. València: PalauGea Comunicacions.

les emocions són la tinta amb la qual s'escriuen els aprenentatges més profunds, i això ho hem de tenir en compte a l'hora de dissenyar les nostres estratègies didàctiques. I tot plegat, com que es retroalimenta i es manté en el temps, genera en l'alumnat experiències que li criden l'atenció i li desperten curiositat. Com expliquen David Bueno¹⁸ o Francisco Mora,¹⁹ la curiositat és un dels ingredients bàsics de l'emoció, i fa que s'obrin les finestres de l'atenció, un focus necessari perquè tingui lloc l'aprenentatge.

Per tant, cal destinar recursos i iniciatives a mobilitzar el desig d'aprendre música, de construir aprenentatges rellevants i amb sentit. Cal convertir les necessitats latents d'aprenentatge en interessos explícits i oferir estímuls que promoguin aquesta capacitat en tots els infants, joves i adults. Això ens obliga, a docents, família i societat, a crear condicions per «fer emergir el desig d'aprendre», en paraules del pedagog francès Philippe Meirieu.²⁰



La motivació per a l'aprenentatge no és un prerrequisit: cal mobilitzar el desig d'aprendre i convertir les necessitats latents en interessos explícits oferint estímuls que promoguin aquesta capacitat en tots els infants, joves i adults.

¹⁸ «Rock'n'Brain: què en fa, el cervell, de la música», David Bueno: <https://www.youtube.com/watch?v=6i6JfBx57cc&feature=youtu.be>.

¹⁹ MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.

²⁰ MEIRIEU, Philippe (1987). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Ed. Octaedro, 1992.

4

PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE: AVALUACIÓ

4.1 OBJECTE I PROPÒSIT DE L'AVAUACIÓ

L'avaluació s'ha entès tradicionalment com el procés d'acreditació de l'alumnat, quan, en realitat, és el que menys ens pot interessar en un sistema d'educació no formal centrat en l'aprenentatge musical. En un context d'aprenentatge i no d'acreditació, **la principal funció de l'avaluació és regular l'aprenentatge per afavorir-lo.**

Aquesta regulació de l'aprenentatge té diferents mirades, segons el propòsit educatiu de cada escola. En el context català, l'avaluació formativa s'ha concretat en un procés de plantejament d'objectius d'aprenentatge, de regulació a través del seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge i, finalment, de valoració dels assoliments.²¹ Aquesta proposta implica tres moments:

1. **Identificar els objectius d'aprenentatge**, procés en què han de participar el docent i els alumnes.
2. **Compartir els criteris d'avaluació** entre aprenents i docents.
3. **Anticipar i planificar** l'acció per dur a terme la tasca i assolir els objectius.

Sovint, els criteris d'avaluació només els coneix el professorat, i això limita l'autonomia dels alumnes i impedeix trobar sentit a allò que s'aprèn. Si l'estudiant participa en la definició dels objectius d'aprenentatge, està construint la seva capacitat d'aprenentatge autodirigit, una competència molt rellevant.

²¹ El Departament d'Educació ha publicat documents de referència sobre avaluació formativa, bàsicament a través de les aportacions de Neus Sanmartí. Cf. [Avaluar per aprendre](#) (2010).

4.2 FUNCIO FORMATIVA DE L'AVALUACIO

L'avaluació, doncs, és una eina de millora per produir *feedback* de qualitat que també pot ser aplicada a la tasca docent, a l'organització de l'aprenentatge o a qualsevol aspecte de l'ensenyament musical o l'organització escolar. Entesa com un procés de presa de decisions, l'avaluació es pot conceptualitzar com una activitat en la qual es recull informació, s'analitza la informació segons uns criteris i es prenen decisions. Decisions que poden ser sobre l'aprenentatge o l'ensenyament, sobre la proposta didàctica o sobre un aspecte organitzatiu. Com que es desenvolupa en l'apartat de processos, l'avaluació és una eina imprescindible dels processos de gestió, millora i innovació.

L'avaluació plenament formativa cal que reguli el procés d'aprenentatge, que ajudi a la gestió dels errors (no indicant on m'equivoco sinó cercant per què m'he equivocat), que promogui l'orientació de l'acció i, finalment, que expliciti les estratègies eficaces que ens han dut a l'acompliment reeixit de la tasca proposada i l'assimilació de l'aprenentatge que se'n deriva.

Els agents que desenvolupen l'avaluació poden ser els docents, els alumnes o qualsevol membre de la comunitat educativa. Així mateix, l'avaluació formativa —el *feedback* formatiu per millorar l'aprenentatge— es pot fer individualment i en grup. En una cultura de col·laboració i d'objectius compartits, l'avaluació col·lectiva permet enriquir les mirades i activar la intel·ligència col·lectiva.

El funcionament d'una orquestra, l'assaig d'un conjunt de cambra o el desenvolupament d'un projecte necessiten ser avaluats, no per posar-hi nota, sinó per veure què hem après, celebrar el que hem fet bé i millorar el que puguem la pròxima vegada. En aquest sentit, es pot entendre l'avaluació com un procés d'investigació-acció, inherent a la tasca docent i a la millora contínua imprescindible.



L'avaluació no és la qualificació. És una eina per regular l'aprenentatge a través d'un procés de recollida de dades, d'anàlisi segons uns criteris i de presa de decisions.

4.3 EINES I INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ

L'avaluació sempre té una dimensió informal i una dimensió formal, però necessita eines i instruments per desenvolupar-se: no és un simple intercanvi d'informació. L'avaluació és, com ja s'ha apuntat, un procés complex de recollida de dades d'anàlisi basat en uns criteris establerts i de presa de decisions. **Els instruments d'avaluació són eines per estructurar i fer més transparent i efectiu aquest procés.** Aquests instruments van en funció dels diferents objectius de l'avaluació i del tipus i el moment d'aprenentatge que es volen avaluar.

Segons el moment d'aprenentatge, els instruments i les eines d'avaluació s'organitzen en tres grups: instruments de diagnosi o d'avaluació inicial, instruments de seguiment o d'avaluació formativa i instruments d'avaluació sumatòria per establir els aprenentatges assolits.

INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ INICIAL, FORMATIVA I SUMATÒRIA

A l'inici d'un aprenentatge, és altament important saber què sap o què no sap fer l'estudiant. Entre els instruments d'avaluació inicial destaquen l'observació oberta (amb preguntes guia o bastides), els formularis declaratius del que l'alumne creu saber (KPSI) i les representacions espontànies dels estudiants (mapes mentals, conceptuals, etc.).

Entre els instruments d'avaluació formativa, destaquem les rúbriques, els diaris d'aprenentatge, les bastides de suport, el *feedback* formatiu o la carpeta d'aprenentatge (portafolis). La tutoria de seguiment, en els aprenentatges més individuals, també és una bona eina d'avaluació, sempre que se centri en la dimensió formativa de l'avaluació.



Entre els instruments d'avaluació sumatòria, ha predominat l'examen o l'audiència davant d'un públic o un tribunal. Aquesta «càrrega emocional» que suposa l'avaluació que acredita o certifica uns aprenentatges pot ser viscuda com un estímul o un repte que cal superar, però també com una amenaça, un judici o una situació que bloqueja els aprenents. Els «exàmens» s'han de proposar per demostrar el que s'ha après, no el que no se sap, i, en un bon procés d'ensenyament-aprenentatge, només haurien de servir per confirmar allò que aprenent i docent ja saben: els aprenentatges assolits. És per això que tots els instruments d'avaluació inicial i formativa també poden ser emprats en la fase sumatòria i servir per certificar els aprenentatges. Així s'eviten les parts negatives d'un examen convencional.

«Aprendre a interpretar en públic» no passa per «aprendre a superar els nervis d'un examen», per exemple. La responsabilitat, l'autodomini, l'autoconfiança, el control emocional, etc., que una interpretació pública acostuma a requerir es poden assolir de moltes altres maneres menys angoixants i limitadores. L'aprenentatge amb esforç mai no és un aprenentatge amb sofriment.

Finalment, cal assenyalar que **l'avaluació hauria d'acabar amb algun document que doni evidències de l'aprenentatge, destaquï els assoliments i faci propostes de millora.**

L'exigència de posar «per escrit» els aprenentatges assolits pot ser una bona eina de reflexió conjunta i d'apropiació de nous reptes i propòsits. Aquest informe d'avaluació, però, no ha de ser un conjunt de qualificacions o números; hauria de ser una «fotografia descriptiva» d'un moment concret d'aprenentatge. En les escoles més avançades, aquest moment de síntesi s'elabora amb la participació activa dels aprenents i també de les seves famílies, especialment en el cas dels infants més petits.

EINES DIGITALS D'AVALUACIÓ

Les eines digitals d'avaluació tenen el perill de centrar-se en la dimensió de validar l'aprenentatge, però no analitzen les causes dels errors, que són una de les principals estratègies per al progrés de l'aprenentatge. Per això, sovint, la seva funció es limita a acreditar l'aprenentatge a base d'assaig i error i tenen un cert biaix conductista que no garanteix un aprenentatge de qualitat.

Com a eines d'entrenament en aprenentatges més mecànics o procedimentals, poden oferir solucions personalitzades que s'adaptin al progrés de l'estudiant. I aquesta oportunitat formativa, val la pena aprofitar-la.



Els instruments d'avaluació són eines de recollida de dades, anàlisi i presa de decisions que possibiliten la reflexió fonamentada sobre els aprenentatges i no sobre les persones.

5

LIDERATGE I ORGANITZACIÓ DE L'ESCOLA DE MÚSICA I ARTS

Segons la recerca, els centres educatius de qualitat tenen unes característiques comunes que caldria considerar en el moment de definir un projecte educatiu de centre.

Això comprèn tres aspectes determinants, segons la recerca dels centres educatius de qualitat²²

5.1 L'ORGANITZACIÓ AL SERVEI DE L'APRENENTATGE

En primer lloc, les fórmules d'organització escolar estan subordinades a les necessitats que plantegen el disseny, el desenvolupament i la sostenibilitat dels entorns d'aprenentatge de qualitat. **Una organització al servei de l'aprenentatge vol dir que l'escola de música té fórmules flexibles d'organització del professorat i dels alumnes i estructures versàtils** pel que fa a l'ús dels recursos humans i materials, així com del temps i l'espai.

Sovint les escoles de música s'han organitzat a imatge i semblança d'altres institucions d'estudis generalistes, amb la voluntat d'obtenir un reconeixement social i donar una imatge de falsa reglamentació, justament perquè el nostre tipus de servei és no reglat. Actualment, aquesta mirada sembla superada, cosa que podem aprofitar per trobar altres maneres d'organitzar-nos més ajustades a les necessitats reals de la nostra realitat.

Una proposta d'aprenentatge, doncs, no s'organitza en funció d'una estructura preconcebuda (un espai, un docent, un alumne, per exemple), sinó partint de les necessitats d'aprenentatge: com assignem recursos materials i humans per donar resposta a aquesta necessitat d'aprenentatge i a aquests objectius formatius? En la mesura que els objectius i les necessitats siguin diferents, en una escola de música de qualitat s'haurà de repensar l'organització i adequar-la a aquestes noves necessitats.

²² OCDE. *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors*. Barcelona: Editorial UOC, 2018, p. 48-51.



5.2 LIDERATGE PEDAGÒGIC DISTRIBUÏT

En una escola de qualitat **predomina un lideratge pedagògic, amb una visió, unes estratègies i un disseny sustentats per l'evidència sobre l'aprenentatge i l'avaluació.**

Es tracta d'un lideratge fonamental perquè es produeixin canvis en el conjunt de l'escola, més enllà d'iniciatives personals de determinats docents, i està intensament focalitzat en l'aprenentatge.

Aquest tipus de lideratge requereix la implicació ferma dels que tenen responsabilitats de lideratge formal, però també és una activitat col·laborativa, ja que inclou professorat, personal d'administració i servei (PAS), alumnes i, fins i tot, persones de fora de l'àmbit estrictament escolar, com ara famílies, institucions properes o l'administració pública titular de l'escola.

Un lideratge pedagògic distribuït empodera tots els agents perquè mantinguin una reflexió permanent sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, i integra la capacitació i el desenvolupament professional dels docents. Aquest tipus de lideratge requereix comunicació permanent entre els agents educatius i estructures i formes democràtiques i reflexives de consens i discussió: no és, en cap cas, un plantejament en què cada persona «es posa al davant» de manera individual amb «idees pròpies», per més benintencionades que siguin. Ben al contrari: significa un esforç d'alineació i consens en el qual van indissolublement unides la responsabilitat individual i l'assumpció d'un projecte col·lectiu d'escola integrat i global.

5.3 ORGANITZACIÓ OBERTA I CONNECTADA

Finalment, una escola de música de qualitat és **una organització oberta i connectada**. Una organització permeable, capaç de generar les sinergies necessàries per al desenvolupament del seu capital professional, social i cultural a través de la col·laboració amb famílies, institucions i, molt especialment, amb altres escoles de música, entitats culturals i socials i entorns d'aprenentatge de la comunitat.

RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES

L'obertura de l'escola comença amb les famílies i amb la comunitat que formen tots els membres de l'escola. Si bé la presentació dels resultats d'aprenentatge és una funció indispensable, també ho és compartir els **processos d'aprenentatge**, és a dir, compartir el dia a dia de l'escola amb una mirada oberta a la participació de les famílies en les propostes d'ensenyament-aprenentatge. En un grau més madur de la col·laboració, les famílies no només participen en els resultats i els processos d'aprenentatge, sinó que també ho fan en les propostes i la planificació del curs.

RELACIÓ AMB ELS AGENTS DEL MUNICIPI

La relació amb els agents del municipi és clau per a aquesta obertura a l'entorn, i és el segon marc de relació que l'escola s'ha de plantejar d'una manera institucional. Això significa una certa coordinació amb el municipi en l'àmbit institucional i de relacions personals, indispensable per crear sinergies entre l'educació musical i la resta d'iniciatives educatives, socials i culturals del municipi. Les escoles i els instituts, sense anar més lluny, són un primer aliat en l'enriquiment de tota l'educació musical, bàsicament, perquè donen servei als mateixos infants i joves. Com explica Serafín Antúnez,²³ qualsevol institució i el seu context estan en un diàleg constant, de tal manera que no només la institució transforma el context, sinó que el mateix context també fa transformar la institució.

La relació institucional necessita mecanismes estables i espais de trobada formal per tal d'assegurar la continuïtat i la planificació a mitjà termini, en el sentit que cal una col·laboració estable, més enllà dels canvis polítics que, de manera natural, es produeixen als municipis. L'escola de música s'ha d'entendre com un servei públic, com ho pot ser el CAP o l'escola d'adults, que no són una opció política que es pot «obrir i tancar» a caprici dels diferents responsables municipals.

²³ Claves para la organización de centros escolares: <https://es.slideshare.net/AndreaArellano2/serafin-antunez-la-organizacion-escolar-y-la-funcion-directiva>.

6

PROCESSOS DE MILLORA I D'INNOVACIÓ

6.1 ORIENTACIONS PER A LA TRANSFORMACIÓ

Els processos per assolir la qualitat o la transformació d'un centre tenen diferents estratègies, sovint complementàries, i es poden agrupar en tres grans famílies: la gestió, la millora i la innovació.

GESTIÓ EDUCATIVA

A les escoles conviuen diferents accions simultànies que podem identificar i caracteritzar i que es relacionen amb els processos de canvi.

Un dels àmbits d'acció és **la gestió**. Gestionar té a veure amb el fet d'executar correctament, de processar. Simplificant molt, podem dir que **gestionar és explotar**, és a dir, **treure el màxim profit**. La base que permet governar la gestió de l'escola de música és la bona execució i l'excel·lència en la repetició. L'estructura anual del desenvolupament dels cursos permet un gran cicle que es va repetint anualment «de la mateixa manera». Un exemple d'eina per a la gestió són les instruccions d'ús o les guies. Això, tanmateix, no transforma ni el propòsit ni el sistema de l'escola, però la fa funcionar, que no és poc.



La gestió és necessària però insuficient en una escola de qualitat. En primer lloc, per raons internes: els centres educatius, els equips docents, els equips directius, a través de l'experiència, la formació o la reflexió, aprenen. I, per tant, estan en condicions de fer altres coses, de fer-ho millor. La docència, per exemple, rarament es manté diversos cursos amb les mateixes pràctiques, el mateix repertori, les mateixes propostes didàctiques, etc. El segon element que fa la gestió insuficient són les raons externes: l'entorn canvia i evoluciona, hi ha noves necessitats, noves demandes i noves perspectives sobre les escoles de música i el seu entorn social, polític i cultural. És a dir, el món canvia i, si ens quedem aturats en la gestió, ens anem quedant obsolets.



La gestió és una estratègia necessària però insuficient. Permet mantenir els processos, però és obsolescent perquè no és sensible als canvis interns i externs que es produeixen.

MILLORA EDUCATIVA

Millorar, en canvi, té a veure amb l'optimització. Simplificant molt, **millorar és perfeccionar**. Millorar és incorporar canvis al que ja tenim perquè sigui més eficient, més eficaç, de més qualitat. La millora, a l'escola de música, es governa amb una bona planificació estratègica i uns objectius clars. L'avaluació contínua és la seva gran eina: recollir dades, analitzar-les segons uns criteris i prendre decisions informades. Això, tot i que tampoc no transformarà ni el propòsit ni el sistema de l'escola, sí que ens farà progressar i augmentarà la qualitat de les nostres pràctiques, de l'organització, dels equipaments, etc., que no és poc.

Millorar és imprescindible a les escoles de música. I cal fer-ho en tots els elements bàsics: els objectius d'aprenentatge i l'assoliment del propòsit educatiu, la fonamentació didàctica i pedagògica de les pràctiques d'aprenentatge, la funció formativa de l'avaluació o l'eficiència de l'organització, i l'optimització dels recursos dels quals disposem, per exemple, són aspectes que sempre es poden millorar.

La millora es pot planificar fàcilment, i existeixen nombrosos recursos de planificació estratègica i definició d'objectius, així com indicadors de qualitat. Els indicadors, per exemple, serveixen per determinar si l'escola funciona bé, i permeten conèixer el grau d'assoliment dels objectius i els resultats esperats. Poden ser qualitius o quantitius i de diferents tipus: indicadors d'impacte, indicadors de percepció, indicadors d'entorn, indicadors de recursos, indicadors de procés, indicadors de progrés, etc. La millora, doncs, produeix canvis incrementals a l'escola de música i fa possible mantenir la qualitat del que ja fem.



La millora serveix per perfeccionar-nos incorporant canvis al que ja tenim perquè sigui més eficient, més eficaç, de més qualitat. La millora, a l'escola de música, es governa amb una bona planificació estratègica i uns objectius clars.



INNOVACIÓ EDUCATIVA

Innovar, en canvi, té a veure amb el risc, amb la incertesa, amb les coses no previstes. Simplificant: **innovar és explorar**. La base que permet governar la innovació és la creativitat i el talent. L'única estratègia possible de la innovació és aprendre durant el procés, no abans. Amb la innovació tenim la possibilitat de transformar el propòsit i el sistema, però no tenim cap certesa que ho aconseguirem.

La innovació no és la creativitat: **és un procés que genera idees noves que proporcionen un resultat de valor per als membres de l'escola**. La innovació és un procés que converteix una bona idea en un producte o servei per a l'aprenentatge o l'escola. Innovar és aconseguir que una idea nova aportí valor. Una escola innovadora és una escola que utilitza aquest procés per augmentar la seva qualitat o transformar-se, no és un determinat tipus d'escola.



La innovació és el procés de convertir idees noves en processos, productes o serveis de valor per a les persones, i cerca la transformació incremental o disruptiva assumint riscos i proporcionant nous aprenentatges.

Així, doncs, gestionar, millorar o innovar requereixen lògiques, eines i compromisos diferents. La prova del nou de la innovació, per exemple, és el risc. Si a la teva aula o escola no arrisques, no innoves. Si no et fixes metes, en canvi, no millores. I si no mantens rutines, per exemple, no gesticones res i la teva praxi o la teva escola està desgovernada.

Tenint en compte la titularitat de les escoles de música, cal fer molta pedagogia de les tres lògiques de treball entre els responsables de les decisions polítiques i administratives, ja que condicionen el funcionament de les escoles i el seu marge per a la gestió, la millora o la innovació. Per això necessitem flexibilitat administrativa, tant en la gestió directa com en la gestió indirecta de les escoles, per tal de permetre el creixement i l'adaptació dels projectes educatius.

6.2 GRAUS DE TRANSFORMACIÓ INSTITUCIONAL

Tota transformació educativa té una dimensió institucional i una dimensió personal. No solament cal transformar el centre educatiu: també cal transformar les persones. Si el canvi és una transformació de l'escola de música, és un canvi cultural que va molt més enllà dels canvis instrumentals, de la formació interna al centre o del domini de certes metodologies. **El canvi cultural va molt lligat al propòsit de l'educació i als valors personals i les creences subjacents.** Per tant, necessita una intervenció respectuosa, curosa i a llarg termini. Aquesta transformació té moltes capes, algunes visibles; altres, invisibles. I, per això, la transformació s'ha de produir en diferents graus de profunditat.

LA TRANSFORMACIÓ INSTRUMENTAL

El primer grau de transformació és el canvi instrumental. Els canvis instrumentals es refereixen als canvis en les eines o instruments usats pels docents o els alumnes. L'administració és una entusiasta d'aquest tipus de canvis i, molt sovint, els cursos de formació centrats en eines o metodologies també ho són. Els canvis normatius, per exemple, responen a aquesta exigència: decrets d'avaluació, normes d'organització, nous currículums o més requeriments de control de qualitat.

En la part pedagògica, el canvi instrumental sol identificar-se, per exemple, mitjançant l'ús, a l'aula, de «noves metodologies» (aprenentatge basat en projectes, treball cooperatiu, utilització de tecnologia, etc.) o mitjançant la promoció de l'ús de nous instruments (rúbriques d'avaluació, aplicacions digitals, etc.). Edgar H. Schein²⁴ anomena aquest nivell de transformació el «nivell dels artefactes», i el considera el nivell visible. Els nostres canvis es poden observar: entorns d'aprenentatge, signes visuals, normes escrites, documents d'avaluació, etc. Això, fer canvis visibles, és imprescindible, però sempre és insuficient.

LA TRANSFORMACIÓ CONDUCTUAL

El segon grau de transformació és el canvi conductual. Els canvis conductuals són els que es refereixen a les competències i les capacitats professionals dels docents i dels alumnes. Tenen a veure amb les accions que desenvolupen els uns i els altres, així com amb els valors que l'escola de música assumeix i comunica públicament. Això se sol conèixer per les pràctiques d'aula dels professors o per la manera com es desenvolupen claustres, reunions i sessions de treball professional. Què saben fer les persones amb els instruments donats? Com «juguem» el «joc» que practica la nostra escola?

²⁴ C. SCHEIN, Edgar H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*, 4a edició.

En aquesta segona categoria de transformació, **la capacitat professional és la clau de l'èxit**. Per això és imprescindible que les persones adquireixin noves habilitats, competències i coneixements professionals que els permetin emprar a fons els nous «artefactes» de què ara disposen. Tanmateix, això tampoc no és suficient per a la transformació d'una escola de música.

LA TRANSFORMACIÓ CULTURAL

El tercer grau de transformació és el canvi cultural. Aquest grau de transformació, el més profund, es refereix als canvis en les creences bàsiques: allò que permet entendre per què els membres d'una escola de música pensen i es comporten d'una manera determinada. En aquest nivell resideixen els valors subjacents que cada persona té sobre la docència o la funció social de l'educació musical, per exemple. D'això, també se'n pot dir la «cultura subjacent».

Produir canvis en les creences i en els valors dels docents és molt complex. La transformació de valors i creences requereix acompanyament respectuós perquè afecta la identitat personal de cada docent, no només la seva competència professional. I, en una transformació radical, pot significar un replantejament del sentit últim de l'activitat professional. Per exemple, un docent d'instrument pot considerar que és un professor d'aquell instrument determinat que transmet coneixements musicals i tècnics a infants o adolescents, o bé un educador que utilitza el repertori instrumental per desenvolupar competències per a la vida plena amb relació a l'experiència artística, expressiva o social que la interpretació musical permet. Aquesta reflexió compartida necessària ha de ser objecte de treball en els processos de canvi profunds en educació. En l'àmbit institucional, el canvi cultural és un autèntic procés de refundació.

Compartir valors i creences profundes sobre educació musical fa augmentar l'alineació, genera més satisfacció, fa disminuir l'esforç en l'execució i comporta coordinacions més ràpides i més facilitat de comunicació.

Els agents de canvi, doncs, tant si són les direccions de centre, els formadors com els equips impulsors de docents de música, **han d'estar capacitats per conduir els diferents graus de profunditat d'una transformació**. Facilitar el canvi instrumental, conductual i cultural requereix coneixements sobre facilitació del canvi, uns coneixements que els mestres haurem d'anar aprenent si volem transformar, de veritat, els nostres centres.



Les escoles necessiten diferents graus de profunditat en les accions de transformació. Necessiten canvis instrumentals, conductuals i culturals.

7

UNA TEORIA DEL CANVI PER TRANSFORMAR EL CENTRE

Liderar una transformació en un centre no és «fer taca d'oli» o començar pensant només en «les persones motivades». **Per transformar un centre educatiu cal tenir una estratègia específica:** no n'hi ha prou d'aplicar accions de gestió, millora o innovació.

El coneixement del canvi organitzacional no és habitual en els entorns educatius i en el món de l'educació. De fet, ja s'han introduït elements de bona gestió o plans de qualitat, de millora o fins i tot d'«innovació», però, en massa casos, han fet augmentar la burocràcia en lloc de facilitar el canvi educatiu.



7.1 VISIÓ DEL CANVI, UN HORIZZÓ COMPARTIT

La primera condició per iniciar un canvi és que els promotors tinguin un horitzó, una visió (o intuïció) del tipus de centre a què aspiren. És a dir, que sàpiguen on volen anar. La segona condició és que tinguin un coneixement de les fases de transformació, de la gestió del canvi organitzacional. És a dir, que sàpiguen com arribar-hi. Aquests requisits no estan en mans d'una persona o càrrec; són patrimoni dels agents de transformació, que poden ser un grup de docents compromesos.

7.2 ETAPES D'UNA TRANSFORMACIÓ INSTITUCIONAL

Un procés de transformació passa per diferents etapes. Les més conegudes són els vuit «acceleradors de canvi» que proposa John Kotter,²⁵ que inclouen els episodis següents: generar sensació d'urgència al voltant d'una conjuntura d'oportunitat, crear i desenvolupar una coalició orientadora, forjar una visió de canvi i iniciatives estratègiques, reclutar un conjunt de voluntaris compromesos, facilitar l'acció eliminant barreres, generar (i celebrar) èxits a curt termini, mantenir l'acceleració i, finalment, institucionalitzar la nova cultura.

7.3 L'AMBIGÜITAT I LA INCERTESA FORMEN PART DEL PROCÉS DE CANVI

La transformació es pot planificar fins a cert punt: saps per quines etapes passaràs, però no com les passaràs. Així que és normal que alguns docents tinguin por i s'incomodin, tot i voler la transformació. **Els processos de canvi substantiu són emergents**, així que l'equip impulsor i la direcció han de procurar claredat i serenitat en lloc de cercar el «control». És per això que cal celebrar els petits èxits, perquè la transformació no es produeix d'una manera fàcilment apreciable i avaluable. Normalment, la perspectiva de dos o tres cursos escolars és el que ens permet prendre consciència del camí recorregut.



Per transformar un centre educatiu cal tenir una estratègia específica, coneixements sobre les característiques d'una transformació organitzacional i uns agents del canvi compromesos amb una visió comuna.

7.4 AGENTS DEL CANVI, DOCENTS COMPROMESOS

Els protagonistes d'aquestes etapes de canvi són els docents compromesos, no els càrrecs institucionals. En entorns educatius, les etapes de transformació estan protagonitzades pels docents que assumeixen el paper d'agents del canvi. L'equip directiu és el primer agent del canvi, però, **per a una transformació substancial de l'escola de música, no és suficient**

²⁵ KOTTER, John P. (2014). *Acelerar*. Barcelona: Ed. Conecta, 2015.

la voluntat transformadora d'un equip directiu. Als centres, l'ideal és que existeixi un equip impulsor format per un grup de voluntaris —un 10 o un 15 % de docents de l'escola—, sense importar el paper institucional que hi desenvolupen.

EL PAPER DE L'EQUIP IMPULSOR DEL CANVI

Aquest equip impulsor, que no és una ampliació de l'equip directiu, **és sobretot el responsable del canvi al centre i de promoure cada fase de la transformació.** És a dir, té un paper de lideratge actiu en la fase de creació de la necessitat de transformar i de comprometre tota la comunitat en la fase de capacitació i aprenentatge o en la fase d'implementació per escalar el canvi i fer-lo sostenible. L'equip directiu, sovint atrapat en la gestió de l'escola i les contingències del dia a dia, ha de comptar amb aquest grup de docents. Si no el tenim, ens trobem en una fase anterior de la gestió del canvi i ens caldrà crear necessitat de transformació i generar aquest compromís entre els companys i companyes. Curt i ras, amb l'equip directiu no en tenim prou per transformar una escola de música de manera consistent, significativa i duradora.



L'equip directiu necessita un equip impulsor de la transformació per fer transformacions de manera consistent, significativa i duradora.

LA RESISTÈNCIA ÉS UN FET NECESSARI I NATURAL

Cal mantenir la direcció de la transformació, bo i acceptant que hi haurà, indefectiblement, diferents graus de participació. **És un requisit facilitar la transformació amb els docents del centre de manera inclusiva i democràtica.** Alguns docents de l'escola només hi participaran, altres hi estaran compromesos i alguns hi oposaran resistència. En funció de les diferents persones, sempre es pot modular la «velocitat» del canvi, però ha d'haver-hi un acord generalitzat sobre la «direcció» del canvi. Abordar l'oposició i no postergar les



converses pendents és tasca imprescindible del lideratge per al canvi. I acceptar que sempre hi haurà resistències i diferents graus de compromís és una dosi sana d'humilitat i de realisme.

7.5 LA UNITAT DE TRANSFORMACIÓ SEMPRE ÉS EL CENTRE

La unitat de transformació sempre és el centre, no una iniciativa personal ni, com ja s'ha apuntat, una «taca d'oli» que han iniciat algunes persones pel seu compte. El canvi és sempre global i està interconnectat: no hi ha separació entre les parts i el tot. Naturalment, s'ha de començar per prototipar i experimentar amb temps i recursos delimitats, però es fa en nom de tot el centre i de tot el claustre. L'equip impulsor és el que ha de preservar en tot moment el plantejament global del canvi a tot el centre. **No perdre el sentit d'unitat i de globalitat és una funció de l'equip impulsor però també de la direcció de l'escola de música.** Mantenir l'alineació i la comunicació permanent són estratègies que possibiliten la globalitat de la transformació.

EL CANVI SISTÈMIC ÉS INTERDEPENDENT

Tot i considerar que la unitat de transformació sempre és el centre, aquest no es pot transformar abordant separadament els diferents elements del projecte educatiu. Això significa que **es produiran diverses transformacions de manera simultània i interconnectades.** Per exemple, caldrà actuar alhora en el propòsit del centre, la fonamentació metodològica, l'avaluació i l'organització dels entorns d'aprenentatge. Canviar la metodologia docent no produeix una transformació del centre; en tot cas, propiciarà alguna millora en l'aprenentatge i prou. Així que haurem de gestionar diferents moments i centrar-nos en la part en la qual estem actuant, però sense perdre de vista aquesta interdependència. Per exemple, un canvi en el propòsit afectarà la metodologia d'aula i, al seu torn, els sistemes d'avaluació. La transformació profunda sempre és sistèmica: no pots canviar només una part.

7.6 EL PROCÉS DE TRANSFORMACIÓ ÉS UN PROCÉS HOLÍSTIC

El procés de transformació no és mai un procés lineal d'aprenentatge. Tot i que la transformació es desenvolupa a través d'accions temporals successives (reunions, prototips, formacions, visites a altres centres, claustres pedagògics, etc.), en tot procés de transformació els aprenentatges clau són holístics i hi ha una «tornada als orígens» permanent. Normalment, **aquest canvi cultural es desenvolupa al voltant de preguntes sobre el sentit del canvi, el propòsit de l'educació musical o la visió de futur del nostre centre.** No és només anar «avançant», també és anar «aprofundint».

8

L'EQUIP HUMÀ I LA TRANSFORMACIÓ DEL CENTRE

Ja és un tòpic afirmar que les idees sobre cap on volem anar no es poden deslligar de les persones que les han de fer realitat. **Les persones també són una estratègia.** Les idees no es desenvolupen i s'aterren soles. Són importants, així com els plans i les propostes, però el seu èxit depèn de qui les executa, de la seva competència, de la seva ètica, del seu compromís.²⁶

És per això que, per desenvolupar qualsevol canvi, millora o transformació, cal comptar amb els equips humans, que en són el principal recurs. I, per fer-ho, cal posar-los al centre de totes les actuacions.

8.1 CAPACITACIÓ I FORMACIÓ DOCENT

En una escola de música en transformació, les capacitats i competències professionals dels docents que hi treballen són fonamentals: **la qualitat docent, musical i pedagògica és el capital humà que fa florir qualsevol projecte educatiu.** És per això que la formació permanent i la capacitació han de formar part del dia a dia de l'organització i esdevenen un objectiu individual i alhora col·lectiu.

ACTUALITZACIÓ DE LES COMPETÈNCIES PROFESSIONALS

En el context d'una educació musical de qualitat, més enllà de les competències tècniques professionals que els docents ja tenen assolides per la seva formació, caldrà actualitzar i ampliar les competències docents per ensenyar en aquest nou marc. Algunes de les competències sobre les quals val la pena reflexionar són les següents:

1. Capacitat d'organitzar i desenvolupar situacions d'aprenentatge

És a dir, més enllà del domini de la disciplina, saber aterrar els continguts d'aprenentatge i les competències que cal desenvolupar en forma d'objectius d'aprenentatge adequats als alumnes. I fer-ho a partir de les representacions, les capacitats i les competències dels alumnes.

²⁶ K MERCET, Xavier. *La estrategia son las personas*. Cf.

<http://www.xaviermarcet.com/2018/10/la-estrategia-son-las-personas.html>.



2. Capacitat de promoure la progressió de tots els estudiants

És a dir, considerar la personalització de l'aprenentatge i oferir propostes ajustades a l'edat i al nivell de desenvolupament de cada aprenent. Aprofitar els obstacles i els errors com a oportunitats d'aprenentatge des d'una aproximació formativa de l'avaluació i del *feedback* respectuós i de qualitat.

3. Capacitat d'equilibrar les diferents dimensions de l'aprenentatge

És a dir, garantir el progrés individual i col·lectiu dels estudiants desenvolupant fórmules d'aprenentatge cooperatiu, de coavaluació formativa, de corresponsabilitat, etc., per donar sortida a objectius de formació integral com ara els que inclouen el vessant social, emocional i ètic de l'educació. La pràctica musical, com a experiència global, és un vehicle magnífic d'una educació integral i inclusiva per a totes les persones.

4. Capacitat de comprometre i motivar els alumnes en el seu aprenentatge

És a dir, promoure el desig d'aprendre, explicitar les relacions entre els sabers i ampliar els horitzons de desig de coneixement dels estudiants. Ningú no demana aprendre allò que desconeix, així que descobrir noves músiques, estimular noves experiències artístiques, ampliar els referents, etc., forma part de les competències professionals d'un docent en una escola de música de qualitat.

5. Capacitat de treballar amb l'equip docent del centre

És a dir, participar de manera responsable del projecte d'escola i promoure l'aprenentatge entre els professionals del centre. Desenvolupar el capital social i humà de l'organització és un deure que reverteix en la qualitat de tots els docents del centre, enriqueix les competències professionals i permet aprendre els uns dels altres. També permet millorar les relacions i contribueix a resoldre problemes personals i professionals que formen part del dia a dia de qualsevol organització humana.

6. Capacitat de regular la formació contínua pròpia

És a dir, saber reflexionar sobre les pràctiques pròpies, revisar-les i millorar-les. Contribuir a fer que l'escola pugui desenvolupar una formació comuna entre col·legues, alhora que es desenvolupa el creixement didàctic i pedagògic personal. L'aprenentatge permanent és una condició indispensable de les escoles que milloren i es transformen, perquè contínuament sorgeixen noves necessitats i nous reptes educatius i musicals.

8.2 ESTRATÈGIES INSTITUCIONALS PER A LA CAPACITACIÓ I LA FORMACIÓ

En una organització que aprèn, la formació i la capacitació formen part del nucli pedagògic de l'escola i, per tant, aquest aspecte forma part de la planificació i del desenvolupament ordinari de la tasca professional. Això requereix, entre altres coses, l'assignació de recursos. La formació permanent no és un extra que queda fora de la responsabilitat laboral, un element optatiu vinculat al voluntarisme de cada docent. És una exigència professional que necessita espais i temps assignats.



Les capacitats i competències professionals dels docents són el capital humà de partida per a qualsevol transformació i han de ser incrementades, estimulades i acompanyades.

ESPAIS I TEMPS INSTITUCIONALS DE DEBAT I REFLEXIÓ

Els recursos dedicats a la capacitació docent haurien d'estar articulats i ser acordats pel conjunt dels docents d'una escola. En primer lloc, perquè han d'estar relacionats amb el projecte educatiu i les necessitats d'aprenentatge de la mateixa institució o del tipus d'estudiants a què l'escola dona servei. En segon lloc, perquè l'aprenentatge en interacció social és molt més potent i rellevant que la formació aïllada i individual. **Els docents d'un claustre aprenen més i millor junts, socialitzen el coneixement existent (poden aprendre els uns dels altres) i tenen moltes més possibilitats d'alinear els seus posicionaments metodològics o professionals.** És un benefici doble: personal i institucional.

PROGRAMA DE FORMACIÓ ANUAL

Malgrat que normalment no s'assignen recursos específics per a la formació interna a les escoles, existeixen opcions de baix cost i alt impacte com ara l'aprenentatge entre iguals a través de la codocència, o els claustres pedagògics i altres fórmules de debat i reflexió

interna a les escoles. Les visites recíproques entre escoles de música també són un model d'aprenentatge professional que obre moltes possibilitats i que, en els ensenyaments reglats, ja comença a ser una pràctica molt estesa.

Si la institució té prou recursos, és molt recomanable una programació anual d'activitats de formació a la mateixa escola o en moments de trobada determinats. En els processos de canvi o transformació, l'acompanyament formatiu al claustre o la facilitació de claustres i reunions de treball a càrrec d'experts és un gran suport als processos de canvi. També és molt potent l'organització de trobades «fora de l'escola» en jornades d'un o dos dies de treball comú. La intensitat i la profunditat que s'obtenen en aquest tipus de formacions són molt recomanables per a moments de presa de decisions institucionals, planificació estratègia o replantejaments globals de l'escola.

DESENVOLUPAMENT DEL CAPITAL HUMÀ I SOCIAL

Atesa la complexitat de l'educació musical i les altes exigències d'actualització permanent, cada vegada es fa més **necessària la participació en entorns professionals de treball que van més enllà de la mateixa escola**. Tal com apunten Fullan i Hargreaves,²⁷ cal superar l'individualisme dels docents i l'aïllament de les escoles. Les escoles de música necessiten estar en contacte entre elles per formar conjuntament cultures col·laboratives que donin lloc a comunitats professionals d'aprenentatge. Aquestes **comunitats professionals d'aprenentatge** es fonamenten en la col·laboració entre les escoles i en cap cas en la competició entre elles, perquè entenen que formen part d'un sol teixit educatiu que dona servei a tota la societat. Tota escola es considera, doncs, part del mateix ecosistema de formació musical. Això augmenta considerablement el capital personal i social i genera una intel·ligència col·lectiva amb gran potencialitat per desenvolupar una cultura col·laborativa en xarxa capaç d'afrontar els reptes del present i del futur.

Les escoles del futur seran escoles en xarxa o no seran. D'aquí la importància de la xarxa d'escoles municipals de música i arts, pionera en el nostre context. Igualment, els professionals de l'ensenyament musical formaran part de cultures col·laboratives o no tindran prou recursos de coneixement per resoldre els grans reptes de qualitat i equitat que l'educació musical necessita afrontar.



Les escoles han de formar part de xarxes de col·laboració que donin lloc a comunitats professionals d'aprenentatge, amb una cultura oberta per afrontar junts els reptes educatius.

²⁷ HARGREAVES, A., i FULLAN, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

9

TRANSFORMACIÓ I COMUNICACIÓ

La comunicació té un paper determinant en els processos de gestió, millora i innovació. És la condició necessària per fer possibles aquests processos: sense una bona comunicació no hi ha un bon procés de canvi institucional. Les funcions de la comunicació són molt diverses en processos de transformació, però algunes són clarament identificables.

9.1 FUNCIONS DE LA COMUNICACIÓ

El principal responsable de la comunicació és l'equip directiu de l'escola: no en el sentit que és l'emissor principal, sinó en el sentit que ha de garantir l'existència dels canals i els mecanismes de comunicació entre tots els membres de la comunitat. Aquests canals de comunicació són les «carreteres» per on «circularà» la informació en totes direccions: cal garantir-les i tenir-ne cura

COMUNICAR PER INFORMAR

Comunicar per informar és el grau 0 de comunicació. L'escola ha de determinar els canals de comunicació interns i externs pertinents per garantir que la informació arriba a tothom. Com a guia de qualsevol acció comunicativa informativa, caldria establir cinc aspectes clau: **què** es comunica, **quan** es comunica, **a qui** es comunica, **com** es comunica i **qui** ho comunica.



COMUNICAR PER COMPRENDRE

Comunicar per informar és insuficient en moments de canvi, perquè les persones necessiten contextualitzar i comprendre allò que es comunica. Totes les persones interpreten les informacions en clau personal i en relació amb els seus coneixements. Si introduïm noves eines, instruments, propostes, etc., tothom ha de donar significat al que s'està fent. Per tant, *comprendre* és clau.

Per poder comprendre, cal que la comunicació vagi en les dues direccions i que incorpori elements de *feedback* i conversa, si escau, per assegurar-nos que tots comprenem què estem fent o què està passant.

Aquesta voluntat de fer-se entendre ens obliga a utilitzar un llenguatge comprensible per a tothom. Els alumnes i les famílies no acostumen a comprendre el llenguatge professional dels docents, amb paraules específiques de didàctica (objectius d'aprenentatge, competències, rúbriques, avaluació formativa, etc.). Hem de trobar formes entenedores posant-nos sempre en el lloc dels receptors.

COMUNICAR PER COMPROMETRE

Ningú no participa en un procés que desconeix i que no comprèn, i tampoc no s'hi compromet. La primera fase de creació de compromís i participació en una transformació és la bona comunicació. I aquesta, juntament amb el desenvolupament de les accions, és la que permet desenvolupar tot el procés de transformació o millora del centre.

Per comprometre les persones cal interpel·lar-les sobre les seves idees subjacents o els seus valors. Tal com s'ha exposat en els diferents graus de transformació, el compromís de tothom és necessari, i això, en molts casos, implica debatre i consensuar valors i creences profundes sobre educació musical.

No és que la comunicació hagi de ser bidireccional, és que el seu contingut és el resultat d'aquesta interacció: comunicar per comprometre és, en el fons, una negociació de significats i posicions personals. Pot ser considerat com una comunicació per aprendre.



En processos de gestió, millora o innovació, la bona comunicació és necessària per crear condicions de possibilitat i fer possible la comprensió i el compromís de tothom amb la transformació.

9.2 EL RELAT DEL PROCÉS DE CANVI

Els processos de canvi tenen fases i moments diferents, s'estenen en el temps i necessiten una lògica, un desplegament d'accions i, també, **un relat sobre el sentit i el propòsit**. Massa vegades s'oblida aquesta dimensió de la transformació i es fa una aproximació massa instrumental i mecànica de les accions de transformació. Una transformació no pot fer-se mai des d'una perspectiva comunicativa de gestió.

En conseqüència, cal construir el relat de la transformació: a més d'informar, ha de **construir una narrativa que doni sentit a les coses que passaran a la nostra escola**. És determinant que tots els membres de la comunitat educativa compreguin el sentit dels canvis i comparteixin la importància del propòsit. Si el propòsit té sentit per a tothom, l'esforç, els inconvenients, les pors, i fins i tot els possibles errors, seran compresos (i assumits) amb normalitat. Es veuran com a reptes que cal superar i com a obstacles justificables pel sentit del canvi que estem fent a l'escola. És a dir, informar del «què» mai no és suficient: cal compartir el «per a què» i comprometre-hi tothom.

9.3 ESCOLTAR I ACCEPTAR LA DISCREPÀNCIA

És obvi que cal una comunicació entre totes les parts i que també ha de ser una comunicació per «escoltar». Escoltar les propostes, les reflexions, les inquietuds, els suggeriments... Però també escoltar les crítiques, les resistències i les protestes.

Cal acceptar que no sempre hi ha consens, una situació habitual en tot canvi. **Sempre és millor que aflorin les diferències o les crítiques**, perquè sempre és millor saber què està passant realment. Les discrepàncies o problemes amb docents, alumnes o famílies que no es coneixen no es poden abordar.

Per tant, aquesta obertura ha de ser garantida per la direcció de l'escola de música, que crearà, si cal, canals més informals o trobades puntuals amb persones clau de l'equip docent, de les famílies o de l'alumnat per copsar com estan vivint els canvis i quina percepció tenen de tot el procés.

En un procés de transformació sempre hi ha discrepància. Si ens pensem que no existeix, és que no estem canviant res realment o que el desacord es produeix fora dels canals de comunicació i, per tant, és invisible per a nosaltres. En conseqüència, no podem incorporar la discrepància, la crítica constructiva o els punts de vista diferents. Això és una gran debilitat per a una transformació reeixida.



Una bústia de suggeriments, física o electrònica, també és aconsellable: tenir un mecanisme per recollir aportacions o suggeriments. Tot i que normalment no hi ha gaire participació, la seva existència ja està comunicant que la direcció del centre està «oberta» a les aportacions de tothom!

9.4 CELEBRAR PER COMUNICAR

En processos de transformació, **celebrar els èxits assolits en les etapes intermèdies és clau per mantenir el compromís i l'energia necessaris per fer el sobreesforç que ens exigeix la transformació.** És ineludible anar més enllà de les comunicacions escrites en un procés tan important de canvi. Cal fer actes presencials i accions de comunicació amb impacte emocional i vivencial.

Les celebracions, els concerts, les activitats, etc., que les escoles ja fan amb les famílies són un escenari ideal per incorporar-hi elements vinculats al procés de canvi. És a dir, en cada esdeveniment musical hem d'incorporar un moment de «celebració» del procés de transformació per congratular-nos de les fites assolides, per petites que siguin, i també per reconèixer, públicament i amb tota la comunitat, els esforços de les persones que més s'hi han implicat. Agraïment i celebració han d'anar sempre junts.



En processos de transformació cal celebrar els èxits assolits en les etapes intermèdies per mantenir el compromís, i reconèixer i agrair l'esforç dels agents més compromesos.

10

DOCUMENTACIÓ BÀSICA DE REFERÈNCIA

Regulació de les escoles de música i de dansa

Decret 179/1993, de 27 de juliol, pel qual es regulen les escoles de música i de dansa

https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=103115&language=ca_ES

Dades estadístiques dels ensenyaments de música a Catalunya

<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/curs-actual/musica/escoles/>

Rúbrica de canvi

<https://rubricadecanvi.cat/intro>

Cercles de comparació intermunicipal: escoles de música

<https://www.diba.cat/web/educacio/cercles>

Panel d'Educació de la Diputació de Barcelona: escoles de música (gener de 2019)

<https://www.diba.cat/documents/94105123/115195250/panelEMM2019.pdf/a10aa7b5-7ea2-4aef-af44-5378d07d54ad>

Aquest document és el resultat del treball dut a terme en el marc de la

XARXA ESCOLES MUNICIPALS DE MÚSICA I ARTS impulsat per la Gerència de Serveis d'Educació de la Diputació de Barcelona, en col·laboració amb diversos municipis de la demarcació de Barcelona.

Autoria:

Boris Mir en col·laboració amb Ruben Bes, Joan Fargas i Jordi Soler, professors de l'Escola Superior de Música de Catalunya.

Participants de les sessions de treball grupal:

Joana Almansa Rodríguez, Escola Municipal de Música de Balsareny, Ajuntament de Balsareny; Pere Bayona Escat, Escola Municipal de Música i de les Arts Esplugues de Llobregat, Ajuntament d'Esplugues de Llobregat; Pau Bombardó, Escola Municipal de Música de Balsareny, Ajuntament de Balsareny; Xavier Edo, Escola Municipal de Música i de les Arts, Ajuntament d'Esplugues de Llobregat; Francesc Espona, Escola Municipal de Música Mestre Josep Maria Castella de Navàs, Ajuntament de Navàs; Ignasi Gómez, Escola Superior de Música (ESMUC); Xavier Llobet Casa, Escola Municipal de Música de Berga, Ajuntament de Berga; Xevi Matamala, Escola Municipal de Música d'Olesa de Montserrat, Ajuntament d'Olesa de Montserrat; Ruth Matamala Cors, Escola Municipal de Música Cal Moliner de Sallent, Ajuntament de Sallent; Berta Moreno, Escola Municipal de Música de Balsareny, Ajuntament de Balsareny; Jeanette Porter Huerre, Escola Municipal de Música de Sant Sadurní d'Anoia, Ajuntament de Sant Sadurní d'Anoia; Daniel Rubies, Escola Municipal de Música Josep Maria Rueda de Granollers, Ajuntament de Granollers; Cati Sancho Teixidó, Escola Municipal de Música Torre Balada, Ajuntament de Castellar del Vallès; Elena Sentís Bial, Escola Municipal de Música de l'Ametlla del Vallès, Ajuntament de l'Ametlla del Vallès.

Coordinació del treball:

Silvia Andrés, Montse Guàrdia i Araceli Rodríguez. Gerència de Serveis d'Educació.

Fotografies:

www.shutterstock.com



Diputació
Barcelona

Àrea d'Educació,
Esports i Joventut

