



# estudis

## Escoles municipals de música

Criteris per al desenvolupament  
del model educatiu i cultural  
als municipis

# **Escoles municipals de música**

**Criteris per al desenvolupament  
del model educatiu i cultural  
als municipis**





# Escoles municipals de música

**Criteris per al desenvolupament  
del model educatiu i cultural  
als municipis**

## **Autors de l'estudi**

Ignasi Gómez  
Elisa Roche  
Leopoldo Santos  
Pedro Sarmiento  
Núria Sempere

Coordinació: Servei d'Educació de la Diputació de Barcelona

© Diputació de Barcelona  
Juliol 2002

Producció: Institut d'Edicions  
de la Diputació de Barcelona  
Fotocomposició: Addenda, s.c.c.l.  
Impressió: Empreses Manén, SA  
ISBN: 84-7794-880-1  
Dipòsit legal: B-28729-2002

# Índex

<b>Presentació</b>	9
<b>Pròleg</b>	11
<b>Introducció. <i>Juan Ángel Vela del Campo</i></b>	13
<b>1. La funció de l'escola de música. <i>Núria Sempere</i></b>	15
1.1. L'oferta diversificada per a un ampli espectre d'edats dels usuaris	16
1.2. L'atenció diversificada segons els interessos de l'alumnat	18
1.3. L'amplitud del ventall de les músiques escolaritzades	19
1.4. La pràctica instrumental com a eix de l'activitat formativa	21
1.5. La vinculació amb l'entorn social i cultural	23
1.6. Experiències: Daute - Isla Baja, Santa Perpètua de Mogoda, Utrecht i Trondheim	25
<b>2. L'organització de l'escola municipal de música. <i>Pedro Sarmiento</i></b>	35
2.1. Consideracions generals	35
2.2. Passos previs a la posada en marxa	36
2.3. El treball en equip	39
2.4. Criteris per a la gestió administrativa	47
2.5. Oferta formativa	50
2.6. Experiències: Escuela Municipal de Música de la Corunya, Escuela Municipal de Música y Danza de Talavera de la Reina, Escuela Municipal de Música de Tres Cantos	53
<b>3. Els models de finançament i de gestió de les escoles municipals de música. <i>Leopoldo Santos</i></b>	59
3.1. Introducció	59
3.2. L'escola de música pública: un centre educatiu per al desenvolupament de l'activitat cultural	60
3.3. El finançament	63
3.4. Les fórmules de gestió	72
3.5. Conclusió	74
<b>4. Criteris de pedagogia. <i>Ignasi Gómez</i></b>	77
4.1. Subjecte o objecte: la pedagogia de la música a la cruïlla	77
4.2. La pràctica musical col·lectiva com a eix de la formació musical de l'individu	79
4.3. L'aprenentatge d'un instrument musical	81

4.4. La creativitat com a guia de l'activitat pedagògica	85
4.5. L'aprenentatge a l'escola, l'aprenentatge social	89
<b>5. El marc legal: anàlisi comparativa de les regulacions autonòmiques. <i>Elisa Roche</i></b>	<b>97</b>
5.1. Antecedents	97
5.2. El marc legal actual	99
5.3. La regulació estatal	100
5.4. Les regulacions autonòmiques	100
5.5. Conclusions i propostes	110
5.6. Índex legislatiu	112

## Presentació

Amb l'aplicació i el desenvolupament de la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu, la formació musical s'ha introduït de ple en els ensenyaments de règim general, alhora que es reconeix les escoles de música com a centres educatius per a l'ensenyament no reglat de la música.

L'administració local titular de les escoles de música ha desenvolupat, durant anys, aquest servei tot seguint les demandes de la població i sense gaire possibilitats d'endegar processos de reflexió encaminats a la definició de funcions, objectius i models de les escoles municipals de música.

Actualment, al món local se li planteja el repte de la consolidació de les escoles municipals de música com a centres educatius oberts a tota la població, capaces de fer una oferta suficientment atractiva per respondre a les diferents inquietuds de la ciutadania i amb voluntat d'esdevenir centres de dinamització i de referència de la cultura musical del municipi.

Aquest estudi aporta anàlisis, reflexions i experiències que han de contribuir a definir el model d'escola municipal de música que respongui millor a les necessitats dels nostres conciutadans.

*Manuel Royes i Vila*  
President de la Diputació de Barcelona





## Pròleg

L'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, responent a una clara voluntat de col·laboració amb els ajuntaments, ja fa temps que està treballant entorn de les escoles municipals de música amb la intenció de facilitar eines que ajudin a la definició d'objectius i funcions d'aquests serveis municipals.

Els ajuntaments, titulars de les escoles de música, tenen davant seu el repte de fer possible que un major nombre de ciutadans siguin afeccionats actius de la música, que un percentatge més elevat de població pugui accedir a la formació i la pràctica musicals, i que les escoles municipals de música esdevinguin veritables centres de dinamització de la cultura musical de l'entorn.

L'assoliment d'aquests objectius necessita dotar-se d'un model d'escoles municipals de música que ofereixi una formació de qualitat, adequada a les necessitats que planteja la societat actual, permeable al seu entorn social i cultural, i capaç de desenvolupar un projecte sostenible econòmicament i culturalment interessant.

Llevat d'algunes clares excepcions, el desenvolupament d'un model d'escola de música és, encara avui dia, una tasca pendent que ha de superar una certa inèrcia de la tradició dels ensenyaments musicals basats en la selecció dels millors, per donar prioritat al fet que la formació i la pràctica musicals arribin al màxim de població possible.

La publicació que presentem recull aquells elements clau que han d'intervenir en la definició d'un model d'escoles municipals de música, desenvolupant no sols els aspectes que corresponen als ajuntaments com a titulars, sinó que també s'ha volgut reflexionar sobre temes que són competència de les administracions educatives, com el desenvolupament normatiu o bé els models de finançament, així com l'entorn d'aquells plantejaments pedagògics que solen recaure sota la responsabilitat dels professionals.

Esperem que aquesta publicació respongui a les necessitats expressades per molts alcaldes i regidors d'aprofundir sobre models d'escoles municipals de música i, tanmateix, que esperoni un procés de reflexió i debat que afavoreixi la consolidació d'unes escoles municipals de música obertes a tota la població.

*Eduard Tortajada i Molina*  
Diputat de l'Àrea d'Educació



## Introducció

*Juan Ángel Vela del Campo*

### La gran passió

Ja fa molts anys que el moviment de les escoles de música a Espanya insisteix, amb una tenacitat admirable, en la necessitat d'implantar l'educació musical sense fronteres en el conjunt de la societat. En realitat es tracta d'una reivindicació, molt profunda i sense vacil·lacions, del sentit comú en la formació referida a la música. Perquè parlem de sentit comú quan esgrimim el desig d'estendre l'art dels sons a totes les capes de la població, sense vinculacions de professionalització obligatòria, sense restriccions ni traves, únicament pel plaer de fer música, un fet que desemboca inevitablement en unes possibilitats superiors de felicitat, tant individual com col·lectiva. No és qüestió d'idealismes, ni d'afavorir demagògies inútils ni, encara menys, de fer bromes gratuïtes. Amb la divulgació de les escoles de música ens trobem amb el problema més urgent que hi ha actualment en el món de la música del nostre país.

Les relacions entre música i societat no passen actualment pel seu moment més feliç. El públic jove s'ha decantat majoritàriament per una manera de viure la música molt diferent de la derivada de la gran tradició occidental, s'han produït ruptures punyents, ha augmentat de manera preocupant l'edat mitjana del públic que assisteix als concerts convencionals, no s'han generat mecanismes de renovació imaginatius per fer més atractives les activitats musicals i el desinterès es manifesta de manera inesperada en els mitjans de comunicació més influents. Mals temps per a la música, efectivament, i no sols al nostre país. La simplificació dels continguts artístics, unida al descens del nombre d'assistents als concerts o al de còpies discogràfiques venudes, per exemple, juntament amb la ruptura d'alguna orquestra o les grans dificultats financeres d'altres, són símptomes inquietants per al sector. Tot això repercuteix pesadament, tant directament com indirectament, en la cèl·lula vital de l'organisme musical, és a dir, en el desenvolupament d'una educació musical integral i estimulante en tots els sentits.

Sens dubte, quan es contempla aquest estat insatisfactori de la convivència entre música i societat, la reacció immediata és buscar-ne les causes, buscar-ne els focus de culpabilitat. I en el moment d'assenyalar-les, es produeix la unanimitat quan s'esmenta l'educació musical.

El diagnòstic no admet dubtes: cal reformar les estructures educatives. El problema és la manera com fer-ho. I aquí surten de seguida les diferències, moltes vegades motivades per corporativismes i, fins i tot, per immobilitisme. Es viu millor en situacions de protecció (com diu el refrany: «val més boig conegut que savi per conèixer») que afrontar obertament les dificultats o, si es prefereix, enfrontar-se a l'«anàlisi concreta de la realitat concreta». L'horitzó sembla, a primera vista, més clar en el terreny de les escoles de música. Tanmateix, s'avança més lentament del que és desitjable, a causa de la urgència d'unes mesures normalitzadores que donin una resposta immediata, o a curt termini, a una situació límit.

El tren de les oportunitats no es pot endarrerir un altre cop. D'aquest tren depèn la salut musical de les pròximes dècades, una salut que no es limita exclusivament a la sordesa.

El llibre que teniu a les mans conté informació precisa sobre tot allò que desitjariéu saber sobre escoles de música i que mai no heu gosat preguntar: l'oferta diversificada per a un ampli espectre d'edats,

la pràctica instrumental com a eix de l'activitat formativa, la vinculació amb l'entorn social i cultural, els grans aspectes d'organització, els models de finançament i de gestió, la pràctica musical col·lectiva com a eix de la formació musical de l'individu, l'anàlisi comparativa del marc legal segons les regulacions autonòmiques... És un llibre tècnic, sens dubte, però un llibre en què els autors hi han deixat la pell. Núria Sempere, Pedro Sarmiento, Leopoldo Santos, Ignasi Gómez i Elisa Roche formen un quintet de luxe per penetrar en els mil racons que conviuen en les arrels del tronc robust de les escoles de música. Tot és tan transparent que sembla un arbre de vidre.

No crec que sigui necessari insistir avui dia sobre la importància de la música en la formació integral de les persones. Amb belles paraules el filòsof Emili Lledó ha escrit: «L'educació no és sinó la posada en pràctica d'una harmonia singular que consuma totes les harmonies del món. I la música, en despertar-nos en aquest univers total de consonàncies, forma en l'ànima el territori on la persona irradia, en el goig de l'oïda, l'altre goig en què es mesura la tensió i el desig d'una excel·lència misteriosa, d'una humanitat superior.»

No ho ha entès d'aquesta manera la societat espanyola en les seves responsabilitats educatives. Els nens aprenen a dibuixar o a elaborar textos literaris amb més facilitat que a familiaritzar-se d'una manera directa amb el món dels sons. La pintura o la literatura es troben en un punt més elevat del dia a dia cultural. És per aquest motiu que la música en l'educació bàsica ha de reclamar un tracte de prioritat o, simplement, d'igualtat. El fet curiós és que no cal inventar res de nou.

D'acord amb l'experiència de diversos països europeus, es comprova que les escoles de música poden jugar un paper determinant en aquest procés de democratització cultural, per anomenar-lo així. D'aquest aspecte també es parla a bastament en aquest llibre.

Frank Borzage va dirigir l'any 1945 la pel·lícula *I've always loved you*, traduïda al nostre país com *La gran pasión*. El títol convida a pensar que estem davant d'una història d'amor i, efectivament, és així. Però la gran passió també es refereix a la música. Centrada en una història d'ensenyament musical avançat al voltant del piano, *La gran pasión* conté, sota l'aparença d'un melodrama ingenu, una profunda reflexió sobre la música i el seu complex aprenentatge. De les seves imatges queda flotant una conclusió elemental: la música requereix grans passions i esforços heroics.

I amor, molt d'amor. Els autors d'aquest llibre ho saben molt bé. La seva generositat es fa palesa en l'entrega i la convicció amb què exposen tot el que saben per tirar endavant un projecte socialment i artísticament imprescindible, l'aplicació del qual amb gran passió pot portar-nos directament —recorrent un cop més a Borzage— a les portes d'un setè cel particular.

## 1. La funció de l'escola de música

*Núria Sempere*

Al nostre país, l'educació musical sense aspiracions professionals ha estat patrimoni d'uns quants i signe de distinció d'un sector culturalment privilegiat. La democratització del coneixement —i més en concret del coneixement musical— s'ha plantejat seriosament en la reforma del sistema educatiu de 1990, que ofereix, per a la totalitat de l'alumnat de primària i secundària, la possibilitat de rebre educació musical a l'escola i a l'institut i que propugna, per primera vegada, la creació de dos tipus d'institucions: els conservatoris, que ofereixen ensenyament musical que condueix a la professionalització i les escoles de música, que posen a l'abast de la ciutadania les eines que els han de permetre accedir a l'educació musical pràctica.

L'escola de música té la finalitat de crear i consolidar l'afecció musical, convertir la ciutadania en protagonista d'una activitat, la musical, en la qual tradicionalment se li ha atorgat tan sols la condició de receptora de les propostes dels professionals.

Dins de l'àmbit musical, el terme «afeccionat» (*amateur*) ha tingut, durant massa temps, una connotació no gaire positiva, derivada potser de la necessitat de consolidar la professió del músic. Una situació laboral indefinida, la reclamació del seu paper de protagonista en el món de les arts i l'intent de dignificar la professió han provocat un cert menyspreu també pel que fa al músic que toca o canta pel propi gaudi i el dels altres, sense buscar recompensa econòmica al seu esforç. L'*amateur* és vist de vegades com un intrús i, de fet, el repertori virtuosístic sovint busca crear distàncies entre els músics professionals i els instrumentistes afeccionats que potser no seran mai prou capaços d'abordar —amb èxit— les dificultats tècniques que proposen els compositors i molt especialment els compositors-intèrprets.

En el marc de la societat del coneixement i de l'oci, la ciutadania reclama els seus drets com a protagonista dels esdeveniments culturals. L'imperatiu d'igualar les oportunitats dels ciutadans davant el fet artístic i la necessitat d'omplir el temps de lleure amb projectes de desenvolupament personal provoquen, en els responsables polítics, la urgència de crear institucions que ofereixin —democràticament— les eines tècniques i cognitives que facilitin l'accés a la pràctica musical.

Insistim en la denominació de «pràctica musical» per comptes de formació o educació musical per fer èmfasi en el desenvolupament de les habilitats necessàries per tocar un instrument o per cantar. Els països de l'Europa meridional hem viscut, durant massa temps, una dualització entre el professional de la música i l'afeccionat. El professional, entès com aquell que té coneixements de música tant en el nivell pràctic com en el teòric, i l'afeccionat, com aquell que, si bé pot tenir coneixements teòrics, no ha desenvolupat les destreses necessàries per tocar un instrument. Quants melòmans no coneixem que saben de memòria el nom i la història que envolta l'obra de molts autors, el lloc de naixement o mort, el nombre de fills que tenien o el lloc on van escriure les seves obres. Aquest melòman, aquest afeccionat, té molt poc a veure amb l'afeccionat centreeuropeu que, a més de conèixer la historiografia musical, sovint toca un instrument i forma part d'un conjunt instrumental o vocal estable. Sap que no toca i potser no tocarà mai com un professional, però omple de música la seva vida i la del seu entorn. De fet, aquest afeccionat pràctic, emissor per comptes de receptor, ha desenvolupat una capacitat crítica fruit de la seva experiència. L'altre, l'afeccionat sense habilitats instrumentals o vocals, sense tenir un coneixement pràctic, té una visió més llunyana, aparentment més profunda però mancada de l'ex-

periència directa, del coneixement de la matèria pròpiament musical. En realitat, té un coneixement valuós, però distorsionat i incomplet.

L'afecció, l'amor per la música (*amateur*), hauria de ser el motor per tocar o cantar al llarg de la vida, sense necessitat de buscar un objectiu professional, només pel sol plaer que proporciona la pràctica musical. Les millors orquestres, les que *comuniqueu*, estan plenes de músics que *estimen* allò que toquen i que *estimen* la idea de *transmetre* la música als altres; l'*amateurisme* hauria de ser la primera condició del músic professional. En definitiva, és difícil arribar a ser un músic professional sense ser un bon *amateur*.

Però, què entenem per afeccionat?

Un afeccionat és aquell que pot tocar un instrument o cantar, que coneix les eines tècniques bàsiques per produir un so organitzat i, si cal, llegeix prou música per poder tocar el seu instrument o cantar. L'afeccionat practica regularment per tal de desenvolupar les habilitats que necessita, toca en un *ensemble* o canta en un cor i, per tant, sap escoltar i compartir dificultat, sentit i plaer amb la resta de components del grup.

En vista d'aquestes necessitats les escoles de música tenen l'imperatiu d'organitzar la seva oferta diferenciant les habilitats, les destreses i els interessos dels seus usuaris, i oferir tot el que necessita l'estudiant amb perspectives professionalitzadores sense exigir massa dedicacions que puguin desmotivar una gran majoria de l'alumnat.

Però no podem pensar que les escoles de música, totes soles, seran les que reeixiran en dur a terme la transformació que propugnem. Aquest procés reclama d'altres apostes decidides, potser polítiques, que tenen a veure amb la reflexió a l'entorn dels fenòmens culturals, amb el suport als diferents sectors relacionats amb la cultura i amb la transformació progressiva dels hàbits laborals que permetin una transformació del mateix temps de lleure.

Per aconseguir un accés democràtic al fet musical, per trencar el tabú de l'elitisme i normalitzar definitivament la relació entre música i ciutadans, cal que les institucions estableixin uns criteris de qualitat als centres educatius i culturals encarregats de dur a terme aquest objectiu estratègic.

Aquests centres educatius i culturals no són altres que les escoles de música, i els seus criteris de qualitat són aquests:

1. L'oferta diversificada per a un ampli espectre d'edats dels usuaris
2. L'atenció diversificada segons els interessos de l'alumnat
3. L'amplitud del ventall de les músiques escolaritzades
4. La pràctica instrumental com a eix de l'activitat formativa dels usuaris
5. La vinculació amb l'entorn social i cultural

## 1.1. L'oferta diversificada per a un ampli espectre d'edats dels usuaris

Les necessitats de pràctica musical en els nens i nenes, els joves i els adults són ben diferents.

Si bé cal despertar en els nens i les nenes el gust per la música, podem trobar diverses raons que justifiquen l'oferta per als joves i els adults.

*L'educació musical primerenca.* Les escoles de música són responsables, una responsabilitat compartida amb els centres d'educació primària, de despertar l'interès per la música en els nens i les nenes i practicar-la adequadament segons els seus desigs i capacitats. La influència positiva de la pràctica musical en edats primerenques ha estat a bastament comprovada, perquè desvetlla l'interès pel món dels sentits, perquè estimula les capacitats d'observació, perquè contribueix a la coordinació motriu, perquè fa l'escolta més activa i, entre d'altres virtuts, inicia també processos de treball en equip, ja que fer música en grup és emprendre un projecte comú, amb la contribució de cadascú, però en equip.

Els nens i les nenes que gaudeixen d'un entorn musicalment ric, segurament entrarien fàcilment en contacte, a través de la seva família, amb les experiències que ofereix l'escola de música; però, els nens i les nenes que no viuen en aquests entorns difícilment tindrien accés a aquestes pràctiques.

Juntament amb l'escola infantil i l'escola de primària, l'escola de música també es pot ocupar de la pràctica musical no deliberadament instrumental, del despertar en la música a través de l'educació de la veu, de l'oïda o de l'afinació; a través de la vivència rítmica o harmònica, de facilitar l'associació entre allò que s'escolta i la seva possible grafia encara que sigui a través de signes no convencionals, d'iniciar la interpretació amb instruments adequats a les primers edats i de promoure una associació

entre la música i el moviment. Aquestes vivències a l'escola de música amplien l'espectre de possibilitats dels infants perquè permeten un contacte natural amb un entorn musical normalitzat.

Dels 3 als 6 anys l'infant pot desenvolupar, si s'aplica una didàctica adequada a l'edat —basada en el joc, l'experiència directa i l'activitat— moltes capacitats cognitives que deixen una porta oberta al desenvolupament posterior d'habilitats. No cal aprendre cap notació, cosa que podria desinteressar l'alumne; cal, sobretot, motivar i incorporar la música com una activitat diària del nen o la nena. Cantar, fer moviment amb les cançons, acompanyar-se amb percussió corporal o amb instruments senzills són les activitats que majoritàriament es desenvolupen en aquesta edat. També l'escolta, sempre associada a la narració, és una activitat atractiva.

Algunes escoles comencen la pràctica instrumental en aquestes edats i alguns mètodes la promouen. Les estratègies pedagògiques i la complicitat dels pares són essencials perquè l'aprenentatge es produeixi satisfactoriament. Si bé aquests dos papers són importants a totes les edats, en edats tan primerenques esdevenen essencials sobretot perquè les habilitats motrius són molt escasses, en canvi les possibilitats de motivació i entusiasme són més grans que en moments posteriors del desenvolupament.

*La pràctica instrumental.* Dels 6 als 8 anys, es desperta en els infants una necessitat imperiosa de tocar un instrument, segurament es pot començar per tenir-ne uns quants a la classe, però segur que, a mesura que vagin dominant els instruments de percussió, en demanaran un de propi.

En aquell moment es fa necessari el següent:

- Que els pares coneguin l'especificitat de la pràctica instrumental especialment pel que fa a la idoneïtat de la pràctica diària a fi que la seva motivació sigui creixent.
- Que el professorat d'instrument incorpori els elements que l'infant ha treballat abans.
- Que l'aprenentatge es desenvolupi en un grup petit sense trencar la dinàmica que l'alumne tenia fins aquell moment i que faci una transició suau entre la sensibilització musical que ha fet fins aquell moment i la pràctica instrumental que comença.
- Que el professorat d'instrument hagi desenvolupat les habilitats psicopedagògiques adequades a l'edat de l'alumnat.

Deixem de parlar d'educació musical primerenca a partir dels 8 anys, moment que les capacitats motrius dels nens i les nenes estan a punt per desenvolupar les destreses instrumentals. Si aquestes destreses ja han estat iniciades, el procés serà progressiu, si no ho han estat, es pot començar igualment integrant a l'aula d'instrument tot el que s'ha treballat sensorialment fins aquell moment.

Als 12 o 13 anys, els ja adolescents comencen a tenir interès per la reflexió i l'abstracció. Aquest interès no impedeix l'estudi de l'instrument, però les estratègies metodològiques han d'adaptar-se a aquestes necessitats. Tradicionalment s'han emprat pedagogies instrumentals de grup amb els més petits i classes individuals a partir de l'adolescència. Aquesta tradició —vinculada a la importància que s'ha atorgat a la tècnica i al repertori— no ha tingut gaire en compte les fonts psicopedagògiques de l'aprenentatge.

Els adolescents s'enfronten a un món nou que els angoixa i del qual no tenen uns referents clars. La vivència individual de crisàlide els aïlla i podria estar parcialment compensada per un espai de relació sincera, franca i honesta que disposa d'un material de diàleg, la música, que pot canalitzar les angoixes pròpies de l'adolescència, i focalitzar així l'atenció en el debat, la reflexió i la pràctica d'una matèria que està fora d'aquest «jo» que s'està construint. Una classe d'instrument en grup entre adolescents ofereix un espai de relació lligat a una activitat de lleure, en aquest cas, la música.

Un altre grup en què la pràctica musical, especialment lligada a la seva pràctica en grup, pot tenir un efecte motivador són els joves. Si bé és cert que la música suposa per alguns joves un mitjà de transgressió, també és cert que facilitar-los locals per assajar i assistència tècnica té, immediatament, un efecte d'integració social. Ara bé, i molt especialment per a aquest grup, les eines metodològiques han d'estar en sintonia amb les necessitats i els interessos d'aquest alumnat per al qual, a més, és fonamental la implicació en la tria dels repertoris.

Si bé és cert que no totes les escoles de música d'Europa deixen lloc als adults, la nostra realitat ens diu que atreure l'adult a l'escola de música és un repte polític, social, educatiu i musical. L'adult entén la seva activitat a l'escola de música, potser més que cap altre alumne, com un projecte de desenvolupament personal, i el seu perfil i la seva vocació són obertament *amateurs*. Les estratègies educatives han de centrar-se —com sempre, d'altra banda— a construir àrees de desenvolupament proper als coneixements i el bagatge de l'alumne —lògicament més ampli que el dels nens— alhora que cal tenir la prudència de fer-lo participar en la presa de decisions sobre les activitats, l'itinerari i fins i tot els materials a utilitzar, així com cal, sens dubte, oferir un aprenentatge del tot funcional.



La Unió Europea d'Escoles de Música ha recopilat dades d'utilització de l'escola de música en les diferents edats. El 10% de nens i nenes de 8 a 11 anys de tot Europa va a l'escola de música. A partir d'aquesta edat el percentatge d'alumnat comença a baixar en tots els països europeus, però aquesta davallada és més significativa en el nostre.

El 5% dels adolescents de 12 a 17 anys de la resta d'Europa anaven, el 1993, a les escoles de música i només l'1,7% dels catalans ho feia el 1994; en la franja dels joves, el 3,5% dels de 18 a 22 anys de la resta d'Europa feia ús de les escoles de música i tan sols el 0,7% dels catalans<sup>1</sup>.

Per a la recollida de les dades de Catalunya es van acumular les que procedien tant de les escoles de música com dels conservatoris. Confrontant les dades, veiem un descens d'alumnat més gran del que es produeix a la resta d'Europa. La causa d'aquest descens d'alumnat pot tenir motius diferents, però sens dubte que la manca de flexibilització en les dedicacions, la limitació del ventall de músiques que s'escolaritzen, l'escassetat d'estímul socials —participar en un *ensemble* o projectar la feina feta— són factors que pesen en la decisió dels joves a abandonar la pràctica musical a les escoles de música.

## 1.2. L'atenció diversificada segons els interessos de l'alumnat

Els vint països que formen la Unió Europea d'Escoles de Música tenen un percentatge d'utilització de les escoles de música a l'entorn de l'1,3 % de la població (des del 0,4% d'Espanya fins a l'11% de Liechtenstein).

Ja hem vist a l'apartat anterior que el percentatge d'usuaris per grups d'edat és diferent i que hi ha un descens progressiu a partir dels 12 anys, descens encara més acusat al nostre país. Segur que hi ha raons externes a la dinàmica de les escoles de música, però segur que si pensem només en les tres raons que exposàvem a l'apartat anterior (la manca de flexibilització en les dedicacions, la limitació del ventall de músiques que s'escolaritzen i la manca d'estímul socials) totes tres tenen a veure amb la necessitat d'escoltar la veu de l'usuari a l'hora de planificar l'oferta formativa de les escoles de música.

Les escoles de música espanyoles han heretat la tradició dels conservatoris i s'enfronten al repte de fer ofertes ben diversificades que atreguin usuaris també diversos i, d'aquesta manera, cercar públics que encara no s'han acostat a l'educació musical pràctica.

Aquesta diversificació passa, tal com veurem més endavant, per diversificar les músiques que s'hi escolaritzen, per centrar en la pràctica instrumental la seva oferta o per organitzar conjunts instrumentals i vocals que donin sentit als estudis que ofereixen, però passen també per diversificar les dedicacions dels seus usuaris. Dedicacions que es poden preveure assimilades al curs acadèmic o bé organitzades en cursos curts, dedicacions que poden preveure formació complementària a la formació instrumental o que poden preveure aquesta formació instrumental com a comprensiva de tots els continguts, i a més poden organitzar la classe d'instrument de manera individual o en grup.

Lluny de fer adaptacions curriculars per a cada alumne que no pot o no vol seguir amb el ritme de la resta d'alumnat, el que cal és oferir itineraris que siguin diversos, però no pel nivell del seu alumnat sinó per la diferència de les seves dedicacions. Responent objectius diferents, cada itinerari ofereix el seguiment d'una o més assignatures articulades a l'entorn de la pràctica instrumental i és responsabilitat compartida de l'equip de professorat i del mateix alumne la tria d'allò més adequat a les seves necessitats. En funció de l'avaluació de l'assoliment dels objectius previstos, l'alumne continuarà en l'itinerari inicial o en seguirà un altre que impliqui més o menys dedicació.

Aquesta avaluació del seguiment de la proposta educativa ha de ser mesurable i és tasca de l'equip de professorat aconsellar a l'alumnat la continuïtat o el canvi d'itinerari.

El fet de ser ensenyaments no reglats no eximeix les propostes educatives d'estar articulades com la resta dels ensenyaments. Cada itinerari ha de perseguir uns objectius que hauran de ser assolits a través de l'assumpció d'una selecció de continguts, repartits entre les assignatures que el formen. L'avaluació de l'alumnat s'ha de fer a través d'activitats derivades de criteris objectius coneguts per l'alumnat i pel professorat. L'equip de professorat ha de consensuar uns mètodes pedagògics que facilitin a l'alumnat el seguiment del programa en el qual està inscrit.

Aquest marc curricular, propi de cada centre, permet dissenyar una oferta formativa que s'adeqüi a

---

1. Europa: EMU 1993 i Catalunya: N. Sempere, 1994.

les necessitats del seu alumnat i de la seva població. Les escoles de música articulen la seva oferta bàsicament entorn de les propostes que apuntem a continuació:

- *Sensibilització musical o música i moviment*, com a oferta adreçada a nens i nenes entre els 4 i els 8 anys —articulada en dos cicles— que fa una aproximació pràctica a la música a través de la cançó, el joc, el moviment, la improvisació i la interpretació instrumental a partir d'instruments adequats a aquestes edats.
- *Oferta d'activitats desenvolupades entorn de l'instrument*, amb l'objectiu de capacitar l'alumne per tocar i formar part d'un conjunt instrumental

Un percentatge absolutament minoritari de l'alumnat de les escoles de música té la intenció i les condicions per accedir als estudis superiors. Cada país organitza, planificadament i segons els recursos de la seva xarxa d'escoles de música, una oferta que incrementa i intensifica les dedicacions i el rendiment —respectivament— d'aquest alumnat minoritari. És exemple d'aquesta planificació l'oferta noruega d'*escoles de dissabte*, que aglutinen aquest alumnat un cop per setmana i en dissabte. Els usuaris de les escoles de dissabte representen l'1% de l'alumnat de les escoles de música, que, a més de seguir l'oferta bàsica de les seves respectives escoles, un cop per setmana van a reforçar la seva educació. És interessant destacar dos aspectes: el primer és la continuïtat d'aquest alumnat en la seva escola de música d'origen i el segon, la complementarietat que s'estableix entre centres de la mateixa xarxa d'escoles de música<sup>2</sup>.

A més de les ofertes exposades, que tenen unes pretensions educatives globalitzadores, les escoles de música s'adapten, cada vegada més, a les noves necessitats dels usuaris, i ofereixen *cursos de curta durada* —monogràfics o no— per tal d'interessar aquells usuaris que no tenen la intenció de seguir un curs sencer de 9 mesos. És evident que la formació instrumental és de llarga durada, però de ben segur que acotant els objectius en certs instruments es pot preveure una formació a curt termini ja sigui per a estudiants que ja havien iniciat els seus estudis, per a estudiants que volen aprofundir en algun aspecte instrumental concret o per a estudiants que volen un coneixement instrumental centrat per exemple en l'acompanyament.

A més de les dues possibilitats esmentades —les ofertes estàndard i els curssets— podem trobar altres possibilitats adreçades a col·lectius que constitueixen una excepció a l'escola de música: els alumnes amb necessitats educatives especials. Necessitats educatives especials derivades de patir alguna discapacitat física i/o psíquica o de l'excepcionalitat de les seves condicions musicals que els facin mereixedors d'una atenció especial. En ambdós casos cal decidir les estratègies educatives a utilitzar: integració o segregació. Les darreres tendències apunten a prendre decisions en favor de la integració amb suport; segurament, doncs, és d'aquesta manera que cal tractar aquests casos excepcionals a l'escola de música.

Deliberadament hem posat en el mateix apartat els alumnes discapacitats i l'alumnat amb *talent*, deliberadament, diem, perquè ambdós constitueixen una excepció. Sovint s'entén l'alumnat amb discapacitats com una excepció, però massa sovint es cau en la temptació de generalitzar una oferta formativa que garanteixi amb èxit l'educació de l'alumnat —si volem defugir el terme *talent*— amb bones condicions musicals *a priori*. Tractar tot l'alumnat com un futur músic pot derivar en un desençís accidental de tot l'alumnat sense pretensions de professionalització, no tractar el talent com cal també provocarà desençís. Tractem l'excepció com el que és i no perdem de vista el gruix de l'escola de música: la ciutadania que reclama l'accés a la pràctica musical.

### 1.3. L'amplitud del ventall de les músiques escolaritzades

Els estils i gèneres musicals no s'analitzen tan sols per paràmetres estètics, les connotacions socioeconòmiques que es deriven de cadascun són ineludibles. Si bé les músiques d'arrel clàssica han estat patrimoni dels sectors més cultes, ja sigui per la seva pertinença a un grup social o per raó de la professionalitat dels seus seguidors, la música contemporània ha estat lligada —dins del mateix sector social— a una reacció davant d'un poder establert. Les músiques modernes han estat tradicionalment patrimoni dels joves i les músiques d'arrel tradicional, que havien perdut rellevància abans dels anys 60,

---

2. Ampliarem aquesta informació en els exemples.

recuperen el seu protagonisme gràcies als moviments lligats a la reivindicació nacional/cultural i al fenomen de la globalització, que ens fa conèixer músiques tradicionals d'arreu del món.

En les institucions que fins fa poc s'han ocupat en exclusiva de l'educació musical pràctica, els conservatoris, només s'ha ofert ensenyament dels instruments propis de la música clàssica: els que conformaven l'orquestra simfònica a més del piano, l'orgue, la guitarra i l'acordió (en el seu vessant d'instrument solista de repertori clàssic ja sigui original o adaptat). Els instruments propis de la música antiga, tradicional o moderna no han tingut lloc en aquestes institucions, com no l'han tingut tampoc, de manera normalitzada, els repertoris anteriors al barroc ni posteriors al romanticisme.

Les escoles de música fan una autèntica revolució: posen en situació d'igualtat els estils musicals. Subjectes a la demanda social, les escoles de música no es limiten a oferir educació en els instruments propis de la música clàssica sinó que posen en situació d'aprenentatge els instruments propis de les músiques anomenades modernes (jazz, pop, rock...), les anomenades antigues i les d'arrel tradicional ja sigui de la tradició pròpia del país, de les tradicions dels països d'on provenen els ciutadans immigrants o les d'arreu del món, especialment des que el fenomen de la *world music* ha adquirit certa rellevància.

Són les polítiques educatives de cada centre les que s'han d'ocupar de no reproduir les discriminacions socioculturals que s'han produït fins avui. És fonamental que els responsables de les escoles de música vetllin perquè no siguin només els sectors il·lustrats els que practiquin la música clàssica per apropar-la, un cop més, als ciutadans que han estat lluny dels fenòmens vinculats a aquestes manifestacions culturals i que proposin l'accés a les músiques modernes d'aquells que les menystenien *a priori*.

La tria de l'instrument ha de ser lliure, però autènticament lliure: lliure perquè s'ha produït el coneixement de l'oferta instrumental i l'usuari està familiaritzat tant amb la guitarra elèctrica com amb el fagot; lliure perquè l'usuari coneix les seves habilitats i les necessitats pràctiques de cada instrument, sap que hi ha instruments de rendiment immediat i instruments que el tenen a llarg termini i decideix en funció dels seus interessos; lliure perquè la institució li ofereix un suport tutorial que l'acompanya en la seva decisió.

A més de preocupar-se per oferir un ampli ventall d'instruments, és molt important no convertir el repertori en una cotilla. Malgrat que la majoria d'instruments estan associats a un estil musical, cal possibilitar als estudiants acostar-se al màxim nombre d'estils possible i sempre des de la seva pràctica, i trencar així el binomi instrument/estil que tant mal ha fet a l'educació —gens globalitzada— que ha imperat fins fa no gaire. És enriquidor per a un estudiant de violí, per exemple, conèixer les possibilitats del seu instrument en matèria d'improvisació en jazz o descobrir el violí barroc i una nova manera d'abordar la interpretació.

El *programa* —reduït a un llistat d'estudis i d'obres— era el gran protagonista de la *planificació educativa* en els conservatoris on, amb una interpretació adequada als criteris del *tribunal*, s'aconseguia superar els diferents nivells establerts. En el moment que els educadors es plantegen un aprenentatge significatiu, es fa necessari iniciar cada procés d'aprenentatge a partir dels coneixements previs de l'alumnat. Els nens i les nenes estan completament oberts a qualsevol manifestació musical, però els joves viuen la música com un dels símbols de pertinença a un grup. Les escoles de música tenen plantejat el repte d'utilitzar com a materials les músiques que aquest sector sent com a seves, i estimular així el seu sentit crític i possibilitar la contextualització de fenòmens estrictament comercials.

Contextualitzar la importància dels llistats de repertori, dèiem, és un dels reptes que aborden les escoles de música, repte que poden afrontar des de dues perspectives: d'una banda adaptant els materials a les necessitats i les possibilitats dels usuaris de l'escola de música —considerant el repertori com un mitjà i no pas com una finalitat en si mateixa—, però també vetllant per la consolidació d'un ventall instrumental suficient que permeti abordar orquestracions originals.

Disposar d'un banc d'instruments ampli és una eina de cabdal importància a l'hora de garantir l'equitat d'opcions de tria de l'instrument i de garantir, alhora, l'equilibri instrumental necessari per les tasques del conjunt instrumental. Ja veurem en els exemples com diferents escoles de música de diferents països organitzen el seu banc d'instruments.

Però ni el banc d'instruments, ni les infraestructures, ni el reclutament del personal, ni els projectes de conjunts instrumentals són aspectes que cada municipi pugui o hagi d'abordar tot sol. Entesa com una política de cooperació municipal, cal que els municipis —concretats en les seves escoles de música— cooperin en la planificació de l'oferta instrumental de tal manera que s'estableixi coordinadament un ventall complementari d'instruments que garanteixi l'accés a repertoris originals, la pervivència de segons quines ofertes instrumentals i, per tant, la continuïtat del patrimoni al qual estan associades,

ahora que s'assegura la igualtat d'oportunitats en tots els àmbits territorials. Racionalitzar les ofertes no vol dir restar llibertat en la tria de l'instrument sinó garantir la possibilitat de practicar-ne un o més en el marc de l'escola de música, i establir una oferta perdurable en el temps, perquè cobra un sentit real des del moment que s'associa la seva tria a les possibilitats reals del territori i a les necessitats instrumentals dels conjunts estables del centre.

Un altre dels aspectes sobre els quals la cooperació municipal té un efecte beneficiós és, sens dubte, l'articulació dels conjunts instrumentals tant si s'organitzen com a projectes puntuals concrets que sumin participants de diferents municipis com si s'estructuren de manera permanent i decidida com a projecte de diversos municipis.

Especialment en els territoris de gran concentració urbana, les infraestructures dedicades a les escoles de música es poden rendibilitzar no reproduint a pocs quilòmetres de distància les mateixes inversions en biblioteques, en estudis de gravació o, per posar un altre exemple, en instruments cars i de poca demanda. Cal, en canvi, preveure els equipaments necessaris en territoris de menor concentració i vetllar perquè els desplaçaments del personal i dels usuaris tinguin les condicions més òptimes.

El capítol de personal és el més important a les escoles de música tant perquè s'enduu la major part del pressupost com perquè de la seva qualitat depèn l'èxit del projecte. Si bé és cert que l'estabilitat del personal i la seva dedicació a temps complet contribueixen a garantir la consecució dels objectius de cada projecte, no és menys cert que l'obertura del ventall d'instruments reporta també beneficis musicals. És la cooperació municipal la que ha de contribuir a conciliar els dos aspectes esmentats: estabilitat i completesa de jornades laborals en professorat d'instruments de menys difusió. Depenent de la magnitud de les propostes caldrà organitzar o no estructures supramunicipals que les vetllin.

En aquest procés de planificació territorial cal implicar totes les administracions involucrades amb les escoles de música: l'administració local i supralocal titular dels centres i l'administració autonòmica que regula legalment aquests centres. Una bona coordinació de tots els poders públics garantirà l'èxit de la planificació.

#### **1.4. La pràctica instrumental com a eix de l'activitat formativa**

Si algun tret és ben definitori de l'escola de música és la pràctica musical a través de la veu o d'un instrument, pràctica musical a diversos nivells, en diversos estils, però pràctica. I aquesta insistència no és gratuïta, emfasitzem la pràctica perquè aquesta èmfasi ens dóna la clau per organitzar l'oferta educativa, l'estructura del centre, la selecció i la seqüenciació dels continguts, els criteris d'avaluació i la metodologia.

La consideració i valoració de les arts en els segles XVIII i XIX impedièren una aproximació franca del públic en general a segons quins repertoris. El segle XX, que trencà en la majoria de les arts la visió decimonònica, no aconseguí situar la pràctica de la música en un pla d'igualtat per a tota la ciutadania. Segurament la dificultat pròpia de tocar un instrument sumada al pes de la tradició han frenat un desenvolupament que era esperat. Les escoles de música s'enfronten, doncs, al repte de situar la música com una activitat humana per al lleure, i desposseir la seva pràctica de l'halo artístic que l'ha feta durant tant de temps inabastable per a una majoria i recuperar, així, el seu sentit originari de comunicació interpersonal.

Situats, doncs, en l'aspecte pràctic de la música i en la seva funció bàsicament comunicativa dels qui la practiquen per afeció, cal preguntar-nos com ha de ser articulada l'activitat educativa perquè serveixi a l'objectiu que ens plantegem. Sense tenir la intenció d'entrar en el terreny del currículum, val la pena que ens preguntem per les raons que ens farien decidir sobre les assignatures a oferir, els seus continguts mínims i les metodologies i les formes d'avaluació més adequades.

Aquestes preguntes són essencials per estar en disposició de pensar de nou l'escola de música i no caure en la inèrcia de reproduir l'educació musical que s'oferia al conservatori, també centre d'educació musical pràctica però que té assignada una missió essencialment diferent: la formació de professionals. Així doncs, si la missió de les escoles de música és la de possibilitar tocar un instrument i poder-lo tocar en grup, ens podríem preguntar perquè totes les escoles de música ofereixen el *llenguatge musical* com una assignatura diferenciada i perquè la majoria la situen en l'oferta obligatòria. ¿Que no és tan sols un suport que facilita la pràctica musical? Certament aquesta oferta de *llenguatge*

*ge musical* està present únicament als països de l'àrea d'influència francesa, països que han organitzat l'educació musical a través d'una oferta d'educació holística. Val a dir que en aquests països la proporció d'alumnat a les escoles de música és, lògicament, molt menor que a la resta i val a dir també que els resultats finals en termes de mercat musical no són, ni de bon tros, més encoratjadors. Proporcionalment França no té més músics professionals ni *amateurs* que Holanda.

És cert que el *llenguatge musical* ha renovat la seva metodologia, ha eixamplat els seus objectius, ja no es limita a iniciar l'alumne en la lectoescriptura, es planteja tots els àmbits de l'aprenentatge d'un llenguatge (la parla, l'escriptura, l'escolta i la comprensió) i es fa atractiu a una bona part de l'alumnat a causa de la renovació dels seus recursos didàctics. Tot i això, ¿per què no fer-lo funcional a l'alumnat i aprendre'l en la mesura que es pugui fer servir?, ¿per què no aprendre a parlar/tocar/cantar en la mesura que parlem/toquem/cantem?, ¿per què no aprendre a escriure en la mesura que necessitem escriure?, ¿per què no aprendre a escoltar en la mesura que es dialoga musicalment amb d'altres? i ¿per què no aprendre a comprendre en la mesura que es necessita comprendre el que els altres toquen?

Des d'aquesta lògica constructivista és des de la que cal derivar els continguts del llenguatge musical cap a d'altres àrees o assignatures que el facin funcional a l'alumnat: cap a la classe d'instrument, cap a l'assaig del conjunt instrumental o del conjunt vocal i, si s'escau, cap a l'aula de formació complementària, on es treballen tots aquells aspectes que no hagin cabut en les dues àrees esmentades. Quan hi hagi raons de pes que ens facin eixamplar l'oferta, l'organització de l'escola de música és prou flexible per assumir-les, però cal acotar l'oferta bàsica justament a això, al que és bàsic, i el que és bàsic és el desig i la disponibilitat de l'alumne i el compromís amb la sostenibilitat de l'escola de música, que la farà perdurable en el temps.

Algú pot veure en aquesta proposta una limitació dels aspectes relacionats amb la valoració i el coneixement en favor dels aspectes que tenen més a veure amb el desenvolupament de les destreses i les habilitats. I certament és així, tot i que el que anem construint en realitat són necessitats a partir de les quals podrem anar desenvolupant o, si ho preferiu, *construint*, tota la resta.

L'aprenentatge d'un instrument, avui, és difícilment significatiu si no està vinculat a la seva pràctica col·lectiva. La formació de conjunts instrumentals o vocals estables és un tret característic de l'activitat a l'escola de música i de la vida de cadascun dels seus alumnes. El conjunt instrumental i vocal obre al *debutant* la possibilitat de tenir una experiència musical plena amb la interpretació d'una sola nota, estimula el mandrós a estudiar la seva part, que —casualment!— és solista, i permet accedir a repertoris més complexos que les habilitats que els seus integrants han desenvolupat.

Amb el pretext de construir habilitats, el conjunt instrumental crea hàbits que tenen a veure amb la col·lectivitat:

- *Respecte* pels altres en la mesura que cal escoltar-los per poder tocar amb ells, que cal fer crítica constructiva a la seva interpretació i aprendre de la crítica que se'ls fa, que cal esperar-los si es retarden i que cal córrer si som nosaltres qui ens retardem, que cal observar les seves apreciacions sobre la nostra interpretació i adequar-la a la seva percepció, que cal regular el nostre volum, la nostra afinació, el nostre *tempo*, la nostra pulsació i la nostra dinàmica a l'acord del grup, que cal respirar amb el grup, començar i acabar amb el grup, en definitiva, que el resultat és un resultat d'equip, d'un equip que *juga* perquè vol i que, en la mesura que la dinàmica de l'assaig sigui participativa, creix tot junt.
- *Desig de superació* per poder aportar més rigor al resultat, per poder tocar en un faristol més avançat, per poder accedir a repertoris més complexos, per poder ser més precis en les entrades i en l'afinació, per poder escoltar cada vegada més mentre toquem, per poder, potser, fer de solista algun dia o per poder seguir el solista mentre l'acompanyem.
- *Constància*. A més de tenir interès o d'estar motivat, tocar un instrument comporta necessàriament una pràctica individual i diària ineludible. Sense pràctica regular no hi ha cap possibilitat de progressar, cal exercitar els dits i el cap. Cal adquirir un hàbit, l'hàbit d'estudiar, la regularitat d'estudiar. L'hàbit de fer-ho cada dia, d'aprofitar el temps i planificar el que farem, dedicar temps a l'escalfament, temps a la tècnica i temps al repertori però no tocar de dalt a baix sinó treballar analíticament les dificultats per tal de superar-les.
- *Esforç* per superar les dificultats i anar endavant, per mantenir la concentració en un assaig, per continuar atent quan ja hem entès el passatge, per treballar els aspectes mecànics de la interpretació quan aquestes dificultats ens impedeixen obtenir resultats musicals més interessants.

- *Puntualitat* per arribar a l'hora als assaigs, perquè un retard nostre perjudica tota la resta de components del grup.
- *Pertinença a un tot* com una aportació del nostre fer individual com a component d'un sentit col·lectiu, d'una obra col·lectiva.

Tot i ser l'instrument l'assignatura principal de l'alumne tipus de l'escola de música, és la pràctica de conjunt la que dóna sentit a la seva activitat i, en molts casos, l'aprenentatge de l'instrument està al servei de les necessitats del conjunt i no a l'inrevés, com es podria pensar *a priori*.

Tant l'assignatura d'instrument com la de conjunt han d'esdevenir activitats musicals en si mateixes. Si dèiem que la pràctica musical en grup podria construir una sèrie d'hàbits, no hem de caure en la temptació d'atribuir-li sols un sentit de futur. La vivència de cada classe o de cada assaig ha de constituir una vivència musical rica per ella mateixa. Independentment que formi part d'una seqüència educativa. Cada classe és una activitat musical i així ha de ser preparada pel professor i viscuda per l'alumne. Si retardem el plaer fins al final del procés perdrem pel camí uns quants usuaris que necessiten resultats immediats, ni de més nivell ni de més qualitat, però resultats, petits finals de procés que tinguin entitat musical per ells mateixos i que constitueixin fonts de plaer i recompensa de l'esforç esmerçat. Leopoldo Santos defineix sovint l'escola de música com un «centre cultural amb esdeveniments educatius». Des d'aquesta perspectiva, sobre els docents s'imposa la responsabilitat de convertir cada classe en un esdeveniment musical.

Els membres d'un conjunt instrumental no cal que tinguin necessàriament un nivell instrumental homogeni, les parts poden ser de dificultats diferents i és un treball essencial instrumentar adequadament els materials segons els nivells diferents del grup. Ara bé, també és cert que no cal pensar sempre en una reinstrumentació com a possibilitat única. La recerca de materials i l'encàrrec de noves obres són també tasca ineludible de les escoles de música. Tots hem sentit massa vegades frases com aquestes: «és una música arranjada pel propi professorat de l'escola de música» i, «realment, els nivells i la composició instrumental dels grups no són infinites». Cal abocar en un fons comú els materials que es fan servir per tal de rendibilitzar l'esforç de tants professors/arranjadors, involucrar les indústries de l'edició en aquesta tasca i instar les associacions d'escoles de música a elaborar aquest recull i donar-lo a conèixer. Així mateix, cal divulgar repertoris d'aquesta època o d'altres que, per poc coneguts i fruit de la recerca d'una part del professorat, no han arribat a les mans del gruix dels docents de les escoles de música.

A la llarga, quan l'escola de música ha estabilitzat la seva oferta instrumental, quan els instruments de rendiment a llarg termini han pogut fer el seu procés i quan s'han consolidat formacions instrumentals o vocals estàndard, és possible accedir als repertoris originals i amb la instrumentació original. Aquesta, que no és en si mateixa una fita de l'escola de música, sí que és una bona inflexió que ens mesura l'assentament d'aquesta escola de música en el seu àmbit territorial i la seva maduració com a institució cultural capaç de crear estructures estables no tan sols educatives sinó també de dimensió cultural.

És en aquest moment de consolidació de les formacions estables quan l'escola de música es troba en situació de retornar a la seva ciutadania l'esforç d'haver-la creat i mantingut com a institució educativa. Són uns ciutadans oferint als altres els *fruits musicals* del seu esforç: l'esforç dels uns en el progrés de les seves habilitats interpretatives i dels altres en la seva aportació dels recursos suficients que els han permès l'accés a la seva escolaritat.

Vegem a continuació com és d'important que l'alumnat de l'escola de música senti la necessitat de tocar per a la resta de ciutadans, i establir una reversió social de l'oferta educativa de l'escola de música.

## 1.5. La vinculació amb l'entorn social i cultural

Les ciutats no són accidentalment les titulars de les escoles de música, en són les titulars perquè aquest servei públic està organitzat, tant en la seva estructura acadèmica com en les seves activitats de difusió cultural, en funció de les necessitats, els interessos i les dinàmiques pròpies del municipi que les acull. Segur que aquesta declaració d'intencions podria ser vàlida per a qualsevol institució docent o cultural, però en aquest cas, lliure com està el seu currículum i el seu pla de gestió de centre de qualsevol imposició supraterritorial, és encara més vigent per la responsabilitat que la societat li atorga de dinamització de la vida musical local.

Una escola de música que tanqui les seves portes als ciutadans que no són directament els seus

usuaris —malgrat que contribueixen amb els impostos al seu sosteniment— és necessàriament objecte de recel i pot ser posada en qüestió per la poca rendibilitat social que pot desprendre.

Parlar de dinamitzar la vida musical local vol dir això:

- *Programar concerts del seu alumnat oberts a la població* repensant la forma decimonònica del concert. Segur que els docents preveuen incorporar a les propostes educatives continguts que tenen a veure amb el ritme escènic, amb el tractament del so segons sigui l'escenari on es desenvolupi la interpretació pública de la peça que es treballa, amb la comunicació amb el públic, amb la resposta davant un imprevist o amb els signes de comunicació no verbals entre els intèrprets. Assajar la posada en escena del que es treballa és una de les activitats que es durà a terme per assolir aquests continguts. Però si només posem el públic davant dels intèrprets pel benefici d'aquests, organitzarem uns espectacles que només aportaran lluïment a qui està sobre l'escenari. Plantejar el concert com el que inicialment és, un acte de comunicació entre emissor i receptor, obre noves possibilitats. D'entrada, l'èxit o el fracàs dels intèrprets deixa de ser important ja que l'accent es situa en el mateix acte de comunicació. Si, a més, podem fer participar el públic en l'activitat perquè deixi de ser un subjecte passiu que escolta i aplaudeix relliscosament al final, l'acte comença a tenir molt més interès. Les possibilitats de participació són infinites, des del seguiment d'una història que faci de vincle entre les peces que s'interpretaran fins a la pròpia intervenció en alguna de les peces, s'obre tot un ventall de participació graduada que dóna sentit al concert mateix.
- Fugim dels *festivals de fi de curs* que només tenen interès pels familiars dels intèrprets i busquem noves formes de concert que interessin la població en general, que tinguin a veure amb el nostre món de participació ciutadana en la presa de decisions i que ultrapassin una *activitat educativa* per convertir-la en un *esdeveniment cultural*.
- *Contribuir a la programació municipal de concerts* és una altra de les aportacions de l'escola de música. Com a institució municipal que disposa del criteri tècnic de selecció, l'escola de música pot programar a llarg termini i equilibrar les propostes, alhora que pot organitzar, entorn del concert, altres pràctiques complementàries a la mateixa escolta de la música. Tot el que hem dit entorn dels concerts de l'alumnat podríem aplicar-ho igualment a la resta de concerts, i es podrien enriquir articulant propostes de concerts conjunts entre els grups convidats i el mateix alumnat de l'escola de música, en una suma de possibilitats: alternança d'interpretacions, interpretació conjunta tant dins la mateixa formació com en obres concertants, escena il·lustrativa de la música que interpreta el grup convidat, preparació de la presentació del concert per l'alumnat de l'escola de música i preparació de les activitats adreçades al públic, entre d'altres.
- Dur a terme una *programació estable* adreçada a la resta de centres educatius de la ciutat: de primària, de secundària o de batxillerat.  
Els ajuntaments ofereixen sovint als centres educatius activitats que enriqueixen i complementen la seva activitat acadèmica; l'escola municipal de música pot contribuir enormement al disseny i l'organització de les activitats de l'àrea de música. És molt important que aquestes activitats, insistint amb el que ja hem comentat en apartats anteriors, s'articulin tant en la línia de l'escolta com en el de la participació de l'alumnat a qui van adreçades, cal elaborar-les en funció de les edats i de l'experiència prèvia de l'alumnat, cal dialogar amb el professorat de música dels centres a qui va adreçada l'activitat, alhora que cal pensar en la implicació de l'alumnat de l'escola de música, que, en molts casos, coincideix amb el destinatari de la programació estable.
- *Participar en la coordinació dels especialistes de música dels centres docents de règim general i esdevenir-ne font de recursos i d'intercanvi d'experiències*. Certament hi ha institucions encarregades d'establir la coordinació entre els docents, i de ser la font de recursos pedagògics (els *centres de recursos pedagògics* en són un bon exemple), institucions dependents d'una altra administració, l'administració educativa. Tot i així, l'escola de música pot oferir un suport molt adequat a les seves necessitats per proximitat territorial, per coneixement profund de la realitat del territori, per flexibilitat de programació de la seva oferta i pot garantir coherència de l'oferta ciutadana.
- *Coordinar-se amb la resta d'institucions culturals*: biblioteca, centres cívics, escola d'adults i entitats. L'escola de música no és una institució aïllada en el marc local, les seves activitats poden complementar alhora que queden complementades per les que promouen la resta d'institucions.  
La biblioteca disposa de fons musicals que l'escola de música pot ajudar a presentar als usua-

ris i alhora ella mateixa —els seus usuaris— poden consultar o emportar-se en préstec; cal doncs, organitzar activitats que donin a conèixer aquest fons, que li donin utilitat i alhora siguin coneguts i utilitzats per l'alumnat de l'escola de música.

Els centres cívics són també equipaments municipals. La seva funció no és tan de promoure —com l'escola de música— sinó d'acompanyar i facilitar a les entitats l'organització de les seves activitats. Tant els centres cívics molt dinàmics com els que tenen un índex baix d'ocupació poden beneficiar-se de les propostes de l'escola de música en una relació simbiòtica: l'escola de música eixampla el seu àmbit d'actuació (pot programar concerts, oferir cursos o senzillament disposar d'altres espais per a les seves pròpies activitats) i el centre cívic compta amb un aliat amb el qual dinamitzar la vida de les entitats que acull.

Hi ha, però, d'altres entitats que no resideixen als centres cívics i que pertanyen al món de la cultura (les associacions filharmòniques, les de lectors o les entitats corals) o al de l'esport (per posar un exemple diferent). Amb totes aquestes l'escola de música pot establir col·laboracions. Si les seves activitats tenen a veure amb la interpretació musical, es poden sumar esforços en la interpretació de repertoris conjunts. Amb les entitats que no tenen a veure directament amb el món interpretatiu musical es poden explorar altres camins de col·laboració, que poden començar per donar-se a conèixer entre els socis dels uns i els usuaris dels altres i que poden acabar per la preparació d'activitats interdisciplinàries ja sigui en forma de reflexió o d'espectacle.

Si en el mateix municipi hi ha d'altres institucions encarregades de la pràctica artística *amateur* (escoles de teatre, de dansa o d'arts plàstiques) caldrà sumar esforços per enriquir l'oferta de tots els centres, potser preparar projectes conjunts i, de ben segur, promoure trobades entre els docents dels diferents àmbits que poden enriquir des d'altres perspectives les seves pràctiques educatives. Les escoles de música que, a Holanda, són en molts casos ja instituts artístics, combinen l'oferta educativa de diferents pràctiques artístiques *amateurs*. Una iniciativa que va començar per implantar economies d'escala, aporta, avui, una visió consolidada i complementària de l'oferta d'ensenyaments artístics

- Cooperar en les *activitats adreçades a integrar col·lectius amb necessitats educatives i d'integració social preferents* és una responsabilitat que tenen imposada les administracions i en la qual l'escola de música pot fer un suport que es pot materialitzar, per exemple, organitzant activitats dirigides directament a aquests col·lectius i donant a conèixer les músiques dels nous ciutadans a la resta de la població per tal de trencar el possible rebuig inicial a través del coneixement de la seva cultura.

I per concloure, i abans de posar exemples d'escoles de música que articulen la seva oferta segons els criteris de qualitat esmentats, cal dir que avui podem situar aquests criteris com a motor de canvi de les escoles de música en la mesura que són els punts de contacte necessaris entre la ciutadania i l'activitat acadèmica. Però l'entorn social és canviant i cal que les institucions es transformin al ritme que marca la societat. Les escoles de música, que avui són idealment com les hem descrit, han de poder ser diferents demà si la ciutadania els reclama noves dimensions. Creem estructures permeables al canvi perquè només així donarem resposta als protagonistes autèntics de les institucions públiques enteses com a serveis públics: els ciutadans.

## 1.6. Experiències: Daute - Isla Baja, Santa Perpètua de Mogoda, Utrecht i Trondheim

Les experiències que trobarem a continuació ens mostren escoles de música de diferents estils. Totes comparteixen, en diferents estats de desenvolupament, els criteris de qualitat que hem exposat més amunt tot i que mostren diferències significatives quant a l'organització dels ensenyaments —segons les seves administracions educatives intervinguin o no en aquest aspecte dels centres<sup>3</sup>—, la reper-

---

3. Catalunya supedita el conveni de finançament entre l'administració educativa i el titular del centre al seguiment de diferents programes d'ensenyament dels quals estableix la dedicació lectiva; el Cabildo de Tenerife estableix igualment les dedicacions dels alumnes, en el seu cas i a diferència de Catalunya —que només estableix els mínims— en els màxims; ni Noruega ni Holanda no fan servir les dedicacions dels estudiants com a criteri de qualitat sinó la formació i avaluació de les tasques docents.



cussió de les seves activitats, l'espectre de la seva oferta, les dedicacions dels docents, el perfil dels llocs de treball que generen —que en el cas de Santa Perpètua i Daute s'estableix gairebé a través dels processos de selecció—, l'estructura de govern o el tarannà de centres de caràcter més educatiu o al contrari, amb components que, a casa nostra, s'associen més aviat amb el món de la cultura.

### **Isla Baja. Escuela Comarcal de Música Daute - Isla Baja**

La comarca d'Isla Baja comprèn els municipis de Los Silos, Garachico, Buenavista y El Tanque, situats a la zona nord de la illa canària de Tenerife. El nom actual de la comarca és Isla Baja, tot i que Daute era el que rebia abans de la colonització. El nom que el consorci d'Isla Baja ha volgut donar a l'escola de música fa homenatge al nom originari per situar-lo al mateix nivell que l'actual.

Els quatre municipis esmentats van constituir, el 1998, un consorci que els hauria de permetre crear conjuntament una escola de música. Amb una població conjunta de 20.000 habitants, el Consorci va crear una escola de música descentralitzada per tal de facilitar l'accés de la ciutadania a les aules i va desplaçar el professorat a cadascun dels municipis i sense demanar desplaçament ni tan sols per a les formalitats administratives que —tot i haver una seu administrativa a Garachico— es poden realitzar a qualsevol dels altres tres municipis. Els quatre municipis integrants del consorci comparteixen el 37,5 % de les despeses de funcionament del centre equitativament segons el nombre d'hores d'oferta a cada seu. L'altre 37,5 % de les despeses les cobreix el Cabildo i els estudiants paguen el 25% dels costos. Així mateix, el Cabildo aporta les despeses corresponents a les obres i a una bona part de la inversió.

L'escola de música de Daute-Isla Baja s'ocupa no tan sols de les activitats docents en matèria de música sinó també de la dinamització musical dels municipis, atorgant molta importància als esdeveniments que impliquin a tots els ciutadans sense limitacions per edat, conviccions religioses, extracte social o interessos musicals, ja que fan servir totes les músiques i manifesten la seva voluntat de no sacralitzar segons quins *valors musicals segurs* en detriment d'altres músiques.

Aquest centre depassa actualment els 300 alumnes, xifra que ens mostra que més de l'1,5 % de la població segueix algun curs a l'escola de música. L'evolució de la matrícula és creixent i va des dels 205 alumnes del curs 1998-1999, 263 el 1999-2000, 277 el 2000-2001, fins als 314 actuals.

No podem explicar el naixement d'aquesta escola ni de les deu escoles restants a la xarxa d'escoles de música de la illa de Tenerife sense referir-nos a la política que, des de 1996 i en matèria d'escoles de música, va endegar el Cabildo. Aquesta administració supralocal, d'àmbit insular i elegida per sufragi directe, ha desenvolupat una política encaminada a promoure la cooperació municipal cofinançant i coordinant la posada en marxa, el creixement i la millora continuada dels serveis municipals d'escola de música. Cinc anys després del seu inici, Tenerife gaudeix d'onze escoles de música, ha incrementat el nombre d'estudiants i ha ampliat el ventall de l'oferta que, abans del 1996, es limitava al piano. Si bé la competència d'ordenació dels centres correspon a la Comunitat Autònoma, el Cabildo ha sabut crear noves sinèrgies impulsant aspectes de qualitat en relació al professorat, els equipaments o l'oferta educativa, que no estan presents a cap altra illa canària.

L'*oferta instrumental* de l'escola de música de Daute - Isla Baja respon a la voluntat explícita de facilitar l'accés dels estudiants a la pràctica musical en grup. Amb aquest motiu res no va limitar el nombre de places de piano a favor d'altres instruments i es va tenir en compte la tradició bandística de la comarca. Actualment es pot aprendre a tocar el clarinet, el piano, el violí, la trompeta, la tuba, el bombardí, la guitarra, el saxòfon i la percussió. Ventall d'instruments que es preveu creixent en els propers anys.

L'*oferta formativa* està plantejada en tres àrees: la pràctica instrumental, la música i moviment, les activitats de conjunt i la formació musical complementària. La *música i moviment* és una activitat adreçada a nenes i nens de 4 a 7 anys que, en sessions setmanals de 60 min. i en grups de 8 a 15 alumnes, viuen la música en tots els seus vessants motriu, vocal, preinstrumental i auditiu. La pràctica instrumental s'inicia als 8 anys amb una dedicació de 60 min. setmanals en grups de tres alumnes. A partir dels 8 anys s'ofereix una formació musical complementària de llenguatge musical en grups de 15 alumnes en sessions de 60 min. setmanals. Aquesta oferta està completament descentralitzada.

Les *activitats de conjunt* es duen a terme en diferents municipis i són els alumnes que, depenent dels seus interessos, es desplacen, si és el cas, per poder optar a una o altra activitat que —excepte el cor— tenen lloc en els municipis que descrivim a continuació: a Garachico es pot fer banda juvenil,

orquestra de corda polsada, informàtica musical i el cor de l'escola; a Buenavista també es pot fer informàtica musical i cor, que, com ja hem esmentat, també trobem a Los Silos i El Tanque.

Els ensenyaments que s'imparteixen a l'escola, com a la resta d'escoles de música de la xarxa del Cabildo de Tenerife, s'articulen així:

- *ensenyaments obligatoris*, centrats en l'àrea de pràctica instrumental i que tenen caràcter de fil conductor,
- *ensenyaments optatius*, que inclouen la formació musical complementària a l'instrument i els conjunts instrumentals i vocals,
- *ensenyaments complementaris*, que, també optativament i amb l'objectiu d'ajudar l'alumne a un millor domini del fet musical en el seu conjunt, s'ofereixen puntualment i temporalment.

Els preus anuals per al curs 2001-2002 són els que detallem a continuació:

Música i moviment, 119 euros, pràctica instrumental 148,75 euros, formació musical complementària 178,5 euros, activitat de conjunt 208,25 euros. Aquests preus tenen un descompte del 50% per família nombrosa i del 30 % al segon germà de la mateixa família.

A més d'aquesta oferta acadèmica, l'escola de música de Daute - Isla Baja organitza concerts que tenen elements comuns: un fil conductor o un tema d'actualitat, un guió i una presentació, valors pedagògics en si mateixos, suport visual (projeccions) a més d'auditiu, atenció en la posada en escena (il·luminació) i participació de la majoria de l'alumnat i sempre en conjunt. A més d'aquests concerts, es fan audicions amb caràcter avaluador ja sigui de l'alumnat amb un professor comú a l'aula o de diversos professors i de tots els alumnes del municipi. La participació de l'alumnat és obligatòria i consta com un criteri d'avaluació en els butlletins d'avaluació.

Les classes van d'octubre a juny amb les festes pròpies del calendari escolar i el professorat té una oferta de formació continuada a càrrec del Cabildo un cop acabada l'activitat lectiva.

El professorat accedeix al seu lloc de treball a través d'unes proves de selecció en les quals intervien el titular —el Consorci—, el Cabildo —que n'elabora les bases— i la Conselleria d'Educació. En aquestes proves es valora la capacitat pedagògica dels aspirants així com la seva habilitat com a intèrpret a través d'uns criteris de valoració establerts *a priori*. A través de les bases de selecció s'estableix indirectament el perfil dels llocs de treball a cobrir. Les hores setmanals de docència són 22 de les 37,5 de contracte i el salari mensual se situa entre el del professor de primària i el de secundària, amb una diferència segons la seva titulació sigui de grau superior (2.357,88 euros) o de grau mitjà (1.941,69 euros). Els contractes són anuals amb tendència a la relació laboral indefinida.

Si bé els directors de la xarxa d'escoles de música del Cabildo accedeixen als seus llocs de treball a través de proves de selecció establertes com les que hem descrit, la directora actual del centre que estem estudiant —Juana María Bolaños— ho ha fet recentment per una via diferent, atesa la urgència amb què es necessitava cobrir aquest lloc, fruit de la negociació i posterior acord entre el professorat i els titulars —Consorci— del centre.

## **Santa Perpètua de Mogoda. Escola Municipal de Música**

Santa Perpètua de Mogoda, amb 20.000 habitants i a 20 quilòmetres de Barcelona, és un exemple de municipi que ha sabut defugir el risc d'esdevenir una població dormitori gràcies, en bona part, a l'inici —des de l'arribada dels ajuntaments democràtics— d'un procés d'articulació d'una vida cultural pròpia dirigint el seu pressupost no cap als esdeveniments-espectacle sinó cap a una oferta cultural continuada que permet als perpetuencs gaudir, sense sortir del municipi, d'una escola de música, un espai de les arts, una ràdio pròpia, revistes i entitats corals, associacions i instal·lacions esportives, museu municipal o una biblioteca pública, i que crea unes condicions que fan d'aquest poble un dels més ben dotats de la seva àrea.

Aquesta oferta, lluny de ser infrautilitzada, ha estat molt ben rebuda pels ciutadans que, de manera natural, fan un ús exhaustiu de tots els equipaments. Un bon exemple és l'escola municipal de música.

En el marc del Patronat Municipal Granja Soldevila, comparteix espais i gestió amb l'espai de les arts (amb una oferta per a la pràctica *amateur* de teatre i arts plàstiques), la biblioteca, l'arxiu, les sales d'exposicions i el futur auditori polivalent per a música i teatre.

La creació de l'escola de música —tot i ser el més antic d'aquests serveis municipals— es remunta només al 1989 i ha anat creixent progressivament en nombre d'alumnes fins als 300 que té en l'actualitat, xifra que ens mostra que l'1,5 % de la població segueix algun curs a l'escola de música.

L'oferta acadèmica<sup>4</sup> està plantejada en blocs<sup>5</sup> que contenen diverses disciplines. Cada bloc té uns objectius generals a assolir per les diverses assignatures que el conformen i que, alhora, s'organitza en cursos acadèmics. Aquests blocs s'anomenen *programes d'ensenyament*, terme que ve donat pel Decret 179/93, que regula les escoles de música de Catalunya, i pel conveni de finançament que signen el titular del centre —l'Ajuntament de Santa Perpètua de Mogoda— i l'administració educativa catalana —el Departament d'Ensenyament. L'oferta conté diferents programes d'ensenyament adreçats a nens i nenes i a joves i adults.

L'oferta instrumental és prou àmplia per un centre de les seves dimensions i abasta des d'instruments propis de la música clàssica i contemporània (violí, viola, violoncel, flauta travessera, clarinet, fagot, trompeta, trompa, arpa, guitarra i piano), instruments de la música moderna i el jazz (saxòfon, guitarra elèctrica, baix elèctric, bateria i piano jazz) i instruments de músiques del món com el *djembé* o la percussió llatina. Aquesta diversificació instrumental té aspectes positius i d'altres que, com reconeix el mateix director del centre, Jordi Umbert, no ho són tant. La riquesa musical que confereix al centre la possibilitat de disposar d'un bon nombre d'instruments es contraposa a la dificultat de crear equips estables de treball del professorat amb docents que romanen al centre molt poques hores setmanals.

Programes d'ensenyament per a nens i nenes fins a 16/18 anys:

— *Sensibilització musical*. Consta de dos cicles de dos cursos cadascun.

El *primer cicle* està adreçat a nens i nenes de 3 a 5 anys que, en grups de 15 alumnes fan música i moviment, el primer curs, amb sessions de 45 min., al qual s'afegeix una sessió de conjunt vocal de 30 min. al segon curs. El preu és de 186,31 euros<sup>6</sup>.

El *segon cicle* està adreçat a nens i nenes de 6 a 8 anys. Al primer curs es fan 90 min. de música i moviment i 30 min. de conjunt vocal i al segon curs s'incorpora l'inici a l'instrument en grups de 3 alumnes durant 60 min. El preu del primer curs és de 330,56 euros i el del segon de 360,61 euros.

— *Formació musical bàsica*. Consta de tres cicles de dos cursos cadascun i està adreçat a nens i nenes entre 8 i 13 anys.

*Primer cicle*. Consta de 120 min. de música i moviment (en què s'inclou l'activitat de conjunt vocal) i 60 min. d'instrument en grups de tres alumnes. El preu gira entorn de 450,76 euros.

*El segon cicle* substitueix la *música i moviment pel conjunt instrumental*, activitat que inclou els continguts del llenguatge musical amb la màxima significativitat: l'instrument. En el segon curs s'inicia la possibilitat de participar en l'orquestra. El preu gira entorn de 480 euros.

*El tercer cicle* obre la possibilitat de diversificar les possibilitats de tria de l'alumnat amb una oferta d'optativitat. Si bé la majoria de l'alumnat fa conjunt vocal, orquestra, anàlisi i audició i instrument (també en classe de grup però amb un augment de la proporció, 90 min. per 3 alumnes), altres poden triar també entre la informàtica musical, la música de cambra i el grup de percussió (totes tres disciplines amb una durada de 30 min.). El preu gira entorn de 510,86 euros.

— *Formació musical avançada*. Alguns estudiants que pel seu interès volen fer més dedicació a l'instrument tot i conèixer en les classes col·lectives amb els estudiants de formació musical bàsica, trien aquest programa d'ensenyament, que conté 120 min. d'instrument en grups de 3 alumnes i una oferta complementària idèntica a la formació musical bàsica amb un augment de dedicació a l'orquestra. El preu és de 540,91 euros.

— *Nivell mitjà*. Per la complexa situació dels ensenyaments musicals a Catalunya, on conservatoris i escoles de música inclouen estudiants de diversos perfils acadèmics, moltes escoles de música atenen alumnes que alliberen crèdits variables de la secundària si la seva dedicació és equivalent a la del grau mitjà i han passat la prova d'accés corresponent. Com a resposta a aquest perfil d'estudiant, l'Escola Municipal de Música de Santa Perpètua de Mogoda ofereix un programa d'ensenyament que consta de 60 min. individuals d'instrument, 2 hores d'orquestra, 90 min. d'anàlisi i audició, 60 min. de conjunt vocal, 60 min. de música de cambra i 60 min. d'harmonia,

---

4. L'oferta educativa i els preus corresponen al curs 2001-2002.

5. No podem oblidar que les escoles de música a Catalunya tenen una oferta subjecte, quant a les seves dedicacions, als percentatges que estableix el conveni de finançament que cada ajuntament signa —per a la seva creació— amb el Departament d'Ensenyament.

6. Tots els preus indicats fan referència al curs complet.

a més de disciplines optatives (informàtica musical, segon instrument i percussió). El preu és de 601,01 euros, a més de 335,36 euros si fan segon instrument.

- A més de poder cursar un programa d'ensenyament complet, hi ha la possibilitat d'anar a l'escola de música a participar en un *conjunt instrumental o vocal*, optar per fer només *instrument i conjunt instrumental* o bé fer *instrument* sol durant 30 min. o 45 min. Els preus d'aquestes possibilitats són, respectivament, 90,15 euros, 384,65 euros, 643,08 euros i 968,83 euros. Cal destacar que el preu per als estudiants que només volen fer classe d'instrument cobreix la totalitat del cost del professor, ja que l'Ajuntament sosté l'escola de música amb la voluntat de crear un teixit social actiu musicalment en el sentit social del terme i *penalitz*a per tant la utilització del servei mancada d'aquesta dimensió social.

Programes d'ensenyament per a joves i adults:

El conveni de finançament al qual al·ludim més amunt acull alumnes entre 4 i 16 anys que cursen certs programes d'ensenyament. Els estudiants de més de 17 anys no entren en conveni i és, per tant, una opció del municipi el percentatge d'aportació al cost dels seus estudis al centre. L'Ajuntament de Santa Perpètua aporta un 40% del cost d'aquests estudis i els usuaris, el 60% restant.

- *Formació musical bàsica per a joves i adults*. Aquest programa d'ensenyament es preveu per a aquells estudiants que tenen el primer contacte amb la música a partir dels 17 anys. L'oferta consta de llenguatge musical i audició (90 min. setmanals) i classe d'instrument, que pot ser individual (30 min.) o en grup (60 min., 3 alumnes). Els preus depenen d'aquesta opció instrumental: 655,1 euros (classe individual) o 474,8 euros (en grup).
- *Música a mida*. Amb la voluntat de donar a cadascú segons el seu interès, i lliure de les imposicions del conveni de finançament, el centre fa una oferta diversificada amb preus diferents segons les assignatures:
  - Orquestra, 120 min. setmanals, 132,22 euros
  - Combo, 60 min. setmanals, 162,27 euros
  - Música de cambra, 45 min. setmanals, 162,27 euros
  - Instrument individual, 30 min. setmanals, 492,83 euros
  - Instrument en grup, 60 min. setmanals per 3 alumnes, 324,55 euros
  - Tallers de percussió (30 min.), informàtica musical (30 min.), harmonia moderna (60 min.), harmonia clàssica (60 min.), anàlisi i audició (60 min.), conjunt vocal (60 min.), amb un preu de 150,25 euros
- Si un jove o adult s'adreça a l'escola de música per fer només instrument, pot triar 30 min., 1.009,7 euros, o 45 min., 1.518,52 euros. El preu no està subvencionat amb la finalitat d'animar l'estudiant a integrar-se en alguna de les activitats col·lectives del centre.

Els preus esmentats poden ser reduïts a través dels ajuts que ofereix l'Ajuntament de Santa Perpètua de Mogoda per raons socioeconòmiques, per segon membre de la unitat familiar, per segon instrument i per família nombrosa, en uns percentatges que van del 50 al 20 % del total.

A més de l'oferta que hem esmentat, l'escola municipal de música de Santa Perpètua organitza concerts d'alumnat i professorat, jornades de portes obertes, seminaris, curssets i treball interdisciplinari amb la resta de serveis culturals del municipi, i organitza l'oferta de programació estable de música a les escoles i els instituts del municipi. Aquesta programació estable disposa bianualment d'un projecte d'orquestra i cor on toquen i canten junts els alumnes de l'escola de música i els escolars del municipi com a punt final d'un projecte temàtic de les escoles.

L'escola està oberta 7.800 hores a l'any que, dividides entre les 39 setmanes que dura un curs, fan una obertura aproximada de 200 hores setmanals. L'equipament consta de 16 aules, 5 de les quals amb piano, i una sala d'actes amb piano. No es fan servir les aules a les escoles de règim general però hi ha un projecte d'ús dels centres cívics que quallarà ben aviat.

El titular del centre és un organisme autònom municipal (un patronat) de l'Ajuntament de Santa Perpètua. La gestió del centre es duu a terme col·legiadament entre la gerència del patronat i la direcció de l'escola. Sota la figura del director hi ha dos càrrecs de responsabilitat: el cap d'estudis i el secretari acadèmic, que s'ocupen de la coordinació pedagògica de l'oferta i el professorat i la coordinació de la gestió administrativa i els expedients de l'alumnat, respectivament. L'òrgan de participació ciutadana és el consell escolar, integrat per tota la comunitat educativa (estudiants, pares i mares d'a-

alumnes, professorat i equip de direcció), tot i que tant els pares i mares com els estudiants tenen les seves associacions, que fan propostes a l'equip de direcció alhora que organitzen activitats que, com la revista, prenen el pols a la vida de l'escola.

El professorat passa un procés de selecció, ja que ocupa una plaça del catàleg municipal. La prova consta de parts escrites, parts orals i parts d'interpretació musical amb l'instrument. En les parts escrites ha de demostrar coneixements sobre la legislació vigent per a escoles de música i sobre la gestió municipal, en les parts orals ha de demostrar coneixements sobre orientació tutorial i, per tant, també sobre la ubicació de l'escola de música en l'entramat educatiu, i en les parts interpretatives demostra el seu coneixement sobre la matèria a impartir. Així mateix, ha de fer una classe en què ha de demostrar la seva flexibilitat d'adaptació a l'alumnat o la visió educativa global, entre d'altres.

Les hores setmanals de docència directe són 18, la seva dedicació a la implantació del pla d'acció tutorial són 2 i la permanència en el centre sense docència és de 4 hores. El seu salari és, actualment, com el d'un professor de primària, tot i que s'està en un procés d'equiparació progressiva al d'un professor de secundària. La negociació del conveni salarial es realitza entre el comitè d'empresa —que representa els treballadors municipals— i el titular del centre, l'Ajuntament de Santa Perpètua de Mogoda.

### Utrecht. Utrecht centrum voor de kunste

Utrecht és una ciutat holandesa de 240.000 habitants amb una rica vida cultural i universitària. L'Utrecht centrum voor de kunste (centre de les arts d'Utrecht) s'ocupa de la dinamització de la pràctica *amateur* de les arts, entre les quals figura, lògicament, la música.

Aquest centre, que neix el segle XIX com a escola de música, té 6.000 alumnes, dels quals 2.471 ho són de l'escola de música. Aquestes xifres ens mostren que l'1,09% de la població segueix algun dels cursos de l'escola de música. Com a la majoria de ciutats holandeses, l'escola de música està integrada en l'anomenat «centre de les arts», cosa que provoca —segons el director del centre, Jan van Muilekom— sinèrgies interessants entre el professorat de les diverses àrees —que prové de tradicions acadèmiques molt diverses— alhora que promou moltes activitats multidisciplinàries i facilita tant una identificació fàcil del centre per part de la població com el pas d'uns estudis cap a uns altres per part de l'alumnat. Ja són molt poques les ciutats holandeses que organitzen els ensenyaments *amateurs* de música en centres exclusius d'aquesta disciplina.

L'*oferta instrumental* és diversa i completa i inclou instruments propis de la música clàssica i contemporània, instruments de la música moderna i el jazz, instruments de la música antiga i instruments de músiques d'arreu del món (Turquia, l'Índia, l'Àfrica central i percussions de la regió del Carib). Ens trobem, doncs, davant un centre (que no és una excepció al seu país) que fa una oferta ambiciosa i diversa i que respon amb ofertes noves als interessos dels ciutadans de totes les edats i les músiques d'arreu del món —l'anomenada *world music* n'és un exemple.

L'*oferta acadèmica*<sup>7</sup> està plantejada en blocs que són complets en ells mateixos. Aquest aspecte és un dels trets que diferencien les escoles de música holandeses de les del nostre país, per exemple, on els ensenyaments es plantegen, sempre, amb una visió d'ascens progressiu de nivell amb una visió més escolar que de centre cultural. Per fer una descripció somera, podem articular la nostra exposició en diferents apartats: oferta instrumental, conjunts instrumentals i vocals i oferta no instrumental.

#### Oferta instrumental

L'oferta instrumental està organitzada, especialment al començament, en ofertes que tenen un nombre de sessions limitades, cosa que afavoreix enormement l'organització acadèmica i que provoca una sensació de finitud que afavoreix l'interès dels estudiants —perquè és diferent de l'organització a l'escola— i l'aproximació del professorat a una ensenyaments *amateurs*. Cal remarcar que l'oferta instrumental abasta tots els estils (clàssic i contemporani, pop-rock i jazz, música antiga i músiques del món) sense assignar un estil a una edat, és a dir, una nena té accés tan a un instrument del pop com a un de la música antiga.

---

7. L'oferta educativa i els preus corresponen al curs 2001-2002.

Els cursos d'orientació instrumental adreçats a estudiants a partir de 6 anys (tot i que hi ha oferta per a nens i nenes de 4 anys en alguns instruments —com el piano— i que alguns instruments s'inicien més tard —com l'oboè, el clarinet o el saxòfon, entre d'altres—) s'organitzen en 12 sessions de 30 min. i el preu sol ser de 91 euros.

L'oferta per a estudiants de més de 12 anys que ja toquen un instrument és d'un curs sencer amb sessions de 40 min. a 60 min. amb 5, 4 o 3 estudiants i una proporció creixent segons el nivell. Els preus són també anuals i van des de 406 euros a 563 euros per proporcions més altes. Es poden tenir 10 min. de classe extra per 277 euros més.

Hi ha una àmplia oferta d'introducció a la pràctica instrumental i de participació en conjunts instrumentals i vocals per a joves des de 13 anys i per adults a partir de 18 anys, que inclou disciplines com la improvisació o la música amb ordinadors al costat d'instruments de corda, *keyboard*, *djembé* o llaut i viola de mà. Els preus no són diferents dels que hem exposat fins ara.

### Conjunts instrumentals i vocals

Les possibilitats de participar en un conjunt instrumental o vocal per a estudiants fins a 12 anys són molt diverses: orquestres, grups de flautes, cor, grups de salsa, grups de teatre musical... Solen estar organitzats en 18 sessions i els preus varien segons la grandària del grup, des de 28 euros fins a 103 euros.

Els estudiants més grans tenen també moltes possibilitats: música de cambra, orquestres de corda, grups d'improvisació per a instruments de corda, consort de flautes de bec, orquestres de saxòfons, grups de metall, grups de percussió africana, grups de percussió llatina, grups de rock, cors de tots els estils (gospel, músiques del Surinam, tant de veus blanques com de veus mixtes), orquestra simfònica, jazz band o salsa band, entre d'altres.

Destaquem també una escola virtual de piano/*keyboard on line* per Internet.

### Oferta no instrumental

Ens pot sorprendre com és de limitada l'oferta no instrumental més enllà de la que s'adreça a edats primerenques i a debutants. Ja hem esmentat en d'altres moments d'aquest capítol les diverses tradicions europees pel que fa a l'ensenyament del llenguatge musical separat de la pròpia pràctica musical, fet que, com ja hem destacat, és exclusiu de les tradicions meridionals europees. Així doncs, l'oferta de música no centrada en l'instrument —encara que s'incorporin instruments a les classes— és la que descrivim a continuació:

- Adreçat a nenes i nenes de 18 mesos a 4 anys. Oferta de 8 sessions setmanals de 60 min., 57 euros
- Adreçat a nenes i nenes de 4 a 6 anys. Oferta de 18 sessions setmanals de 40 min., 64 euros
- Adreçat a nenes i nenes de 4 a 8 anys. Oferta d'uns cursos escolar amb sessions setmanals de 40 min., 121 euros
- Adreçat a nenes i nenes de 7 a 9 anys. Oferta d'uns cursos escolar amb sessions setmanals de 40 min., 123 euros
- Adreçat a nenes i nenes de 9 a 12 anys. Oferta de 12 sessions setmanals de 60 min., 84 euros
- Adreçat a nenes i nenes d'educació especial de 5 a 12 anys. Oferta de 12 sessions setmanals de 40 min., 69 euros

A més d'aquesta oferta acadèmica, l'escola de música de l'Utrecht centrum voor de kunste organitza concerts d'alumnat i professorat, jornades de portes obertes, seminaris, cursets i treball interdisciplinar per projectes.

Una de les activitats més interessants, lligada estretament als casals de barri (que serien semblants als nostres centres cívics), és l'anomenada *cadena d'activitats*. Aquesta activitat té per objectiu interessar a públics potencials que no van per ells mateixos a l'escola de música. Tot comença amb una actuació del professorat de l'escola de música a l'institut, generalment amb un espectacle de músiques del món. Posteriorment s'ofereix, en horari extraescolar, un taller per aprofundir en l'espectacle i fer participar els alumnes de secundària. A partir d'aquí s'ofereix la possibilitat de continuar l'experiència musical al casal del barri i, un cop acabada l'oferta al casal del barri, s'encoratja els estudiants adolescents i joves a anar a l'escola de música.

L'escola està oberta 11.876 hores a l'any, que dividides entre les 39 setmanes que dura un curs, fan

una obertura aproximada de 304 hores setmanals. L'equipament consta de 25 aules, 10 de les quals amb piano, cinc tenen entre 4 i 5 pianos i les altres cinc un mínim de dos pianos cadascuna. Fan servir també aules a les escoles de règim general i als casals de barri.

El titular del centre és una fundació en conveni amb l'Ajuntament d'Utrecht. L'equip de gestió està format per una junta directiva que elegeix el director, el qual elegeix els caps de cada departament, sota els quals trobem els coordinadors de cada àrea. No hi ha cap òrgan de participació ciutadana que intervingui en la gestió del centre, tot i que el conveni amb l'Ajuntament determina els seus objectius anuals.

El professorat és triat pel coordinador de cada àrea segons el seu criteri i sense superar cap prova d'accés —ja que no és un accés a un lloc públic, atès el caràcter privat de la fundació—. Els contractes solen ser fixos tot i que també n'hi ha de temporals. Les hores setmanals de docència són 26 a més de 13 hores a disposició del centre. El seu salari se situa entre el del professor de primària i el de secundària: són 13 pagues amb un salari inicial de 1.352,28 euros mensuals que, amb l'antiguitat, acaben sent 2.704,55 euros. La negociació dels convenis es realitza entre l'associació de centres artístics a la qual pertanyen les escoles de música (Vereniging van Centra voor de Kunsten, VKV) i els sindicats.

### **Trondheim. Trondheim kommunale musikk-og kulturskolen**

Trondheim és una de les ciutats noruegues més antigues amb una població actual de 150.000 habitants. Des de 1911 Trondheim disposa d'una escola de música que, tot i haver rebut alguns ajuts públics, no va ser municipal fins al 1973. En aquell moment, 300 alumnes de l'antiga escola privada van incorporar-se al centre públic municipal. El 1998 l'escola municipal de música va eixamplar l'espectre de les seves activitats cap a d'altres vessants artístics —a més de la dansa, que ja convivía amb la música— com el teatre i les arts visuals, i es convertia en la Trondheim kommunale musikk-og kulturskolen. En el curs 2001-2002 el centre té 7.000 alumnes, dels quals 3.600 ho són de l'escola de música. Així doncs, el 2,4% de la població va a l'escola de música.

Abans però d'endinsar-nos en la descripció de l'escola de música de Trondheim val la pena emmarcar el procés global de desenvolupament de les escoles de música a Noruega que, liderat per l'associació d'escoles de música, respon a l'eslògan *música per a tothom*. Dels 435 municipis de Noruega, actualment 432 tenen escola de música com a resposta a la demanda social i a la crida del Parlament per a generalitzar-ne la creació a cada municipi. Aquest procés s'ha realitzat en dues fases: una primera que volia difondre la possibilitat de fer música independentment de les habilitats de cada nen o nena i que fomentava l'exel·lència de fer-la en grup, i una segona que eixamplava aquesta possibilitat a la resta de les arts amb un resultat que fins al moment està al voltant del 50 % dels centres. La primera fase va donar com a resultat l'increment d'escoles de música de 12 a 310 en només 15 anys i la segona la gairebé adhesió de la totalitat de municipis noruegs. La mitjana d'utilització de les escoles de música a Noruega és del 2,5 % de la població. L'objectiu actual de l'associació d'escoles de música és atreure el 30 % dels nens i nenes a les escoles de cultura.

L'*oferta instrumental* de l'escola de música de la Trondheim kommunale musikk-og kulturskolen és diversa i completa i inclou instruments propis de la música clàssica i contemporània, instruments de la música moderna i el jazz, instruments de la música popular local, així com algunes especialitats de música religiosa especialment vinculades als cors de la catedral o d'altres possibilitats de fer música amb ordinadors. La recent arribada a Trondheim d'un sector immigrant important està provocant un nou disseny d'oferta encaminada a incorporar aquest sector als usuaris de l'escola de música, incidint especialment en aquells barris en què aquest sector esdevé majoritari.

L'*oferta formativa* està plantejada per cursos acadèmics que van des d'agost a juny i està adreçada bàsicament als nens i als joves. És molt remarcable la seva sensibilitat per l'educació instrumental primerenca especialment pel que fa a l'aprenentatge dels instruments de corda que es planteja des dels 4 anys amb una dimensió global de l'aprenentatge que preveu, a més de l'aprenentatge de l'instrument, l'educació rítmica, el cant o el moviment i l'educació corporal.

A diferència de les tradicions meridionals europees, en què s'inscriu el nostre país, l'escola de música noruega no fragmenta els aprenentatges entre el llenguatge musical i la pràctica instrumental. Tots els elements de llenguatge s'aprenen significativament a través de la pràctica instrumental o vocal. No

és fins a l'educació intensiva de l'escola de dissabte —a la qual tornarem més endavant— que es fa una fragmentació orientada a una formació específica encaminada cap a l'educació superior.

Dels 3.600 estudiants de l'escola de música, n'hi ha 65 que ho són de l'escola de dissabte (Lordagsskolen). Aquests estudiants, procedents tant de Trondheim com de les ciutats veïnes, han demostrat unes habilitats musicals destacables i per això, entre els 12 i els 20 anys, tenen la possibilitat de fer una formació més exhaustiva de 6 hores cada dissabte, que consisteix en educació de l'oïda, teoria musical, música de cambra, orquestra o altres conjunts, classe d'instrument individual de 45 min. i concert (ja sigui tocant o escoltant). D'aquesta oferta exhaustiva es desprèn un aspecte remarcable: l'evidència que les escoles de música de Noruega estan organitzades en xarxa ja que els estudiants de l'escola de dissabte continuen sent alumnes de l'escola d'origen. Hi ha dos factors que ens ho il·lustren: els alumnes continuen participant de les activitats formatives del centre d'origen i continuen pagant el mateix —com a quota exclusiva— a l'escola d'origen. És l'ajuntament titular del centre que envia un estudiant a l'escola de dissabte el que assumeix la diferència de cost entre el preu estàndard i la major dedicació de l'estudiant en el reforç del dissabte.

Atès el caràcter del tot públic de l'escola de música, el preu per activitat és molt baix i independent de la dedicació que pugui fer cada estudiant: 192 euros anuals (pagats en dos cops). L'escola disposa d'un nombre d'hores setmanals (al voltant de 1.000) que reparteix per alumne segons les seves necessitats. La proporció per alumne gira entorn dels 15 min. i l'equip docent organitza els temps de cada estudiant. Fruit de la voluntat d'atendre el màxim d'estudiants possibles i amb la major qualitat, la pedagogia de grup s'ha imposat al centre tot i mantenir classes individuals per a tots aquells estudiants que la necessiten. L'organització més freqüent és la de 45 min. per 3 estudiants que fan una classe de grup, tot i que exploren continuament altres fórmules equivalents: dos professors per 6 estudiants, estiguin o no tots dos a l'aula al mateix moment, faci o no un d'ells un reforç individual fora de l'aula o correccions sincròniques al treball del grup. La formació continua del professorat ja sigui oferta per la mateixa escola o per l'associació d'escoles de música<sup>8</sup> (que ha tingut un paper molt destacat en l'estructura dels centres) garanteixen l'adequació dels docents a les necessitats del centre.

La seu de l'escola de música es situa en el Olavskvartalet, un centre que acull des de l'escola de música al conservatori superior, diferents locals de concerts i un ampli nombre de comerços i restaurants en el centre de la ciutat. Però en aquest centre només es fan les classes d'aquells instruments que com l'arpa o l'orgue, entre d'altres, són difícils de descentralitzar. La resta de classes d'instrument es desenvolupen en 35 escoles d'educació primària o secundària. L'aprenentatge instrumental es fa a l'escola —en horari extraescolar— i els conjunts instrumentals o vocals es nodreixen d'estudiants que pertanyen al mateix centre d'educació primària o secundària. Aquest fet contribueix enormement a la cohesió dels estudiants, facilita l'accés a l'escola de música i la fa present, de manera normalitzada, a tota la ciutat. És, doncs, el professorat de l'escola de música el que es desplaça a les diferents seus i no pas els estudiants —amb el conseqüent desplaçament de pares i mares— els que han d'anar fins a la seu del centre. A través de concerts o projectes especials s'ajunten estudiants de diferents escoles de règim general i s'afavoreix la comunicació «transescolar» dels alumnes de l'escola de música.

El *banc d'instruments* és molt ampli. Amb un total de 900 instruments, la Trondheim kommunale musikk-og kulturskolen deixa 500 instruments al seu alumnat. La majoria són instruments petits (violins, violoncels...) que des d'1/8 de la mida real són deixats als nenes i nenes fins al moment que ja poden fer servir un instrument de mides estàndard. És en aquest moment que cadascú compra el seu. Tot i això, es continua facilitant el préstec d'aquells instruments més cars.

A més de l'oferta esmentada, l'escola de música de Trondheim organitza concerts d'alumnat i professorat, jornades de portes obertes, seminaris, cursets i treball interdisciplinar per projectes. Un dels darrers projectes, en coordinació amb l'associació d'escoles de música, va ser l'organització del Festival de Música dels Joves Europeus el maig del 2000. Procedents de 21 països europeus, 12.000 joves d'entre 12 i 25 anys acudiren a Trondheim amb els seus conjunts instrumentals i vocals per tal de passar junts una setmana de música. Una de les novetats d'aquest Festival respecte les cinc edicions anteriors promogudes per la Unió Europea d'Escoles de Música (EMU) fou la ubicació dels participants en diferents escoles de primària on vivien procedents de diferents països i això creava dife-

---

8. L'Associació Noruega d'Escoles de Música (NOMU) va ser fundada el 1973 i actualment és l'associació de les escoles de cultura (Norsk Kulturskolerat).



rents «microfestivals» a cada escola. Tot i que la pluja va espatllar la cerimònia de cloenda, l'experiència del festival fou inoblidable per a tots els participants.

El titular del centre és l'Ajuntament de Trondheim, que fa una aportació econòmica del 70% del cost, al costat del 15% que aporta l'Estat i el 15% dels usuaris. L'equip de gestió està format per una junta directiva que elegeix el director, actualment Vidar Hjemas, el qual elegeix els caps de cada àrea, sota els quals trobem els coordinadors de cada àrea. Hi ha un òrgan de participació ciutadana que representa la societat de Trondheim que valida els objectius anuals del centre tot i que les seves aportacions no són vinculants. El Trondheim kommunale musikk-og kulturskolen és membre de l'Associació Noruega d'Escoles de Música amb una contribució anual de 2.410 euros.

La selecció del professorat es fa a través d'anuncis i el responsable de la tria és el director del centre. Els contractes solen ser fixos, tot i que també n'hi ha de temporals. Les hores setmanals de docència són 25. El seu salari se situa entre el del professor de primària i el de secundària amb un increment progressiu que té a veure amb l'antiguitat i la titulació, i la negociació dels convenis es fa entre la federació de municipis, que representa els titulars dels centres, i els sindicats, que representen el professorat.

## 2. L'organització de l'escola municipal de música

*Pedro Sarmiento*

### 2.1. Consideracions generals

La diversitat és una de les característiques que defineixen el perfil de les escoles de música. Tot i que no és fàcil establir pautes de funcionament aplicables a totes, sí que hi ha un denominador comú que manté viu l'interès d'innombrables persones, i no és altre que el plaer de compartir amb altres l'experiència social i personal de la música. Quan cantem, toquem un instrument, inventem una melodia o escoltem un concert, experimentem sensacions molt grates que tots coneixem i que difícilment podem descriure. Són subjectives o incòpsables, però sabem que hi treballem al voltant, alimentant alguna cosa que al mateix temps ens impulsa. Una escola de música és el punt de trobada de moltes persones que treballen per compartir aquestes sensacions i l'objectiu d'aquest capítol és facilitar aquesta feina. Gaudim de les escoles de música i cuidem-ne la gestació, perquè així trobarem una nova manera de canalitzar les nostres inquietuds culturals.

A continuació esmentem algunes consideracions generals aplicables a la majoria dels apartats del capítol:

1. *Cal fugir de l'ús dels esquemes automàtics.* El motiu per aplicar un esquema ha de ser que aquest sigui el més adequat, no només que existeixi. Oferir les mateixes assignatures que un conservatori, organitzar-se per departaments, la jerarquització vertical del personal docent, considerar més important la classe d'instrument que l'agrupació, crear un consell escolar, oferir assignatures que duren tot el curs, considerar que el jazz s'estudia després d'aprendre música clàssica, convocar un claustre i no una reunió de professors, atendre el públic en una finestreta, etc., són exemples d'esquemes automàtics, que en alguns casos són erronis, en d'altres inadequats i gairebé sempre s'apliquen sense saber ben bé el perquè. Tot i que de vegades podem sobreviure gràcies a l'existència d'aquests esquemes, quan creem un centre nou, la nostra responsabilitat principal és esperar el millor d'aquest centre, i no només el que és habitual.
2. *El futur mana.* Les solucions que no encaixen amb plans a llarg termini es converteixen en obstacles. Un error clàssic és oferir moltes places d'un instrument i cap dels altres sis, tot dient que l'objectiu és crear una orquestra. Tanmateix, les contradiccions sovint no són tan evidents i només es poden evitar si es coneixen bé els objectius i s'han assumit plenament. La planificació a llarg termini és necessària, sens dubte, però planteja el repte de combinar múltiples factors i de disposar dels mitjans necessaris per anar donant resposta a noves situacions.
3. *És molt important el conjunt de creences que apareixen al voltant d'una escola.* Allò que en un municipi es dona per suposat, en un altre seria impossible de plantejar. Són pautes de comportament no escrites que s'assumeixen d'una manera que desconeixem. Els primers passos d'una escola de música tenen molta importància en la creació d'aquestes idees i en l'establiment de pautes que llavors serà difícil de modificar: des dels horaris fins a les tarifes, passant per les instal·lacions, l'equipament o l'organització de les activitats, però sobretot la idea general que es crea d'un nou centre. La imatge d'una escola de música és en gran mesura la que volem tenir-ne des dels primers passos.

4. *Transparència informativa, optimisme, excel·lència, integritat.* Potser és necessari esmentar alguns d'aquests conceptes, també relacionats amb una posició ètica davant de la feina, però pensem que a sobre d'aquests conceptes se sustenta en gran mesura l'èxit d'un projecte com el d'una escola de música. Quan confiem en la capacitat de les persones per superar objectius no les perjudiquem, ni tan sols en el cas que no els assolixin, i elevem notablement el nivell d'expectatives. Tot i això, quan desconfiem de la seva capacitat per aconseguir alguna cosa, rebaixem el nivell d'expectatives de manera gratuïta. D'aquesta manera, ens perjudiquem quan no confiem en la capacitat dels altres i perjudiquem els altres quan ens conformem innecessàriament amb una actuació mediocre. Són qüestions de gran importància, relacionades amb l'ètica del treball. I aquí tenim altres consideracions: mai hi ha d'haver res que s'hagi d'ocultar. L'únic límit per a la informació és el que imposa la discreció o la bona educació. No té sentit, i és contraproduent, tenir diferents nivells de *veritat*. Aquests nivells no fan sinó pertorbar, generar desconfiança i falsos problemes. A la secretaria, entre els professors, en les relacions amb els alumnes i els pares, la informació oberta és garantia de confiança i bon funcionament. Ningú no fa res malament mentre no es demostrï el contrari. Sempre que es pugui fer millor, així s'ha de fer. No parlem d'idees, sinó de pautes de comportament professional, les mateixes que ser puntual o ser correcte en el tracte. Aquestes pautes s'han d'assumir professionalment com a condicions sobre les quals se sustenta el funcionament general del centre. No s'han d'obviar o pressuposar, sinó que cal fer-les explícites perquè qualsevol persona que treballi en el centre conegui per endavant allò que se n'espera.

### **Voler és poder. L'escola de música com a centre obert a totes les possibilitats**

La música, la pintura i altres formes de creació han estat sempre exemples de llibertat per a l'expressió d'idees. El fet que la música no sigui tangible ni visible sembla que li confereixi, d'una banda, un poder expressiu especial i, de l'altra, fa més sorprenent la seva capacitat per exercir un efecte notable en aquells que en gaudeixen. Seria contradictori pretendre que una activitat com la música, entesa així, quedés regulada sota un esquema estàtic i poc imaginatiu. En una època en què es valoren tant la imaginació i la iniciativa, fins i tot en els mitjans professionals més competitius, hi ha poques disciplines que, com la música, abracin de manera tan clara la pràctica de la imaginació i la innovació. L'organització de les activitats en una escola de música ho ha de tenir en compte, i seria raonable dir que una organització que no tingui en compte les inquietuds de les persones que formen la comunitat d'una escola està perdent una gran oportunitat: l'oportunitat de donar vida a un centre que és la suma de les inquietuds artístiques de tots els membres d'una comunitat.

## **2.2. Passos previs a la posada en marxa**

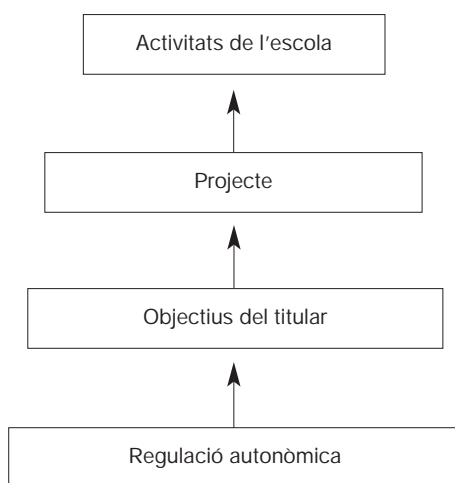
En el capítol 1 s'han tractat detalladament els aspectes relatius a les decisions polítiques i en aquest capítol tractarem els aspectes més tècnics; abans, però, vegem com s'enllacen de manera harmoniosa totes dues facetes en el procés de creació d'una escola de música. Es tracta d'una etapa molt important en què el projecte d'escola encara no ha passat a mans d'un equip directiu especialitzat i que preocupa especialment els equips municipals.

Els passos que ha de fer un ajuntament per crear una escola de música han de passar sempre per dues fases. En la primera fase preval la voluntat política, que correspon a alcaldes i regidors. La voluntat política recau en l'origen de tot projecte municipal i d'aquesta voluntat depèn gairebé del tot el perfil del projecte que es porti a terme. En la segona fase prevalen les decisions dels tècnics (tècnics i professionals). Els passos poden ser més dels indicats i el nivell exacte de protagonisme de polítics i tècnics pot variar, però l'esquema bàsic s'ha de mantenir. Si no, podríem trobar un ajuntament que posa en marxa una escola de música sense responsabilitzar-se'n, o una escola de música en què les decisions les prenen persones no qualificades. Fent servir una imatge, podríem dir que els responsables polítics han d'assenyalar una via transitable i els tècnics han de pilotar la nau amb destresa.

Aquests són moments importants per a la consolidació de l'escola. Les coses que es facin, i també les que no es facin, establiran una pauta de funcionament difícil de modificar en el futur. Un cop més, els objectius generals han de marcar el camí. Vegem-ne dos exemples:

- a) Un centre que neix amb la intenció de dinamitzar la vida cultural d'una localitat ha d'implicar en la gestació a tots els responsables d'aquesta vida cultural. Sovint s'adjudica exclusivament a l'àrea d'educació un projecte que afecta de manera molt clara altres regidories o departaments (cultura, assumptes socials, festes o hisenda). El fet que un nou centre pertanyi a una regidoria o altra, que depengui d'organismes amb més autonomia o menys i la seva possible relació amb altres centres i institucions de titularitat municipal, és important. Cal considerar com a preferents aquelles situacions que optimitzin els resultats de l'escola a través del contacte productiu amb diverses àrees municipals.
- b) L'elecció d'especialistes per dirigir l'escola ha de ser conseqüent amb els objectius. El prestigi i la qualificació dels professionals consultats ha de sorgir, per tant, d'activitats relacionades amb les que portarà a terme l'escola, i no amb l'experiència en altres camps. Per seleccionar un perfil professional adequat cal contrastar-lo i confirmar que sigui coherent amb els objectius.

Qualsevol municipi, independentment de la grandària i de les condicions en què posa en marxa una nova escola de música, ha de conèixer, analitzar i assumir els objectius que les regulacions autonòmiques marquen en cada cas, i tenir en compte que es tracta d'un plantejament general que pot servir de base per a un desenvolupament posterior. Aquesta és una fase que correspon clarament a l'equip polític i que necessita l'assessorament d'experts en escoles de música. Al llarg d'aquest capítol ens referirem diverses vegades a la importància d'emprendre sempre accions coherents amb els objectius prèviament establerts. Pel que fa al contingut d'aquests objectius, altres capítols d'aquest llibre ofereixen informació molt més detallada.



Aquests objectius no s'han d'entendre com a creences o tendències ideològiques. Es tracta de pautes que estableixen una base clara per a una experiència comunitària que implica nombroses persones al llarg d'un període que pot abastar diverses generacions. Si els passos previs a la posada en marxa d'una escola de música no es basen amb claredat en aquesta premissa, vol dir que no s'estableix una direcció definida i, en el futur, el projecte se'n ressentirà.

Aquest plantejament permet afrontar la creació d'una escola de música amb professionalitat, tant des del punt de vista polític com des del tècnic. Per tant, el pas de la primera fase a la segona s'ha de fer combinant equilibradament l'experiència i la visió de futur d'un equip polític i tècnic.

Pel que fa a les expectatives de creixement i a la manera d'encertar en la proporció, cal dir el següent: quan l'objectiu és la dinamització cultural del municipi i aquest procés es porta a terme en contacte permanent amb la realitat municipal, els límits no existeixen i sempre hi haurà lloc per al creixement sostenible de l'activitat. La dificultat consisteix a treure un projecte amb capacitat, des de l'inici, per respondre a unes expectatives canviants i, en general, creixents.

La grandària del municipi i la proximitat o la llunyania amb d'altres és una dada de màxima rellevància per elaborar un projecte viable. De vegades, tot i que la idea d'un edifici com a centre de tota l'activitat és atractiva, resulta inviable. Els municipis amb pocs habitants s'enfronten al problema de no

poder oferir condicions laborals atractives a professors que difícilment tindran més de 5 o 10 alumnes. Tot i això, el que no pot oferir un únic municipi sí que ho pot oferir una mancomunitat, i el model d'una escola descentralitzada és una opció que ja s'ha posat en pràctica a molts llocs. Els municipis grans tenen unes altres circumstàncies. Per exemple, disposen de molts centres educatius on gairebé no hi ha activitat a les tardes o els caps de setmana. La idea d'activitats extraescolars, poques vegades aplicada a les escoles de música, es pot convertir en un gran impuls si es canalitza adequadament.

### **Sobre edificis i dotacions**

Cal observar amb molta atenció l'espai físic on tindrà lloc l'activitat. Com que és possible que les tasques de construcció o condicionament d'un edifici precedeixin la formació de l'equip que hem esmentat abans, dedicarem unes línies a aquest aspecte tan important. La nostra cultura arquitectònica, tant en l'aspecte tècnic com en el normatiu, és curta pel que fa a aquest tipus de construcció. En conseqüència, equips municipals, amb el suport d'especialistes en educació musical o sense, i carregats de bones intencions, han creat edificis que no complien algunes condicions bàsiques o que han sobrepassat d'altres fins a l'absurd. Tot i que aquest no és el lloc per tractar l'assumpte en profunditat, podem esmentar alguns aspectes bàsics:

- Les normatives legals poden anar per darrere de la realitat, especialment en àrees en què la tradició no existeix. És per això que complir la normativa difícilment és suficient, tant pel que fa al tractament acústic com a la distribució d'espais. És imprescindible consultar empreses especialitzades en tractaments acústics en coordinació amb especialistes en escoles de música, des dels primers passos del projecte. A Espanya, molt pocs edificis disposen de les condicions mínimes exigibles pel que fa a aquest aspecte, i cada escola nova és una oportunitat per elevar el nivell mitjà, que és baix.
- L'equipament bàsic d'una escola de música és molt costós. Condicionar adequadament cada aula, adquirir instruments, adaptar una aula informàtica i molts altres espais de l'escola suposa en qualsevol cas una gran inversió. Per tal que aquesta inversió no es converteixi en malbaratament de diners cal que es faci en diferents etapes, que corresponen als primers cursos de la posada en marxa de l'escola. (A ningú no li agrada veure una aula informàtica o un estudi d'enregistrament sense utilitzar per manca de personal qualificat, o veure els professors buscant cadieres perquè els dimarts coincideixen diferents assaigs.) Intentar solucionar aquesta inversió en pocs mesos és un error, com també ho és anul·lar tota la inversió després del primer curs. Qualsevol escola nova travessa una etapa inicial de diversos anys de durada en què el creixement, tant quantitatiu com qualitatiu, és gradual. Durant els primers anys, el nombre d'aules que s'utilitzen, el nombre d'alumnes i professors, l'oferta d'activitats, la provisió general d'instruments, el mobiliari, els equips informàtics, etc., augmenta. Aquest augment comporta l'increment dels ingressos, però també de les despeses i la inversió. Durant aquests anys és important tenir en compte el concepte d'amortització de la inversió: mentre que un piano de cua farà servei durant diverses dècades, un ordinador portàtil té un període útil més limitat. El creixement gradual té un gran avantatge perquè permet que ens adaptem amb més eficàcia a la realitat social que ens envolta. També permet l'establiment de criteris pedagògics que reflecteixin millor el desenvolupament de l'aprenentatge del conjunt dels alumnes. I, sobretot, ens facilita el descobriment de noves tendències, interessants i no previsibles, un fet que encaixa perfectament amb la idea d'un centre que aprèn de les circumstàncies i que s'hi adapta.
- Tot i que és impossible predir l'ús que es farà de cada espai d'aquí a deu anys, sí que podem afirmar que els espais més ben aprofitats seran els que ofereixin més versatilitat. Cal que apliquem aquest principi sobretot als espais més grans, que són els que més espai ens treuen quan deixen de ser útils. Un teatre o un auditori poden ser sala d'assaig, aula, menjador, vestíbul, biblioteca, cinema, magatzem, exposició, local per a festes, gimnàs, bar, dormitori, estudi d'enregistrament, discoteca, botiga, zona de jocs, sala de reunions i moltes altres activitats, sempre, és clar, que estigui ben preparat. La rendibilitat de l'adequació d'espais amb múltiples usos és proporcional al nombre de metres quadrats de superfície condicionats.

## 2.3. El treball en equip

Un grup de professionals que treballa per assolir objectius comuns ha de treballar en equip. El treball en equip del personal d'una escola de música és indispensable per a l'èxit del centre. Sense aquest tipus de treball, l'escola deixa d'existir com a entitat i passa a ser una suma d'activitats disperses i inconnexes. En aquest apartat parlarem de l'organització del treball en una escola de música, subratllant sobretot el treball en equip com la manera més adequada de plantejar-lo.

Un equip professional ha de basar la seva feina en dos pilars importants: condicions laborals dignes i bona coordinació de treball. Cap d'aquestes dues premisses és suficient per si mateixa, mentre que la combinació d'ambdues permet predir els millors resultats.

Les condicions laborals dignes inclouen, entre d'altres aspectes, un salari d'acord amb la titulació exigida (titulació superior), una jornada laboral pròpia del personal docent i contractes que reflecteixin la vertadera durada de l'activitat. Els centres que contracten els seus professors i equips directius amb caràcter temporal es troben amb serioses dificultats a l'hora de donar a l'activitat la qualitat que es mereix. D'aquesta manera, la tendència entre alguns sectors del professorat a convertir jornades setmanals àmplies en jornades comprimides en pocs dies, així com gaudir de períodes exagerats de vacances, redueix dràsticament l'eficàcia de l'equip i comporta una despesa no justificada.

La coordinació de la feina és responsabilitat de l'equip directiu. Hi ha molta bibliografia relacionada amb gestió d'empreses i lideratge que tracta el tema del treball en equip (per exemple, els llibres de Tom Peters), per això aquí ens limitarem a fer algunes consideracions sobre el que considerem més important per al cas específic de les escoles de música, i no des del punt de vista empresarial sinó des del punt de vista de la gestió de centres públics de dinamització cultural.

### Piràmide i matriu

L'esquema de jerarquia més estès és el de la piràmide. En una jerarquia piramidal trobem que una persona, de vegades dues o tres, sempre es troba en el punt més elevat de la presa de decisions, en el vèrtex de la piràmide. La resta es distribueixen en nivells inferiors que perden capacitat decisòria i responsabilitats a mesura que s'allunyen cap a la base de la piràmide. L'organització piramidal té grans inconvenients davant d'algun avantatge, que en general no en compensa els defectes. L'avantatge principal és la distribució clara de la responsabilitat. Tot i això, la piràmide és rígida per a l'organització de grups, dificulta la motivació dels que es troben en nivells inferiors, no ajuda a valorar capacitats diverses i fomenta la incomunicació entre nivells que estan de costat.

Davant de l'esquema de la piràmide, trobem molt més interessant i útil el de la matriu. Anomenem organització en forma de matriu aquella que permet agrupar equips de persones en sentit vertical i horitzontal simultàniament. El primer avantatge de la matriu potser és la possibilitat de contenir qualsevol altre esquema d'organització, però la matriu en si ja té un gran atractiu per a l'organització del treball en equip.

La matriu serveix, per exemple, per tenir simultàniament els professors agrupats de dues maneres. La primera, vertical, pot ser l'instrument, el tipus de contracte, etc. La segona, horitzontal, pot ser: professors que donen classe a l'alumna Laura Campos, professors que organitzen l'actuació de primavera o professors que treballen en la redacció del projecte educatiu.

Les combinacions són nombroses i es recomana, naturalment, formar grups que tinguin sentit. Mentre que certs criteris tradicionals per agrupar els professors es poden mostrar inoperants (per exemple, per a què serveix agrupar els professors per instrument?), la matriu serveix per incorporar fàcilment a l'organització grups amb característiques vertaderament útils: professors amb facilitat per organitzar activitats amb nens de 4 anys, professors amb facilitat de paraula per a les reunions amb pares, professors amb experiència en el muntatge d'actuacions teatrals, etc.

La matriu té clars avantatges per organitzar el treball d'un equip. L'avantatge principal és la flexibilitat, ja que la matriu no ha de ser sempre la mateixa, sinó que una matriu es pot aplicar a un període prolongat (un curs) i, simultàniament, crear matrius per a períodes breus en què el grup necessita afrontar activitats especials. La matriu ajuda a distribuir el treball i la responsabilitat aprofitant les qualitats de cada membre de l'equip. Es tracta de l'esquema que representa millor la capacitat de delegar a d'altres o la capacitat d'assumir noves responsabilitats. En molts casos, la matriu no fa sinó reflectir

formes de treball en què impera el sentit comú. Tot i que poden ser molts els que ja apliquen aquest esquema sense ser-ne conscients, ens sembla important disposar d'un model explícit tan clar. Des d'un punt de vista psicològic, la matriu és la representació esquemàtica del treball d'un grup de persones responsables i ben coordinades. La persona o les persones que decideixen com organitzar el treball no queden fora de l'esquema, sinó que constitueixen un grup especialitzat a dins del mateix grup. Com ja hem comentat, l'organització piramidal és còmoda en el sentit que la mateixa verticalitat i estabilitat de l'esquema en dicten el funcionament. La matriu suposa un repte important per a un equip directiu, ja que ha de pensar sobre el seu funcionament i trobar l'equilibri per tal que la flexibilitat produeixi fruits a curt, mitjà i llarg termini.

Els diagrames en forma de matriu responen almenys a dues preguntes. La primera, feta des del punt de vista del projecte, és: quines persones portaran a terme el projecte x? La segona, feta des del punt de vista de cada persona, és: quines activitats m'han encarregat?

	Professors de llenguatge musical	Professors de corda	Professors de vent	
Viatge del cor a Roma	1	1	0	2
Promoció d'instruments nous	1	2	2	5
Reunions amb pares d'alumnes	0	1	1	2
Redacció d'un nou fullet	1	0	1	2
	3	4	4	

	Professors amb jornada completa	Professors amb 1/2 jornada	Professors amb 4 h/setmana	
Redacció de la memòria anual	1	4	0	5
Horaris del curs pròxim	2	0	0	2
Programa de ràdio local	1	2	0	3
Sorteig de places	0	0	1	1
	4	6	1	

Total: 11

### Comentari dels gràfics

Aquests són dos exemples d'organització en forma de matriu per a un grup d'onze professors. Com es pot veure, s'han escollit exemples concrets d'activitats pròpies d'un equip de professors, tot i que en podrien valer d'altres. Aquests esquemes tenen una validesa temporal limitada, ja que un cop s'acaben les activitats, s'ha de procedir a una nova organització. És possible, a dins de cada grup, establir qui exerceix la funció de coordinador. En tots dos casos es pot observar que la combinació de professors obeeix a criteris operatius: mentre que ha semblat important incloure representants de totes les famílies d'instruments en la *promoció d'instruments nous*, una cosa puntual com és l'organització del *sorteig de places* ha estat assignada a algú amb poca dedicació al centre.

## Equips directius

La tria d'una o més persones per dirigir un centre respon a la necessitat de distribuir certes feines, d'encarregar-les a persones capacitades en aquestes àrees i de decidir qui és responsable de cada aspecte del funcionament del centre. La lògica indica que una persona pot actuar com a coordinadora general, mentre d'altres assumeixen tasques més concretes.

La tria d'aquestes persones es pot fer de diverses maneres: nomenaments (càrrecs de confiança), concursos públics per seleccionar el personal i eleccions segons uns procediments prèviament establerts. Malgrat que totes presenten possibles avantatges i inconvenients, cal que recordem el que hem dit a l'inici del capítol: no és aconsellable recórrer a models existents sense contrastar-ne la pertinència ni l'eficàcia.

Hi ha tres grans àrees que es poden trobar en qualsevol escola: administració, professorat i activitats. L'administració es pot dividir en gestió de l'alumnat i gestió del pressupost i personal, segons els casos. En escoles de petites dimensions, aquestes tasques poden anar a càrrec d'una sola persona, però a mesura que els centres creixen, la gestió es fa més complexa i requereix equips més especialitzats.

Els extrems en el nombre de persones no són recomanables. La responsabilitat principal no ha d'estar basada excessivament en una única persona ni en més de tres. El model de la matriu és adequat per distribuir responsabilitats, però pot facilitar un excés de dispersió. Un equip directiu de dues o tres persones ha de ser perfectament capaç de canalitzar al seu voltant diversos tipus de tasques i adaptar-se als diferents moments del curs, que exigeixen dedicacions molt diverses. La proliferació de persones en els equips directius dificulta la presa de decisions i dilueix el sentit de responsabilitat. En qualsevol cas, gràcies a la matriu, és possible oferir, en moments concrets del curs, una gran responsabilitat a persones que no formen part de l'equip directiu, així com descarregar de feina aquella gent que ha passat temporades de dedicació excessiva.

Per *administració* entenem la feina que soluciona dia rere dia les necessitats de funcionament del centre, i cada ajuntament disposa de diferents mitjans per portar-la a terme. Mentre que hi ha ajuntaments que tenen capacitat per gestionar aquests assumptes en les seves pròpies oficines, d'altres arriben a crear organismes autònoms, fundacions, etc., per gestionar tots els assumptes relacionats amb l'escola. En el primer cas, moltes gestions importants es resolen en dependències municipals que ja existien abans de l'escola. En el segon, totes les gestions són responsabilitat del centre, un fet que ofereix més independència, però que també exigeix més dedicació i coneixements.

En l'apartat de professorat s'inclouen qüestions relacionades amb l'organització dels horaris i del calendari anual. El treball de l'equip depèn principalment d'una bona organització en aquesta àrea, en què flexibilitat i exigència s'han de combinar de manera harmoniosa. L'apartat de professorat requereix una visió àmplia, ja que és l'àmbit en què s'organitza la feina de les persones al llarg de tot un curs. Per tant, cal tenir en compte que l'equilibri no només s'ha de buscar en les setmanes, sinó també en els mesos, els trimestres, el curs sencer i també en la successió de diversos cursos, amb la finalitat d'equilibrar les activitats dels professors i, en conseqüència, dels alumnes. La feina del professorat sobrepassa amb escreix els límits de l'aula. Pot incloure entrevistes a la ràdio, organització de camps d'estiu, concerts pedagògics o moltes altres activitats que són fonamentals per a la seva feina i per a l'èxit de l'escola. Aquí rau la necessitat de preveure aquestes situacions i d'organitzar-les adequadament.

Pel que fa a la formació, l'àrea de caràcter pedagògic és la que queda més a prop dels alumnes. La planificació de l'oferta requereix molt més que coneixements de pedagogia musical, ja que l'oferta està directament relacionada amb la dinamització cultural, l'aprofitament de recursos econòmics, la visió de futur i la satisfacció de l'alumnat, que és molt heterogeni.

La coordinació entre aquestes àrees és molt important. Des del punt de vista de l'alumne, del professor o del responsable polític, gairebé tot el que passa a l'escola se sosté simultàniament en aquestes tres àrees. Així, doncs, hem de recordar que la divisió en àrees no respon només a un aïllament d'aquestes, sinó més aviat a la imperiosa necessitat de coordinar-les. Per exemple, és important coordinar les dates de matrícula, les activitats de promoció d'instruments i la programació de classes. Per tant, és convenient reduir al mínim el nombre de persones que formen els equips directius, criteri que els permetrà funcionar amb més eficàcia.



## Implicació del personal docent i administratiu

La manera més agradable de treballar és la que ens permet tenir èxit i sentir-nos-en responsables. D'altra banda, quan seleccionem personal, és lògic que triem persones de les quals esperem els millors resultats. Amb la combinació d'aquestes idees podem afirmar que els treballadors han de prendre decisions importants, ja que és el que n'esperem i el que podem exigir. Si se segueix aquesta idea, la feina de direcció passa de la contenció, en el sentit de frenada o destorb, a la canalització. S'han de considerar *decisions importants* aquelles que afecten el futur de l'escola. Si desconfiem de la capacitat del personal del centre per prendre decisions d'aquest tipus, es produeix una contradicció entre el que diem que esperem de les persones i el que de fet n'esperem.

Hi ha dues maneres d'interpretar equivocadament aquest plantejament. Una consisteix a simular un alt grau de responsabilització de professors i personal no docent en situacions de normalitat, per després barrar el pas a aquesta confiança quan es tracten temes *clau*. Una altra es produeix quan els equips directius deleguen les decisions que han de prendre i, d'aquesta manera, obliden que una directora o un cap d'estudis té clares les responsabilitats que ha d'assumir. És cert que hi poden haver persones que no obtinguin els resultats adequats en aquestes circumstàncies, però és injust privar la gran majoria d'una cosa en què només una minoria es mostra incòmoda.

La llibertat que produeix aquest tipus de sistema de treball requereix més capacitat per a la coordinació dels equips directius, i és habitual que tots, fins i tot els més capaços, enyorin en certs moments els esquemes jeràrquics verticals. Tanmateix, els beneficis a llarg termini que es deriven de la creació d'equips independents compensen amb escreix les turbulències momentànies. Fer el contrari seria reduir la llibertat i allunyar la iniciativa.

## El treball en equip: realitat organitzativa

Com comentem en un altre punt d'aquest capítol, és important facilitar, a través dels horaris, el contacte formal i informal entre professors. El contacte formal és el treball de reflexió i planificació que pot donar coherència a totes les activitats que el centre porta a terme. Aquest tipus de treball és indispensable per a qualsevol equip de professors.

Amb la finalitat de convertir aquestes reunions en exemples d'eficàcia i no de pèrdua de temps —un aspecte que se sol criticar— hi ha un eix central al voltant del qual és necessari plantejar tota la feina de totes les persones contractades per l'escola: la missió, o el que és el mateix, els objectius de l'escola. *Missió* és una accepció derivada de l'anglès que consisteix en un paràgraf breu que estableix l'objectiu principal d'una institució. Així, per exemple, «l'Escola Municipal de Música de X és un centre de titularitat municipal que neix amb l'ambició objectiu de fer accessible la pràctica de la música a tots els ciutadans».

Quan parlem d'*objectius*, generalment ens referim a una breu enumeració d'intencions, incloent-hi només les de caràcter general. Les diferents regulacions de les comunitats autònomes estableixen una sèrie d'objectius, però cada centre és lliure de crear la seva pròpia llista complementària d'objectius, per donar resposta a les peculiaritats del municipi. Per exemple, un objectiu d'un centre pot ser fomentar la creació de noves escoles de música en el seu entorn, o atendre una demanda específica d'un grup social concret (jubilatats, gitanos, joves o qualsevol altre).

Qualsevol dels dos termes fa referència a allò que es considera primordial, a les prioritats del centre, als criteris que determinaran en tot moment la pertinència de les decisions.

Per tant, la tasca principal d'un equip és reflexionar, crear i assumir aquests objectius. Aquest és un pas necessari per evitar discussions estèrils i distingir el que és pertinent del que és desviar-se d'allò primordial. El resultat material d'aquest procés reflexiu i creatiu és el projecte del centre.

Un cop establerts aquests criteris, els aspectes d'organització de les reunions no són menys importants, ja que sovint se les considera, i amb raó, una gran pèrdua de temps. Si les reunions tenen un objectiu, aquest ha de ser clar i explícit. A més, hem de procurar que els resultats de les reunions siguin visibles a curt termini. Per això tota reunió ha d'anar precedida d'un pla concret (ordre del dia), entregat amb anterioritat als assistents, i s'hi han de prendre decisions i arribar a acords. Poques persones hi col·laboraran activament si no veuen que la seva participació és significativa. Una de les grans satisfaccions que produeixen les reunions és saber que el grup ha complert els plans previstos i que s'hi ha pogut participar activament d'acord amb les regles establertes prèviament.

## El projecte de centre

El projecte de centre ha de ser un document que enumeri amb precisió els objectius de l'escola i que expliqui de manera concreta com es volen assolir. El projecte de centre és el prisma a través del qual els objectius establerts per les regulacions autonòmiques projecten una imatge determinada, adaptada a la realitat social del centre. Aquesta regulació, els objectius del centre i cada una de les estipulacions que conté el projecte han de ser coherents. Per elaborar el projecte de centre, s'ha de tenir en compte la peculiaritat de les escoles de música. No fa falta caure en formalismes excessius ni en disquisicions filosòfiques. L'elaboració del projecte en si és un procés de màxima importància per establir una comunicació valuosa entre els professors, però el resultat final ha de ser útil i fàcil d'entendre per a les persones que el llegeixin.

El projecte estableix els objectius i fixa les bases per a les futures avaluacions. No s'ha de considerar un model inalterable, sinó una base de ciment sobre la qual poder construir idees noves.

El projecte també ha de mostrar els aspectes d'organització del centre que són bàsics per al seu funcionament i, en general, tots els detalls que el municipi desitgi fer explícits quan posa l'escola al servei dels ciutadans. Un projecte ha d'incloure: un pla pedagògic general (què aprendran els alumnes, com i quan), normes per al professorat (horaris de classes i activitats, horaris no lectius i organització dels horaris, obligacions per als alumnes), normes per a l'alumnat (criteris d'admissió, causes de pèrdua de plaça, normes específiques per a la participació en agrupacions), organització de la gestió (equips directius, esquemes de treball), organització de la participació ciutadana i organització de la matrícula (aspectes relacionats amb la tramitació i les taxes).

Vegeu, també en aquest capítol, altres qüestions relacionades amb el projecte de centre: apartat 5, epígraf «Adults, joves i nens».

## Característiques del director/la directora

El perfil ideal de la persona que dirigeix una escola de música ha d'incloure, com a mínim, coneixements de música, d'administracions locals i de gestió cultural. Tot i això, aquesta combinació podria resultar insuficient si no hi hagués una certa capacitat per liderar projectes o per obtenir patrocini privat, per exemple. Per tant, la discussió sobre la qualificació del director/la directora pot arribar a extrems estèrils. La diversitat de les escoles fa que sigui molt difícil fixar *a priori* un perfil idoni, i potser això pot portar a trobar una característica recomanable: la capacitat d'innovar, d'aprofitar els recursos materials i humans i satisfer la majoria. És difícil portar això a terme sense coneixements de música, però és evident que aquests coneixements no són suficients. A més, no hem d'oblidar que un dels objectius que es persegueixen quan es formen equips directius és compensar i complementar les aptituds i limitacions dels seus membres.

Pel que fa al tipus de contracte del director/directora i a la possibilitat que el càrrec l'ocupin successivament membres del professorat, hi ha avantatges i inconvenients per a totes dues opcions: els càrrecs fixos aporten certa estabilitat als projectes a llarg termini, però també es poden convertir en un obstacle per a determinats canvis. Els canvis periòdics en la direcció resten força a l'equip perquè ha de fer servir molt de temps i energia per discutir sobre els candidats. El fet de ser fix ajuda a implicar-se en el paper de la direcció, una cosa que pot ser difícil quan se sap que al cap de poc temps una altra persona ocuparà aquell lloc. L'alternança fa que les persones responsables tinguin més facilitat per posar-se en el lloc dels altres i entendre els seus punts de vista. També suavitza la jerarquia i els tics que se'n deriven, que poden ser exagerats quan una sola persona dirigeix sempre el centre. Des del punt de vista dels responsables polítics i tècnics, pot ser més còmode no canviar d'interlocutor i saber que no cal tornar a explicar les coses als nous, però no hi ha dubte que els canvis poden tenir efectes beneficiosos. Pel que fa a l'especialització i formació professional, és més difícil que una persona inverteixi temps i recursos econòmics propis en formar-se com a director/directora si no té la certesa que passarà anys en aquell càrrec. L'autonomia d'una escola es pot veure com un possible perill, però també responsabilitza i fomenta la participació activa de l'equip docent. I, per acabar, en una hipotètica crisi greu directament relacionada amb la persona que dirigeix el centre, és evident que el fet de ser fix es pot convertir en un gran obstacle per solucionar-la.

## **Informar i promoure: un objectiu de l'escola**

Un centre que pretén vitalitzar els aspectes culturals d'un municipi cal que es doni a conèixer i que hi tingui una presència regular a través de publicacions pròpies o dels mitjans de comunicació. D'aquest tipus d'informació es deriven múltiples beneficis. Els equips directius i els professors disposen, en els diferents suports que s'esmenten a continuació, d'una forma idònia de donar a conèixer la seva feina i d'exercir la tasca de dinamització social. Mitjançant un treball continuat en aquest sentit, és més fàcil que l'escola es consideri una part indispensable de la vida municipal i que amb el temps es converteixi en senyal d'identitat de tota una població. Escoltar els alumnes de l'escola a la ràdio, veure'n les fotografies a la premsa o rebre regularment notícies de les activitats obertes al públic és símptoma que l'escola és un centre viu i atent a la realitat local.

## **Notes de premsa, entrevistes de ràdio i televisió: una obligació**

La presència regular en els mitjans de comunicació (deixant de banda la publicitat contractada, que de vegades és necessària) té clars avantatges, entre els quals hi ha la satisfacció de responsables polítics i tècnics, la publicitat gratuïta de terminis de matrícula, cursos i altres, l'oportunitat de motivar els alumnes mitjançant la seva aparició en reportatges o entrevistes i, en general, la confirmació que el que es fa a l'escola és important i mereix l'atenció de la comunitat. Sovint es pensa que és difícil accedir als mitjans i se sol oblidar que un centre amb activitat educativa i cultural és una font constant del tipus de continguts que es necessiten en diaris, revistes i programes. Els periodistes han de rebre informació abundant i detallada; no hem d'esperar que tinguin un coneixement profund de la realitat del centre, sinó una gran capacitat per presentar la informació de manera atractiva i resumida. La feina de les escoles ha de consistir a proporcionar aquesta informació amb regularitat i establir un pont comunicatiu a través d'un mitjà del qual poden rebre, a canvi, gran suport en moments decisius.

## **Fulletes, butlletins, pàgina web, etc.**

A més de la informació facilitada als mitjans de comunicació, hi ha un altre tipus d'informació, més detallada i propera a les necessitats de l'usuari o del mateix ajuntament. Es tracta dels fullets, butlletins i memòries de cada curs. Independentment que el suport sigui paper o que es tracti d'informació accessible a través d'Internet, aquests tres tipus de documents aconsegueixen simultàniament diversos objectius.

Els fullets ofereixen una imatge del centre a totes les persones que hi estan relacionades, informen d'aspectes de certa complexitat i solucionen per endavant moltes consultes, estableixen punts de referència sobre els quals el centre pot evolucionar i obliguen els que els editen a fixar per escrit criteris sobre qüestions de temàtica diversa. A més, constitueixen un element indispensable per fer publicitat de certes activitats i són la targeta de presentació principal davant d'altres municipis, persones o organismes.

Els butlletins s'adapten millor a les circumstàncies, permeten la participació d'alumnes i pares, així com de polítics i especialistes, que hi poden publicar la seva opinió. Com que el seu cost és inferior, circulen amb més llibertat per diversos centres municipals i poder ser enviats còmodament per correu. Poden tractar en profunditat problemes o iniciatives menys conegudes pel públic en general, i es poden permetre un to informal molt adequat per al tipus d'activitat. Fan publicitat de les activitats del dia a dia i, alhora, multipliquen l'efecte de les activitats desenvolupades per l'escola. Els butlletins són una eina valuosa per documentar la història d'una escola de música.

Actualment, les pàgines web ofereixen la possibilitat de fer fàcilment accessible a moltes persones tots aquests continguts, però a més l'entorn informàtic obre noves possibilitats pròpies, com els fòrums d'opinió, el correu electrònic i la possibilitat de seleccionar informació (enllaços) d'interès per a professors, alumnes i pares d'alumnes.

Les memòries anuals són el tall transversal periòdic de la vida de qualsevol escola. En aquestes memòries es troben totes les dades i documents d'interès i s'hi reflecteix l'eficàcia de la gestió, així com l'existència de problemes i les propostes per solucionar-los. La memòria anual és el document de docu-

ments, i el seu caràcter de mirall de la realitat és una invitació a la superació, així com la font més fiable d'informació escrita. La memòria ha de ser exigida per tots i suposa un treball que s'estén al llarg de tot el curs: els enregistraments de les actuacions, en àudio i vídeo, les fotografies, els programes dels concerts i d'altres activitats, els cursos breus, els intercanvis amb altres centres i una infinitat de documents poden quedar ben ordenats i representar una font d'informació important, a més de ser, amb el pas dels anys, d'un valor incalculable com a memòria de diverses generacions.

### **Altres: discs, cd-rom, llibres, etc.**

Hi ha moltes maneres possibles de divulgar informació i promocionar activitats culturals. D'una banda, hi ha totes les iniciatives que poden partir de pares i alumnes. A més, hi ha un altre tipus de publicacions, com discs, cd-rom i llibres, que cap ajuntament no hauria de menystenir pel seu potencial a l'hora de promocionar una imatge de municipi compromès amb la cultura. En aquestes publicacions es poden incloure enregistraments musicals, entrevistes, fotografies, text, gràfics i qualsevol aspecte que calgui presentar en públic.

### **Tallers i xerrades fets pels mateixos professors**

Els professors d'una escola, així com altres professionals externs, solen tenir coneixements d'interès per als alumnes que queden fora del que és la classe habitual. Poden ser coneixements teòrics, de l'experiència del professor com a membre d'una orquestra o grup musical de prestigi, o de qualsevol àmbit professional que no pot mostrar a la classe habitual. Algunes dates, com la *setmana blanca* o l'estiu, estan especialment indicades per aprofitar aquesta circumstància, que permet que el professor pugui demostrar els seus coneixements i tenir contacte amb altres alumnes, i serveix als alumnes per rebre ensenyaments complementaris a la seva pràctica habitual, però no sols els períodes no lectius especials són vàlids per a aquest tipus de proposta. De fet, és probable que hi hagi un públic específic per a activitats de durada breu que es poden oferir en qualsevol moment i amb un caràcter clarament diferent de les activitats continuades.

### **Calendari escolar i laboral: possibles interpretacions**

En aquest apartat tractarem diversos aspectes del calendari escolar:

1. Quins dies de la setmana es fan les classes i a quina hora
2. Durant quants mesos es faran les classes
3. Quins dies es consideren lectius
4. Quins dies es consideren festius

Pel que fa al calendari laboral, la falta d'activitat lectiva no és sinònim de vacances. Hi ha períodes de l'any en què no hi ha cap mena de demanda de classes (per exemple, en alguns municipis, el mes de juliol o les vacances de Nadal) però quan les classes es paren és un moment excel·lent per fer altres tasques. Qui prescindeix d'aquests moments no lectius perd l'oportunitat de vertebrar gran part de les activitats de l'escola. La major part d'arguments a favor d'aquestes vacances pagades són fruit d'una aspiració comprensible al descans, però quan es tracta d'un descans remunerat, costa entendre que s'accepti sense contrapartides. D'altra banda, seria contraproductiu obligar un professor a anar a l'escola sense cap altre objectiu que el fet de complir un horari sense res concret per fer. Un professor pot preparar material a la biblioteca, arreglar coses, organitzar un calendari de concerts, telefonar a proveïdors de material, reunir-se amb un grup de pares i moltes altres tasques que no té sentit enumerar. A més, les vegades en què alguns o tots els professors poden coincidir al centre té el valor afegit que els permet treballar en equip per fer les tasques que ho requereixen. És molt probable que en una escola de música les dedicacions variïn notablement d'una època del curs a una altra. (I cal tenir en compte el fet habitual que gran part dels professors estan contractats amb jornades parcials.) Per exemple, un viatge amb alumnes suposa una gran càrrega laboral per a un professor. En aquests casos, els professors han de poder compensar èpoques d'activitat intensa amb èpoques d'activitat moderada. D'aquesta mane-

ra, podem deixar el còmput anual d'hores intacte i, alhora, resoldre els moments de més activitat sense haver de recórrer a la contractació de personal nou.

La formació permanent del professorat és una altra de les activitats que s'han de preveure per mantenir un nivell de qualificació d'acord amb els objectius, i els períodes no lectius són idonis per fer-ho. L'assistència a cursos d'especialització comporta beneficis per al centre i, per tant, el nombre d'hores dedicat als cursos es pot comptar de manera total o parcial com a temps dedicat al centre.

### **Distribució de l'horari lectiu i no lectiu**

És discutible el nombre d'hores lectives i no lectives que ha de complir un professor d'una escola de música, però no és discutible que hi ha d'haver aquestes dues categories. La jornada setmanal d'un professor s'ha d'entendre com la suma d'un temps dedicat a fer classes, més un temps dedicat a preparar-les i a treballar en altres activitats que hi estan relacionades. La tasca del professorat d'una escola sobrepasa la simple feina de fer classes i de preparar-les. La feina que es porta a terme en una escola de música és massa important per deixar-la en mans de personal poc especialitzat i són els professors els que han d'utilitzar l'horari laboral per actualitzar els seus coneixements, investigar, accedir a repertoris nous, solucionar aspectes, organitzar assaigs, acompanyar els alumnes a actuacions i viatges, redactar butlletins informatius i una infinitat d'activitats més. A més, s'acostuma a considerar que una part de l'horari no lectiu es pot realitzar fora del centre de treball. Independentment del nombre d'hores, i potser amb la mateixa importància, és el nombre mínim de dies que el professor ha d'anar a l'escola. No és just defensar un horari amb poques hores lectives i, a la vegada, voler-ne acumular el màxim nombre possible en sessions de sis o set hores seguides. L'acumulació d'hores lectives disminueix la qualitat de les classes, redueix el nombre de dies entre els quals l'alumne pot escollir i redueix el nombre de dies en què el professor està disponible per al centre.

### **Classes a la tarda o classes els dissabtes al matí**

Tot i que s'accepta amb naturalitat que els alumnes vagin a l'escola després d'una llarga jornada escolar o laboral, se sap que els matins dels dissabtes són un moment idoni per a l'aprenentatge. Els motius són diversos: no hi ha cansament, hi ha més hores per triar horari de 9 a 15 que de 17 a 21, i és més fàcil coincidir amb altres per a assaigs, classes, consultar temes o simplement per parlar. En el cas dels professors que es desplacen i que estan contractats per hores, aconseguim més hores per un sol desplaçament. L'ambient general és molt més relaxat i les activitats es poden combinar millor amb altres activitats locals. Un possible inconvenient és que alguns o molts professors poden estar ocupats amb concerts els caps de setmana. Respecte a aquest tema, els horaris continuats que s'estan implantant en alguns centres poden suposar un avantatge.

### **Sobre la participació ciutadana**

En una escola de música, els pares dels alumnes poden ser a la vegada alumnes. Això té avantatges indubtables per a tots, derivades d'una comunicació millor entre ells i el personal del centre. Les famílies són un eix important del paper socialitzador de les escoles de música i la participació de pares d'alumnes en les activitats de l'escola no fa sinó facilitar aquest procés. El fet que la participació estigui vertebrada al voltant d'iniciatives espontànies o regulades a través d'associacions és secundari. L'èxit de la participació dels pares es basa, gairebé sempre, en l'entusiasme d'un grup poc nombrós de persones que sap transmetre a altres la necessitat de portar a terme projectes determinats. Les escoles són en gran mesura allò que els pares volen que siguin. Per tant, la seva responsabilitat és molt important i tant els polítics com els professionals que formen part del projecte n'han de ser conscients.

D'altra banda, cada municipi disposa en major o menor mesura d'associacions i grups diversos en què els ciutadans uneixen interessos i esforços. Quan parlem de dinamització social ens referim, en bona part, a la capacitat d'una escola per treballar en coordinació amb aquests grups o per fomentar la creació d'altres de nous.

## 2.4. Criteris per a la gestió administrativa

L'administració d'una escola de música és la gestió del pressupost i de tots aquells tràmits propis del funcionament del centre. A dins de l'escola, un capítol de gran importància és el de l'atenció al públic, entesa com a informació i tramitació de matrícules i centralitzada en la secretaria del centre.

Hi ha centres en què la relació amb la secretaria es redueix a un breu contacte a principi de curs, però aquest no és el cas de la major part de les escoles de música. La flexibilitat d'oferta i demanda fa que es pugui accedir a cursos i activitats en diferents moments del curs; les característiques noves de certes activitats fan més necessària la informació; tant els professors com els pares i els alumnes necessiten un contacte freqüent amb la secretaria. Tot això la converteix en el punt clau d'informació i solució de problemes (horaris, queixes, terminis, pagaments i un llarg etcètera). La secretaria d'una escola de música és el punt de contacte principal per a la gran majoria de les famílies i la idea que tenen del centre depèn en bona part de com sigui aquesta relació. Així mateix, la secretaria està permanentment en contacte amb l'equip directiu i el professorat. Per aquesta posició privilegiada, la secretaria d'una escola de música pren una importància extrema i té la possibilitat d'oferir una gestió moderna i eficaç que segurament els ciutadans agrairan. La persona o persones que desenvolupen aquesta feina exerceixen una influència decisiva en la imatge externa del centre i en el seu funcionament intern.

Actualment, sembla excessivament ingenu parlar de la importància que té la informàtica en la gestió d'aquestes qüestions, però la realitat és que molt pocs centres disposen de personal, aparells i programes adequats. Provoca estupor, però el fet és que el correu electrònic encara és desconegut en moltes escoles, per no parlar de centres en què no hi ha pressupost per adquirir un fax, o simplement un telèfon! Tota aquesta infraestructura elemental, al costat de persones que la puguin utilitzar, és tan indispensable per al funcionament correcte de l'escola com ho són les bones maneres, els pianos, la llum elèctrica o els discs compactes. L'escola no només és un centre de treball amb les mateixes necessitats que molts d'altres, sinó que la seva capacitat d'èxit a curt, mitjà i llarg termini és de tanta magnitud que difícilment s'entén qui regateja els mitjans que condueixen a aquest objectiu.

Els principis que han de regir el funcionament d'una secretaria són: eficàcia, comoditat, transparència i integritat. L'eficàcia es manifesta en la capacitat per resoldre problemes de diversos tipus. La màxima comoditat ha de ser la norma de totes les gestions que facin els ciutadans. La transparència i la integritat estan directament relacionades: d'una banda, la informació ha de ser tan clara com sigui possible; de l'altra, l'administració ha de ser exemple d'honestedat i tracte igualitari.

Les entitats locals creen aquest tipus de serveis i s'han de plantejar, a l'hora de crear-ne un de nou, el repte de superar dificultats i de donar exemple en la seva gestió.

Són indispensables l'accés fàcil a una informació transparent i la màxima comoditat en la tramitació d'assumptes. Un cop més, recomanem que s'evitin els diferents nivells d'informació que fan que un grup de persones sàpiga, o cregui que sap, més que un altre. Forma part de la responsabilitat professional d'una secretaria el fet d'administrar la informació a partir de criteris objectius dirigits sempre al bé comú. Si els usuaris perceben amb claredat aquesta norma, molts problemes deixaran de ser-ho per convertir-se en circumstàncies susceptibles de millorar-se. Exemples típics d'això són els sorteigs d'instruments (del banc d'instruments que les escoles posen a disposició dels alumnes), les llistes d'espera o l'adjudicació d'horaris: totes aquestes situacions de tensió o ansietat milloren notablement quan els criteris per solucionar-les se saben amb antelació i s'apliquen eficaçment i obertament en els terminis i condicions establerts. Un alumne que queda fora d'un sorteig o d'un horari desitjat acceptarà millor la seva sort si té la seguretat que s'ha seguit un procediment just. En aquest sentit, l'escola té l'obligació de demostrar la seva eficàcia davant de tots, i no només davant d'un grup. D'altra banda, els usuaris seran més condescendents amb els errors puntuals si confien amb el funcionament general.

### Tractament de les queixes

Les queixes que es produeixen en un centre són bons indicadors d'allò que no funciona, però també d'allò que funciona. Dit d'altra manera, les queixes revelen el nivell de les expectatives que els usuaris han posat en l'escola. L'absència de queixes significa que no se'ls dona curs i que d'alguna manera o altra es silencien. L'abundància de queixes se sol correspondre amb problemes de certa envergadura, que no s'hi esmenten.

El tractament de les queixes ha de tenir un caràcter prioritari: cap pregunta no ha de quedar sense resposta, tota resposta ha de ser coherent amb els objectius del centre i, com s'ha dit en algun altre punt, l'únic límit per publicar les queixes i la seva resposta és la discreció que marca el sentit comú. Quan el centre no pot assumir aquestes directrius, la queixa produeix noves insatisfaccions. Tot i això, una queixa sovint pot ser i és l'intent d'un usuari per millorar el funcionament de l'escola. En la resposta han de ser implícits l'agraïment per l'interès demostrat i la coherència dels criteris del centre (eficàcia, transparència, etc.). La publicació de les queixes i de les respostes és potser el millor mecanisme d'informació intern de l'escola. Gràcies a aquesta publicació, podem transmetre la nostra capacitat per afrontar problemes, així com les limitacions o els criteris que impedeixen poder complir totes les peticions possibles. És una manera idònia de coresponsabilitzar a tothom, alumnes, pares, professors, personal no docent i responsables polítics en les tasques diàries del centre.

### **Terminis de matrícula i calendaris perpetus**

El fet de poder anticipar esdeveniments és sempre útil en l'organització i millora de la imatge que la gent té de l'escola. Cada any es repeteixen, amb més o menys canvis, certs terminis: les dates de matriculació (des que s'anuncien fins que s'acaba l'últim termini), les grans actuacions d'alumnes, les reunions amb pares, les festes locals, etc. Una idea bàsica per a aquesta experiència és crear un calendari perpetu en què es marquin festes concretes o espais de temps entre les diverses activitats. D'aquesta manera, aquest únic calendari és aplicable amb lleugeres variacions a qualsevol curs. Un cop s'ha confeccionat aquest calendari genèric, és fàcil enriquir-lo amb coses noves (per exemple, amb un recordatori que digui que cal fer coincidir la carta de principi de curs amb la de recollida d'instruments en préstec, per estalviar despeses d'enviament). Amb el temps, en lloc de parlar només de calendari, podrem parlar d'un important eix central d'activitats, que no només adverteix de la proximitat de determinades dates, sinó que arriba a generar la manera de distribuir el temps per a alumnes i professors; permet planificar amb diversos anys d'antelació, i serveix, en definitiva, d'eina i prova d'un sistema organitzatiu eficaç.

### **Criteris d'admissió, permanència, etc.**

La conseqüència lògica que es deriva de les regulacions autonòmiques, i d'aquestes, els objectius del centre, ha de ser l'establiment d'uns criteris públics i objectius d'admissió al centre. Un altre cop, tant la coherència en l'aplicació dels criteris com la capacitat per assumir esquemes nous, no necessàriament heretats del que ha estat habitual en el passat, ens ha de guiar en aquest sentit.

Una de les preguntes que acostuma a sorgir quan accedim com a alumnes a una escola de música és: què necessito per entrar-hi? I una altra, molt important, és: quants anys puc continuar estudiant a l'escola? Ja sabem que la resposta a la primera, a més de basar-se en dades objectives, no ha de tenir en compte ni els coneixements prèviament adquirits ni les aptituds demostrades. L'escola és per a tots. Les dades objectives a què ens referim són, per exemple: «l'edat mínima d'accés a l'escola és de x anys», «aquesta coral només és per a veus blanques» o «és imprescindible disposar d'instrument». Tal com s'explica en un altre apartat, la selecció és necessària en els casos en què el professor ha de conèixer l'alumne per indicar-li el grup i l'horari als quals pot accedir. Les proves d'aptitud que serveixen per rebutjar o admetre alumnes tenen dos tipus de limitacions. La primera i més important és que adopten un punt de vista aliè i normalment oposat al de l'alumne. Des d'aquest punt de vista extern no és possible valorar l'interès de l'alumne per aprendre, que en aquest cas és el més important. La segona és que, fins i tot en els casos en què les proves es fan amb la màxima objectivitat possible, actualment no hi ha cap lloc on es facin proves que encertin el pronòstic de les aptituds per a l'aprenentatge.

En aquest camp, les escoles de música han fet un pas necessari per a qualsevol societat moderna: el punt de vista important és el de l'alumne. A partir d'aquesta premissa, dir que un alumne no val per a la música és tan poc pertinent com dictar qui té dret a fer exercici els caps de setmana. Tanmateix, una tendència molt estesa en les societats occidentals continua donant importància a una sola manera de fer música, en lloc de valorar les diverses maneres de fer música. Per sort, a les escoles es parteix precisament d'aquest nou plantejament. El seu objectiu és donar forma a aquesta demanda heterogènia assumint-ne les característiques noves.

Pel que fa als anys de permanència dels alumnes al centre, hi ha dos criteris importants la conciliació dels quals seria la situació ideal. Un és que el nombre de places és limitat i que han de quedar places vacants per tal que nous alumnes puguin accedir a l'escola. Un altre és que continuar anant al centre no significa necessàriament continuar rebent classe, sinó que es pot continuar cantant a la coral o tocant a la *big band*. Les dimensions de cada centre i les dades recopilades al llarg dels anys permeten establir aproximadament les pautes de creixement/estabilitat/descens del nombre d'alumnes.

Relacionades amb la permanència al centre, cal plantejar per endavant les qüestions següents: haig de sol·licitar plaça cada any?, haig de sol·licitar plaça en acabar música i moviment (MiM)?, puc fer simultàniament MiM i instrument?, puc quedar-me als grups de manera indefinida?, etc. Totes aquestes preguntes, i altres de relacionades, es poden definir com els drets de qualsevol alumne quan es matricula a l'escola. Tots tenen dret a rebre atenció i planificació adequades. En general, és millor restringir primer i després donar facilitats, si les circumstàncies ho permeten. A més, convé recordar un deure important de l'alumne, directament relacionat amb el nivell mínim de responsabilitat que una escola ha d'esperar dels seus alumnes: l'assistència a les classes ha de ser regular i les faltes d'assistència injustificades s'han de considerar com una circumstància inadmissible en centres finançats amb fons públics en què sovint hi ha persones que en queden excloses per manca de places.

### **Llistes d'espera**

Les llistes d'espera s'acostumen a exhibir com la prova que l'escola ha de créixer i que el seu funcionament té èxit, però també demostren que alguna cosa no funciona, i tant pot ser la permanència excessiva d'alguns alumnes com la incapacitat de la direcció del centre per trobar fórmules intermèdies. Les llistes d'espera que es mantenen i augmenten cada any generen un fals grup d'aspirants entre aquells que només opten per sol·licitar plaça i no perdre així una opció futura, sense un interès real per matricular-s'hi. El fet que la permanència en una llista d'espera generi drets, amb el pas dels anys suposa una gran responsabilitat per part de l'escola i provoca una sensació poc atractiva de bloqueig per entrar al centre. Considerem més aconsellable solucionar anualment aquestes qüestions per sorteig, sense responsabilitzar-nos durant anys de les expectatives de centenars o milers de persones.

### **Quan es comença amb l'instrument i quan es deixa Música i Moviment**

La idea de formar nens entre quatre i vuit anys en Música i Moviment pot plantejar les preguntes següents:

- Cal que acabi per començar l'instrument?
- Pot entrar un nen nou en un grup que ja fa dos o tres anys que fa classe? Pot entrar a meitat de curs?
- Té preferència a l'hora de triar instrument davant de nens que no han estat matriculats a Música i Moviment?
- Té assegurada la continuïtat a l'escola després de Música i Moviment?
- Té més preferència el nen que fa més temps que està matriculat?
- Hi ha un horari especial per a nens que fan classes d'instrument a més de Música i Moviment?

Totes han de tenir resposta en el projecte educatiu. Algunes són extrapolables a qualsevol alumne que estudiï un instrument, però la major part de qüestions són pròpies de l'etapa en què es pot fer Música i Moviment. Els plans d'una família per als seus fills de 3 a 8 anys han de poder obtenir aquesta informació juntament amb la matrícula. El grup de nens d'aquesta edat té, per motius evidents, més probabilitat de formar part de la comunitat de l'escola durant un temps llarg, a més de ser el grup d'alumnes que més implica les seves famílies en la vida quotidiana de l'escola. D'aquí ve l'interès per establir clarament quins drets genera la seva matriculació i quins no.



## 2.5. Oferta formativa

La regulació de cada comunitat autònoma ha d'establir unes directrius generals de l'oferta formativa, especialment pel que fa a la planificació territorial. Aquesta planificació és precisament responsabilitat dels organismes supramunicipals i té com a finalitat assegurar als habitants d'una comunitat autònoma un repartiment equitatiu dels recursos. Aquesta tasca té una gran importància en el desenvolupament futur de xarxes de centres i el seu objectiu ha de ser la funció de gran paraigua per als centres que funcionen en un territori.

L'oferta formativa és el conjunt d'activitats que una escola de música proposa als seus alumnes a partir de les directrius esmentades. L'oferta formativa ha de servir principalment els interessos dels alumnes i ha d'estar equilibrada en dos sentits: el que és simultani i el que és consecutiu. És *simultani* allò que un alumne pot fer i vol fer en un moment determinat. En aquest sentit, una bona organització ha de tenir en compte tant la disponibilitat de temps com la pertinença pedagògica. Un exemple de disponibilitat de temps és el de nens de diferents edats: als quatre anys les classes són breus i poques vegades s'acumulen, mentre que als quinze poden durar més temps i acumular-se en un mateix dia. Un exemple de pertinença pedagògica és la participació en agrupacions, ja que cal decidir què és més important: tocar suficientment bé l'instrument per poder formar part de l'agrupació o entrar a formar part de l'agrupació per motivar l'aprenentatge de l'instrument.

Anomenem *consecutiu* allò relacionat amb la planificació a llarg termini, o dit d'una altra manera, la seqüència d'activitats. Per exemple, si considerem objectius prioritaris tocar relaxadament en públic, aprendre a inventar música o aprendre a assajar, hem d'assenyalar en quin moment i a través de quins mitjans s'anirà treballant en aquesta direcció. Tal com passa en la relació professor-alumne, en què sempre és possible descobrir camins inesperats, una escola podrà descobrir maneres d'enfocar l'oferta formativa que responguin a reaccions difícils de preveure. Això, en lloc de constituir una excusa per no planificar, ha de ser l'excepció que confirma la imperiosa necessitat de saber en tot moment per què s'està treballant en una direcció determinada.

Com es veu, el que és simultani té a veure amb el tall horitzontal de les activitats, mentre que el que és consecutiu es refereix a allò que és vertical, a l'ordenament lògic en el temps dels esdeveniments educatius.

El reptu principal a l'hora d'organitzar l'oferta formativa d'una escola és poder conciliar la flexibilitat amb la coherència. Una escola ha d'atendre simultàniament grups d'alumnes amb diferents interessos i oferir-los formes coherents de satisfer-los. Mentre que un grup d'alumnes voldrà anar a l'escola des dels quatre anys i continuar molts anys més tard tocant a la *big band*, d'altres preferiran matricular-se durant dos cursos a saxo i llenguatge musical per després deixar l'escola. És freqüent considerar els primers com a *bons alumnes* i els segons com a *alumnes menys interessants*, un fet que podem superar fàcilment recordant que el punt de vista important és el de l'alumne. La possibilitat de presentar una oferta *a la carta* queda limitada en el mateix concepte: tota carta ofereix un nombre limitat d'opcions. L'objectiu no és tant oferir-ho tot, sinó oferir una varietat d'opcions per a diferents grups d'alumnes. No només és un error témer una oferta *a la carta* plantejada en aquests termes, sinó que el temor principal l'han de produir les ofertes educatives que redueixen l'experiència de l'aprenentatge a una via única.

L'oferta formativa ha de tenir molt en compte la idea que el tot és molt més que la suma de les parts. Considerar que l'oferta formativa no és més que l'organització d'unes classes d'instrument i unes altres de formació complementària és una manera poc ambiciosa de plantejar l'oferta formativa. La definició que oferim d'oferta formativa al principi d'aquest capítol destaca precisament la importància d'oferir altres activitats i la importància de coordinar-les i jerarquitzar-les adequadament. La idea tradicional d'oferta formativa sol respondre més a la comoditat organitzativa dels equips directius que al punt de vista de l'alumne. En aquest sentit, es consideren ornamentals activitats que són primordials. Per exemple, és fàcil constatar que els alumnes aprenen i gaudeixen molt especialment quan actuen en públic o quan assisteixen a determinats concerts. Llavors, per què no es fa girar l'aprenentatge al voltant d'aquestes activitats? Si els estils musicals que més agraden a certs alumnes són el bolero, el *reggae* o el *dixieland*, per què s'insisteix en una *bona* formació que prescindeix d'aquests estils? Si els alumnes ja fan servir l'ordinador a casa per compondre, crear els seus propis discs o practicar la improvisació, no té sentit continuar considerant la informàtica musical com una cosa *complicada*. Si l'aprenentatge de l'instrument pot ser un vehicle excel·lent per a l'aprenentatge musical general, per

què s'ha d'insistir en la necessitat d'anar a classes de llenguatge musical? Diguem, per no caure en una enumeració sense fi, que podem trobar nombrosos exemples d'una pràctica musical molt satisfactòria en el nostre entorn dignes d'imitació, i que les escoles han d'inventar tipus d'oferta educativa que difícilment trobarem en la nostra tradició acadèmica.

Així, doncs, proposem un model d'oferta formativa general que segueix les pautes següents:

- *Donem importància a allò que és important des del punt de vista de l'alumne* i, per tant, des del punt de vista de la comunitat, però no únicament des del punt de vista del professorat. Tot i que no sembla necessari recalcar-ho, dóna més bons resultats treballar a favor de l'alumne que en contra de les seves inquietuds.
- *Els alumnes, a més de classificar-se per edats, poden classificar-se com a alumnes més participatius i menys participatius*. És a dir, que hi ha alumnes que desitgen participar en nombroses activitats de manera intensa i d'altres que només poden anar a l'escola una estona a la setmana, o una setmana a l'any.
- *Questionem l'organització per nivells*, que és herència de la tradició acadèmica i que interessa més als professors i a les institucions que a l'alumne. L'alumne ha de conèixer i ha d'estar familiaritzat amb aquells aspectes de la seva formació musical que pot millorar i ampliar (tècnica instrumental, repertori, improvisació, capacitat per tocar en grup, sentit rítmic, oïda crítica, lectura a primera vista, inventiva, memòria auditiva i un llarg etcètera), però sense aïllar alguns d'aquests aspectes (normalment la tècnica instrumental) com a únics indicadors del seu nivell d'aprenentatge. Les tradicionals *notes* de final de curs són inusualment i injustament sòbries i l'alumne ha de saber, d'una banda, en quins aspectes està rebent una formació planificada, i de l'altra, aquells altres aspectes en què clarament no s'està treballant. Aquestes notes han estat, tradicionalment, una valoració global en què la tècnica instrumental tenia un paper determinant, mentre que altres aspectes de gran importància, com per exemple la capacitat de tocar d'oïda o d'analitzar una partitura, quedaven totalment oblidats. Vegem-ne dos exemples.

Els alumnes, a la majoria d'escoles, passen d'un període *feliç* a Música i Moviment a un període *menys feliç* en l'aprenentatge de l'instrument. Mentre que a Música i Moviment ningú els parla del seu *nivell* i l'aprenentatge es planteja al voltant d'activitats musicals en grup, etc., en començar les classes d'instrument es produeix un canvi no explicat i es comença a parlar a l'alumne del seu *nivell*. Aquest és un exemple clar de com l'organització per nivells no solament no ajuda a la formació de l'alumne, sinó que representa un obstacle.

L'altre exemple es refereix a la dificultat d'establir nivells que reflecteixin el grau d'implicació de l'alumne. Un alumne capaç de posar d'acord a tot un grup per actuar en un bar del barri, que selecciona el repertori, busca un equip d'amplificació i crea un cartell magnífic per fer-ne publicitat pot ser poc actiu a la classe de guitarra elèctrica, però seria poc sensat considerar-lo un *mal* alumne, ja que està aconseguint un dels objectius principals de dinamització cultural de l'escola. Per tant, si estem disposats a parlar de nivells d'alumnes, haurem d'explicar obertament com establim aquests nivells i utilitzar aquesta informació en benefici de l'alumne. Si el que volem reflectir és la quantitat d'anys que fa que cada alumne és a l'escola, serà més fàcil classificar els alumnes pel nombre d'anys que fa que són a l'escola, tal com fem a Música i Moviment o a les corals, amb tota naturalitat.

- *Substituïm la idea d'assignatura per la d'activitat*. Si donem importància a la pràctica de la música, la idea d'activitat és més oberta que la d'assignatura, ja que pot englobar-la i reflecteix millor el protagonisme de les diferents accions que es porten a terme a les escoles: assaigs, concerts, viatges, concursos, reunions, etc. Si hem deixat de considerar la classe magistral com l'únic nucli d'un bon aprenentatge, si valorem el contacte amb altres persones que aprenen al costat nostre, si acceptem que el professor no revela coneixements sinó que ens ajuda a descobrir i si valorem especialment la iniciativa dels alumnes, la seva capacitat per crear la seva pròpia trajectòria educativa, podem afirmar que la idea d'activitat és adequada per descriure l'aprenentatge en una escola des del punt de vista dels alumnes. A més d'accentuar l'aspecte actiu, o la participació més que l'assistència passiva, obrirem l'escola a activitats que es corresponen plenament amb els seus objectius i que, tanmateix, mai abans s'havien plantejat: coordinació amb altres activitats artístiques de la comunitat com pintura, teatre, dansa; viatges; col·laboració amb organismes o empreses locals, etc. El potencial d'aquestes activitats resideix en l'entusiasme que es genera entre les persones que hi participen. Aprofitem, doncs, aquest impuls.

## Adults, joves i nens

En un centre obert a totes les edats, una de les primeres decisions ha de ser (1) el nombre de places que s'oferiran per grups d'edat, així com (2) les edats que defineixen cada grup i (3) la seva denominació. Respecte al primer punt, no hi ha cap regla establerta: en alguns centres gairebé no hi ha alumnes adults, i en d'altres, són majoria. Tenint en compte que una de les novetats que ofereixen les escoles de música és considerar que qualsevol persona té dret a aprendre música, no és coherent cap solució que afavoreixi excessivament un grup d'edat determinat. Des del punt de vista pedagògic, no hi ha edats per aprendre i edats en què no s'aprèn, sinó maneres d'aprendre que varien amb l'edat. Des del punt de vista de la repercussió social de les escoles de música, s'han de prioritzar els centres en què hi ha diverses generacions, o encara millor, totes les generacions. El projecte de posada en marxa d'una escola ha de tenir en compte l'edat en què es matricularan els alumnes i l'edat que aquests alumnes tindran en el futur, però també l'edat dels alumnes que hi continuaran entrant cada curs. La situació ideal és poder permetre que tothom que ho desitgi pugui continuar a l'escola, però si això no fos possible, cal evitar un desequilibri excessiu entre els grups d'edat inicialment establerts.

Els límits (2) per anomenar nen, jove o adult a algú són sempre arbitraris i cal recordar que aquests límits han de servir per millorar l'organització del centre, no per dificultar l'accés als alumnes. Una divisió còmoda per a alumnes menors de 18 anys és la que ja hi ha en l'ensenyament general (educació infantil, educació primària, secundària i batxillerat), ja que no només indica les edats, sinó també els horaris de sortida del col·legi o institut, així com el tipus d'exigència acadèmica pròpia de cada grup (és a dir, el temps disponible) i el calendari escolar. (Per exemple, tot i que acostumem a parlar d'alumnes de Música i Moviment com un grup relativament homogeni, el seu nivell de dedicació al col·legi creix en iniciar l'educació primària als sis anys.) Les denominacions (3) també plantegen certs problemes: els termes *nens* i *infantil* cada cop s'apliquen a edats més baixes, però a la vegada la paraula *jove* poques vegades s'aplica a alumnes d'onze anys. D'altra banda, es corre el risc d'obrir una assignatura per a *adults*, per exemple baix elèctric, i adonar-se després que hi ha una gran demanda de baix elèctric entre alumnes de dotze anys. Les escoles amb un nombre superior d'alumnes i professors té menys problemes a l'hora d'establir horaris i grups diferents per edat, però els centres petits han de recórrer en la majoria de casos a solucions intermèdies que exigeixen molta imaginació per part del professor i també la complicitat de l'alumne.

## Biblioteca-mEDIATECA: el cor d'una escola

Seguint el concepte tan estès que afirma que el professor no instrueix sinó que guia l'alumne, una biblioteca adquireix molta importància. Per biblioteca entendrem un lloc en què pares, professors i alumnes accedeixen de manera independent a informació rellevant. Això inclou partitures, enregistraments, llibres, revistes, Internet, programari i un llarg etcètera. La biblioteca pot oferir tot això i a més ser en si mateixa un nucli d'activitat, tant espontània com organitzada. El temps d'espera de molts pares és una bona ocasió per oferir lectura, audicions o vídeos, a més dels materials propis que es poden generar a l'escola, com butlletins, fotografies, etc. A la biblioteca, els professors hi troben un lloc on sorgeixen converses especialitzades entre ells, amb alumnes o amb pares. Els alumnes hi troben un món musical ampli que no hem de pressuposar que existeixi a casa seva, sinó que l'hem d'impulsar des de l'escola, on se suposa que la concentració de professionals ha de proporcionar una informació més ben seleccionada.

La biblioteca es pot considerar una part central de l'oferta formativa per dos motius. En primer lloc, hi ha nombroses activitats que poden partir de la mateixa biblioteca. En segon lloc, la biblioteca pot ser una companyia de viatge excel·lent de la major part d'activitats organitzades per l'escola.

## Serveis que pot oferir una escola de música

En l'oferta formativa, tot i que també es relacionen amb aspectes d'infraestructures i personal, hi trobem els serveis següents, sobre els quals se sustenta una part important de l'activitat de l'escola:

— *Préstec o lloguer d'instruments*: serveix per fomentar instruments poc coneguts, per tenir a les

agrupacions instruments que molt poca gent es pot permetre comprar, per permetre que els alumnes que comencen els tinguin durant un període de prova. Cada any s'ha de destinar una part del pressupost a reparacions i noves adquisicions.

- *Cabines d'estudi*: aquestes cabines poden ser les mateixes aules o espais destinats especialment a aquesta funció. Les cabines serveixen per fomentar l'estudi, permeten als alumnes estudiar o assajar amb més concentració i sense haver-se de preocupar per si molesten els veïns, serveixen per estudiar instruments que pertanyen a l'escola i que l'alumne no es pot emportar a casa (una bateria, una arpa, un clavecí, un orgue de tubs, pianos de cua, etc.).
- *Locals d'assaig*: l'ús que se'ls vol donar en condiciona notablement la dotació. Per exemple, hi poden haver locals d'assaig per a grups que necessiten arpa, piano de cua, bateria, amplificador de baix elèctric, ordinador, taula de mesclades, etc.
- *Mediateca*: se'n parla a l'epígraf anterior.
- *Aula informàtica*: estretament relacionada amb la mediateca, tot i que pot oferir per si mateixa la possibilitat de convertir-se en *cabina d'estudi* per a alumnes interessats en el funcionament de *samplers*, edició d'àudio i àudio per a vídeo. Ja fa anys que la informàtica exerceix un paper important com a eina professional i d'estudi. Gràcies als ordinadors, els professors poden editar exercicis i composicions, trobar partitures, discs, imatges i informació de gran valor. A més, els alumnes poden utilitzar programes educatius, aprendre a crear partitures, a fer servir seqüenciadors i programes de composició i enregistrament, a més d'un llarg etcètera. Com la mediateca, l'aula informàtica es pot utilitzar com a recurs complementari o com a eix de múltiples activitats educatives. La velocitat amb què apareixen recursos nous a través d'Internet fa que l'aula informàtica sigui, cada cop més, el centre de qualsevol mediateca.
- *Estudi d'enregistrament*: aquest és un altre exemple d'instal·lació que compleix un servei important, el de documentar la trajectòria d'alumnes i agrupacions, i constitueix, a més, una font interessant de formació en les àrees d'enregistrament, amplificació d'actuacions públiques, manteniment d'aparells electrònics, bandes sonores de vídeos, edició de discs compactes, etc.

## **2.6. Experiències: Escuela Municipal de Música de la Corunya, Escuela Municipal de Música y Danza de Talavera de la Reina, Escuela de Música de Tres Cantos**

### **Escuela Municipal de Música de la Corunya**

L'Escuela Municipal de Música de la Corunya va obrir les portes el curs 1998-1999. La gestió de l'escola no correspon directament a l'Ajuntament, sinó al Consorci per a la Promoció de la Música, i l'Ajuntament va establir un concert de deu anys de durada, prorrogable fins a un total de vint-i-cinc. El Consorci, amb una alta participació municipal, també gestiona altres activitats musicals de la ciutat, com per exemple l'Orquestra Simfònica de Galícia o l'Escola de Pràctica Orquestral. Presideix el Consorci el regidor de Cultura de l'Ajuntament de la Corunya. A més de l'orquestra esmentada, a la ciutat de la Corunya hi ha el Conservatori Superior de Música, el Fòrum Metropolità i altres institucions culturals i educatives en què l'escola troba un lloc adequat per ampliar el seu abast social. L'escola és l'únic centre públic d'ensenyament no professional del municipi.

Els dos primers anys de funcionament de l'escola han servit per adonar-se d'alguns aspectes que cal millorar, com per exemple la distribució desigual de l'alumnat pel que fa a especialitats instrumentals, desigualtat que afecta la informació d'agrupacions; també un nombre excessiu d'hores lectives en l'àrea de música clàssica, a causa d'un èmfasi en les hores de classes teòriques; d'altra banda, s'ha constatat la necessitat d'un disseny curricular més flexible, capaç d'adaptar-se millor a les capacitats i necessitats dels alumnes; l'escassa difusió exterior de l'escola o la manca d'espais adequats i d'una dotació bàsica d'instruments també representa un fre per al creixement lògic d'una escola de creació recent.

Tot i aquestes mancances, l'escola, en lloc d'enfonsar-se en els seus problemes, ha sabut reaccionar i presenta a la societat unes perspectives molt atractives i d'una gran repercussió social a la ciutat de la Corunya. Bona part d'aquest impuls, com passa cada vegada amb més freqüència, prové de la predisposició natural dels alumnes per estils musicals actuals, com el rock o el jazz, per organitzar-se en grups, assajar amb regularitat, oferir actuacions en recintes públiques i atraure l'atenció dels mitjans

de comunicació. Hem observat que aquest és un aspecte que ha cridat l'atenció dels responsables municipals, que hi veuen un camp interessant per divulgar les activitats de l'Ajuntament.

Mostres del nou rumb que pren l'escola són les activitats del curs 2000-2001, en què es va organitzar: un seminari permanent de saxòfon (autofinançat); la reunió anual del Presidium de l'EMU (Associació Europea d'Escoles de Música) i presentació de la candidatura (aprovada a Eslovènia l'octubre de 2001) de la Corunya per organitzar al maig de 2003 el congrés Escoles de Música a Europa, així com l'Assemblea General de l'EMU; concert didàctic amb l'Orquestra Simfònica de Galícia, coordinat pel Consorci per a la Promoció de la Música; Semana das letras Galegas; activitats de promoció d'instruments per a alumnes de Música i Moviment; Setmana de Música Llatina.

L'escola organitza l'oferta docent en àrees. Les àrees que hi ha actualment són cinc:

- Àrea de música i moviment
- Àrea general
- Àrea de música clàssica i contemporània
- Àrea de jazz i música moderna
- Àrea de música tradicional

L'àrea de jazz i música moderna s'ha traslladat recentment a un edifici diferent del de l'escola, a la part baixa del qual es van habilitar locals d'assaig per a grups de jazz, rock, etc., aules i un estudi d'enregistrament.

El projecte educatiu dóna una importància extrema a l'aspecte pràctic de la formació. Les classes d'instrument es fan en grups de tres alumnes i a totes les classes, incloses les de formació musical complementària, s'utilitza l'instrument. Es tendeix a fer que cada àrea educativa tingui una agrupació destacada, a més d'altres possibles agrupacions de menys envergadura.

En aquesta escola, un professor titular amb un contracte de 34 hores setmanals cobra un salari anual brut de 19.834 euros, tot i que gairebé tots els professors estan contractats per 25 hores setmanals, fet que suposa un salari anual brut de 14.583 euros.

De la plantilla actual del centre, formada per 25 professors i 3 places de personal no docent, 22 són indefinits i 6 són temporals. Totes les hores de l'horari són presencials. En el cas dels professors amb jornades de 25 hores, vint hores són lectives, i cinc, no lectives. De les hores no lectives, una està dedicada al seminari de Formació Musical Contemporània, una altra a una reunió dedicada a l'agrupació, i mitja hora a tutoria, tot i que aquesta distribució no és la mateixa per a tots els professors. Tots els professors coincideixen almenys els dilluns al matí durant dues hores.

L'equip directiu té quatre càrrecs: una directora, un vicedirector, un cap d'estudis i una secretària, els tres últims amb un complement salarial de 2.404 euros anuals. A més, hi ha una direcció a cada àrea o un coordinador d'àrea en el cas de la música tradicional. La directora del centre és, a més, presidenta de l'Associació Gallega d'Escoles de Música.

L'escola disposa d'un edifici propi, amb una aula magna de 126 m<sup>2</sup> que també fa de sala d'actes, i, en el futur, hi ha el projecte de construir una sala d'actes, set aules de 60 m<sup>2</sup>, tres de 30 m<sup>2</sup>, dues cabines de 24 m<sup>2</sup>, quatre de 15 m<sup>2</sup>, una sala de professors, tres despatxos i una zona d'administració.

El centre obté un 50 % del finançament de les matrícules abonades per alumnes. El cost mitjà per alumne a l'escola és de 992 euros/any. La Xunta de Galícia hi aporta un 6 %, i l'Ajuntament, un 44 %. Aquest últim, a més d'aspirar a una participació més gran en el finançament de l'Administració autonòmica, ha sol·licitat de la Xunta l'interès per tres temes que seran importants en el desenvolupament d'aquesta i altres escoles de Galícia: la formació del professorat, sobretot pel que fa a actituds, més que a aptituds; l'habilitació per a la docència d'especialitats per a les quals no hi ha titulació acadèmica; i la revisió de les categories laborals i salarials, que avui agrupen els professors d'aquests ensenyaments sota un conveni col·lectiu clarament antiquat.

La distribució dels alumnes per edats és la següent:

- 28 % menors de 8 anys
- 17 % entre 9 i 12 anys
- 10 % entre 12 i 18 anys
- 12 % entre 18 i 25 anys
- 32 % més de 25 anys

La Corunya és una ciutat amb 250.000 habitants i l'escola té 500 alumnes. L'Ajuntament calcula que l'escola arribarà aproximadament a 1.000 alumnes quan es creï una segona seu en un barri de la perifèria de la ciutat.

## Escuela Municipal de Música y Danza de Talavera de la Reina

El gener de 1996 marca el principi d'aquesta escola, en una ciutat amb 80.000 habitants. Des dels 130 alumnes que llavors s'hi van matricular fins als més de 500 que hi ha actualment, l'escola ha mantingut un ritme de creixement que es correspon amb una alta demanda i una oferta d'activitats molt diversa. Del projecte inicial d'implantar un conservatori del Ministeri d'Educació i Cultura (MEC), es va passar a principis dels noranta al de la creació d'una escola, amb alguns problemes, però amb resultats realment convincents.

L'escola disposa d'un edifici propi, construït el 1995, amb quatre plantes, dos ascensors i 2.500 m<sup>2</sup>, amb 34 aules de diverses mides, biblioteca, sala d'actes, sala de professors, bar i tres despatxos. La sala d'actes i el bar es comparteixen amb l'edifici del costat, el de la UNED. L'aula de dansa té una tarima amb les mateixes característiques que les que s'han instal·lat recentment a les sales d'assaig de la seu de la Compañía Nacional de Danza a Madrid.

El treball en equip és una de les característiques més visibles de l'organització. Els horaris de tots els professors, amb una mitjana d'edat de 30 anys, estan organitzats de manera que tots coincideixen almenys un matí a la setmana, concretament el de dimecres. Els professors amb una jornada molt reduïda, de 7,5 hores setmanals, hi van cada dues setmanes. Aquesta coincidència d'horaris, que entre els professors amb jornades completes i gairebé completes és superior, ha permès emprendre nombrosos projectes en equip i ha servit per establir un clar sentit de pertinença a un grup actiu i professional, en què també té protagonisme el personal no docent (una secretària i un conserge). L'escola té un director i no té establerts altres càrrecs directius de manera oficial, tot i que en els últims anys s'ha experimentat la creació d'equips directius adjunts al director que presentaven les seves propostes a la resta de professors. Les persones més votades ocupen aquest lloc temporalment, sense remuneració però amb adaptació de l'horari. La falta de reflex en la remuneració, així com en la delimitació de responsabilitats, fa que aquest sistema no funcioni amb eficàcia i que sembli desitjable aportar-li un caràcter oficial, que permeti actuar simultàniament la figura d'un director triat per l'Ajuntament i la d'un o dos col·laboradors triats pels professors.

El calendari escolar és el mateix que el dels col·legis públics. Pel que fa al calendari laboral del personal docent i no docent, és el de qualsevol treballador de l'Ajuntament. Això permet disposar de llargs períodes no lectius en què es pot treballar en diversos projectes. Alguns exemples són l'elaboració de la memòria anual, la preparació d'audicions i actuacions més importants, l'elaboració o revisió del projecte educatiu, l'adquisició d'instruments, llibres, programes informàtics, les entrevistes amb pares i la preparació de viatges i intercanvis, l'assistència a cursos de formació o l'assistència a congressos i reunions professionals, etc.

Les actuacions de Nadal, de final de curs, les audicions trimestrals, la participació en festivals internacionals i els intercanvis amb altres escoles no han estat només l'aparador principal del funcionament del centre, sinó el que n'ha marcat el rumb. No és habitual que una escola que comença de zero pugui posar en marxa agrupacions de música o dansa i organitzar actes i viatges que tenen un cost econòmic alt i que requereixen l'esforç de molta gent per a la seva preparació. Aquest impuls inicial tan fort es deu, principalment, a la clara aposta política que va fer l'Ajuntament des del principi. El projecte original, acordat amb el Ministeri durant els anys vuitanta, era crear un conservatori professional. El canvi de criteri del mateix Ministeri, que poc després va considerar més convenient donar suport a la creació d'escoles de música, va suposar un enfrontament clar amb el municipi. Aquest enfrontament ha tingut, sens dubte, un final feliç. Els primers beneficiaris de la decisió política municipal, que finalment va ser la d'optar per l'escola, han estat els habitants de Talavera, i és lògic esperar que aquesta situació continuï aportant-los avantatges a mitjà i llarg termini. Les diferents orientacions polítiques de les corporacions municipals que han gestionat l'escola no han estat cap inconvenient per al seu desenvolupament durant aquests anys.

Des del principi del funcionament de l'escola, hi ha aspectes que denoten la direcció que es volia prendre:

1. Una clara contenció de la demanda de places de piano i guitarra a favor d'altres instruments, com el violí, els teclats electrònics, la flauta, etc. El fet d'haver atès aquesta demanda inicial, lògica, d'altra banda, en una localitat sense tradició en formació musical, hauria suposat hipotecar fortament el futur de les agrupacions, i amb això el de la mateixa escola.
2. Una aposta per la qualitat, tant dels mitjans materials (per exemple, l'escola ha disposat de par-

tides anuals importants per adquirir material de la biblioteca) com en els humans (contractes competitiu, proves de selecció exigents).

3. Prudència en la inversió i la contractació: el mateix desenvolupament de l'escola ha servit per orientar l'equip directiu i docent sobre les necessitats de qualsevol tipus, entre les quals hi ha, per exemple, adquirir pianos nous, reduir el nombre de places de Música i Moviment, augmentar les jornades de certs professors, modificar els horaris de Llenguatge Musical, crear una coral nova, etc. És a dir, l'esforç pressupostari, tant en despeses com en inversió, ha estat gran, però s'ha pogut reconduir segons les demandes amb base real.
4. Una oferta d'activitats dirigida a tots: la tradicional dedicació centrada en la música clàssica per a nens de 8 a 12 anys i la divisió posterior en altres edats i estils complementaris no ha existit en aquesta escola. Des del principi, la improvisació, els teclats electrònics, la dansa espanyola i el flamenc eren una part important de l'oferta general. A més, tant els menors de 8 anys com els adults van rebre una atenció especial.
5. Atenció prioritària a la informació a les famílies i al seu protagonisme, a través de reunions, cartes, cartells, fullets, entrevistes a la ràdio, rodes de premsa i tots els mitjans humans que suposen demostrar interès per l'opinió dels usuaris de l'escola. Pel caràcter nou de l'activitat, és lògic pensar que sigui necessari un esforç especial en aquest sentit. Els antecedents de la creació de l'escola feien que molts pensessin, per exemple, que un conservatori hauria estat millor. Els responsables de les escoles, gràcies a una informació abundant i especialitzada, saben que aquesta discussió està superada, però no per això s'ha d'assumir que qualsevol persona, per molt informada que estigui, conegui aquesta nova situació.

L'elecció del director de l'escola es va consultar a la Subdirecció General d'Ensenyament Artístic del Ministeri d'Educació i Cultura, entitat amb la qual es va firmar un conveni d'aportació econòmica, i la forma de contractació va ser la d'un nomenament de l'alcalde: càrrec de confiança del grup A, amb un sou brut anual de 33.000 euros (43.750 euros si s'hi inclou el cost de la Seguretat Social). Els contractes dels professors són del grup B, amb una remuneració bruta de 26.098 euros, 34.600 euros amb les despeses de la Seguretat Social.

La jornada completa a l'Ajuntament de Talavera és de 35 hores setmanals i la distribució d'aquest horari és de 21 hores lectives, 9 hores al centre i 5 hores de preparació de classes, etc., fora del centre. Les jornades parcials apliquen la quantitat proporcional d'hores en cada cas.

L'escola ofereix les classes següents: violí, viola, violoncel i contrabaix; flauta travessera, clarinet, saxo, oboè, trompeta i trombó; cant, piano, teclats electrònics, guitarra clàssica, guitarra elèctrica, baix elèctric i percussió; dansa espanyola i balls de saló; música i moviment i musicoteràpia. A més, es fan classes d'informàtica musical, llenguatge musical, coral infantil, coral d'adults, coral de veus femenines, orquestra, agrupació de guitarres, agrupació de violins, agrupació de flautes i *pequeflautas*, grups de jazz i altres agrupacions instrumentals diverses.

Les actuacions dels alumnes es divideixen en grans actuacions, organitzades al voltant de les dates nadalenques i el final de curs, audicions d'alumnes i altres actuacions a dins o a fora de l'escola. Les grans actuacions són espectacles de gran envergadura en què arriben a haver-hi tres-cents alumnes. Se separen minuciosament des del final del curs anterior i condicionen en gran part l'elecció del repertori dels professors de tots els instruments i agrupacions. En lloc de ser desfilades avorrides d'alumnes, són actuacions atractives, presentades amb sentit de l'humor i imaginació i constitueixen per si mateixes un èxit organitzatiu important de l'equip de professors, dels alumnes i dels pares dels alumnes, que col·laboren intensament en els preparatius.

Les audicions se solen fer a la sala d'actes de l'escola trimestralment. Hi actuen la majoria dels alumnes de cada professor, o tots, en alguns casos. Tenen un caràcter informal i els objectius són permetre que l'alumne mostri als altres els seus progressos i que vegi els dels seus companys, oferir als amics i familiars una bona ocasió per reunir-se al voltant de l'escola i fomentar l'aspecte pràctic de l'aprenentatge. El calendari d'audicions, com el d'altres dates importants, es decideix el mes de juliol anterior al curs programat. Alguns professors amb pocs alumnes organitzen audicions de manera conjunta, i així aconsegueixen més públic i més opcions en la combinació d'instruments, estils i edats. Amb el temps, l'organització d'audicions ha adquirit un grau elevat de professionalitat i els professors competeixen, en el millor sentit de la paraula, per presentar audicions amenes en què els alumnes gaudeixen del contacte amb el públic.

Pel que fa a la resta d'actuacions, a més de les esmentades en festivals internacionals, es fan inter-

canvis amb altres escoles i actuacions a Talavera, i a la rogalia, de les corals, l'orquestra, l'agrupació de guitarres, etc.

L'aprenentatge de l'instrument no està dividit en cursos. Els alumnes reben trimestralment un butlletí d'avaluació en el qual hi ha, segons si es tracta de Música i Moviment, instrument, dansa, etc., temes com el domini de la lateralitat, l'aprenentatge de repertori nou, la qualitat de l'estudi a casa o la lectura i la memòria, per mencionar alguns exemples. A més, s'hi inclouen observacions del professor i un espai per a observacions dels pares. No tots els professors fan ús d'aquests butlletins i alguns només els utilitzen amb nens, mentre que amb els adults trien la comunicació directa, conscient i permanent que permeten les classes.

L'escola de Talavera va disposar en el seu moment del suport clar del MEC, que hi veia un bon centre pilot que podia servir d'exemple per crear noves escoles a Castella-la Manxa. El govern de Castella-la Manxa, en assumir les competències en educació, ha mantingut aquest interès i continua veient l'escola com un centre de referència en una comunitat autònoma en què el nou model d'escola de música i dansa queda lluny de ser una realitat abundant.

### **Escuela de Música de Tres Cantos**

Tres Cantos és un municipi atípic que es va crear l'any 1991 en un lloc on prèviament s'havien situat nombroses empreses. Això l'ha convertit en un municipi de nova creació, amb població jove, formada majoritàriament per professionals contractats per les empreses de la zona i amb un creixement demogràfic notable provocat per dos motius: d'una banda, l'arribada constant de noves famílies; de l'altra, l'altíssima taxa de natalitat per raó de la mitjana d'edat dels habitants, molt més baixa del que és habitual, i al seu perfil socioeconòmic. La població actual de Tres Cantos és de 35.000 habitants i l'escola municipal de música té 529 alumnes matriculats.

Quan es va publicar l'Ordre ministerial (OM) de 1992 sobre les condicions de creació i funcionament de les escoles de música i dansa, l'Ajuntament estava subvencionant una empresa privada per tal que portés a terme la tasca educativa, tot i que la titularitat no corresponia a l'Ajuntament. L'aparició de l'OM va ser la que va fer que l'Ajuntament optés per un model nou: una escola municipal gestionada per una associació privada sense ànim de lucre. Alguns dels professors de l'escola anterior van formar aquesta associació, amb la qual l'Ajuntament va firmar un conveni. Posteriorment, el model va canviar pel de concessió administrativa, concessió guanyada en diverses ocasions per la mateixa associació original.

L'escola té 26 professors i dues persones contractades en l'àrea de gestió administrativa. El creixement de la plantilla ha estat lent i gradual. Des dels primers passos com a escola municipal, el centre ha estat conscient que havia de desenvolupar un paper de doble importància: de cara al municipi, es tractava de demostrar la necessitat d'un centre d'aquestes característiques i no d'un conservatori, que en molts casos era el que més demanaven els habitants de Tres Cantos. De cara a l'entorn extramunicipal, era un dels centres pioners en el compliment de l'Ordre ministerial. Aquesta escola sempre ha comptat amb un personal altament implicat en els objectius educatius del centre i continua mantenint un cert halo de centre pilot. Tot i que la gestió indirecta d'escoles municipals de música es continua veient com una manera d'obtenir beneficis econòmics a partir del dret a l'educació dels ciutadans, Tres Cantos ha triat un model que soluciona parcialment aquesta possible desviació: una associació sense ànim de lucre difereix molt de convertir-se en un negoci i alhora permet un funcionament àgil que els òrgans municipals no acostumen a facilitar.

En l'àrea instrumental, l'escola ofereix classes de cant, piano, percussió, violí, viola, violoncel, contrabaix, baix elèctric, guitarra, bandúrria, llaüt, flauta de bec, flauta travessera, oboè, clarinet, trompeta, trombó, trompa i saxo. A més, ofereix música i moviment, llenguatge musical, activitats vocals i instrumentals (agrupacions) i altres assignatures de caràcter teòric o relacionades amb estils musicals no clàssics.

El plantejament del llenguatge musical és innovador i dona especial importància a l'aprenentatge associat a la pràctica instrumental i vocal. Els alumnes de llenguatge musical han de pertànyer necessàriament a una agrupació musical o instrumental. Aquest tipus d'enfocament, en què la metodologia Kodaly juga un paper important, considera la lectura a primera vista només com un dels aspectes que han de tractar les classes, per això hi ha professors que ho troben poc pràctic. L'escola,



per compensar aquesta situació, ofereix cursos d'especialització en llenguatge musical més dirigit a la improvisació. Una mateixa professora coordina les àrees de música i moviment i llenguatge musical. El llenguatge musical no és obligatori, tot i que es recomana a tots els alumnes com a part important de la seva formació. En el cas dels adults, com en moltes altres escoles, la situació és diferent: la major part dels alumnes adults opten per un ensenyament eminentment pràctic, que gira al voltant de l'instrument i les agrupacions de clàssica, barroc, jazz, moderna, etc.

La forma d'organització de l'equip és poc convencional i, a partir dels resultats obtinguts, podem pensar que és eficaç i interessant. Probablement, el més interessant d'aquesta organització no és l'esquema, sinó el procés d'adaptació a les circumstàncies que ha permès relacionar adequadament les qualitats de les persones amb les necessitats de l'entorn. En les converses amb els responsables del centre es fa una i altra vegada evident que els perfils dels membres de l'equip han determinat en gran part la resposta donada a les exigències del centre. Un exemple interessant és que l'absència de cap d'estudis no es deu al fet que hi hagi una professora o directora que exerceixi aquestes funcions, sinó que és l'encarregada de la secretaria qui administra millor aquestes decisions. La directora té aquest càrrec des que l'escola municipal va començar a funcionar. No hi ha eleccions ni rotació automàtica del càrrec.

En certa manera, hi ha responsables d'àrea, però és evident que mentre que la responsable de música i moviment/llenguatge musical té un cert nivell de protagonisme, hi ha àrees en què aquest paper està desdibuixat, o potser només és necessari en determinats moments del curs. A més de la secretaria i la directora, l'escola disposa d'una administradora, persona que controla la comptabilitat, però que també soluciona bona part de les gestions i necessitats del centre.

Des de fa pocs anys, l'escola té una ubicació nova i molt còmoda. Està integrada en el nou edifici de la Casa de la Cultura i a més de compartir un teatre amb 440 localitats, una sala d'actes amb una capacitat de 110 butaques i una cafeteria, té 17 aules ben insonoritzades de mides diferents, un despatx d'administració, una secretaria i una sala de professors que també és biblioteca.

Els professors estan contractats per hores de classe, tot i que és un concepte que pot portar a error: els contractes tenen en compte el cobrament de dotze mensualitats i dues pagues extraordinàries. El càlcul que serveix de base és que un professor que fa quatre hores de classe, que equival a dir que va al centre una tarda a la setmana, guanya 240 euros bruts al mes (40.000 pessetes brutes). Segons aquest càlcul, un professor que fa 20 hores setmanals i que va al centre cinc dies rep la mateixa quantitat multiplicada per cinc. Aquest càlcul d'hores comporta, tot i que no està estipulat per escrit, la participació en altres activitats no lectives, que són abundants tal com es pot veure a continuació.

L'escola disposa de tres orquestres de corda (orquestrina, orquestra *intermezzo* i orquestra de cambra), un grup de violoncels i contrabaixos, una agrupació de guitarres i plectres, una de flautes travesseres, una banda (de creació recent), conjunts de música antiga (tot i que no hi ha classes de clavecí, a l'escola n'hi ha un), percussió, combos de música moderna i grups de música de cambra, quatre corals (coral *rosella*, de 8 a 10 anys; coral *libèl·lula*, d'11 a 13 anys; coral *macla*, de més de 14 anys, i *A capella Language*, una coral de joves amb repertori dels Beatles, etc.). Tots els cursos organitzen dues setmanes d'audicions generals en què tota l'escola passa per l'escenari, en agrupacions, petits grups de cambra o en solitari. A més, s'organitzen actuacions per tal que les agrupacions mostrin el repertori en un format més extens. La directora del centre destaca, encertadament, que aquestes audicions són una font d'informació valuosa sobre el funcionament del centre, i per això es converteixen simultàniament en una forma d'avaluació contínua.

A més, l'escola organitza actuacions especials en què intenta implicar diferents grups d'alumnes del centre. Un bon exemple, a part de les actuacions de Santa Cecília (de professors), Nadal i final de curs, és l'última producció, anomenada *Los Heliocantores*. *Los Heliocantores* és una obra produïda íntegrament per alumnes i professors de l'escola. Sis alumnes de l'aula d'harmonia i composició van compondre vint-i-dues peces musicals sobre textos d'un conte (escrit per una professora) per a cordes, flautes travesseres, clarinet, percussió, coral de nens, coral femenina i cantants solistes. Els participants són alumnes que han entrat recentment a l'escola o alumnes més experimentats. Aquest espectacle ja ha viatjat per diferents llocs i és un bon exemple de les múltiples activitats que l'escola organitza per portar més enllà de les aules l'afició per la música.

El 50 % del pressupost d'aquest centre es finança amb l'aportació dels alumnes.

### 3. Els models de finançament i de gestió de les escoles municipals de música

*Leopoldo Santos*

#### 3.1. Introducció

Sempre que s'ha de posar en marxa un servei, independentment que aquest servei s'ofereixi des de l'àmbit públic o des del privat, cal tenir en compte un conjunt de variables, algunes de controlables, que ens diran el que és possible i el que és una aventura. En tots dos casos, tot i que de manera diferent, el problema del finançament pot fer sorgir grans discussions. En el món privat, aquestes discussions acostumen a tenir un caràcter estrictament professional: es tracta de guanyar diners; en l'establiment d'un servei públic, tots podem opinar: es tracta de guanyar qualitat de vida.

Sovint se senten afirmacions del tipus «és que en el servei públic no s'ha de buscar la rendibilitat». D'acord, sempre que no s'aprofiti qualsevol ocasió per fer sorgir la fal·làcia que associa la no-necessitat de rendibilitat en el servei públic amb la idea que qualsevol despesa, en quantitat, és possible si el bé que s'ofereix es considera profitós.

Posem un exemple: la sanitat. Qualsevol persona que utilitzi el servei sanitari públic espanyol sap que no hi ha taquilles a la porta dels hospitals per vendre entrades, ni tampoc passa que els metges ens demanin el compte corrent abans de tractar-nos una apendicitis: la sanitat és *gratuïta*. Vol dir això que la despesa sanitària espanyola no té límits? Evidentment, no. Em temo que podem comprovar aquests límits si ens acostem a utilitzar aquest servei: no hi ha de tot, s'han de fer cues, hi ha tractaments que no estan coberts, una operació pot tardar mesos a fer-se, etc. Tots coincidim en la necessitat de mantenir aquest dret, els responsables polítics són conscients que els pressupostos destinats a aquest servei han de ser molt elevats, però els límits existeixen.

He marcat la paraula *gratuïta* perquè vull fer veure que introduir aquesta paraula en aquest text ha estat pervers: vull mostrar la facilitat amb què és possible introduir la fal·làcia i aprofitar-se'n per alterar la intel·ligibilitat d'un projecte o discurs. No, la sanitat no és gratuïta, la realitat és que no hi ha taquilles per comprar un tiquet ni tampoc ens demanen el compte corrent abans d'operar-nos. Però ens costa molts diners. Finançar qualsevol servei ofert des del sector públic s'enfronta a una dificultat poc grata per a qui ha de prendre les decisions: explicar als possibles usuaris que els diners destinats a aquest servei tenen límits coneguts i que no és possible atendre totes i cada una de les demandes que un ciutadà pot fer.

Quan es van obrir les primeres escoles de música a Espanya, es va començar a estendre la idea que eren centres on l'usuari podia estudiar música *a la carta*. Bona idea, que no va ser entesa. Es va confondre *a la carta* amb *sóc jo, l'usuari, qui diu el que vol*. El mateix que anar a una marisqueria i demanar un *chateaubriand*.

En aquest capítol es pretén demostrar que l'escola de música és possible, que pot ser oferta per una entitat pública, però que és necessari que tots els implicats en el seu funcionament coneguin i assumeixin com se sosté. Com fer-la *sostenible*: econòmicament viable, innovadora, duradora i pensada a llarg termini.

### 3.2. L'escola de música pública: un centre educatiu per al desenvolupament de l'activitat cultural

#### Servei públic

Qualsevol centre d'ensenyament musical és, sobretot, un centre d'ensenyament, una escola. I també una escola de música. Com qualsevol altra escola, intenta oferir una educació orientada intencionalment, organitzada sistemàticament i tècnicament i compleix funcions instructives, formatives, socials i integradores. Per tant, es tracta d'una organització que pretén oferir una formació musical a un grup de persones que hi són admeses de manera transitòria.

La intervenció del sector públic en la prestació d'un servei la justifiquen alguns criteris, assumits de manera generalitzada. El primer és l'existència del que s'anomenen *errors de mercat*, que per les raons que sigui no hi hagi ni es pugui preveure la possibilitat que el mercat assumeixi aquesta activitat. Hi ha regions on es produeix aquest error de mercat, mentre que en d'altres l'activitat privada en l'ensenyament musical és pròspera.

Una altra raó per a la intervenció del sector públic és considerar que el bé o servei que es vol oferir és un bé públic. Això només es considera si es compleixen dos requisits: que no costi res si una persona addicional fa ús d'aquest bé o el necessita, i que sigui molt difícil o impossible que es pugui impedir el gaudi d'aquest bé o servei. Es posa com a exemple típic del primer requisit un far: la llum que fa guia totes les barques que passen per la seva àrea d'influència. Tant és si n'és una com si n'hi ha milers, el cost és el mateix. El mateix exemple serveix per al segon requisit. Imaginin el que costaria posar *portes al mar* per poder cobrar una taxa pel servei del far i prohibir a qui no paga mirar la llum i guiar-se. En aquest cas, es decideix *regalar* aquest bé.

Els ensenyaments musicals no són, per tant, un bé públic pur. El nombre d'alumnes (usuaris) afecta el cost total i és molt fàcil exigir individualment l'abonament d'una taxa per gaudir del servei.

Un tercer argument per considerar possible la intervenció del sector públic en la prestació d'un servei és el que en economia s'anomena l'existència d'*externalitats*. Les externalitats són les conseqüències que té una actitud determinada de consum sobre altres agents econòmics o consumidors. Poden ser positives o negatives: una externalitat negativa de qualsevol fàbrica és la contaminació que produeix; una ciutat neta i plena de parcs pot conduir a una externalitat positiva que beneficia el conjunt de la ciutadania.

No crec que sigui necessari fer una gran enquesta per concloure que la immensa majoria de la població considera que en el servei d'una escola de música hi trobem externalitats positives. És més, s'ha convertit en un tòpic dir que la inversió en cultura sempre és bona, tot i que moltes vegades l'argument es converteix en fal·làcia quan es diu que qualsevol despesa en cultura no només és bona, sinó que és inexcusable. Per a alguns, l'obvietat de l'existència d'externalitats en l'assumpte que ens ocupa no sembla suficient, per si mateixa, per arribar a considerar que els ensenyaments musicals hagin de ser finançats pel sector públic.

El quart factor que podria justificar la intervenció pública en la prestació d'un servei és l'existència d'un mercat incomplet. De vegades passa que encara que el consumidor exposi una necessitat i que estigui disposat a pagar per tenir-la, no hi ha empreses que la hi ofereixin. Si això passés, l'administració pública podria, fins i tot obligatòriament, oferir aquest servei.

En algunes ocasions m'han dit que això passa a moltes comunitats espanyoles amb relació a les escoles de música: gairebé no hi ha empreses que ofereixin el servei de formació musical tal com l'entendem en el context d'aquest llibre. És cert, però m'inclino a pensar que l'origen del problema és que l'usuari (consumidor) està disposat a pagar per aquest servei un preu que no cobreix, ni molt menys, el que val fer-lo possible. Per tant, es podria tractar més d'un error de mercat que de l'existència d'un mercat incomplet.

Hi ha altres dos factors que podrien afavorir la intervenció del sector públic: la introducció de mecanismes per a la redistribució de la renda i l'existència de béns preferents. Podria passar, o almenys es podria entendre, que el mercat estigui provocant desigualtats en la distribució de la renda: el sector públic podria introduir algun mecanisme per fer disminuir aquest efecte. També podria passar que el sector públic considerés la possibilitat de defensar un determinat valor social.

En tots dos casos no és fàcil trobar un camí per reclamar amb claredat que els ensenyaments musicals siguin finançats completament pel sector públic, però no és impossible.

Els ensenyaments musicals especialitzats no són un bé que es pugui considerar públic. Però, com imagino que a tots els lectors els deu haver passat, és possible extreure alguna cosa de cada un dels arguments que he exposat, per sumar i acabar acordant que una escola de música satisfà una necessitat ciutadana i comporta el sorgiment d'un bé cultural i universal: la música.

El que sí que és una escola de música és una activitat cultural i educativa que es desenvolupa en un context social i econòmic que es pot determinar. I en aquest context es pot introduir un element més per aclarir el punt de partida: aquesta activitat té una gran elasticitat, ja que el seu consum creix més ràpidament que la renda. Gairebé tots els experts coincideixen a destacar que la demanda de béns culturals i relacionats amb l'oci tendeixen a créixer molt més del que ho fa la renda. El que és important per a nosaltres és saber que una cosa, l'augment de la demanda, és conseqüència de l'altra, el creixement de la renda.

En l'afany per ajudar els responsables polítics, representants de moviments ciutadans, professionals del món de la música o persones inquietes, a prendre la decisió de posar en marxa o donar suport a l'activitat denominada *escola de música*, ens permetem suggerir que es faci una mirada a la trajectòria de les nostres comunitats durant els últims 20 anys. Recordem com eren les coses l'any 1981: un intent de cop d'estat, necessitats importants no cobertes... En aquell moment ningú no pensava gaire en centres culturals, escoles de música, atenció a la tercera edat o guarderies municipals; calia reformar l'educació obligatòria, construir col·legis, reduir l'analfabetisme; calia arrencar. L'assoliment d'alguns dels objectius que en aquell moment eren prioritaris, acompanyats d'un increment notable de la renda, han fet sorgir altres necessitats i altres preferències: ara sí que pensem en escoles de música i, en canvi, molt menys a construir més col·legis; ara sí que volem el foment de la cultura i l'oci, molt més que acabar amb l'analfabetisme (gairebé desaparegut entre nosaltres). I, el més important, el creixement de la demanda d'aquests béns ja no es produeix només en aquells llocs on es demanava habitualment —les ciutats de més de 100.000 habitants— sinó a qualsevol nucli de població articulat; i, de manera més notable, aquests serveis no els demanen només alguns sectors socials, sinó que els volen tots els ciutadans sense excepció.

## L'ensenyament musical i les administracions locals

L'ensenyament musical especialitzat té un problema de difícil solució: és extremadament costós. Tan costós que durant dècades ningú havia volgut assumir responsablement un pla adequat per al desenvolupament de centres especialitzats a tot l'Estat, és clar que no només per aquest motiu. Amb aquest condicionant van sorgir arreu centres educatius, generalment anomenats *conservatoris*, on s'oferia ensenyament musical de qualsevol nivell, des de l'anomenat *grau elemental* fins al virtuosisme, si em permeten l'arcaisme. Lamentablement, només els instruments de la música anomenada *clàssica* hi tenien lloc. I gosaria dir que el repertori clàssic d'aquests instruments era l'únic material amb què es treballava. No crec que sigui necessari enumerar les excepcions, que n'hi ha hagut. Tampoc intento fer una anàlisi profunda i rigorosa del que ha passat a Espanya durant els últims 100 anys. Només intento introduir la idea que l'ensenyament de la música a Espanya no s'ha tractat responsablement, ni en el dret ni en els fets, fins a l'arribada de la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu.

Diputacions i *cabildos* al costat de dotzenes d'ajuntaments eren els titulars d'aquests centres. L'esperit voluntarista va haver de substituir la responsabilitat. La inclinació natural dels governs locals a oferir els millors serveis als ciutadans va provocar el sorgiment d'uns centres, en general poc dotats i amb grans manques de recursos humans, que van anar obtenint reconeixements o autoritzacions del Ministeri d'Educació.

La publicació de la Llei orgànica marca un punt d'inflexió en el desenvolupament d'aquests centres. De manera desigual, les administracions educatives de les diferents comunitats autònomes van anar prenent consciència de la necessitat de planificar i finançar unes activitats que estaven descontrolades, des del punt de vista del creixement, i territorialment mal distribuïdes. A més, però, i aquí apareix el canvi real, aquestes mateixes administracions educatives comencen a observar la necessitat de fer convergir els interessos polítics i educatius amb la demanda de la societat per un tipus de servei públic que afavoreixi l'accés fàcil de qualsevol ciutadà a la música i a la seva pràctica.

Coincideix amb aquest procés l'augment impressionant d'orquestrades, dependents de governs autonòmics, diputacions o *cabildos* (fins i tot d'ajuntaments), i el desenvolupament de programes de

concerts ambiciosos. Malauradament, aquests concerts i aquestes orquestres no han tingut el suport de públic que s'esperava, i per això impera la idea de la necessitat de facilitar a la ciutadania una cultura musical de base. A més, també va créixer l'oferta d'altres músiques populars en què la indústria ha pres la iniciativa. Un motiu més per trobar eines públiques que ofereixin el protagonisme a creadors i receptors d'aquestes creacions.

Les escoles de música estan fent possible aquesta transformació. La seva flexibilitat i capacitat d'adaptació a diferents entorns fan d'aquests centres els espais idonis per portar endavant una política musical de llarg recorregut. A l'escola, no només és possible acostar-se a la música, de manera pràctica, per convertir-se en un aficionat a qualsevol música, sinó que a més és possible atendre les exigències d'alumnes destacats que pretenen continuar estudis superiors. Així, doncs, són centres versàtils que poden facilitar l'objectiu de tenir una comunitat musicalment culta en un període de temps raonable.

L'esforç d'ajuntaments, diputacions i *cabildos* ens serveix per fonamentar la necessitat que siguin aquestes administracions les responsables del sosteniment d'aquests centres. Durant bona part del segle xx van demostrar una sensibilitat suficient per mantenir un servei públic extremadament costós. La proximitat al ciutadà i el fet de descentralitzar la presa de decisions i la solució de problemes faciliten la gestió i el desenvolupament d'unes activitats tan singulars.

### **Conservatoris i escoles de música**

Si normativament la diferència entre un conservatori i una escola de música és clara i important, per a molts professors, molts més pares, i per a gairebé la totalitat dels alumnes potencials, aquesta diferència no existeix o és purament semàntica. De fet, és possible trobar escoles de música que compleixin escrupolosament la normativa d'aplicació: la dels conservatoris elementals, de la mateixa manera que podem trobar algun conservatori que s'acosti molt a la idea que la normativa té de les escoles de música. I és que, si no llegim la norma legal d'aplicació, en tots dos casos es tracta d'oferir un servei i fer-ho de la millor manera possible. Des del punt de vista d'un professor de música, el que és important no és com es diu el centre, sinó si té recursos suficients per desenvolupar la tasca. Per al polític responsable d'una comunitat, el nom tampoc no té importància; el que és important és que l'objectiu polític marcat (donar un servei de qualitat a la població) es compleixi. I per a alumnes i pares, encara amb més claredat, el que busquen en un centre d'ensenyament musical és obtenir el que se'ls ofereix: que ells o els seus fills facin música.

Però parlem d'un servei públic. Per finançar-lo és necessari saber què s'ha de finançar i, en el cas dels serveis públics, la millor ajuda per conèixer-ho és fer cas de la normativa. Les exigències que estableix la normativa per a un conservatori elemental de música són tan elevades que el cost d'un alumne per any no baixa de 2.100 euros (unes 350.000 ptes.). En alguns casos pot arribar als 3.000 euros (500.000 ptes.). En el cas de les escoles de música és difícil establir un preu, ja que la normativa deixa obertes moltes portes: en llocs com Tenerife, la mitjana per alumne i any és de 720 euros (120.000 ptes.), mentre que a Catalunya ascendeix a més de 1.200 euros (200.000 ptes.).

El motiu de la diferència entre el cost dels dos centres és, a parer nostre, la mateixa normativa. Les exigències, excessives, que estableix la normativa per als ensenyaments de grau elemental, que el que pretenen és acostar els alumnes a un món nou on ningú no sap com es desenvoluparan. Una normativa que exigeix que tots els alumnes rebin un tracte igual des del principi, tot i sabent que a molts d'aquests alumnes els espera la decepció de no poder continuar rebent classes perquè no poden superar els mínims preestablerts. Aquest ensenyament, plantejat així, és car. I el fet que sigui tan car és inútil. A aquest disbarat se n'ha d'afegir un altre de més greu: en les situacions de fet, només els nens i nenes poden entrar a aquests centres. Els adolescents i adults no tenen cap oportunitat. I només per oferir un argument més, és tan difícil trobar diners per finançar aquests serveis que és habitual que els conservatoris de grau elemental i grau mig només estiguin en ciutats grans o mitjanes, i es desatenen completament els petits nuclis de població.

L'escola de música, en canvi, és un model de centre flexible que no només permet tractaments diferenciats, sinó que admet alumnes de qualsevol edat. És més barata perquè és més flexible, perquè pot respondre amb agilitat demandes diferents de les que apareixen a la normativa. No és més barata perquè sigui de menys qualitat. De fet, els professors de les escoles de música tenen la mateixa qualifi-

cació professional que els professors de centres de grau mig. La diferència de cost es basa en una adequació de l'ensenyament de la música a les necessitats de les comunitats modernes entenent, a més, que és possible complir l'objectiu de formar aficionats utilitzant els recursos necessaris, ni més ni menys. Si a això hi afegim que en aquests centres, gràcies a la qualitat del professorat, és possible atendre de manera especialitzada els alumnes més destacats, es pot concloure que l'escola de música no és més barata, és més eficient.

### **3.3. El finançament**

#### **El finançament des del sector públic**

Optar per un finançament públic del servei de l'escola de música s'ha de basar en reflexions no senzilles i a l'abast de pocs. L'elecció de l'opció política està relacionada amb l'existència d'un sistema impositiu que permet oferir aquest tipus de serveis perquè l'opinió pública ho demana i ho permet. No es tracta d'un estat il·lustrat que vulgui donar cultura al poble però sense el poble; es tracta d'una ciutadania amb necessitats que reclama serveis adequats. Per tant, ens podem permetre finançar les escoles de música des del sector públic, podem considerar aquest servei com una àrea d'atenció preferent, especialment per fer un ús millor del temps d'oci dels més joves (externalitat positiva), que permet (tot i que és difícil argumentar-ho) ajudar altres mecanismes de redistribució de la riquesa, que en alguns llocs cobreixen errors de mercat i que s'acosta molt a algun dels criteris per considerar-lo un bé públic.

#### **El finançament de l'escola de música: fer sostenible una activitat cultural**

L'escola de música no és, com hem dit, una eina per satisfer una necessitat d'un bé cultural: és un *satisfactor*. No només s'ha de satisfer la necessitat o el desig dels ciutadans que s'hi acosten per aprendre, vertaders provocadors de la creació de l'escola, sinó que a més ha de contribuir a satisfer les necessitats culturals i d'oci de milers de persones que volen viure amb música.

Per això defensem que s'hagi de finançar l'escola de música de manera sostenible, per fer-la duradora i pensant a llarg termini. El terme *sostenible* l'emprem aquí per defensar la idea que el funcionament d'una escola de música no ha de dependre, un cop iniciada, de la voluntat unilateral de qualsevol dels agents que hi intervenen: ni usuaris, ni responsables polítics, ni professors no han de tenir el poder de modificar unilateralment la idea bàsica i el funcionament del servei. Fer-se coresponsable del finançament ajuda a assolir aquest objectiu. A necessitar tots els que hi intervenen per a la planificació. I si aquesta coresponsabilitat encara es comparteix més, amb la intervenció financera d'una entitat pública supramunicipal (com les diputacions o els consells i *cabildos* insulars) encara millor. Però, a més, la sostenibilitat també ha de ser solidària: els encarregats de finançar una escola de música han de considerar com a béns culturals d'alt valor l'afició per la música, l'afició per altres activitats i representacions artístiques, com la pintura, el teatre, al dansa, etc.

Ja hi ha algunes províncies espanyoles amb aquest model de finançament a tres parts: usuaris, ajuntament titular de l'escola de música i altres administracions locals o autonòmiques. En aquests casos, l'aportació de cada part fomenta la salvaguarda dels interessos particulars, alhora que desenvolupa el concepte de complementarietat entre les escoles.

#### **El que s'ha de finançar**

La primera dificultat real, pel que fa a finançament, a la qual s'enfronta el promotor d'una escola de música és saber què és el que s'ha de finançar. No només quant, sinó què. És a dir, saber si s'ha de finançar un servei d'educació especialitzada de caràcter propedèutic amb final en el grau mig d'un conservatori, o si l'objectiu és col·laborar amb l'educació obligatòria i amb la comunitat oferint una educació en valors, feta a través d'una activitat cultural pràctica com és tocar un instrument. Totes dues coses tenen un cost diferent i seria necessari trobar fórmules de finançament també diferents.

## El principi d'eficàcia

Hi ha dos motius de pes per esforçar-se a trobar resposta al dubte anterior: no enganyar l'usuari (ni oferir falses expectatives) i complir els principis, bàsics en l'administració pública, d'eficàcia i eficiència.

Considero que el problema principal per a l'ús del principi d'eficàcia és la debilitat dels esforços d'objectivitat que, en general, fem els músics quan parlem de música i de com ensenyar-la. Es tendeix a considerar, a tot arreu, que tenim *tradició* i experiència suficient i que, en conseqüència, el que necessitem és una activitat altament especialitzada i d'alt rendiment que procuri per una afició assentada i per un nombre d'alumnes tan elevat i entusiasta que podria omplir diverses dotzenes de conservatoris superiors. És possible que alguns alumnes necessitin aquesta activitat, però no hi ha dades serioses que indiquin que la pràctica de la música sigui una activitat estesa i propera a la majoria de la població. Si ens limitem a la música que fins ara era majoritària als centres d'ensenyament, la clàssica, veiem que ni la quantitat de professors a les orquestres, ni les vendes de discs o entrades a concerts demostren aquesta tradició. A Espanya no hi ha hagut cap activitat semblant a l'escola de música, almenys pel que fa a l'afany per apropar-se a qualsevol persona i amb l'objectiu principal d'acostar la música a aquesta persona qualsevol. Els conservatoris espanyols, pel fet de tenir objectius llunyans de la realitat del seu entorn, eren centres profundament ineficaços, tot i que aquest error s'ha intentat evitar amb el desenvolupament de la LOGSE i, en molts casos, s'ha aconseguit. Encara ara, tot i que hi podrien haver conservatoris eficaços, no serien idonis com a *satisfactors* d'una necessitat cultural de fer qualsevol música amb qualsevol persona.

L'eficàcia d'una escola de música, encara per demostrar, només es podrà aconseguir si s'assumeix la necessitat de començar des de molt avall, des de la realitat de poblacions aparentment musicals però que no poden omplir sales de concerts si no és que hi actua la banda de música o algun artista local. O que tendeixen a importar tota la música que es fa, i no em refereixo només a la clàssica. És més, una escola de música és més eficaç com més atengui —i més bé— a aquelles persones de la comunitat que no han tingut la possibilitat de relacionar-se amb la música. A partir d'aquest punt, que es podria considerar com una base de ciment, es podrà ser eficaç atenent, a més, la minoria de ciutadans que volen tocar i estudiar en profunditat qualsevol instrument i estil; i fins i tot es podria considerar la possibilitat de ser eficaç ajudant alumnes destacats que potser un dia podran participar en esdeveniments musicals d'alt nivell. Un servei pensat d'aquesta manera no només és eficaç, sinó que a més és idoni.

En qualsevol cas, l'eficàcia està relacionada amb la decisió d'un polític que, assessorat de manera adequada, encamini les inversions cap a un objectiu o altre.

## El principi d'eficiència

Al costat del principi anterior, estretament lligat a l'altre, l'administració pública també se sotmet al principi d'eficiència: en poques paraules, utilitzar només els recursos necessaris per assolir l'objectiu proposat. És eficient saber quant de temps necessitem per fer una activitat, no ho és deixar que aquest temps es decideixi a cada moment d'acord amb conjectures sense fonament. És eficient utilitzar els recursos materials que es posen a la nostra disposició, no ho és comprar 10 ordinadors sense haver estudiat abans el grau d'ocupació que tindran.

Evidentment, i tenint en compte que la despesa del professorat arriba gairebé en tots els centres al 90 % del total, l'horari i la ràtio d'un professor s'ha d'estudiar amb cura per garantir el compliment màxim dels objectius proposats (eficàcia).

En cap cas no s'ha de confondre *eficiència* amb *esforços per estalviar*. L'eficiència en el servei públic no ha de ser una finalitat en si mateixa, sinó una manera d'actuar que ens permet arribar a més ciutadans. És gastar els diners i els recursos que són estrictament necessaris.

## Establir l'objectiu

Sovint es cau en la temptació de considerar que l'escola de música és l'única responsable de l'activitat musical de la nostra comunitat. Aquesta confusió es produeix pel que ja hem exposat i, afortunadament, també per èxits de gestió d'alguns models. Em centraré en el perill de l'oferta d'activitats.

En una situació molt habitual, el polític responsable d'atendre la demanda ciutadana de posar en marxa o mantenir aquest servei aspirarà a oferir tots els instruments. Però, quins són *tots els instruments*? D'una banda, els professors aspiraran a tenir tants instruments com sigui possible, de manera que es pugui tocar molta música en grups de qualsevol tipus. Aquí també apareix una altra pregunta, tot i que en aquest cas la resposta és una mica més optimista. Els pares dels possibles usuaris també voldran poder triar qualsevol instrument, tot i que en aquest cas les eleccions se centren en pocs instruments. I, ja per últim, els conservatoris de la rodalia i l'autoritat educativa competent voldran tenir *tots els instruments* que apareguin al catàleg per tal d'assegurar-ne el futur.

Però, és clar, si no oferim a les escoles de música totes les especialitats (un cop més això de *totes*), com podem tenir alumnes en els graus superiors dels conservatoris? La resposta a aquesta pregunta, que no és senzilla, comença per saber si això és una aspiració raonable, si necessitem aquests graus superiors, quants i a on. Si això es contesta, el segon pas per tenir una resposta és saber qui és el responsable de fer possible que aquest grau superior estigui ple; i, per últim, preguntar a aquest algú si ens donarà recursos, de tot tipus, suficients per fer la feina que ens encarreguen. Si, els responsables d'oferir solvència professional a un nombre suficient d'alumnes són les conselleries d'Educació. I, per tant, si volen rebre alumnes amb *bones maneres* per afrontar els estudis superiors hauran d'anar a les entitats municipals que s'encarreguen d'acompanyar-los fins a la porta.

Per tant, s'arriba a la conclusió que és necessari proposar un sistema de col·laboració entre institucions basat en la confiança (en les pressions pròpies del sistema democràtic) i en l'impuls polític. El municipi ha d'atendre els seus ciutadans, les diputacions o *cabildos* han d'ajudar a fer real una distribució territorial adequada i les conselleries poden ajudar a estendre, si es considera necessari, una oferta variada que tingui en compte les demandes de l'activitat cultural de la comunitat en conjunt.

Encara que no m'hi allargaré, vull advertir el lector que aquesta última afirmació inclou la pràctica de qualsevol música, amb qualsevol instrument i per a qualsevol tipus d'activitat cultural. En cap cas no podem conformar-nos a demanar que s'atengui la pràctica de la música del segle XIX i que es deixi de banda la música popular, folklòrica, electrònica, etc., pròpia dels nostres dies.

## El finançament de l'escola de música

Així, doncs, és evident que no gaires entitats locals poden sostenir per si mateixes un servei tan ambiciós. Especialment si es té present que juntament amb l'ensenyament de la música també és possible que hagin de finançar altres activitats artístiques.

Només per tenir present la magnitud de les despeses que una escola de música produeix, vegem quins recursos necessita.

Antúnez (1993) distingeix tres tipus de recursos des del punt de vista de l'organització del servei que s'ofereix: personals, materials i funcionals. Podem recollir aquesta classificació per intentar elaborar un projecte bàsic de les despeses o inversions que s'han de fer.

Per al nostre objectiu, establir els recursos necessaris per saber com finançar-los, els recursos personals són els professors i també el personal d'administració o serveis. És cert que els usuaris (alumnes) són un recurs personal imprescindible a les escoles, i afectaran tant a les despeses com als ingressos, però és un tema que ja es tracta en un altre apartat.

Els materials es refereixen a l'edifici que acollirà l'activitat, el mobiliari necessari, els instruments i l'equipament bàsic (incloent-hi equips informàtics, fotocopiadores —hi ha cap escola que no en tingui?— equips d'àudio, etc.). També formen part d'aquest apartat els materials didàctics.

Pel que fa als recursos funcionals, són els que permeten que tot el que hem dit funcioni, ens hi referim per designar els diners que calen per funcionar (material fungible, reposició de materials, neteja, telèfon, etc.) i les despeses de formació que un projecte d'aquestes característiques necessita si pretén ser de qualitat.

Així, es pot observar que parlem d'un servei exigent que necessita qualsevol aportació per ser finançat i mantingut.



## La participació de l'autoritat educativa: conselleries d'Educació

Qualsevol entitat local que vulgui posar en marxa una escola de música sap que el primer pas és posar-se en contacte amb l'autoritat educativa de la seva comunitat autònoma, que autoritza el funcionament del centre i, en alguns casos, inspecciona. Però seguint en la línia del que hem exposat, on queda la conselleria d'Educació que correspongui en relació amb el finançament? La resposta a aquesta pregunta pot venir de dues posicions diferents: segons el que interessa a l'entitat titular d'una escola de música o el que interessa a una conselleria en relació amb una escola de música.

Un cop aclarits els objectius del centre que volem posar en marxa, observem que tota la importància se centra a oferir un bon servei a la comunitat, al conjunt de ciutadans. Ens interessa el bé públic per sobre dels interessos particulars, encara que aquests puguin tenir valor per a la comunitat: això podria ser feina d'una altra administració. L'administració interessada a tenir suficients alumnes preparats per omplir les aules dels futurs conservatoris superiors no és l'ajuntament: és la conselleria. Correspon a aquesta autoritat, per tant, —i insistint que parlem de finançament— facilitar i donar suport a les despeses, totes les despeses, que poden representar per a una escola l'atenció més especialitzada que es podria oferir, en el cas que es considerés necessària, a aquells alumnes amb possibilitats i ganes d'accedir a la formació superior. No parlem de donar alguns diners, parlem de donar suport a una activitat que necessita els recursos d'una escola amb objectius diferents. Per tant, parlem d'una participació clara en el finançament de tota l'activitat i de suport tècnic suficient que faciliti l'assoliment de l'objectiu.

Però no és aquest l'únic argument que facilita la participació d'aquesta administració. També ho és el fet, ja comentat, que no és fàcil per a escoles petites o mitjanes tenir tota la gamma d'instruments que necessita el món professional. Si deixem en mans de les escoles de música la feina de familiarització amb la pràctica instrumental i considerem que en aquests centres és on es pot començar la feina que condueixi alguns alumnes cap al camí professional, serà necessari que a les escoles es facin classes d'instruments que difícilment podrien finançar-se amb els fons propis de l'entitat local i les aportacions del usuari.

## Finançament tripartit

Un servei així només es pot gestionar des de la proximitat al ciutadà, des d'entitats locals com ajuntaments, mancomunitats o consorcis, fins i tot per diputacions, consells o *cabildos* insulars. Tal com ja s'ha exposat, fins i tot quan el servei que s'ha d'oferir queda molt a prop de l'àmbit de la cultura i de l'oci dels ciutadans.

El finançament es pot compartir, i de fet ha de compartir-se, entre tots els nivells de l'administració que estan implicats en la consecució de l'objectiu proposat. És a dir, no només el titular de l'escola de música, sinó que a més la conselleria d'Educació corresponent, han de ser les fonts de finançament principal d'aquests centres. Han de contribuir a satisfer una necessitat d'un bé cultural que trascendeix l'àmbit local.

Però això no és suficient. La participació de l'usuari en el finançament del servei, és, a parer nostre, una condició inexcusable per mantenir l'edifici cultural que volem construir. No només per la idea repetida que el que costa es valora més i es tracta amb més afecte, sinó sobretot perquè la participació en el finançament també hauria de suposar una participació en la vida del centre.

Les aportacions dels usuaris en el finançament de l'escola s'han de fer a través de l'establiment d'una taxa. Aquesta taxa, a més de ser una font de finançament, té dues funcions principals: ens dóna informació de vital importància per conèixer el grau d'acceptació del servei a la comunitat, permet adaptar el finançament de les realitats canviant de què parlem i garanteix molta més eficiència en la despesa: una part dels recursos necessaris van a parar directament al servei.

Creiem que per calcular la taxa cal separar dos conceptes importants que s'han de finançar en una escola de música. Per desenvolupar l'activitat que es programi fan falta dues coses: professors i espais condicionats. Fent un repàs de tot el que hem dit en aquest capítol, podríem distingir amb certa facilitat els dos requisits i considerar que el de les instal·lacions es pot entendre com un bé públic, gairebé pur. Les infraestructures bàsiques es poden considerar bé públic que ha d'estar totalment finançat per l'administració pública, però les despeses de professorat les han de finançar en part els usuaris.

Un cop feta aquesta precisió, la taxa ens donarà informació de la mateixa manera que la dona qualsevol preu: ens dirà si el consumidor està disposat a pagar el percentatge de les despeses que els responsables tècnics i polítics proposin; en cas contrari, podrem estudiar els motius i arribar a noves propostes. Des de la possibilitat que en un determinat municipi, amb rendes majoritàriament baixes, sigui necessari augmentar l'aportació de l'administració, fins al cas menys probable que el consumidor pugui i estigui disposat a pagar la totalitat dels costos. Tot això és possible des de l'administració. I tot això ens aporta informació de gran valor.

## La cooperació entre institucions d'àmbit local

Tal com hem exposat, les escoles de música tenen moltes dificultats per mantenir-se en poblacions massa petites o amb objectius massa ambiciosos. En aquests casos apareix la possibilitat d'establir fórmules de cooperació entre institucions d'àmbit local. Hi ha tres fórmules típiques: la col·laboració entre ajuntaments, la que apareix entre ajuntaments i diputacions o *cabildos* i la mixta: diversos ajuntaments amb una diputació o *cabildo*.

Efectivament, a través de les fórmules de gestió que s'exposen més endavant, és possible considerar la possibilitat d'arribar a un conveni o de crear entitats per facilitar l'existència d'una escola de música d'àmbit superior al d'un municipi. De la mateixa manera, és possible establir vies de cooperació per tal que una institució amb competències provincials o insulars pugui ajudar a mantenir escoles de música la titularitat de les quals pertany als ajuntaments.

En qualsevol cas, tenim tres vies de finançament principals: l'entitat titular de les escoles de música, generalment una entitat local (ajuntament, diputació o *cabildo*) en solitari o amb la intervenció d'altres; la conselleria d'Educació corresponent, responsable de l'autorització dels centres, i les taxes que els usuaris han de pagar per rebre el servei.

## Casos pràctics

### Tenerife

Des del 1997, una variació d'aquest model s'aplica a la xarxa insular d'escoles de música de Tenerife. En aquest cas, el Cabildo Insular va assumir la necessitat de col·laborar amb els ajuntaments en la creació i manteniment de les 11 escoles de música que hi ha a l'illa. Amb aquest objectiu va firmar un conveni amb els ajuntaments interessats i va establir uns criteris de funcionament amb base als quals es reparteixen els fons que els seus pressupostos hi destinen. L'objectiu era senzill: que Cabildo i ajuntament financessin el 66 % de les despeses i que els usuaris completessin la resta.

La clàusula cinquena del conveni estableix que «el Cabildo de Tenerife col·laborarà en el finançament de les escoles de música segons el nombre d'alumnes de cada una, a l'oferta d'instruments i al compliment de la resta dels principis de flexibilitat, complementarietat comarcal i qualitat de l'ensenyament, criteris que es fixaran de manera concreta en un acord posterior». Aquests criteris, que han anat variant cada any, han procurat marcar una tendència d'organització i funcionament que han consensuat tots els titulars de centres. Però l'objectiu principal dels centres és marcar dos principis d'acció: la qualitat i la quantitat. No només es pretenen establir condicions que facilitin la qualitat, sinó que a més s'obliga a tenir un nombre d'alumnes suficient per considerar que el servei públic que es vol oferir està a l'abast de qualsevol.

Pel seu interès, a continuació transcrivim els criteris referents al curs 2000-2001:

Se subvencionarà el 40 % de les despeses de personal docent, sempre que es compleixin els requisits següents:

1. Només es valoraran els contractes de professors que facin classes d'una activitat docent autoritzada per la Conselleria d'Educació del Govern de Canàries, d'acord amb el Decret 179/1994.
2. Almenys el 80 % de les hores lectives d'especialitats instrumentals es farà en una proporció 3/1 (tres alumnes per professor). L'horari destinat a les classes de Formació Musical Complementària i Conjunts es farà en grups d'entre 8 i 15 alumnes. En el cas que la proporció sigui inferior o superior, la subvenció es rebaixarà proporcionalment.

3. L'alumne rebrà tres hores d'activitat setmanal: una de pràctica instrumental, una altra de Formació Musical Complementària i una tercera de Conjunt (vocal o instrumental). A aquesta oferta se li podrà sumar una hora més de classe col·lectiva instrumental en una proporció superior als 10 alumnes per professor. En el cas que en una escola es facin cursos per preparar l'accés a centres d'ensenyament reglat de nivells mig o superior, l'oferta per als alumnes que cursin aquests ensenyaments podrà augmentar en una hora setmanal. Si l'oferta és superior o inferior al que hem exposat en aquest apartat, la subvenció que ha d'atorgar el Cabildo Insular es podrà reduir un 25 % (referit al total de l'import resultant) si la desviació és d'una hora setmanal, un 50 % si la desviació és de dues hores setmanals, i d'un 80 % si la desviació és superior a dues hores setmanals.
4. Només se subvencionaran les despeses dels professors que tinguin la titulació necessària o una habilitació concedida per la Conselleria d'Educació, sempre que el contracte sigui de naturalesa laboral i la seva durada sigui anual o superior. En el cas que els contractes no compleixin aquest requisit, la subvenció es reduirà un 25 % (referit a les despeses dels contractes que l'incompleixin), excepte:
  - a) Si les proves de selecció corresponents es van fer amb posterioritat a l'inici del curs acadèmic, octubre de 1999.
  - b) Si la contractació es va formalitzar després que la prova de selecció quedés deserta.
  - c) Si els contractes es van fer per cobrir baixes temporals o llocs que quedaran vacants durant el curs.

En aquests tres casos la durada del contracte podrà ser inferior a 12 mesos.

En cap cas no se subvencionaran professors sense titulació o habilitació ni els contractes de naturalesa administrativa.

5. L'horari dels professors amb contracte és de 37,50 hores, que es dividirà de la manera següent:
  - a) Hores lectives: entre 20 i 22
  - b) Hores no lectives: entre 15,50 i 17,50
6. En l'horari no lectiu s'inclouen les hores de permanència al centre, la realització d'activitats extraescolars, els concerts públics i qualsevol activitat necessària per al bon funcionament del centre, sempre que no signifiqui un augment del nombre d'alumnes ni de l'oferta. Els contractes de més de 18 hores setmanals mantindran la mateixa proporció d'hores lectives i no lectives. Els contractes amb un horari inferior a les 18 hores setmanals només se subvencionaran un 25 %.
7. En el cas que l'escola tingui més d'una seu, es podran tenir en compte reduccions de l'horari lectiu i/o compensacions econòmiques.
8. Els directors tindran una reducció de fins a 10 hores en el seu horari lectiu i podran rebre un augment salarial que no serà superior a les 600.000 pessetes anuals. Els centres amb més de 200 alumnes podran nomenar un cap d'estudis, que tindrà una reducció de l'horari lectiu de fins a 7 hores setmanals i podrà rebre un augment de fins a 400.000 pessetes anuals.

Per calcular l'import de l'aportació del Cabildo a cada escola és necessari presentar documents suficients que acreditin totes i cada una de les dades necessàries.

Com veiem, les entitats locals es posen d'acord per obtenir, cada una en el seu àmbit d'acció i amb les seves competències, un objectiu comú. Tots dos nivells de l'administració acorden el tipus de centre que volen. L'organització del centre és responsabilitat d'ambdues parts i totes dues prenen decisions sobre aquest tema.

Paral·lelament, el mateix Cabildo també col·labora en l'equipament i el condicionament de les aules on es fan les classes. En els últims anys s'han repartit més de 200 milions de pessetes, cosa que ha permès que molts centres puguin tenir un equipament complet i un banc d'instruments envejable. Així mateix, en tots els centres es desenvolupen obres menors de condicionament acústic i la qualitat de les aules augmenta cada any.

A més d'aquest suport financer, el Cabildo disposa d'un tècnic especialista que ofereix suport als equips directius, regidors o professors. Col·labora amb els centres en l'organització d'esdeveniments, cursos de formació del professorat, edició de material didàctic, etc.

La participació de la conselleria d'Educació en aquest procés només va ser inicial. En el conveni en què es traspasa el conservatori de música del Cabildo a la comunitat autònoma, s'hi recull una clàusula en què el Cabildo es compromet a col·laborar amb els ajuntaments en la posada en marxa d'escoles de música, especialment en aquells municipis on hi havia una filial del conservatori esmentat. Però no es diu res de quina és la responsabilitat de l'autoritat educativa en aquest procés. També hi ha

una convocatòria anual de subvencions, però és tan escassa (en alguns centres no arriba ni al 5 % de les despeses totals) que la seva influència en el procés és gairebé nul·la.

Aquesta fórmula té un avantatge molt important: aporta seguretat als titulars de les escoles de música. Juntament amb aquest aspecte, i tan important com aquest, facilita la creació d'estructures de comunicació entre els centres i optimitza algunes accions, com la formació del professorat o la realització d'esdeveniments.

De vegades es critica aquest model per la complexitat de portar-lo a terme. Cal creuar centenars de dades per obtenir finalment una quantitat de pessetes que arriba massa tard al tresor municipal. Actualment, treballen en el disseny d'una nova fórmula de cooperació que faciliti i millori els processos.

Però el defecte principal d'aquest model és l'absència de la conselleria d'Educació. Malauradament, de moment no hi ha una coordinació efectiva entre les polítiques del Cabildo de Tenerife i la Conselleria d'Educació del Govern de Canàries, cosa que produeix problemes de comprensió del model, així com l'absència d'un suport efectiu per a la implantació de noves especialitats o de nous programes educatius que afavoreixin la preparació d'alumnes per a l'accés a nivells educatius superiors.

## Catalunya

Catalunya va ser la primera comunitat autònoma que va desplegar, després del Ministeri d'Educació, la normativa derivada de l'article 39.5 de la LOGSE, a través del Decret 179/93, de 27 de juliol, en què es regulen les escoles de música i dansa que ofereixen ensenyament dedicat a la iniciació dels més petits en aquestes arts, la preparació per a l'accés als estudis professionals corresponents i a la continuació de la formació i pràctica artístiques no professionals de persones més grans.

Com que els municipis eren i continuen sent a Catalunya les úniques institucions titulars de centres de formació musical pràctica —escoles de música o conservatoris— l'administració educativa va firmar, el 1993, amb les dues entitats municipalistes —Federació de Municipis de Catalunya i Associació Catalana de Municipis— un conveni marc en el qual es determinen gran part dels arguments exposats en aquest treball.

En la primera clàusula ja s'estableix que l'oferta pública dels primers nivells de l'ensenyament de música i dansa es faria a través de les escoles regulades pel Decret ja esmentat. I continua en la segona clàusula marcant la necessitat que la creació de les escoles, quan els titulars siguin corporacions municipals, es faci per conveni entre aquestes corporacions i el Departament d'Ensenyament. Dos elements principals que centren la discussió i que aclareixen el panorama de finançament.

A la clàusula quarta s'hi estableix que és voluntat del Departament d'Ensenyament augmentar progressivament la seva participació en el cofinançament dels costos de funcionament i personal, fins arribar a cobrir-ne la tercera part, la mateixa quantitat que hi hauran de posar els ajuntaments.

Però és en els convenis singulars que es firmen amb cada municipi on apareixen aprofundiments que tenen més a veure amb una ordenació acadèmica que amb un conveni de cofinançament. Per exemple, que els alumnes finançats han de tenir entre 4 i 14 anys. O el detall dels programes que són susceptibles de ser finançats, i que són els següents:

1. **Aprentatge avançat:** per preparar els alumnes per a la prova d'accés al grau mig, amb una dedicació de 4 hores setmanals. L'alumne rebrà un ensenyament individual que, com a mínim, serà una quarta part del total de la dedicació.
2. **Aprofundiment:** per garantir l'adquisició d'una competència instrumental o vocal necessàries per participar en conjunts, amb una dedicació setmanal de 2 hores i 40 minuts, dels quals una quarta part serà de classe individual.
3. **Aprentatge bàsic:** per garantir l'adquisició d'una competència instrumental o vocal necessàries per participar en conjunts, amb una dedicació setmanal d'1 hora i 30 minuts, dels quals una quarta part serà de classe individual.
4. **Iniciació:** dedicació setmanal d'1 hora, bàsicament de classe col·lectiva, en què es podrà rebre tractament individualitzat quan la metodologia o l'activitat ho requereixin i s'integrarà l'alumne en els conjunts instrumentals o corals en la mesura que el seu progrés ho requereixi.

El conveni arriba a establir la distribució dels programes: un màxim d'un 20 % dels alumnes en el programa d'iniciació, un mínim del 30 % dels alumnes en els programes d'aprenentatge avançat o en el d'aprofundiment.

L'any 1995, es va firmar una addició al conveni que amplia les edats fins als 16 anys i incorpora un nou programa anomenat Aprofundiment II que atindrà el 15 % dels alumnes. A més, preveu que alguns municipis ofereixin programes assimilats al grau mig pels quals el Departament d'Ensenyament pagarà el 70 % del cost en lloc del terç que preveu pagar a la resta. Però a la vegada es manté l'existència dels conservatoris de grau mig.

El cost màxim per alumne i any està establert en 1.466 euros (244.000 ptes.). No s'estableix un cost mínim.

En aquest model destaca l'altíssima implicació de l'autoritat educativa. D'una banda, positiva, ja que, conscient de la importància dels centres, participa en el seu finançament. D'altra banda, però, negativa, perquè —potser per inèrcia— imposa una espècie d'ordenació acadèmica que redueix la capacitat de singularitat dels centres.

## **País Basc**

En el model de finançament de les escoles de música del País Basc, hi ha una sèrie d'elements que fan que es pugui considerar un model exemplar. Tret d'una cosa: l'*ordenació acadèmica*, un cop més, de les escoles de música per part de l'administració educativa és molt alta. En el Decret fins i tot s'utilitza la referència dels nivells de l'ensenyament reglat per aclarir els nivells de l'ensenyament no reglat. Aquest fet, que treu singularitat als centres, permet, tanmateix, que es pugui saber amb molta precisió què s'ha de fer per rebre el màxim suport financer de la Conselleria d'Educació en el manteniment d'una escola de música municipal. És a dir, és possible planificar tocant de peus a terra. Tot i que de moment aquest suport, com a mitjana, no supera el 20 % de les despeses totals.

L'Ordre (l'última revisió és de 15 de maig de 2001) té una virtut molt important: marca un ampli camí per a la implantació de noves ofertes, a públics nous (tercera edat, discapacitats) i ensenyaments d'implantació difícil. Però també té un defecte: organitza els centres des de fora. Aquesta possibilitat, probablement estratègica, pot tenir sentit si considerem, i ho considerem, que la manca d'experiència és un greu problema entre els professionals que hem de portar endavant aquest model de centre. Aquesta manca d'experiència podria provocar no només mala organització, sinó un servei deficient i no efectiu. Però em permeto expressar el temor contrari: que la intervenció excessiva provoqui l'estandardització de maneres de fer que, per la mateixa manca d'experiència que hem expressat, acabin amb algunes de les característiques més prometedores dels nous centres: la innovació, la flexibilitat, l'adaptació al que és nou, etc.

El sistema per calcular les quantitats amb que se subvencionarà cada centre és complex. En primer lloc és necessari saber el nombre d'hores subvencionables. En aquest apartat és on es fixa amb molt detall què és subvencionable i què no. I fins a on es considera possible. Per exemple, en el cas d'activitat coral només és possible computar 2 hores setmanals de classe per a grups d'entre 20 i 30 components de la coral. Si el nombre de participants augmenta fins a 40, les hores computables augmenten a 2,5, etc. Un altre exemple: les classes d'instruments dels nivells 2 i 3 sumaran en el nombre total d'hores subvencionables en una proporció de 30 minuts per alumne i setmana, sempre que en el 50 % de les sessions totals les classes siguin compartides.

Un cop conegut el nombre d'hores lectives setmanals que tenen caràcter de subvencionables, cal conèixer el cost de l'hora lectiva, que se sap dividint el nombre total d'hores lectives pel cost total de l'exercici econòmic. Si el cost de cada hora és superior a les als 1.440 euros (240.000 ptes.), el percentatge que s'ha d'aplicar és el 30 %. Si el cost és inferior als 840 euros (140.000 ptes.) l'escola no rep subvenció per aquest concepte. Tot i que sí que en pot rebre per altres conceptes.

A més, també es diferencia el grau d'implicació financera dels titulars dels centres: si l'entitat titular en finança un 25 %, el nombre d'hores subvencionables augmenta un 25 %. Percentatge que augmenta en una proporció del 2 % per cada increment d'un punt o fracció en el percentatge de finançament del titular i fins a un màxim del 62,5 %.

Com podem veure, hi ha elements suficients per considerar que en aquest model es tracten gairebé tots els elements necessaris per considerar que l'administració educativa al País Basc ha comprès el seu paper a l'hora de finançar una activitat que satisfà les necessitats de la població i que es gestiona des de la proximitat a aquesta població. Ara només queda que, a més, permeti més singularitat i diferència.

## Altres exemples

En altres comunitats, com ara Galícia o Astúries, simplement se subvenciona. És a dir, cada any s'aprova una convocatòria per oferir ajudes a les corporacions titulars dels centres. En aquests casos és molt habitual trobar que els criteris de valoració són molt vagues o simplement inexistents. En el cas d'Astúries, es diu que una comissió proposarà la quantitat de les ajudes «segons el nombre de professors, alumnes, modalitats instrumentals, característiques del que es sol·licita i grau de consolidació dels ensenyaments de música tradicional asturiana, si és el cas». (Resolució de 13 de juliol de 2000 de la Conselleria d'Educació i Cultura del Principat d'Astúries.)

A Galícia, no només se subvencionen escoles públiques, també escoles dependents d'institucions sense ànim de lucre i, atenció, empreses amb ànim de lucre. Afortunadament, es tracta de tres convocatòries diferents i no concurrents.

Els defectes principals d'aquest tipus de subvenció tenen a veure amb la impossibilitat de saber a priori què s'afavorirà i què es penalitzarà. En aquest sentit, i per exemplificar on ens pot portar aquesta manera d'actuar, cal citar un informe de la Institució de Justícia d'Aragó en relació amb una queixa presentada pel que podria ser una assignació injusta i descompensada de les quantitats d'una subvenció que va concedir la Diputació General d'Aragó l'any 1998. La citació diu el següent:

«Tanmateix, crec convenient fer notar que, tot i que l'article cinquè de l'Ordre de convocatòria esmenta els criteris sense fixar cap prioritat, la Comissió va valorar en primer lloc el criteri que apareixia redactat a l'article en últim lloc, cosa que podria fer pensar que no era el prioritari i crear falses expectatives entre els sol·licitants. A més, per a les escoles no inscrites en el Registre de Centres Docents, la Comissió va establir una distinció —de titularitat municipal o pertanyents a altres entitats— no prevista explícitament en l'article cinquè esmentat.

Si no s'hagués fet aquesta distinció, es podria arribar a creure que s'havia actuat de manera arbitrària, ja que de la documentació estudiada es desprèn que s'han concedit ajudes de la mateixa quantitat, aproximadament, a escoles amb grans diferències quant a volum d'alumnat i professorat, equipament, activitats, etc., sabent que eren ajudes sol·licitades per a un mateix objectiu: sufragar despeses de funcionament. (...) Per tot això (...), permeti'm suggerir-li la necessitat que en convocatòries futures s'explicitin en la disposició legal corresponent tots els criteris que s'han de valorar per a l'adjudicació de subvencions, establint-hi fins i tot una ordre de prelación si, a la pràctica, s'han d'aplicar així.»

A les Canàries, contràriament, la convocatòria de subvencions per a les escoles de música defineix clarament els criteris i la valoració de cada un. En qualsevol cas, l'escassetat de l'aportació d'aquest tipus de subvencions, que en alguns casos és inferior al 5 % de les despeses d'alguns centres, debiliten enormement les possibilitats de marcar tendències i pràcticament no suposen ajuda real en el finançament del funcionament dels centres.

## La cooperació

L'objectiu de finançament d'un servei com el de l'escola de música no s'ha de basar en interessos particulars de cada institució, sinó en la posada en comú d'aquests interessos. Els municipis han de preservar la seva autonomia i pensar en el millor servei d'ensenyament musical pràctic per als ciutadans; les conselleries d'Educació han de trobar alumnes que vulguin continuar estudis musicals superiors; és possible que els departaments de Cultura de governs i diputacions tinguin interès a facilitar la formació d'un públic aficionat a la música, etc. Des d'aquesta claredat d'objectius és possible arribar a acords que en preservin el que és essencial: que l'escola de música sigui un servei públic amb facilitat d'accés per a qualsevol ciutadà i que tingui com a objectiu principal l'interès públic, l'augment de la qualitat de vida dels ciutadans per mitjà de la participació en l'activitat cultural de la seva comunitat.

Sembla clar que la fórmula més adequada per a la col·laboració entre entitats de diferent nivell (ajuntaments i conselleries d'Educació) és el conveni de col·laboració. Almenys en una primera fase. En aquests convenis han d'aparèixer amb claredat les condicions per rebre diners i els sistemes de control que s'estableixen per complir-les. Tenint en compte que les despeses de personal són les més importants, no sembla desgavellat que s'hi puguin incloure unes condicions mínimes per als contractes del professorat. En qualsevol cas, les quantitats de les aportacions de cadascú han d'estar d'acord amb els objectius que cada part es marca i s'han de basar en percentatges.

En el cas d'institucions locals (ajuntaments o diputacions), el conveni podria ser insuficient. És possible pensar en mancomunitats o consorcis, creació d'organismes autònoms o, fins i tot, com veurem més endavant, empreses públiques que facilitin la realització del servei. L'objectiu principal que cal aconseguir hauria de ser una distribució territorial responsable, pensada per facilitar l'accés de tots els ciutadans a les escoles de música.

L'aportació al finançament d'un centre, o conjunt de centres, ha de ser proporcional entre totes les parts implicades, si bé el percentatge que correspon a cada part no ha de ser necessàriament el mateix. Cada entitat participant, així com els usuaris, han d'ingressar una quantitat que realment permeti el manteniment de l'escola. D'aquesta manera és possible considerar a tothom responsable del manteniment i, per tant, del funcionament del centre. L'alternativa a l'aportació proporcional és una cosa més semblant al premi i càstig que a la col·laboració: donar una quantitat variable que no tingui en compte el cost real del servei prestat només serveix per desestabilitzar una planificació a mitjà o a llarg termini.

En alguns llocs d'Holanda o Noruega, l'avaluació del servei prestat afecta el finançament d'exercicis futurs. És a dir, l'entitat pública responsable de l'escola de música inverteix una quantitat de diners i estableix el nombre mínim d'alumnes que s'atén. Els responsables tècnics de l'escola, entre els quals hi ha els professors, són els que han de fer possible que els números quadrin. No hi ha ordenació acadèmica externa, però les condicions en les quals es desenvolupa el servei obliguen els gestors a organitzar de manera ajustada cada una de les activitats.

En qualsevol cas, el millor sistema de finançament és el que obliga tots els interessats a negociar el futur del servei al voltant de la mateixa taula.

### **3.4. Les fórmules de gestió**

#### **Centres autònoms**

De manera general, la norma publicada sobre el funcionament de les escoles de música deixa a l'autonomia de cada titular l'elecció de la fórmula de gestió que en cada cas s'estimi més oportuna per portar el projecte endavant. L'autonomia dels ens locals es preserva en aquest cas de manera absoluta.

Per enfocar la modalitat de gestió d'una escola de música és important tenir present un matís que apareix en els decrets de gairebé totes les comunitats autònomes: el matís de la singularitat i la individualitat de cada escola. Independentment que la regulació sigui general, homogènia, dura en el sentit de l'exigència d'unes característiques per tal que sigui una escola de música autèntica, la configuració que fa el legislador i el seu desenvolupament reglamentari sobre les escoles de música és considerar l'existència unitària de cada escola de música. És a dir, que no es pretén que la prestació hagi de ser en un àmbit territorial més ampli, com podria ser una província, una illa, regió o comarca, sinó una escola. I això fins i tot permet que en un territori relativament petit, com pot ser el centre d'una ciutat, o fins i tot d'un municipi, hi puguin haver diverses escoles de música, amb la seva singularitat, substantivitat, vida pròpia i, el que és més important, amb la seva organització i la seva pròpia entitat, tant de l'activitat com de la personalitat jurídica.

Relacionat amb això, les ordres i els decrets estableixen que les escoles de música tindran plena autonomia pedagògica i organitzativa, sempre que s'orientin als objectius i condicions establerts. És a dir, ens movem en un esquema de llibertat i autonomia tan àmplies que és possible perdre-s'hi: l'administració autonòmica acredita el centre que, tant per la via privada com per la via de la prestació pública, a través i exclusivament de corporacions locals, s'assegura arribar als objectius regulats per la norma. Això sí, la creació d'una escola de música no és una competència obligatòria de les entitats locals. És voluntària, però si decideixen exercir-la, és una competència de prestació totalment pública.

#### **Les fórmules de gestió**

Si tenim clar que volem una escola de música, si coneixem a més quin serà el projecte educatiu i si hem pres decisions en relació amb el finançament, només ens queda estudiar l'article 85 de la Llei 185, de 2 d'abril, que regula les bases del règim local, i prendre l'última decisió important: amb quin mecanisme gestionarem el servei públic que volem oferir.

Com que no és un servei dels que impliquen exercici d'autoritat, tant és possible la prestació directa com la indirecta.

Per facilitar aquesta lectura als que es troben més allunyats de la realitat diària d'una corporació local, a continuació s'exposen les variants principals.

La primera possibilitat és gestionar el centre sense cap òrgan especial d'administració, és a dir, pels mateixos òrgans de la corporació. Per fer-ho més comprensible: l'ajuntament presta la competència a través de l'alcalde, de la comissió de govern o del ple, segons les competències, per la quantitat pressupostària o la substantivitat de l'atribució (pel que fa a la contractació de personal, a la compra de béns, etc.) amb els òrgans propis. En el cas d'ajuntaments molt petits i d'escoles encara més petites, aquesta fórmula podria funcionar. El perill principal es troba en la dificultat que en aquests casos origina el fet cert que no hi ha òrgans reals de decisió en què intervingui la comunitat educativa, i en la dificultat i tardança per al tràmit dels assumptes més senzills.

Una fórmula intermèdia és la de l'òrgan especial sense personalitat jurídica. L'òrgan especial sense personalitat jurídica és un sistema que en l'educació ha tingut sempre exemples. Fins i tot és possible considerar que els centres d'educació secundària i els d'educació primària, però sobretot els d'educació secundària, utilitzen aquesta fórmula: són centres integrats a l'organització de la conselleria d'Educació i és aquesta institució la que exerceix la personalitat jurídica. Les corporacions locals poden tenir un òrgan especial, evidentment, i això els donaria una determinada organització, una composició, una responsabilitat i fins i tot podrien tenir un gerent. No té pressupost propi, però sí una secció pressupostària a dins del pressupost general de la corporació. Un dels avantatges més notoris en aquest cas és poder nomenar un gerent. Un gerent amb un pressupost propi i una plantilla pròpia de personal en una escola de música podria facilitar una gestió àgil i senzilla, millorant algun dels inconvenients de la gestió directa per part d'una corporació. Aquesta és una fórmula de prestació intermèdia que podria ser transitòria a l'espera de conseqüències futures i que permet, en qualsevol moment, posar el fre i fins i tot la marxa enrere, un fet que sovint és molt útil des de la perspectiva organitzativa per necessitats pressupostàries.

La fórmula següent és la creació d'un organisme autònom, amb personalitat jurídica pròpia i amb plena capacitat per obrar a dins dels límits dels seus estatuts. Estatuts que serien aprovats per la corporació i on s'haurien d'aclarir amb precisió no només els objectius de la pretesa escola de música, sinó quins òrgans de govern tindria, com elaboraria els pressupostos, com seleccionaria el personal docent, etc. L'avantatge principal d'aquest model és conèixer a cada moment i amb la precisió més absoluta quina és la realitat de la nostra escola de música, un fet que aclareix i facilita la presa de decisions i l'agilitat en la gestió. L'inconvenient principal és la dificultat de la posada en marxa. En qualsevol cas, és imprescindible que els estatuts pels quals es regeixi incloguin una descripció del model i una proposta de principis d'acció; que no sigui un document pensat únicament per a la gestió administrativa.

La quarta fórmula de prestació directa del servei o activitat és l'empresa mercantil, el capital social de la qual pertany íntegrament a l'administració pública de qui depèn. Aquesta possibilitat, tot i que aparentment sembla desgavellada, podria solucionar algun dels problemes més recurrents en la posada en marxa d'una escola de música. Per exemple, alleugerir les entitats locals de l'*ensurt* que sol provocar la creació de llocs de treball nous; o la possibilitat de buscar relacions laborals més flexibles amb el personal que l'escola de música necessita; i, fins i tot, per facilitar l'adquisició de béns o serveis necessaris per portar a bon port les activitats del centre. Es tractaria d'una empresa pública, per la naturalesa del seu capital, però que actua en el règim jurídic privat. Tal com ja s'ha exposat per al model anterior, la idea que es vol d'escola de música ha de condicionar, en positiu, la gestació de l'empresa.

Fins aquí la gestió directa. Entre les possibilitats de gestió indirecta destaquen els concerts, la concessió i l'empresa de capital mixt, públic i privat.

Els concerts són comuns en educació o sanitat. Una empresa privada que prestés un servei d'escola de música concertaria amb l'administració pública competent la gestió interessada de base contractual que permetés qualsevol tipus de clàusula sempre que es prestés l'activitat.

Per la seva banda, la concessió no és més que interposar un *contractista* per a la prestació de l'activitat. En tots dos casos no sembla que es puguin obtenir beneficis sobre alguna de les fórmules de gestió directa. Abans es podria perdre capacitat de participació directa de les parts implicades al centre i es perdria possibilitat d'intervenció per atendre casos excepcionals.

En moltes ocasions, l'opció de la gestió indirecta es pren per raons d'estalvi. Sembla que només hi ha dues formes d'estalviar en una escola de música: pagar menys als professors o fer més barates les hores de classe. En tots dos casos es corre el perill de perdre qualitat.



La manca d'experiència, i de trajectòria, de les escoles de música a Espanya fa molt difícil poder triar o destacar una de les modalitats per sobre de les altres. Si a això hi afegim que en l'elecció de la fórmula de gestió, a més dels criteris tècnics, una part molt important té a veure amb la ideologia, es fa impossible decidir a priori una fórmula o altra.

D'altra banda, la mida que es vol per a l'escola, la quantitat de ciutadans que es pretén atendre i el mateix projecte educatiu poden ser tan diversos que l'únic consell que es pot oferir amb certa garantia d'utilitat és el de prendre la decisió després de considerar totes les possibilitats, sense prejudicis apresos ni il·lusions desbordants. I tenint en compte l'assumpte principal: els professors són l'actiu principal de les escoles de música en procés de creació. Els seus llocs de treball s'han de considerar i dissenyar tenint en compte el que l'escola necessita, però també tenint en compte la realitat del mercat on ens movem. És essencial triar un model de gestió que faciliti la creació de llocs de treball atractius, ben remunerats, amb horari lectiu i no lectiu, amb possibilitat de formació i projecció. Només així serà possible atreure per a l'escola de música que desitgem els professionals millors i més ben qualificats, única garantia a priori d'aconseguir els resultats que desitgem.

### La gestió cooperativa entre institucions

Tot el que s'ha dit és aplicable a qualsevol fórmula de cooperació entre institucions. Mancomunitats o consorcis es poden considerar i, de fet, ho han de fer, com a entitats amb la mateixa capacitat que qualsevol ajuntament per gestionar una escola de música.

Jurídicament, el consorci es defineix com una entitat pública formada almenys per dues administracions públiques de naturalesa jurídica diferent: per exemple, un ajuntament i una diputació. Quan les entitats que hi volen cooperar són de la mateixa naturalesa jurídica, l'entitat pública resultant és una mancomunitat.

Les possibilitats d'una escola de música gestionada des d'una mancomunitat o un consorci es multipliquen. Des de la facilitat per contractar un sol professor de qualsevol instrument per fer classes en dos, tres o quatre municipis, fins a l'eficàcia i economia en estalviar-se la necessitat d'establir òrgans de gestió locals per a cada ajuntament. Aquesta és, sens dubte, una de les millors opcions per a aquells municipis amb menys de 20.000 habitants que, d'una altra manera, tindrien serioses dificultats per posar en marxa un projecte estable i amb garanties de qualitat.

D'altra banda, la creació de mancomunitats, o l'ampliació de les que ja hi ha constituïdes per a altres utilitats, podria facilitar un finançament extern més eficaç per part d'altres administracions públiques.

En general, les diferents comunitats autònomes han triat la via de la subvenció per col·laborar amb els titulars de les escoles de música. Aquesta via es podria qualificar de perversa. La subvenció no és cooperació. La subvenció és una manera lleugera d'ajornar els vertaders problemes de l'ensenyament musical. Podríem assegurar que mentre que la cooperació implica compromís, tant en l'objectiu com en el mitjà, la subvenció no va més enllà d'una ajuda per alleugerir l'enorme despesa que suposa mantenir un servei.

La participació de l'autoritat educativa, així com de les diputacions o *cabildos*, juntament amb diversos ajuntaments en consorcis per al manteniment d'una o de diverses escoles de música, ja sigui integrant-se als centres o per mitjà de convenis, és la fórmula òptima per aconseguir que totes les parts implicades en el disseny i el desenvolupament dels ensenyaments artístics del nostre país col·laborin i aconseguixin l'objectiu desitjat amb la major eficàcia possible.

### 3.5. Conclusió

Idear, finançar i gestionar. Les possibilitats són tan àmplies que serà difícil trobar dos models iguals. No és possible precisar quin és el millor model de gestió i finançament per a les escoles de música. Però sí que és possible observar que les diverses possibilitats es poden ajustar a diferents situacions.

Tanmateix, gosem suggerir alguns criteris per tal que la valoració dels diferents camins a seguir resulti una mica més fàcil.

El projecte de l'escola de música s'ha d'elaborar proposant principis que tinguin en compte l'objectiu polític de l'entitat que la impulsa, la realitat social i econòmica de l'entorn, els recursos disponibles

i les necessitats educatives. En general, les necessitats educatives se solen posar al davant de qualsevol altre assumpte. La realitat és que en moltes altres ocasions aquesta necessitat es confon amb la idea personal dels professors de música sobre com ha de ser la seva escola. Aquest error es pot dissipar si els principis en què es basa el projecte inclouen tot el que s'ha dit anteriorment i es tenen en compte en totes les circumstàncies.

L'escola de música no és l'única responsable de l'ensenyament musical en una comunitat. Per tant, l'entitat que la promou no s'ha de sentir responsable d'oferir tot el que pretenguin altres instàncies. La cooperació entre tots els nivells de l'administració, la intervenció dels col·lectius de la comunitat i la participació dels usuaris en el desenvolupament del model facilitaran una escola propera al ciutadà i a les expectatives d'un poble. Així mateix, és necessari que la cooperació també existeixi en el terreny del finançament.

L'escola de música ha de ser sostenible. No només en l'aspecte financer, sinó també en l'educatiu i cultural. En aquest sentit, la sostenibilitat també ha de ser solidària: s'ha de tenir en compte la situació real de l'entorn, no només atendre la realitat de l'ensenyament musical.

El finançament compartit, o dit d'una altra manera, la participació responsable de tots els implicats en el sosteniment del centre, ens sembla la millor opció. Aquest finançament s'ha de consensuar analitzant el projecte de manera global, tenint en compte el conjunt d'objectius que ens proposem.

Les parts implicades en el finançament són els usuaris, l'entitat local titular de l'escola de música i l'administració educativa. La intervenció d'entitats locals supramunicipals, diputacions i *cabildos* possibilitaria, a més, una distribució territorial més adequada i una coordinació entre centres desitjable i necessària per oferir la qualitat que es pretén.

La gestió adequada és la que genera més certesa i menys precarietat. Però, a més, ha de ser eficient i ha de possibilitar la participació de totes les parts implicades. S'ha de tenir en compte qualsevol possibilitat de cooperació entre entitats locals, no només perquè facilita la gestió, sinó perquè pot facilitar-ne el finançament.

I, per últim, l'escola de música és un servei públic, al marge de les fórmules de gestió i finançament que es triïn. Es tracta d'una inversió cultural, encara que la seva naturalesa sigui educativa. Si és efectiva, proporcionarà una major qualitat de vida als ciutadans que tinguin el privilegi de tenir-la a prop. Per això és necessari que tingui en compte una planificació a llarg termini, que sigui innovadora, que es relacioni amb l'entorn, que proposi solucions que durin i que siguin tan complexes com calgui.



## 4. Criteris de pedagogia

*Ignasi Gómez*

*«D'alguna manera, sembla que la música és natural, que existeix com una cosa a part i, tanmateix, està impregnada de valors humans, de la nostra sensació d'allò que és bo i d'allò que és dolent, encertat o equivocat. La música no sorgeix perquè sí, som nosaltres els que la fem i és el que a nosaltres ens sembla. Les persones pensen mitjançant la música, decideixen qui són a través de la música, s'expressen mitjançant la música.»*

*Nicholas Cook<sup>9</sup>*

### 4.1. Subjecte o objecte: la pedagogia de la música a la cruïlla

En el món de l'educació general, s'ha produït, durant el segle xx, una llarga controvèrsia de fins a quin punt l'escola ha de ser, fonamentalment, un centre transmissor de coneixements o bé s'hauria de donar prioritat a la formació del caràcter i la personalitat dels estudiants i contribuir, d'aquesta manera, al desenvolupament de les seves capacitats i habilitats. La publicació l'any 1990 de la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), una de les aportacions significatives de la qual és l'extensió del dret a l'educació a tota la població escolar de fins a 16 anys, destaca de manera especial l'atenció a la diversitat de necessitats que poden aparèixer en l'alumnat, cosa que evidencia la tendència a reforçar la segona idea que hem apuntat.

L'ensenyament de la música, presoner durant molt temps d'un elitisme fals i orgullós, a més d'estèril, ha estat mancat durant molts anys —tant en àmbits polítics com acadèmics— d'un debat seriós i ponderat en aquesta i en moltes altres matèries. La pedagogia de la música s'ha entès tradicionalment —tret d'ocasions tan escasses com valuoses— com l'acte de transmetre de generació en generació, no ja aquells coneixements que el temps ha anat cristal·litzant a través de la història de la literatura musical, sinó la seva part més superficial, i ha convertit l'aprenentatge i la pràctica musical en un entrenament repetitiu, pas necessari per a la superació de les dificultats derivades de l'execució mecànica d'una partitura.

L'educació musical de moltes generacions s'ha basat i organitzat —i encara ho fa, segles després, en una majoria aclaparadora de centres d'educació musical— al voltant de l'objecte per aprendre, la música (encara que només ho faci d'una part) i no al voltant del subjecte, en les seves capacitats, necessitats i interessos. Però és que, a més, aquest ensenyament centrat en l'objecte s'ha vist, amb massa freqüència, reduït a la seva part menys significativa, més superficial: a la repetició simple i mecànica d'algunes obres, i és que molt sovint el repertori s'ha reduït de manera absolutament arbitrària, i no ha estat possible conèixer-ne res més que l'epidermis, la partitura, i en una lectura més que superficial.

Concebut la partitura com la part essencial de la música, sense la qual no és possible accedir a pràcticament cap tipus de pràctica musical, es restringeixen fins al límit les possibilitats d'acostament dels estudiants a la música, i es crea un mecanisme viciós en què l'activitat investigadora de l'alumne, la seva curiositat per conèixer músiques noves, es limiten a les partitures que el professor li facilita, generalment en un repertori molt limitat, i en tot cas reduït a aquelles peces que sempre sonen a l'escola. Qui no ha sentit milions de vegades determinats estudis, sonates i sonatines, i s'ha oblidat completament de la resta d'obres de la mateixa col·lecció, moltes vegades amb el mateix o fins i tot amb més interès musical? Però és que, a més, fins i tot guardant per a les partitures aquest lloc privilegiat en el procés educatiu, han estat totalment relegats a un pla secundari els aspectes relacionats amb la

---

9. *De Madonna al canto gregoriano*. Alianza editorial. Madrid, 2001.

seva comprensió, com el fraseig i la respiració, el discurs musical, l'harmonia, els sentits formal i expressiu, etc., necessaris per arribar a una execució raonada —i raonable.

Però encara ha quedat pitjor l'aprenentatge d'altres principis també essencials, com el ritme, el cant o l'oïda, que, o s'han considerat de desenvolupament implícit amb l'execució de les partitures, o, senzillament, en la majoria dels casos, no s'han valorat com a part suficientment significativa d'una educació musical *culta*, i s'ha recorregut al tòpic de què són capacitats amb les quals es neix i, en conseqüència, poc es pot fer per desenvolupar-les i/o educar-les. Seguint els arguments de John Blacking<sup>10</sup>, haurem de preguntar-nos com és possible que societats que es tenen per culturalment avançades hagin pogut oblidar el desenvolupament de les capacitats musicals més elementals dels seus membres. Sens dubte, aquest fet és un indicatiu significatiu del lloc que aquestes societats destinen a la pràctica de la música.

El guió mai alterat de la tasca pedagògica dels conservatoris del nostre país ha consistit a transmetre als estudiants la capacitat de reproducció d'aquelles obres que algú —qui, en un país sense aficionats capacitats per distingir i interrelacionar diferents estructures sonores?— ha arribat a establir, de manera gradual, com el *corpus* de música vertaderament escolaritzable. O sigui, aquelles obres que, entre moltes d'altres, tenien l'honor de ser seleccionades i ser presents en els programes d'estudis d'aquests centres per tal de ser *conservades* eternament, com si fossin relíquies de museu.

En conseqüència —i parlant sempre de manera genèrica— en els últims vint anys s'han produït als nostres conservatoris paradoxes tan evidents i diverses com que tots els alumnes de violí tocaven, amb diferents graus de solvència, els concerts solistes més difícils, però molt pocs coneixien o havien exercitat suficientment els passatges principals d'orquestra, aquells que es demanen a les audicions per ingressar a qualsevol formació simfònica. O bé com la música antiga i la interpretació amb criteris o instruments històrics s'ignorava en un grau directament proporcional a la seva eclosió en el mercat musical mundial i, evidentment, en contradicció evident amb el camí seguit per la resta de conservatoris europeus. O, en fi, com s'excloïa de manera sistemàtica qualsevol ensenyament que s'acostés al jazz, a la música popular o a qualsevol altre gènere musical *no cult*, quan la realitat, imposada tant pel mercat com pel sentit comú, feia patent que per als estudiants de música aquest era el camí més directe cap a l'exercici de la professió, i on, dit de passada, podien aprendre's i exercitar-se molts conceptes i habilitats absolutament oblidats en els plans d'estudi oficials.

El selecte i reduït conjunt d'obres musicals que han format part dels programes d'instrument dels nostres conservatoris ha patit variacions molt poc significatives al llarg de tot el segle xx, i ha constituït sempre la columna vertebral dels diferents plans d'estudis musicals que s'han anat succeint a Espanya (1917, 1942 i 1966). L'estudi d'aquests mateixos materials es va convertir en objectiu, contingut i mètode de l'ensenyament musical. «Concretament, la manera de pensar en la música d'escoles i universitats (...) reflecteix més com era la música a l'Europa del segle xix que com és actualment, a qualsevol lloc. El resultat és una espècie d'esclatxa de credibilitat entre la música i la manera com hi pensem.»<sup>11</sup>

Dos factors són els que, simultàniament i per vies ben diferents, apareixen en el món de la pedagogia musical per qüestionar aquest *statu quo*. D'una banda, la publicació de la LOGSE introdueix canvis tímids però significatius en aquest camp. Per la via de la inclusió —certament històrica— de l'educació musical en l'ensenyament general obligatori, en què es replanteja el tipus d'informació d'aquest àmbit que ha de rebre el conjunt de població en edat escolar, s'estableixen múltiples comunicacions i comparacions amb la pràctica pedagògica en els centres d'ensenyament musical de règim especial. Ensenyar/aprendre música ja no consisteix exclusivament a reproduir en un instrument determinades composicions musicals per ordre creixent de dificultat, amb més o menys habilitat. D'altra banda, la recerca —més o menys conscient— d'un major univers de població interessada en la pràctica musical —tasca desenvolupada per diversos col·lectius de professors des de diferents àmbits, que genèricament podríem relacionar amb els moviments de renovació pedagògica— unida a un coneixement superior dels models de centres d'ensenyament musical desenvolupats en diferents països europeus durant la segona meitat del segle xx, origina un creixement lent però sostingut en aquest país d'un nou concepte d'escola de música, d'un nou model en què, de manera genèrica, i de vegades amb poques coincidències, els estudiants ja no es consideren simplement alumnes que han de ser receptors d'uns

10. John BLACKING. *Fins a quin punt l'home és músic?* Eumo Editorial. Vic, 1994.

11. Nicholas COOK. *De Madonna al canto gregorià*. Alianza Editorial. Madrid, 2001.

coneixements, sinó subjectes que van a les escoles de música a *fer* música, a practicar-la en alguna de les múltiples facetes, i a desenvolupar unes capacitats sensibles i motrius que, finalment, gairebé sempre, s'aplicaran a la pràctica instrumental o vocal.

Tot i que de manera molt lenta, cada cop hi ha més centres d'educació musical que adapten les pràctiques educatives a aquesta filosofia, encara poc desenvolupada en el quefer quotidià de les escoles de música i els conservatoris del nostre país. I també són més els docents que es plantegen la seva funció des d'una perspectiva en què l'alumne és el protagonista de l'activitat educativa per desenvolupar, i, en conseqüència, són altament significatives la seva realitat musical prèvia, la seva experiència, així com les seves necessitats i interessos. En aquesta nova perspectiva, en què l'alumne és el centre de l'acció educativa, és necessari partir d'ell mateix per establir conjuntament camins que li permetin acostar-se de la manera més natural possible a aquells coneixements i habilitats que fins fa ben poc s'han considerat l'essència de l'educació musical, tot i que, en realitat, només són una mostra, altament significativa des dels punts de vista històric i musicològic, i importantíssima per l'alt valor artístic desenvolupat, sens dubte, però tan sols una mostra del que és possible en l'art de la música i que, en qualsevol cas, n'incrementa el significat artístic i el valor social en la mesura en què l'espectre d'aficionats que estan mínimament capacitats per apreciar-les és ampli.

## 4.2. La pràctica musical col·lectiva com a eix de la formació musical de l'individu

Si existís una història social recent de la música en el nostre país, observariem que la societat moderna occidental ha reservat a l'art musical dues posicions no només distants, sinó fins i tot contradictòries. A la vegada que la música i l'assistència a concerts i teatres d'òpera s'ha convertit al llarg del segle xx en un element de distinció social d'una burgesia tardana però emergent en aquelles regions espanyoles més industrialitzades, també ha estat, en moltes altres ocasions, un espai de trobada i un element de cohesió social i d'expressió col·lectiva de moltes societats obreres o rurals. Només cal fixar-se en els exemples, suficientment il·lustratius, de les societats filharmòniques i les agrupacions instrumentals —bandes, gairebé sempre— que s'han reproduït a molts territoris, rurals o industrials, no només de les comarques del nord i l'est d'Espanya, tot i que efectivament aquesta regió és on més s'ha donat a conèixer aquest fenomen i, molt significativament, d'on han sortit històricament molts intèrprets professionals, o el dels moviments corals, que es van desenvolupar en societats més industrialitzades<sup>12</sup> i que, sovint, eren un vehicle de canalització de determinades necessitats d'expressió de la classe obrera industrial emergent.

Segons el que hem exposat, cal preguntar: fins a quin punt el desenvolupament cultural representa un avantatge real per a la sensibilitat humana, o constitueix, principalment, un divertiment més o un senyal de distinció per a les classes més riques? Potser es pensa que aquest tipus de dinàmiques ja s'han superat, però el sistema d'educació musical heretat —que és el que ha generat, amb totes les mancances i virtuts, l'*statu quo* actual de la música i de l'educació musical al nostre país—, conserva moltes reminiscències relacionades amb aquesta qüestió. Un bon exemple és el fet que en els antics plans d'estudis ja esmentats, la pràctica musical col·lectiva, fins i tot en petites formacions de cambra, si hi apareix només ho fa en els últims cursos de la carrera. La pràctica musical en grup es relegava, intencionadament, a les darreries d'uns estudis, moment al qual pocs estudiants arribaven i, si ho feien, ja era amb una visió de la música que passava exclusivament per la pràctica d'un instrument, sovint sense cap contacte amb altres instruments, altres músiques o altres músics —almenys fomentats pel sistema educatiu—, i a més amb una mancança notable en el desenvolupament de determinades habilitats musicals, especialment les relacionades amb l'oïda i les capacitats expressives i de comunicació.

Amb aquest criteri se separa la música i els seus practicants —ja siguin professionals o aficionats— d'una de les fonts d'on més s'ha begut i, probablement, la que la valida de manera definitiva: el seu significat social.

El nen és un ésser social que construeix els seus propis coneixements, molt especialment els d'ac-

---

12. Recordeu els orfeons del País Basc i el moviment de cors de Clavé a Catalunya.

titud, en relació amb els d'altres nens (i adults) que l'envolten. Si això és així, quins motius es poden adduir per considerar que l'aprenentatge de la música és, bàsicament, una activitat individual? Quin estrany motiu ens obliga a posposar en el currículum de l'alumne una de les activitats que, en un percentatge altíssim d'ocasions, és totalment gratificant i estimulant per a ells?

### Formacions instrumentals i vocals

No hi ha dubte que les agrupacions instrumentals i corals són una de les millors eines que tenen les escoles, tant en el règim especial com en el general, per portar a bon port els seus objectius pedagògics individuals i col·lectius en l'àmbit de l'educació musical. Convé recordar, per exemple, que una gran majoria de músics professionals, molts dels quals han arribat a ser reconeguts nacionalment i internacionalment, van tenir els primers contactes amb la música en escolanies, corals o bandes on, amb totes les mancances pròpies d'una època, van trobar de seguida el plaer per la pràctica de la música i els primers mitjans per progressar seriosament en l'aprenentatge. I aquest és un fenomen que també es dona a tot Europa, independentment de latituds, climes o altres condicions geogràfiques o socials.

L'existència de grups instrumentals i vocals en un centre facilita la comprensió de *per a què* s'estudia música, ajuda a adquirir un concepte col·lectiu de l'estudi i la pràctica musical, facilita la cohesió de la comunitat escolar, defineix de manera pràctica i clara una filosofia d'escola, contribueix a projectar-la socialment i fer-la emergir com un agent cultural més de la comunitat, i constitueix, a més, un dels paràmetres que més clarament defineix la qualitat de les activitats que s'hi fan.

Les formacions vocals i instrumentals no han de perdre, tanmateix, i malgrat la més que legítima temptació de brillar amb llum pròpia, el seu sentit pedagògic original. Un equip de professors ha de preparar anualment, i amb cura, el programa de treball, exposant-hi els objectius, les activitats que es desenvoluparan i el repertori escollit per a la realització del projecte, en què hi hauran de prevaler, evidentment, els criteris pedagògics avantposant-los a qualsevol altre. Una avaluació adequada de tot el procés de treball ens ajudarà a prendre les decisions oportunes que ens permetran articular les accions pedagògiques que es desenvoluparan en el futur.

Té tanta importància la pràctica musical col·lectiva, tan directa i beneficiosa és la seva influència en la formació musical de l'estudiant i influeix de tal manera en el concepte que els alumnes adquireixen del que significa *estudiar música*, que els centres haurien d'articular la programació anual possibilitant que tots els estudiants participessin com a mínim en una de les formacions possibles, ja sigui vocal o instrumental, o en totes dues. Aquesta és, d'altra banda, la realitat que es dona en la major part d'escoles de música d'Europa, en què sempre trobem una gran quantitat de grups i conjunts de tots els estils i de dimensions diverses. L'existència d'un bon nombre de grups possibilita l'agrupació dels membres per nivells, possibilitats o interessos, a més de facilitar a aquells estudiants que ja han deixat d'anar a classe d'instrument a l'escola —o a altres aficionats practicants de la comunitat— la possibilitat que continuïn *fent música* integrats en alguna de les formacions instrumentals.

### Vinculació de l'escola de música amb activitats i altres agents culturals de l'entorn

El mateix sentit —sentit de grup o col·lectiu— que ha d'imperar en l'organització d'un centre s'ha de manifestar de portes enfora de l'escola. Hem apuntat la importància del significat social de qualsevol activitat humana. Aquesta mateixa valoració social és necessària per a la música, i per obtenir-la, entre d'altres aspectes, és necessari que l'escola participi en activitats socioculturals importants de la localitat. Celebracions, festes, processons, festes patronímiques, entre d'altres, són bons moments per tal que l'escola de música mostri alguns d'aquests grups i s'integri com un agent més en l'activitat extraordinària.

Però els grups orquestrals i corals de l'escola no només han de ser presents en les grans celebracions. Inauguracions, lliuraments de premis, exposicions, i moltes altres petites cites també són bones oportunitats perquè els grups de cambra o els *combos* facin petits concerts.

De totes maneres, la col·laboració de l'escola de música amb altres agents culturals de la localitat ha de ser més norma que excepció. Per què s'ha de desapropiar l'existència d'una escola o grup de teatre a la població per organitzar projectes conjunts, com musicals o algunes escenes d'una òpera?

Per què no s'han d'aprofitar els elements que poden tenir en comú les arts plàstiques amb la música per establir alguna activitat interdisciplinària? La relació amb aquests agents i amb molts altres col·lectius ha de ser habitual i fluida, per tal que l'escola de música sigui coneguda i valorada en la societat que la crea, l'acull i la manté, societat que, sovint, decideix sobre el seu projecte educatiu o sobre les seves possibilitats de creixement. Aquests mateixos motius ajudaran a fer que els estudiants entenguin que la música també és un element de cohesió social de gran valor, que permet participar, actuar i incidir d'una altra manera en l'activitat col·lectiva.

I, per últim, cal destacar la importància que a l'escola de música han de tenir totes les activitats no estrictament lectives. A més de les classes i els assaigs, en una escola de música que atengui àmpliament i amb convicció el seu paper d'agent cultural, s'hi han de produir activitats culturals —en l'accepció més àmplia de la paraula— amb molta freqüència. En les activitats tradicionalment conegudes com a paraacadèmiques, que sovint inclouen cicles de concerts, actuacions d'alumnes i professors o conferències, serà necessari —i molt efectiu— obrir el ventall de possibilitats i oferir al públic potencialment interessat tot tipus de cursos, seminaris, tallers i concerts adequats als interessos i capacitats del sector de població que no estudia al centre, però que hi pot tenir alguna empatia per raons familiars, de veïnat o, simplement, d'afició. Cursos d'acostament a la música i de comprensió, presentats en múltiples formats (des de l'audició musical més senzilla fins a cursos d'història i anàlisi aplicada), concerts que busquen formats alternatius (didàctics, familiars, participatius...), tallers pràctics dirigits a sectors de població determinats (preescolar, tercera edat, immigrants, etc.).

### 4.3. L'aprenentatge d'un instrument musical

L'aprenentatge d'un instrument és el que marca definitivament la diferència entre l'activitat d'una escola de música i la de qualsevol altre centre docent. Algunes de les activitats educatives més freqüents en una escola de música es poden portar a terme igualment en una escola de primària o secundària, però és molt més difícil —especialment pel que fa a l'organització i a infraestructures— que un centre de règim general pugui desenvolupar un programa d'aprenentatge d'un instrument que arribi a afectar de manera generalitzada tots els alumnes del centre, o almenys una bona part. L'educació musical a l'escola de règim general i la feina que es fa a l'escola de música es converteixen, d'aquesta manera, en complementàries i no substituïbles.

Efectivament, haurem de considerar l'aprenentatge d'un instrument com l'element central de qualsevol formació musical i com una activitat que, en lloc d'entendre's com un simple entrenament o com un camí lineal en què s'han d'anar superant successives dificultats, resulta altament educativa, ja que reuneix de manera interactiva les tres capacitats fonamentals de l'ésser humà: sentiment, pensament i moviment. Oblidar-ne alguna, o prioritzar-ne alguna per sobre les altres, distanciarà el resultat de l'ideal educatiu.

És clar que, la major part de vegades, no és el coneixement de les bondats de l'educació a través d'un instrument musical el motiu que porta els nens i nenes a acostar-se a una escola de música i a matricular-s'hi. Sovint ni els nens ni els pares no són conscients del que els professionals entenem per educació musical. Se solen sorprendre del gran nombre d'àmbits o assignatures en què dividim aquest sistema conceptual per aconseguir-ho tot. Ha estat una idea molt més senzilla i primària —un «vull tocar el piano», per exemple, que sovint s'ha formulat amb un entusiasme que costarà de mantenir cada cop més al llarg de la vida escolar— el que els ha portat a interessar-se per la nostra escola de música.

Tanmateix, encara són minoria les escoles de música del nostre país que accepten nous matriculats, en primer curs, en una classe d'instrument. Normalment es manifesta —encertadament, a parer nostre— la necessitat de conèixer determinats elements bàsics no prescindibles ni tan sols per a la pràctica musical més elemental. És cert que tenir nocions melòdiques bàsiques i un mínim de sentit de la pulsació són elements fonamentals sobre els quals s'haurà de cultivar qualsevol formació musical seriosa. Però no és menys cert, com ho demostren les pràctiques pedagògiques de molts altres centres i d'alguns professors privats de tot Europa, que moltes vegades aquestes capacitats també es poden desenvolupar, fins i tot amb més profit, amb un instrument a les mans.

En aquest simple i —només aparentment— matís innocu, radica la diferència que mostra una concepció diversa de la funció de la classe d'instrument en l'educació musical de l'individu. Només en el segon cas s'entén que l'instrument és, a més d'un mitjà d'expressió de l'art musical, un recurs útil en l'educació musical de qualsevol persona. Amb l'instrument, i amb la seva pràctica, es desenvolupen les capacitats



que no s'atribueixen específicament a la tècnica o a l'expressió instrumental, és a dir, educació de l'oïda, formació rítmica, harmonia, lectura, així com la capacitat fonamental d'escoltar el propi so i, quan n'hi hagi, el d'altres companys. Les activitats encaminades a desenvolupar aquestes capacitats perden sentit per als estudiants, principalment per als més joves, quan deixen de ser significatives per a ells, en la mesura en què les descontextualitzem. Tot i que fer aquesta feina a la classe d'instrument no és en si una garantia que es farà una bona feina i que es mantindrà aquest context adequat i significatiu per a l'alumne, sí que sembla, a priori, més fàcil de mantenir-la propera als interessos de l'alumne.

Posem l'exemple de la lectura musical —el solfeig, segons el seu nom tècnic—, tema al qual ens referirem més endavant de manera més extensa i que és la més clàssica d'aquestes activitats. Per a un percentatge significatiu de professors, resulta imprescindible que l'alumne disposi d'un nivell notable de capacitat de lectura musical per abordar el treball amb un instrument. Sovint s'afirma que amb el poc temps lectiu disponible no es pot dedicar temps a elements que són aliens al treball amb l'instrument musical. Tot i això, no és possible trobar una metodologia per al treball de la lectura musical que sigui capaç d'atendre amb la mateixa eficàcia les diferents necessitats que presenten cada un dels instruments: diferents tessitures, diferents claus, diferents tonalitats idònies, línies addicionals superiors o inferiors no accessibles a la veu, ni és tampoc possible assegurar la plena transferència, en absolut immediata, ni la utilitat de les capacitats lectores desenvolupades en benefici del treball amb l'instrument. Fixar com a objectius d'aquesta assignatura la solució d'alguns d'aquests problemes resultarà, òbviament, molt més difícil que si aquestes peculiaritats s'aborden, de manera lògica i seqüenciada, des de cada un dels diferents instruments. Entesa així, la lectura musical cantada només tindrà sentit quan el treball se centri en peces vocals, quan aquest treball giri al voltant del desenvolupament de la capacitat d'interpretació vocal o bé de l'adquisició de les capacitats auditives i expressives pròpies del cant.

Considerem, doncs, que l'aprenentatge d'un instrument és, alhora, objectiu i metodologia per a l'adquisició de les principals habilitats que requereix una educació musical completa.

### **Quan convé començar?**

No hi ha respostes definitives a aquesta pregunta, tot i que sí que és cert que les escoles amb un desenvolupament pedagògic superior en el camp de la formació instrumental infantil situen cap als quatre o cinc anys el moment en què els nens comencen a practicar amb un instrument. Però no amb qualsevol instrument.

En realitat, a aquesta edat és habitual començar amb el piano, el violí i el violoncel, però també amb la flauta de bec. Es podrà accedir a la resta d'instruments de corda al cap de pocs anys, per determinades preferències dels alumnes o recomanacions dels professors, i —d'altra banda— s'hi encaminarà també a alguns dels alumnes més grans que, havent començat els estudis musicals una mica més tard, mostrin interès per la família de la corda.

Els instruments de vent sovint necessiten un cert desenvolupament físic per poder-los tocar d'una manera natural, tot i que la demanda social ha provocat que els últims avenços tècnics permetin disposar d'alguns instruments de mida inferior (com flautes travesseres, fagots o d'altres) que faciliten l'accés als més petits. Per aquest motiu, és força habitual que els professors comencin amb nens i nenes a partir dels vuit anys, tot i que no s'ha d'oblidar que alguns són instruments que poden arribar a tocar-se raonablement bé en menys temps que el piano o que els instruments de corda, i per això l'edat de dotze anys, o fins i tot més, encara és una edat molt recomanable per iniciar-ne l'estudi. A més, cada cop és més freqüent veure que alumnes que tenen una formació musical prèvia amb un primer instrument inicien la pràctica d'un segon que, sovint, al cap d'uns anys, s'acaba convertint en l'instrument principal. Els coneixements musicals i tècnics adquirits fins llavors, en lloc de poder-se entendre com un temps desaprofitat, serveixen per facilitar una progressió superior en l'estudi i un rendiment molt més immediat i efectiu.

### **Pedagogia individual i pedagogia de grup**

En les teories de Jean Piaget ja hi trobem alguna aportació al tema de l'aprenentatge individual o en grup, o el que s'ha anomenat *entre iguals*. Piaget critica l'ensenyament tradicional, orientat sobretot a la preparació d'exàmens i centrat exclusivament en l'aprenentatge individualitzat. Això —afirma—

«reforça l'egocentrisme espontani del nen i és contrari a les exigències més clares del desenvolupament intel·lectual i moral»<sup>13</sup>. Considera, en canvi, que la cooperació és un factor essencial per al progrés intel·lectual dels individus.

Durant les últimes dècades, altres psicòlegs i pedagogs han continuat investigant l'adquisició del coneixement. Johnson va comprovar l'any 1981 que el rendiment i la productivitat dels alumnes és molt superior en una organització cooperativa que en una organització competitiva i individualista. Altres investigadors<sup>14</sup> han desenvolupat diversos conceptes sobre l'aprenentatge entre iguals i la intervenció dels adults.

Habitualment, parlem de les tres raons següents per defensar l'educació en grup:

- La motivació, ja que s'aprèn més quan s'està involucrat i es comparteixen amb altres el procés i els resultats.
- Educativa, ja que professors i alumnes col·laboren en l'exploració conjunta del material d'aprenentatge. Aquesta idea està formulada amb la convicció que els alumnes poden aprendre els uns dels altres, així com del professor, i que el coneixement es construeix i reconstrueix en un procés eminentment social.
- Ideològica, ja que el treball cooperatiu introdueix i prepara els alumnes per a una societat basada en principis democràtics.

En el camp de la pedagogia musical, han estat molts els pedagogs que, durant el segle xx, han entès la música com un llenguatge natural en l'ésser humà, i han desenvolupat les teories pedagògiques i les metodologies partint de la idea de la interiorització de sensacions, vivències i jocs en els nens d'edats molt primerenques. Alguns d'ells, com Edgar Willems, Maurice Martenot o Sinichi Suzuki, destaquen en els seus raonaments pedagògics alguns paral·lelismes amb el llenguatge verbal. Suzuki, per exemple, estableix en les bases de la seva metodologia el concepte de *llengua materna*, i envolta les primeres etapes del creixement infantil de sons i cançons que els nens escolten repetidament, que aprenen i que poden reproduir al cap de poc temps amb els seus instruments. Martenot<sup>15</sup> afirma que «està convençut que els descobriments progressius que s'han succeït en la música al llarg de la història corresponen a l'evolució més lògica i natural que segueix un home durant la seva infància».

Totes aquestes pautes ens donen peu a formular les preguntes següents: fins a quin punt tenim en compte aquestes idees sobre l'evolució de l'aprenentatge en el model d'ensenyament d'un instrument que tradicionalment hem desenvolupat a les nostres escoles de música? Fins a quin punt l'organització dels ensenyaments que establim als centres i les estratègies didàctiques que utilitzem a les aules afavoreixen l'aprenentatge de la música com el desenvolupament d'un llenguatge natural i propi de l'individu? Sens dubte, no ens ajuden en la nostra tasca pedagògica algunes decisions absolutament consolidades i habitualment acceptades en els nostres centres, com la fragmentació de l'aprenentatge en assignatures que sovint no estan coordinades pel que fa a objectius i continguts; tampoc no ho fan les classes individuals d'instrument, que al llarg de tot el procés d'aprenentatge *dicten* la relació que l'alumne haurà de tenir amb la música; ni la dependència gairebé absoluta de la lectura de partitures per a l'aprenentatge, ni, finalment, la ignorància sistemàtica de tot el bagatge musical previ que aporta l'estudiant, és a dir, el repertori de qualsevol gènere que coneix i l'aprofitament nul que se'n fa per construir l'aprenentatge, de la mateixa manera que moltes vegades s'ignoren els seus interessos musicals particulars, sovint allunyats de les propostes que apareixen als programes.

La tria entre la pedagogia individual o la pedagogia de grup per a l'aprenentatge d'un instrument ha de partir d'una posició oberta i natural del professor, en equilibri entre les metodologies que ja sabem que funcionen i una actitud implícita d'experimentació i investigació que comporta de per si l'exercici pedagògic. Per descomptat que serà l'escola la que molts cops determinarà les ràtios d'alumnes per professor i el temps lectiu que els ha de dedicar. Tanmateix, en la mesura en què els professors puguin triar entre els dos models de classe, és important partir de la convicció que una classe d'instrument no és més difícil amb un nombre superior d'alumnes, ni és necessàriament millor amb menys alumnes. Simplement és diferent i requereix —en conseqüència— una actitud i una preparació diferents.

Aquests són alguns dels elements pedagògics positius que podem trobar en la pedagogia de grup

---

13. Jean PIAGET. *El criterio moral del niño*. 1932.

14. Perret-Clermont; Vygotski; Forman i Cazden; Rogers.

15. Maurice MARTENOT. *El valor humano de la educación musical*. Paidós. Buenos Aires, 1981.

d'instrument —i no tant en la classe individual— i que avalen aquesta metodologia com una eina didàctica i organitzativa adequada, de manera general, per a les escoles de música:

- Durant l'aprenentatge, els nens i els joves necessiten establir referències entre iguals. El professor de vegades pot ser un referent massa allunyat per a l'alumne, mentre que els companys poden servir de model molt més proper per a l'aprenentatge i l'autoavaluació.
- El grup com a mitjà més idoni i natural per a l'aprenentatge. Com que l'educació és un procés social, el grup resultarà, de vegades, el mitjà més adequat per a molts alumnes. La interacció interna del grup facilita la creació d'una estructura pròpia i permet un nivell de cohesió acceptable entre els seus membres. És necessari destacar que una bona interacció a l'interior d'un grup és la base per a la construcció del coneixement.
- El fet de pertànyer a un grup és, en si mateix, un element important de motivació per als individus que el formen. La proximitat, el coneixement i la convivència, el treball conjunt i la confluència d'interessos converteixen el grup en un entorn motivador per excel·lència.
- En qualsevol grup s'estableixen, a curt, mitjà i llarg termini, vincles de relació i comunicació estables entre els seus membres. Aquest entorn de comunicació i relació fomentat per la pedagogia de grup afavoreix l'aprenentatge dialògic<sup>16</sup> i facilita que els estudiants perfilin i perfeccionin la seva motivació cap al coneixement mitjançant les demostracions que els membres del grup els demanin com a conseqüència de les seves afirmacions.
- El fet de pertànyer a un grup facilita la formació d'un criteri musical enriquit per la relació immediata. La reflexió, la discussió, l'argumentació, són elements que des del principi estan presents en la pedagogia de grup i que s'han d'utilitzar com a eines per a l'estimulació i la formació del criteri musical.
- El treball en equip i la convivència porten implícits el desenvolupament de valors socials com el respecte, la col·laboració i la tolerància, valors que també són molt importants en l'educació artística.
- La pràctica de la música en grup estimula i facilita l'adquisició de determinats hàbits i habilitats musicals, com l'escolta atenta, l'equilibri sonor (timbre, volum, dinàmiques, etc.), la justesa en el ritme i en l'afinació, la creativitat a partir del diàleg i de la reelaboració improvisada d'idees o altres paràmetres musicals que es donen en la interpretació, entre d'altres.

Per a la pedagogia de grup podem establir un nombre recomanat d'alumnes, però aquesta xifra només serà una orientació que pot guiar les decisions del professorat, decisions que al final s'hauran de prendre segons cada cas concret. La major part d'especialistes en pedagogia de l'instrument en grup estableixen en tres el nombre adequat d'alumnes per a una classe, que podrà tenir una durada i una freqüència molt variable segons les edats i els nivells amb què treballem.

Hem conegut casos, però, de professors excel·lents que superen habitualment aquestes xifres. Destaca el cas de Jean-Claude Crousier, clarinetista establert a Marsella i professor al conservatori d'aquesta ciutat, on sovint treballa amb grups de principiants que superen els deu alumnes. Tot i això, ell mateix indica que és habitual que al cap de pocs mesos aquest mateix grup es divideixi en dos i, més endavant, en tres, segons l'evolució personal de cada un dels seus membres.

Un altre cas paradigmàtic és el de la violinista britànica Sheila Nelson, autora d'una gran quantitat de material pedagògic en què, desenvolupant els postulats del mètode Rolland, s'erigeix com a defensora del treball col·lectiu amb l'instrument durant gran part del període d'aprenentatge de l'alumne. Els seus grups estan formats per un nombre d'alumnes que pot superar la mitja dotzena. Un altre mètode important per a la pedagogia dels instruments de corda és l'anomenat *String Colors*, que va ser desenvolupat fa alguns anys per Csaba i Géza Szilvay a Finlàndia i que manté forts vincles amb la pedagogia Kodály. És un mètode pensat per a la iniciació en els instruments de corda i dona molta importància al treball en grup durant bona part del període inicial de l'aprenentatge.

Hi ha molts altres professors europeus de prestigi que han optat per la pedagogia de grup per a la classe d'instrument, entre els quals cal destacar el pianista alemany Uli Molsen, el violista francès Claude-Henry Joubert, la flautista Arlette Biget o la pianista noruega Olaug Fostaas, tots ells autors, a més, de molt material pedagògic per a aquesta activitat.

---

16. El concepte d'aprenentatge dialògic ha estat formulat pel filòsof alemany Jürgen Habermas en la seva *Teoria de l'acció comunicativa*. És un tipus d'aprenentatge que apareix quan en un grup es donen les condicions per a un diàleg igualitari que pugui conduir a un consens acordat intersubjectivament.

A Espanya també hi ha professors amb molta experiència, com els violinistes Anna Baget i Sergio Castro o la pianista Marisa Pérez, tots ells establerts a la comunitat de Madrid; i experiències molt engrescadores, pels seus plantejaments seriosos i el seu bon desenvolupament, com la que es porta a terme des de ja fa uns anys a l'Escola Insular de Música de La Palma, sota la direcció de professors com Gonzalo Cabrera (violí), Inmaculada Marrero (piano) i César Cabrera (clarinet), tot i que ens trobem davant d'un treball d'investigació pedagògica que està en plena fase de desenvolupament. En aquests mateixos termes també podem parlar de l'experiència que s'està desenvolupant a l'Escola Municipal de Música de Santa Perpètua de Mogoda (Barcelona), sota la direcció de Jordi Umbert.

Tots ells convergeixen en els raonaments a l'hora de triar la pedagogia de grup per a l'aprenentatge d'un instrument com la resposta adequada a dues de les necessitats que tenen els estudiants: d'una banda, la necessitat de fer música (és evident que es pot accedir a més músiques i a un nombre més gran i més divers d'activitats per practicar-la amb un grup de diversos alumnes que amb un de sol), i de l'altra, la possibilitat d'aprendre al costat d'altres.

#### 4.4. La creativitat com a guia de l'activitat pedagògica

S'entén per *creativitat* el potencial creador que, en qualsevol àmbit del coneixement, posem en diversos graus totes les persones. Quan parlem de creativitat a l'aula, convertint aquest concepte en una espècie de contingut transversal que podem trobar en tots els nivells de l'educació i en totes les àrees, parlem de la conveniència de respectar i ajudar a desenvolupar aquest potencial als estudiants, valorant l'espontaneïtat i la pròpia capacitat expressiva en mitjans molt diferents, no només en l'àrea artística.

Des del punt de vista psicològic, les definicions de creativitat tendeixen a considerar aquesta capacitat com l'«habilitat que posem els éssers humans per resoldre situacions de manera competent i original. Generalment, les definicions de creativitat insisteixen en què les idees o les produccions de les persones considerades creatives han de ser originals, aplicables (servir a una funció) i desenvolupades en la seva totalitat (competents)»<sup>17</sup>.

Estudis científics recents asseguren que la creativitat és una capacitat que posem tots els éssers humans i que, com la intel·ligència, es manifesta en cada individu de manera molt diferent, en un o més àmbits i en diferents graus, tant per motius d'herència genètica com contextuals<sup>18</sup>. En conseqüència, hem d'acceptar el paper determinant que el model educatiu en què es desenvolupen els nens pot tenir en el desenvolupament de respostes fluides, flexibles i originals davant de diferents estímuls creatius. I en aquest punt és on es troba l'origen de la ineludible obligació que tots els educadors tenim amb relació al foment i la pràctica de la creativitat en la nostra tasca docent.

D'aquesta manera, a l'escola de música l'estímul de les capacitats creatives dels alumnes ha de ser una tasca que ha d'aparèixer en totes les assignatures o activitats que l'alumne faci al centre i, en totes, s'ha de fer des de dues perspectives que es complementen. D'una banda, l'estímul i l'educació de les capacitats creatives de l'individu constitueix, per si mateix, un objectiu que posarà en joc tot tipus de continguts ja apresos, si bé els de tipus procedimental i actitudinal adquiriran una rellevància especial. Per a aquest objectiu serà necessari dissenyar i desenvolupar tota una sèrie d'activitats específiques d'ensenyament-aprenentatge que s'hauran de seqüenciar segons els graus de complexitat de les tasques requerides i presentar-se en diferents formats segons el públic al qual ens dirigim, i en què —de manera més o menys conscient— l'alumne utilitzarà qualsevol tipus de coneixements i capacitats ja apresos que ara apareixeran guiats per noves dimensions, ja siguin de tipus estètic, de reformulació d'idees pròpies o alienes, d'autocontrol constant dels propis límits i de confiança en les pròpies capacitats, o d'automotivació.

D'altra banda, una actitud oberta i atenta del professor, una *actitud creativa* a l'aula, li permetrà respondre als estímuls que sorgeixen del desenvolupament de la mateixa classe i modelar la resta d'activitats d'ensenyament-aprenentatge, les que han estat dissenyades per al treball d'altres objectius, per contribuir de manera puntual al desenvolupament d'aquest objectiu transversal. Dit d'una altra mane-

---

17. Angel LATORRE LATORRE i M. Carmen FORTES DEL VALLE. «Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica». *Revista Eufonia*, juliol de 1997.

18. K. PLOMIN i G. MCCLEARN: *Nature and psychology*. American Psychology Association. Washington D.C., 1977.

ra: qualsevol pregunta a classe, qualsevol error en la realització d'un exercici, qualsevol element extern —d'àmbit escolar, ciutadà o internacional— poden ser entesos pel professor com a noves fonts possibles per enriquir d'una manera creativa —i constructiva— el desenvolupament de les activitats d'aula previstes.

Amb aquest objectiu, E. P. Torrance<sup>19</sup> estableix una sèrie de recomanacions per tal que el professor pugui crear contextos oberts, de participació i creativitat a l'aula. Nosaltres partim d'aquestes recomanacions i les adaptem a les característiques de l'aula de música:

- *Detectar i reconèixer les potencialitats creatives.* Com en la resta de continguts, és bàsic detectar les capacitats creatives inicials per al desenvolupament òptim de les activitats d'ensenyament-aprenentatge previstes. Aquest reconeixement sembla fàcil en un context d'una aula de música en què es requereix la participació constant de l'alumne.
- *Respectar les preguntes, els gustos i les propostes dels alumnes.* És fonamental que el professor respongui de manera constructiva a qualsevol pregunta, idea o suggeriment. La seva resposta serà un bon element de mesura de la seva pròpia capacitat creativa.
- *Fer propostes provocatives.* Ens hem de separar, tan sovint com sigui possible, de l'enfocament clàssic en què només demanàvem que es reproduís una música de la manera acadèmicament correcta. Un enfocament diferent, propi, fins i tot erroni, pot ser una bona font per a la generació de noves preguntes i activitats.
- *Reconèixer i valorar l'originalitat.* Fomentar el reconeixement de la validesa de diferents versions, diferents solucions, d'una mateixa proposta musical, ja sigui una partitura, una audició o un exercici desenvolupat a classe.
- *Desenvolupar l'habilitat d'elaboració d'idees musicals.* Qualsevol idea o proposta artística s'ha de desenvolupar en tot el seu potencial. Per potenciar aquesta capacitat, caldrà dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge que guiïn l'estudiant en el desenvolupament de les seves pròpies possibilitats d'elaboració melòdica, rítmica, harmònica, tímbrica, etc., així com de reelaboració.
- *Potenciar la pràctica i l'experimentació.* Insistim en tota la feina relacionada amb la importància de la pràctica per a l'aprenentatge de la música. A més, caldrà crear espais d'experimentació o de creació lliure que permetran que els estudiants coneguin —i experimentin— quines són les seves pròpies possibilitats i limitacions.
- *Formar oients creatius.* Dit d'una altra manera, oients per a qui l'audició sigui una font constant de nous estímuls auditius: el primer acord, el tema, un ritme determinat, un instrument nou, una cadència harmònica imprevista, són alguns dels múltiples estímuls que qualsevol composició musical pot amagar i el reconeixement crític dels quals ens satisfà.
- *Predir i anticipar el comportament.* Ens és útil en dos àmbits. En l'àmbit de la interpretació musical i del control de la pròpia execució, elements fonamentals en la pràctica musical, així com en el del coneixement de les característiques pròpies de cada estil musical i en el desenvolupament dels seus tòpics estilístics.
- *Dissenyar experiències planificades i guiades.* Les «experiències d'aprenentatge dirigit» permeten a l'estudiant un autoaprenentatge seqüenciat en què la voluntat de superació i el plaer derivat del propi rendiment constitueixen els elements de motivació principals. Els contextos de pràctica vocal o instrumental col·lectiva són idonis per a la realització d'aquest tipus d'experiències.

## La improvisació

Tot i que de vegades tendim a associar la improvisació amb la composició pel component comú de creació musical, també és interessant observar-ho des de la perspectiva que Bruno Nettl presenta en alguns dels seus articles<sup>20</sup>. Segons aquest autor, la improvisació musical és una activitat creativa que es pot situar perfectament a mig camí entre la composició i la interpretació, amb interaccions cons-

19. E. P. TORRANCE. *Educación y capacidad creadora*. Marova. Madrid, 1977.

20. BRUNO NETTL. «An Art Neglected in Scholarship.» En *Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation*. Ed. Bruno Nettl with Melinda Russell. Chicago. University of Chicago Press, 1998.

tants en els dos sentits, en una espècie de balança en què el constant ús i encaix de materials musicals coneguts (de diferents dimensions: temes, motius, cèl·lules rítmiques i melòdiques, ornamentacions, etc.) tendiria a la interpretació, mentre que la recreació d'aquests materials, la seva transformació, així com la recerca de noves fórmules i el procés d'acoblament d'aquests elements tendiria a la composició.

Entre altres raons, i ara des d'un punt de vista pedagògic, el que hem esmentat ens permet afirmar que la improvisació constitueix una de les activitats d'ensenyament-aprenentatge de tipus practicointerpretatiu en què és més factible treballar i millorar la capacitat creativa musical. El joc simbòlic sonor que s'estableix en la improvisació musical requereix la participació de l'oïda interna, el coneixement de les estructures harmónicoverticals i ritmicotemporals adequades, l'ús d'alguns criteris (estètics) per a la selecció immediata d'elements i estructures sonores que puguin ser útils per a la idea expressiva que es persegueix, i requereix també la seva execució immediata en l'instrument, establint així una associació *educativa* entre les memòries melòdica i motriu, derivada de la producció del gest necessari per a la consecució del so desitjat.

La improvisació, a més de la seva importància com a acte creatiu musical, posseeix un alt valor didàctic —pel fet de ser activitat d'ensenyament-aprenentatge— en la construcció del coneixement musical de tipus pràctic, ja que permet que l'improvisador connecti constantment continguts acabats d'aprendre amb altres d'adquirits anteriorment, que els acobli i els presenti immediatament en forma de material expressiu. Per a l'èxit de l'empresa, serà imprescindible, tanmateix, que el professor o professora marqui unes directrius clares i lògiques que estiguin d'acord amb l'objectiu fixat per a l'activitat.

Una seqüència didàctica de qualsevol contingut nou presentarà, al final del procés, un espai creatiu per a l'ús interioritzat d'aquest contingut: per a l'ús *improvisat*.

## Passat, present i futur del llenguatge musical com a assignatura

Durant els segles xvii i xviii es podia aprendre música amb algun mestre privat, o també a les acadèmies de música que havien sorgit en el segle anterior, tot i que la figura del mestre continuava essent igualment important. La relació professor-alumne era directa i, per tant, de cap manera substituïble. La pràctica constituïa, en tots els casos, la part principal d'aquest aprenentatge, que molt sovint servia de manera directa a unes finalitats molt concretes, com per exemple l'atenció dels serveis religiosos. Però, a la vegada, i al servei de la mateixa pràctica musical, s'aprenia la teoria, la composició, l'art de la interpretació, etc.

A partir de la Revolució Francesa es van crear els conservatoris, les societats corals i els orfeons, entre d'altres, i la manera en què es transmetia el coneixement musical es va transformar radicalment. En aquestes institucions l'ensenyament de la música ja no depenia directament d'un mestre, sinó d'una certa organització acadèmica, de manera que eren diversos els professors especialitzats que transmetien els coneixements d'una determinada part del saber. Als conservatoris s'hi ensenyava, d'una banda, l'instrument, amb un pes específic fort dels elements tècnics i la velocitat d'execució com a objectiu, i, de l'altra, el solfeig, en què es treballaven la lectura i els rudiments de teoria. D'aquesta manera, el solfeig va adquirir, primer a França i després a la resta de països llatins que van copiar aquest model, un estatus gens menyspreable en el món de l'educació musical.

Tal com va passar amb l'ensenyament de l'instrument, sobre el solfeig també es van començar a publicar múltiples tractats, mètodes i compendis de teoria, a més d'un pseudorepertori de peces i exercicis monòdics cantables de dificultat creixent (recordeu la inacabable col·lecció *Solfeo de los solfeos*, i les diverses adaptacions i imitacions que van sorgir a Espanya durant tot el segle xx). L'aparició d'aquestes col·leccions d'obres *pedagògiques* va substituir la mateixa música com a material d'aprenentatge a les aules i, d'alguna manera, va reservar l'accés a la música d'autor per quan s'hagués adquirit el nivell tècnic apropiat per afrontar-la.

El solfeig va anar adquirint la consideració d'assignatura preparatòria per a l'accés a l'instrument, fins al punt que en les reglamentacions dels plans d'estudi es va fer oficial la necessitat de fer un o dos anys de solfeig abans de començar a tocar algun instrument. A la vegada que el solfeig adquiria carta de naturalesa com a camp de coneixement —recordem-ho, exclusivament en els països llatins—, els autors de tractats i mètodes van començar a competir per incloure-hi totes les dificultats possibles, és a dir, per complicar-ho encara més i fer possible allò del *más difícil todavía*, en una espiral que com

més s'acostava a aquest objectiu més s'allunyava de la música, que precisament havia estat el motiu del seu naixement. A la pràctica, en molts casos el solfeig es va convertir en un mecanisme de regulació que permetia seleccionar els candidats que arribaven a sol·licitar plaça d'instrument.

A principis del segle xx, van sorgir les primeres propostes pedagògiques alternatives al solfeig, conegudes com a mètodes de pedagogia musical activa, de la mà de Dalcroze, Orff, Willems, Kodály i Martenot. En aquestes metodologies, que sens dubte es van realitzar amb una notable intuïció pedagògica, es tendeix obertament a la democratització de la pràctica musical, i es posa èmfasi en el treball col·lectiu, amb una atenció especial als aspectes sensorials i creatius, tot i que algunes propostes es limiten exclusivament als nivells més elementals i no incideixen directament en la pedagogia instrumental. Aquestes propostes no es van arribar a popularitzar de manera generalitzada a Espanya fins a les últimes dècades del segle xx, després d'alguns intents de difondre-les durant la dècada dels anys 30, que van fracassar a causa de la guerra civil espanyola.

Amb l'arribada de la LOGSE, el solfeig desapareix com a assignatura, tot i que queda, en tot cas, com un dels continguts d'una nova matèria, anomenada *llenguatge musical*, que neix com un espai on treballar, al llarg dels diferents nivells del període d'aprenentatge i de la manera més eficient possible, els conceptes i les capacitats no directament instrumentals: l'escolta, l'anàlisi, la forma, la lectura i l'escriptura, els estils i sistemes musicals, la improvisació, l'educació vocal, etc. Així mateix, en el marc del nou model de programació curricular, el professorat de llenguatge musical ha de treballar conjuntament amb el professorat d'instrument en la definició d'objectius i continguts dels diferents cursos i cicles. Tot i que aquesta idea representa, per si mateixa, un progrés important, queda lluny de ser utilitzada als nostres centres de manera satisfactòria.

La realitat a la majoria d'escoles i conservatoris de l'Estat ens força a haver d'admetre que el canvi ha estat més nominal que real, ja que s'han adaptat molt poques pràctiques pedagògiques als nous objectius i, en alguns centres, els continguts dels ensenyaments només s'han revisat parcialment. Dit en altres paraules, i molt a pesar nostre, massa sovint la música continua absent de les noves classes del nou llenguatge musical, i s'oblida que la teoria ha d'estar al servei de la pràctica, i que qualsevol contingut que es vulgui treballar només tindrà sentit si és possible reconèixer-lo, percebre'l o usar-lo en la música pràctica, en la música real, és a dir, en el repertori que és propi de l'estudiant.

A les nostres aules, per exemple, s'utilitzen habitualment —i exclusivament— de manera monòdica materials que no ho són d'origen, sovint en parts que s'allunyen de la lògica estructural de les obres i que, en tot cas, no ajuden de cap de les maneres a adquirir cap coneixement útil sobre aquestes obres. Hi ha una manca d'atenció sistemàtica per la qualitat vocal i la interpretació, la respiració, el fraseig, etc. Continuen sense tractar-se qüestions relatives als estils musicals. S'utilitzen recursos i activitats sense conèixer gaire bé a què responen, aspectes com portar el compàs amb la mà creient que d'aquesta manera es pot adquirir un cert sentit rítmic, solfejar rítmicament sense considerar la utilitat, en qualsevol cas poc musical, d'aquest exercici, o fer dictats de tot tipus sense adonar-se que aquesta activitat pot —en tot cas— ajudar-nos a avaluar, però que no és, per si mateixa, una activitat d'ensenyament-aprenentatge i, encara menys, un contingut.

Si continuem apostant per un model d'ensenyament musical que mantingui la divisió tradicional de llenguatge musical-instrument com la via única d'aprenentatge de la música des de l'inici i al llarg de tot el període de formació, no arribarem a eliminar els problemes següents, crònics ja a les nostres escoles de música i conservatoris:

- El llenguatge musical sempre ocupa un paper de servidor d'un ensenyament de l'instrument no evolutiu, sense assumir les seves pròpies possibilitats pedagògiques.
- El llenguatge musical tendeix a funcionar en un circuit tancat, amb una certa propensió a assumir el paper de mecanisme d'exclusió dels *menys capacitats*.
- Malgrat la quantitat de cursos d'estudi del solfeig, no s'arriba a un resultat satisfactori i la formació musical bàsica en aspectes com la lectura i la capacitat de percepció auditiva, en general, és força imperfecte. En tot cas, no s'obtenen més bons resultats dels que es donen en aquells països que opten per un model pedagògic en què no existeix aquesta assignatura.
- Sembla que el solfeig està al servei de la conservació d'un tipus de repertori i de l'univers tonal. Potser es pot adquirir cert mestratge en la lectura d'aquest tipus de repertori, però per falta d'obertura, d'anàlisi, de coneixement dels estils, no ofereix habilitats per ultrapassar-lo i arribar a la improvisació i a la creació, per exemple. Poques vegades els mètodes de solfeig o llenguatge musical s'introdueixen en les possibilitats de l'atonalitat.

- L'ensenyament del solfeig es continua sentint, de manera més o menys conscient, com un programa únic i necessari i com un mètode universal.
- Una inadequació entre el que s'aprèn a l'assignatura i les necessitats reals de la formació musical i del músic, que hauria de desenvolupar unes aptituds més polivalents que les cultivades segons unes estructures pedagògiques tan rígides.

### **El perfil del professor de l'escola de música**

El professor d'una escola de música, sobretot el professor d'instrument, pot arribar a exercir una gran influència en els seus alumnes i en les seves decisions al llarg del procés de formació. Són moltes les hores de convivència i de coneixement, al voltant d'una matèria que, a més, té una capacitat molt important per incidir en la part afectiva de les persones. Sol aparèixer també un component d'admiraació per aquell que sap fer tan meravellosament allò que jo vull aprendre i això, sovint, facilita l'aparició de situacions d'amistat personal entre el professorat i l'alumnat. Així, doncs, la tasca del professor, que sempre porta implícit un vessant d'educador, s'amplia en aquest cas fins a assumir, conscientment o inconscientment, el paper de guia o de conseller per als alumnes, en el terreny professional.

La definició del professor ideal d'una escola de música és difícil, perquè hi ha moltes realitats d'escola de música, però en qualsevol cas s'ha de ser un músic obert, molt interessat per la pedagogia i per desenvolupar projectes musicals i d'investigació que siguin útils en l'entorn en què es mou. De tota manera, ha de ser capaç de desenvolupar durant l'etapa de formació inicial i de mantenir, al llarg de la seva vida professional, les capacitats següents:

- Ser conscient de la participació de tot el seu cos, així com de la veu, en els àmbits de la comunicació i la percepció.
- Tenir un bon coneixement de si mateix.
- Cultivar una bona capacitat d'observació, d'anàlisi de les situacions, els grups i les persones (des dels punts de vista pedagògic i psicològic).
- Ser capaç de treballar en equip i d'integrar-se activament en equips pedagògics diversos que ja funcionin a l'escola.
- Ser capaç de prendre les iniciatives i les responsabilitats específiques, de manera individual o col·lectiva, i d'assumir aquestes últimes.
- Saber definir i avaluar la tasca pedagògica amb l'elaboració del currículum amb els objectius, els continguts, la metodologia i els criteris d'avaluació detallats.
- Saber adaptar-se a diferents situacions pedagògiques.
- Ser un músic actiu, d'esperit creatiu, i participar en manifestacions musicals de diferents tipus a dins de l'escola i a fora.
- Posseir una actitud permanent d'investigació, mitjançant l'avaluació de la pròpia tasca pedagògica i la renovació intel·lectual.
- Ser conscient de la varietat de repertoris que poden utilitzar tant ell com els seus alumnes.
- Poder analitzar una partitura ràpidament, per presentar el treball de manera adequada als alumnes.
- Saber fer arranjaments, instrumentacions i també composicions específiques per als alumnes.
- Saber dirigir les interpretacions dels alumnes.
- Saber aconsellar i orientar els alumnes en els seus projectes.

### **4.5. L'aprenentatge a l'escola, l'aprenentatge social**

Diverses raons fan que el procés d'aprenentatge d'un instrument sigui avui significativament diferent de com era fa poques dècades; la més important potser és la gran quantitat d'informació sonora, de qualsevol tipus, que els nois i noies reben de manera quotidiana. D'aquesta manera, allò que fa unes dècades costava tant de temps descobrir, peça per peça, autor per autor, als alumnes d'avui els arriba en múltiples formes i suports audiovisuals sobre els quals, molt sovint, no exerceixen cap mena de control ni selecció.

Així, per força ha de ser diferent la posició inicial, el punt de partida a l'hora de començar a tocar un instrument. I no hi ha cap motiu per pensar que l'escola de música pugui obviar aquesta realitat social en la seva tasca pedagògica i prescindir d'allò que l'alumne coneix. Si ho coneix és perquè en algun



moment, en major o menor mesura, aquesta música li ha interessat. Qui sap si, a més, és la identificació amb l'ideal afí a aquesta música el que l'ha portat a l'escola de música. Hi ha un potencial de motivació que, com a capital previ de l'estudiant en forma de coneixements, per escassos que siguin, han d'ajudar en els inicis.

És evident que, amb les possibilitats modernes de comunicació i reproducció sonora, cada cop hi ha més facilitats per conèixer tots els tipus de música (almenys uns quants!). Les escoles de música han de deixar de pensar en una única direcció i obrir-se a més estils musicals, i preveure, a més, la interdisciplinarietat del repertori. Considerem el repertori com els materials que utilitzem per fer unes activitats que tenen uns objectius determinats. I s'ha de veure, d'acord amb els interessos de l'estudiant i el nostre diagnòstic com a professors, quines peces de qualsevol estil musical poden servir millor a aquest objectiu. Sens dubte, les possibilitats es multipliquen.

Quan l'horari escolar acaba, l'escola de música competeix, avui dia, especialment a les ciutats mitjanes i grans, amb una gran oferta d'activitats per als nens. A més, tant els nens com les famílies, acostumen a preferir la realització de diverses activitats durant la setmana. Això té dues conseqüències: la primera és que, cada cop més, hi ha nens que es queixen, o que senzillament hi renuncien, quan han de complir un horari a l'escola de música que els obliga a desplaçar-s'hi tres o fins i tot quatre dies per setmana per seguir les assignatures. La segona és que la visualització de resultats, per a la família, i el plaer pel rendiment, per al nen, ha de ser a més curt termini. A partir d'una edat, l'accés a la pràctica instrumental s'ha de produir ben aviat en començar a l'escola de música. I la participació en grups instrumentals o vocals també.

## **Adequació dels objectius pedagògics als interessos i capacitats individuals i col·lectius de l'alumnat**

### **El cas dels conservatoris**

El Ministeri de Cultura francès va posar en marxa, a partir del 1981, diversos estudis d'avaluació de la qualitat de l'ensenyament artístic que oferien les seves escoles i conservatoris i de l'impacte social que provocaven. Les conclusions van ser desastroses. La dada que només l'1 % dels alumnes matriculats als conservatoris accedia a la professionalització i que menys d'un 5 % continuava amb alguna pràctica musical *amateur* va posar en qüestió la validesa de tot el sistema. D'altra banda, es va fer patent una formació molt desequilibrada: bona formació tècnica en general, però grans llacunes en l'àmbit de l'escolta i coneixement nul dels estils musicals. És clar que aquestes llacunes no són responsabilitat exclusiva d'una assignatura, però també sembla evident que l'ensenyament del llenguatge musical no pot quedar al marge d'una crítica d'aquest tipus.

En un altre estudi<sup>21</sup> publicat el 1983, es posa de manifest la distància entre el que els alumnes s'esperaven trobar al conservatori i el que aquest centre els ofereix. Els centres proposen un ensenyament rigorós, més proper als ensenyaments d'una escola tècnica que a un centre d'educació artística; amb un itinerari feixuc i obligat per a l'alumne en què el solfeig té una funció selectiva que desmotiva i elimina una gran proporció d'alumnes; mètodes de treball coactius en què es fa imprescindible un èxit immediat, ja que el fracàs comporta l'expulsió del sistema; obligació d'acceptar i seguir un programa educatiu que tendeix a la professionalització. En definitiva, la música s'aprèn com un saber i la passió i el plaer tenen un espai limitat o, en qualsevol cas, reservat per quan s'han adquirit rudiments tècnics suficients. En paraules de Jacqueline Ozanne<sup>22</sup> «la tècnica fora de qualsevol context musical és una nafra del nostre sistema d'ensenyament».

A Espanya no hi ha estudis suficients d'aquest tipus ni la disposició necessària per part de les administracions o dels mateixos docents per portar-los a terme. Però és versemblant concloure que el dia en què sigui factible fer-los no s'arribarà a conclusions gaire allunyades de les exposades pels nostres col·legues francesos.

---

21. Antoine HENNION, Françoise MARTINAT, Jean-Pierre VIGNOLLE. «Les conservatoires et leurs élèves: Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles». La documentation française. Ministère de la Culture. Centre de la sociologie de l'innovation. París, 1983.

22. «L'écrit musical à l'oeuvre», article publicat el 1987 en el número 2 de *Marsyas*, IPM París.

Els conservatoris són, també a Espanya, l'herència històrica d'un model d'educació musical que resulta absolutament antiquat i obsolet en la societat del segle XXI. El pes de la seva hegemonia històrica, la dubtosa validesa de la seva trajectòria pedagògica i la manca de resultats en l'àmbit artístic, la pervivència de l'estructura reglada i funcional, la visió elitista i *de nivell* de la pràctica musical que sovint defensen, els dificulta absolutament atendre de manera eficaç una demanda d'educació musical que evoluciona constantment amb la societat. Efectivament, complint a la perfecció la missió que el seu nom sembla encarregar-los, els conservatoris construeixen un món propi i tancat dedicat a transmetre el repertori clàssic a una part molt reduïda d'*escollits* mitjançant l'exclusió sistemàtica de la resta de l'univers musical i d'aquells individus *no aptes* per ser formats en la *música culta*. Insensibles a qualsevol tipus de necessitat de pràctica musical *amateur*, pràctica que, a més, menyspreen obertament, sords a les demandes dels alumnes —nens i adults— que volen que la música ocupi els seus espais d'oci personal i sabent que és un pont per passar al món de la cultura, ignoren el paper cada cop més important que la música representa en la cultura dels adolescents.

El model d'educació musical basat en els conservatoris és, per als trams educatius que la LOGSE ha establert com a graus elemental i mig, un model no apte per al segle XXI a causa de la sistemàtica exclusió de diferents realitats musicals, pedagògiques i/o sociològiques que es consideren fonamentals en l'organització de qualsevol sistema educatiu. Si els conservatoris volen tenir algun futur, no poden continuar instal·lats en la seguretat que la seva definició de la música és l'única que existeix, i han d'acceptar la idea que el que hi ha al seu voltant és una cosa més que una sèrie de productes succedanis inferiors.

### **El cas de les escoles de música moderna**

L'aparició de les escoles de música moderna a Espanya, durant la dècada dels 70, va resultar sens dubte un pas endavant en el panorama de l'educació musical del país. La idea que la música moderna o el jazz també eren *escolaritzables*, i que la improvisació i moltes altres disciplines de tipus creatiu també es podien desenvolupar en un procés d'ensenyament-aprenentatge amb unes normes, va ser una novetat davant de la qual molts aficionats es van mostrar escèptics durant molt de temps. El temps ha demostrat que no només era possible, sinó que en realitat la formació que aquests centres ofereixen sol quedar molt més a prop del que la societat demana d'un músic professional, que s'ha de saber moure de manera adequada en múltiples àmbits.

Què va aportar aquest tipus de centres al panorama pedagògic espanyol? Més que novetats pedagògiques significatives, la renovació es produeix en l'objecte ensenyat. El solfeig, l'harmonia, la instrumentació, disciplines habituals dels conservatoris, continuen sent assignatures bàsiques en aquest tipus d'escoles, i no necessàriament es fan amb una didàctica gaire diferent de la tradicional. Tot i això, hi ha molts altres factors que sí que han canviat. D'una banda, els materials amb què es treballa, amb una relació molt més immediata amb la música que es tocarà; de l'altra, un replantejament global del paper de la tècnica en l'aprenentatge (continua sent imprescindible, però no és anterior a la música, sinó que és a través d'aquesta música que s'arriba a la conclusió que cal adquirir determinades capacitats). Tanmateix, a parer nostre, són altres els motius que fan que aquestes escoles adquireixin un percentatge d'èxit superior en la seva tasca pedagògica que els conservatoris tradicionals: els estudiants, joves i adults majoritàriament, tenen molt més ben definit el tipus de pràctica instrumental que volen, i l'escola sovint té flexibilitat per atendre-la, però, sobretot, aquests centres no estableixen una gran distància entre l'aprenentatge i l'exercici de la pràctica. Quan es tenen uns coneixements mínims amb l'instrument, ja és possible fer (petites) coses, musicalment parlant, i no cal esperar l'adquisició d'una gran suficiència tècnica per tenir la sensació que s'està fent música.

No obstant això, el fet que qualsevol escola de música limiti l'oferta educativa a un estil o a un gènere musical únic, no deixa de ser una limitació important que impedeix als estudiants un coneixement més ampli de l'univers musical i, lògicament, d'escollir amb més exactitud l'itinerari formatiu propi.

### **Algunes idees per a una educació musical intercultural**

La interculturalitat és una paraula cada cop més present a la nostra societat i, de manera especial, en l'educació. A més, sembla que la immigració és una tendència creixent mundialment i, de manera

especial, en el continent europeu. No hi ha dubte que aquest fet constitueix un repte important per al professorat de qualsevol àmbit educatiu.

La música i les possibilitats de treball de les escoles de música en aquest camp són infinites, com ho demostren molts dels projectes que ja estan en marxa en països que s'han hagut d'enfrontar anteriorment a aquesta problemàtica. Països com els Estats Units o Austràlia, que han crescut bàsicament gràcies a la immigració, són els pioners en aquesta feina. Els seus èxits deixen constància que la música és de per si un mitjà expressiu multicultural, sempre obert a noves possibilitats, i totalment acceptat entre molts grups socials als quals els costa més *integrar* des d'altres àmbits. Per part de la cultura dominant, aquest tipus de programes tendeix a facilitar l'entesa sociocultural entre comunitats i la pèrdua de prejudicis és gairebé immediata.

La inclusió de l'ensenyament de qualsevol música del món a l'escola com una possibilitat més, la realització de tallers específics, la inclusió en les agrupacions vocals i instrumentals de persones de diferents orígens i cultures, la realització de programes específics per atendre determinades minories o grups socials són estratègies que permetran a moltes més persones acostar-se a l'escola de música, és a dir, disposar d'una possibilitat més de conèixer i donar-se a conèixer.

### **Incorporació de les noves tecnologies a la pedagogia musical**

Les possibilitats d'ús de les noves tecnologies en l'àmbit de l'educació musical són múltiples i, a més, evolucionen constantment. Tot i que de manera genèrica podem establir que constitueix un camp d'acció al qual cap escola de música no ha de renunciar, sí que serà necessari establir prioritats d'actuació a cada centre segons els objectius que es persegueixin.

Les noves tecnologies poden ser útils a l'escola de música com a:

- Recursos del professorat per elaborar materials didàctics de gran qualitat. Des de l'elaboració de partitures, fins a la generació de fitxers MIDI, a més de tots els recursos multimèdia que faciliten l'accés a la informació, poden ajudar el professorat a preparar la seva feina. És necessari, però, garantir una formació adequada per a l'optimització de tots aquests recursos.
- Recursos d'aprenentatge per als estudiants. Materials multimèdia d'accés a la informació que permeten escoltar una composició i, a la vegada, visualitzar la partitura o llegir-ne determinats comentaris o anàlisis, és una de les possibilitats<sup>23</sup>. A més, hi ha molts programes i cd-rom que poden resultar molt útils com a eines d'autoaprenentatge en els camps de la formació auditiva<sup>24</sup>, la composició i l'acompanyament<sup>25</sup>, la teoria i l'harmonia<sup>26</sup>, els instruments<sup>27</sup>, els gèneres i els estils musicals<sup>28</sup>, etc.

L'escola establirà en quina mesura aquests recursos són complementaris de les activitats principals o bé constitueixen, per si mateixos, activitats que persegueixen l'adquisició d'uns coneixements concrets, ja sigui en forma d'assignatura o de taller.

### **Especificitats de la formació musical per a diferents col·lectius**

Qualsevol escola de música, sigui de la mida que sigui, ha de disposar d'una organització acadèmica que li permeti atendre de manera diferent les diverses necessitats que plantegen els col·lectius de la societat. I s'ha de plantejar la necessitat d'atreure al centre aquells col·lectius que, per qualsevol motiu, no hagin manifestat aquesta intenció per iniciativa pròpia. Ha d'integrar nens, adults i, per què no, tercera edat. Ha de compaginar diversos ritmes d'aprenentatge mitjançant l'oferta de programes modulars que puguin atendre aquesta diversitat de necessitats. S'ha de plantejar l'atenció a col·lectius de discapacitats. Ha d'integrar diferents músiques. Tot això, evidentment, amb professorat preparat i amb constants possibilitats de formació. Tractem detalladament algunes d'aquestes possibilitats de formació.

---

23. Per exemple: «Microsoft Composers Collection».

24. Per exemple: «Claire» (Opcode systems), «Perceive» (Coda Music Software), «Guido» (University of Delaware).

25. Per exemple: «Band in a Box» (PG Music), «Cubase» (Steinberg), «Max» (Opcode Systems Inc).

26. Per exemple: «Practical Theory» (Alfred Publishing Corporation).

27. Per exemple: «Microsoft Musical Instruments».

28. Per exemple: «CD Audio Stack» (Voyager's Companion Series).

## Formació musical primerenca

És ben coneguda l'afirmació de Kodály segons la qual el primer contacte amb la música el tenim nou mesos abans de néixer. El ritme cardíac de la mare, la seva respiració o la percepció de realitats musicals de l'exterior són de gran importància per al fetus. Aquest fenomen augmenta en importància en la mesura en què la mare pot mantenir algun tipus d'activitat musical pràctica.

En els nens acabats de néixer, la respiració, l'emissió de la veu i la tendència a una motricitat rítmica són absolutament correctes. Tot i això, aquestes capacitats naturals s'espantllaran més o menys ràpidament segons l'entorn en què el nen es mogui i la cura que la família li pugui prestar.

L'educació musical primerenca és un àmbit de l'educació musical important en les escoles de música. Es dirigeix a nens de fins a 6 o 7 anys aproximadament, i pretén desenvolupar totes les capacitats musicals adequades als nens d'aquesta edat, que des de Piaget sabem que són moltes, com la motricitat, el sentit del ritme, la discriminació auditiva, l'atenció, la memòria musical i, per què no, diferents habilitats instrumentals. Evidentment, el treball l'ha de desenvolupar professorat molt especialitzat, que també ha d'haver fixat amb claredat els objectius que es persegueixen en aquest àmbit educatiu.

Pel que fa a la qüestió —no urgent, en realitat, i que per tant s'ha de posposar fins a haver desenvolupat un bon programa de música i moviment per a tots els nens d'aquesta etapa— de si aquest àmbit formatiu ha d'incloure o no la pràctica d'un instrument, ens inclinarem per l'opció que l'escola ofereixi la possibilitat d'iniciar la pràctica d'alguns instruments, com el piano, el violí i el violoncel, a aquells alumnes i famílies que, a més de mostrar una predisposició de mutu acord, es comprometin a realitzar un treball regular conjuntament amb el nen o nena a casa. Si hi ha implicació familiar, en forma de joc conjunt, té sentit posar un instrument a les mans del nen. Si no, sembla més prudent posposar aquesta acció.

### El paper dels pares en l'educació musical dels fills

No hi ha dubte que la primera educació musical s'ha de produir dins l'entorn familiar. Les cançons infantils o les de bressol abans d'anar a dormir, la pràctica d'activitats musicals en contextos familiars no formals, són algunes de les situacions que incidiran de manera molt positiva en l'acceptació de la música com un dels elements lúdics imprescindibles en el futur.

Serán especialment importants totes les qüestions relacionades amb l'escolta i l'educació auditiva. Com ja s'ha dit, no és fàcil en la nostra societat que els nens puguin accedir a un descobriment progressiu del món sonor. A molt pocs llocs encara és possible descobrir entre el silenci el so que fan les fulles quan cauen o els diferents cants dels ocells. També és molt complicat, per tant, que la primera aparició de nous timbres, acords o melodies, puguin representar experiències singulars per als nens. En canvi, hem de mantenir constantment una actitud preventiva respecte a la saturació que produeix la presència de qualsevol tipus de música de fons, omnipresent en qualsevol lloc públic, inclosos els carrers i places, així com del volum exagerat de soroll amb què convivim diàriament a les ciutats, com si es tractés d'una cosa natural.

Aquestes pol·lucions sonores exagerades mantenen el sentit de l'oïda en un nivell d'activitat constant, ja que, a diferència del sentit de la vista, no podem desconnectar-lo en cap moment, i no faciliten de cap manera el treball dels pares (i professors) quan intenten ensenyar a prestar atenció, a escoltar, a mantenir una escolta activa i comprensiva.

Aprendre a escoltar significa, a més, formar i afinar l'oïda musical. Activitats i jocs que serveixen per descobrir timbres, l'altura dels sons, intervals i harmonies, han de formar part regularment de les activitats escolars i, també, dels jocs que es fan a casa. És important associar l'escolta conscient a totes aquelles oportunitats que tinguem de portar a terme alguna pràctica musical. Aquesta connexió serà la base del desenvolupament d'una educació de l'oïda completa i adequada, que permetrà un desenvolupament musical futur, alhora que servirà d'autoprotecció davant de l'excés actual d'estímuls auditius.

## Formació musical per a adults

Els adults són, percentualment, un segment de població en constant creixement. El mateix passa amb la tercera edat. Cada cop més, bona part d'aquests sectors de població demanen a la societat activi-

tats culturals que els interessin. L'escola de música també pot oferir respostes a aquestes necessitats i preparar programes, de durada diversa i amb múltiples possibilitats de configuració d'activitats, en què aquests alumnes puguin seguir diferents assignatures d'acostament a la música mitjançant l'audició i la pràctica musical activa.

L'escola de música no ha d'ignorar que algú omplirà aquest espai d'oci en creixement constant entre un segment important de la població. Si no pren la iniciativa, algú altre ho farà i —en qüestions de música— ningú no ho hauria de fer millor que l'escola de música.

Els programes d'educació musical per a adults hauran de tenir, en general, durades curtes i uns objectius ben determinats. Han de facilitar la participació de l'alumne en els grups instrumentals i corals durant el seu pas per l'escola, i mantenir aquesta possibilitat quan aquests estudiants han acabat els seus programes de formació específica. En general, han de presentar la pràctica de la música com una activitat col·lectiva i a curt termini, a la qual es podran acostar cada cop que disposin d'una mica de temps lliure, pel pur plaer de practicar-la.

### **Formació musical per a alumnes amb necessitats educatives especials**

Aquest és un camp educatiu que requereix vertaders especialistes, però que cada cop és més present a les escoles de música europees, que són conscients que les persones amb discapacitats físiques o psíquiques també tenen dret a l'educació musical. Sovint, les persones amb discapacitats gaudeixen de la pràctica de la música gairebé més que cap altre col·lectiu, i una vegada establerta la manera de superar determinades limitacions en l'accés a la pràctica instrumental, aquesta es converteix en una finestra oberta a un nou món de possibilitats i sensacions.

Hi ha molts tipus de discapacitats i aquesta pot ser una de les primeres dificultats amb què es pot trobar l'escola. A qui s'ha d'atendre? Només una anàlisi de les necessitats educatives especials de la zona d'influència podrà ajudar a prendre la decisió. Una bona manera de començar pot ser col·laborant amb centres d'educació especial que ja existeixen a la nostra població, coneixent les activitats que fan, les seves necessitats i interessos en el camp de la música i les possibilitats reals de col·laboració. També caldrà contactar amb les associacions i centres d'ajuda amb què compten determinats col·lectius i implicar-los en el projecte. Els projectes creixeran immediatament si totes les parts els reben amb interès.

Un cop més, cal insistir en la importància de comptar amb professorat molt ben preparat, amb possibilitats de formació contínua, i que treballi en estreta col·laboració amb professorat especialitzat en alumnes amb necessitats educatives especials. Aquesta col·laboració pot ser una bona font de coneixement per a tots dos grups de professors, que rebran formació recíproca en aquell camp en què no són especialistes i, per tant, necessiten més formació.

Cal no oblidar, a més —encara que es tracta d'un camp més proper a l'àmbit de la salut—, les múltiples possibilitats de l'ús de la musicoteràpia a les escoles de música.

### **Cursos de preparació per a la professionalització**

A més dels cursos o programes que serveixen per preparar de manera específica l'accés als estudis de grau superior, que són els que de veritat qualificaran professionalment per accedir a la docència i a la gran majoria de perfils professionals com a músic, les escoles de música també poden plantejar l'ensenyament de determinats programes que tinguin com a objectiu formar l'estudiant en certs àmbits que li permetin un accés més immediat al món professional, ja sigui en forma de *mòduls professionals* propis o d'assignatures que puguin ser reconegudes per altres centres educatius de nivell superior. Quin altre lloc podria ser més idoni que una bona escola de música per oferir formació en camps com l'edició de partitures, la luteria, l'afinació de pianos, la documentació musical (a les biblioteques, les orquestres, etc.), l'assessorament musical del realitzador de produccions audiovisuals, la composició per a la ràdio, la televisió, el cine o el teatre, o la gestió cultural, entre altres? Tots aquests sectors, i d'altres que naixeran d'aquí a pocs anys, es troben al nostre país en una expansió constant i presenten unes possibilitats creixents d'integració laboral que poden ser interessants —definitivament o temporalment— per a alguns joves estudiants.

La idea que l'escola de música és un centre que s'ha de dedicar exclusivament a l'ensenyament *elemental* de la música és absolutament errònia i contraproduent. L'escola de música atindrà un gran nombre de persones, nens i adults, una gran majoria dels quals rebrà una formació adequada a les seves expectatives de pràctica musical *amateur*, però en la funció d'agent cultural ha de ser sensible a les noves necessitats que genera la societat i, particularment, les que genera el món de la música, per respondre-hi amb eficàcia i eficiència com en altres sectors ho fan empreses o universitats, per exemple.



## 5. El marc legal: anàlisi comparativa de les regulacions autonòmiques

*Elisa Roche*

### 5.1. Antecedents

L'ensenyament especialitzat de la música, el que té per objectiu l'aprenentatge d'un instrument, s'ha entès al nostre país tradicionalment com un ensenyament vinculat als plans d'estudi dels conservatoris, en la doble modalitat d'ensenyament oficial o lliure. D'aquesta manera, qualsevol projecte educatiu relacionat amb l'ensenyament musical s'ha concebut sempre des de l'òptica *professionalitzadora*. Quin altre enfocament podia garantir el rigor metodològic i la qualitat didàctica amb què, suposadament, es programava l'ensenyament als centres esmentats?

Les preguntes sobre la finalitat educativa de la pràctica musical *per se*, la relació entre ensenyament rebut i expectatives que es demanen o l'extensió de l'ensenyament musical a sectors socials desafavorits, s'han quedat sistemàticament sense resposta, no només en el disseny dels diferents plans educatius, sinó també en la participació dels sectors afectats. Ha estat tanta la importància concedida al formalisme que representa la validesa oficial d'uns estudis, que si bé no tenien homologació amb la resta del sistema educatiu, proporcionaven, de manera avançada, un títol amb efectes professionals, sempre útil, segons els canons socials, «per fer algunes classes» d'uns ensenyaments tan desnaturalitzats del caràcter professional com desenfocats en la seva funció educativa i social.

Però «per comprendre bé el present, cal estudiar la història a partir del punt final, és a dir, del present cap enrere, com un *flashback* de cine». Seguint aquest principi que, durant molts anys de docència universitària, va inculcar als seus alumnes l'historiador José María Jover Zamora, cal girar-se i observar l'any 1966, any en què, des del marc legal, sorgeixen al nostre país els antecedents del que ja era una realitat indiscutible a l'Europa Central: les escoles de música. La reglamentació general dels conservatoris va preveure, llavors, la possibilitat que en aquests centres es pogués oferir un ensenyament no professional sense validesa acadèmica. Així, en el preàmbul del Decret 2618/1966 que estableix el pla d'estudis —encara vigent en el grau superior fins a finals de l'any acadèmic 2001-2002, excepte en algunes especialitats en què es podrà allargar un curs més— i que ha regulat l'ensenyament professional de la música durant les últimes tres dècades, hi podem llegir el següent:

«S'autoritza els conservatoris a establir juntament amb l'ensenyament professional, destinat a la formació de qui aspira a fer de la música la seva professió habitual, una secció d'ensenyament no professional, com a formació cultural complementària, de menys rigor, però sense el valor acadèmic d'aquell, amb la qual cosa es dona estat legal a una realitat nacional tradicional alhora que s'accepta una fórmula molt freqüent en els estudis de música dels conservatoris estrangers. Així mateix, es regula l'organització de cursos especials d'extensió dels ensenyaments i cursos preliminars de cant coral, encaminats a despertar des de la infància l'interès per la música.»

Amb això, no només queda palesa la intenció de desenvolupar una nova via d'estudis especialitzats, sinó que, en la norma esmentada es concreten aquests ensenyaments de la manera següent:

Art. 8. «A més del professional, els conservatoris estan autoritzats a tenir una secció d'ensenyament no professional. Els programes tindran menys contingut i menys aprofundiment. Els cursos aprovats no tin-



dran vàlidesa per passar a la professional, i en tota la documentació relacionada hi haurà de constar textualment: ensenyament no professional.

Els alumnes que tinguin aprovats alguns cursos de la secció d'ensenyament no professional i que desitgin passar a la professional per un curs que no sigui el primer, ho podran fer de la manera que estableix l'art. 20.»

A la vegada, la norma també fa referència a la necessitat de despertar l'interès per la música abans d'iniciar estudis professionals.

Art. 9.1. «Tots els conservatoris hauran d'organitzar cursos preliminars de Cant Coral independents del Solfeig i de la Teoria de la Música, destinats a despertar en els alumnes l'interès per la Música, tot practicant cançons populars correctament harmonitzades a dues o tres veus i obres senzilles d'autors eminents.»

Com tots sabem, als conservatoris mai es desenvoluparan ni els cursos preliminars de cant coral ni l'ensenyament no professional. Dedicats exclusivament a l'ensenyament professional entès com un tot indivisible —des dels primers nivells fins als superiors— aquests centres han estat el paradigma de l'ensenyament especialitzat de la música al nostre país durant el segle que acaba de finalitzar, amb una trajectòria unidimensional, totalment divergent de l'experimentada pels països del centre i del nord d'Europa.

Malgrat això, continua sent interessant i necessari preguntar-nos, algunes dècades després, per què no va interessar a ningú el desenvolupament de l'ensenyament especialitzat al marge de finalitats professionals. Ni tan sols quan en la dècada dels vuitanta la nostra societat —molt més recuperada ja per als interessos educatius— va manifestar una demanda imparabile d'ensenyament musical que va provocar la creació indiscriminada de conservatoris, especialment elementals —un gran llast per a l'actualització de la xarxa de centres—, no es va pensar en el desenvolupament de l'ensenyament no professional que, d'altra banda, era el que majoritàriament i de manera intuïtiva se sol·licitava com un nou servei educatiu. D'aquesta manera, enmig d'una contradicció profunda dominada tant pel desinterès i el desconeixement de l'administració com per la indiferència del sector docent per donar resposta als nous interessos socials, es va preferir distorsionar el model de conservatori —que es va portar a la massificació, reducció extrema dels temps lectius en les classes d'ensenyament instrumental, aules d'extensió totalment desvertebrades d'un projecte educatiu institucional, edats inadequades, oferta instrumental centrada gairebé exclusivament en el piano i la guitarra, etc.— abans d'organitzar un ensenyament sense vàlidesa acadèmica però d'ampli abast social. Un ensenyament per a tothom.

D'altra banda, l'afany polític per donar resposta ràpida a la demanda social va eludir l'estudi tècnic de les solucions pedagògiques adequades —molt consolidades, llavors, en els països centreeuropeus— i això, al nostre país, va generar una confusió enorme de competències entre els poders públics sobre l'ensenyament especialitzat de la música, en relació amb les responsabilitats de les diferents administracions en aquest àmbit educatiu i les diferents vies. Totes les administracions es van implicar exclusivament en l'opció professional fomentant, com acabem d'assenyalar, la creació de conservatoris mal concebuts i encara més mal condicionats, d'un cost altíssim, que pretenien aplicar plans d'estudi molt selectius a sectors molt amplis de la població per als quals resultava impossible obtenir el rendiment adequat. A diferència del que passava en països centreeuropeus, les corporacions locals mai es van implicar en el desenvolupament d'una oferta educativa d'ensenyament musical especialitzat que destaqués la pràctica musical sense associar-la a la professionalització.

Com s'ha d'interpretar el llarg desinterès per un servei educatiu que persegueix, en primer lloc, l'extensió i el desenvolupament de la cultura musical dels ciutadans? Potser, el mateix Decret de 1996, tot i que s'ocupava d'iniciar una nova oferta d'ensenyaments musicals, feia el contrari quan definia, negativament, d'una banda, els trets característics de l'ensenyament no professional: formació cultural complementària de menys rigor, sense valor acadèmic, en què els programes tindran menys contingut i aprofundiment... i, de l'altra, quan situa en els mateixos centres tots dos vessants, sense més pautes d'organització que les que es reflecteixen en l'article esmentat. En cap cas, la nova oferta no es fonamentava en principis que argumentessin la finalitat social o els avantatges pedagògics d'aquesta opció i, encara que en la seva justificació es fes referència a «una realitat nacional tradicional» i al desenvolupament d'aquesta via en els «conservatoris estrangers», tots dos motius quedaven molt difuminats davant dels estudis professionals amb els quals hauria de compartir edifici, i segurament, també professorat que, no ho oblidem, constitueixen l'essència dels conservatoris.

A la vegada, els estudis professionals es presentaven amb un cúmul d'«avantatges» de gran importància per a la seva acceptació social: estudis molt regulats —que no vol dir ben organitzats—, qüestió que sempre tranquil·litza en plantejaments conservadors com els de l'època; amb un accés

directe —sense cap criteri selectiu que permetés entendre el suposat rigor de l'ordenació acadèmica establerta—; matrícula gairebé gratuïta; permanència il·limitada als centres —mai no es van regular les convocatòries—, i obtenció de títols amb efectes professionals quan s'acabava el grau mig —sis cursos acadèmics per a la major part de les especialitats instrumentals.

A més dels motius esmentats, i per situar l'anacronisme de la nostra legislació, cal recordar també que, ja el 1966, l'ensenyament no professional estava organitzat a la major part dels països europeus, amb l'excepció de l'àrea francòfona, en escoles de música municipals totalment independents dels conservatoris, per la qual cosa la referència que es fa en el Decret és inexacta i parcial, a més d'apuntar una solució inoperant, com ha demostrat la realitat de les nostres últimes dècades. De la importància del desenvolupament d'aquest tipus d'ensenyament a Europa, n'és una bona prova que el 1973, només set anys després del nostre Decret, es va crear la Unió Europea d'Escoles de Música (EMU) en què hi havia representats onze països. L'ideari pedagògic de la EMU perseguia el següent: estendre la pràctica de la música a amplis sectors socials, fomentar l'educació intercultural, facilitar l'intercanvi entre professors i alumnes de diferents països a través d'activitats musicals, despertar l'interès de la societat i de les autoritats competents per les qüestions relacionades amb l'ensenyament musical i contribuir a desenvolupar una infraestructura a tots els països que permetés la pràctica quotidiana de la música, al servei del desenvolupament equilibrat de la personalitat.

Un altre aspecte no menys interessant en el repàs històric dels nostres antecedents legals és el que fa referència a l'ordre de l'article 9 del mateix Decret de 1966, en què s'exhorta a tots els conservatoris a organitzar cursos preliminars de cant coral, «destinats a despertar en els alumnes l'interès per la música», i per als quals, curiosament, es donen instruccions metodològiques molt precises —«practicant cançons populars correctament harmonitzades a dues o tres veus...»—, que no apareixen en cap altra assignatura.

Sens dubte, la preocupació per despertar en els alumnes l'interès per la música per mitjà del cant coral, abans d'iniciar els estudis *professionals*, es volia fer eco, a la norma, del que ja era una experiència extensa a l'Europa Central no només mitjançant les escoles de música, sinó també d'una interessantíssima variant —anterior d'aquestes escoles— anomenada *Kindersingschule* (escoles de cant per a nens) iniciada, als anys vint, a Àustria i Baviera (Alemanya) i vinculada a les inquietuds culturals dels moviments obrers de l'època, així com de l'enorme desenvolupament musical que va tenir lloc a Hongria, en tots els àmbits educatius, a través de Bartók i Kodály, que van fer del cant coral el centre de l'educació musical. A Catalunya, totes aquestes idees es van viure amb gran interès, tal com queda reflectit en publicacions de tanta actualitat com *La música y el canto en la escuela* de Manuel Borgunyó (Barcelona, 1933) i en els treballs de recopilació i investigació sobre el cançoner català presentats al Congrés de Viena de 1927 per destacats pedagogs i compositors de l'època.

Enmig de la precarietat amb què es va intentar posar en marxa l'ensenyament no reglat al nostre país, resulta també interessant destacar la previsió del legislador per facilitar l'accés a l'ensenyament oficial a aquells alumnes que es volguessin incorporar a un curs diferent del primer. D'aquesta manera, es va crear l'*examen especial de suficiència* regulat a l'article 20 del Decret 2618 de 10 de setembre de 1966 i desenvolupat, gairebé vint anys després, per la Secretaria General d'Educació, en la Resolució de 9 de setembre de 1985, cosa que posa de manifest el gran desinterès de les institucions per la incorporació d'alumnes sense estudis regulats.

En resum, totes les inquietuds sobre vies innovadores per desenvolupar l'ensenyament especialitzat de la música o la sensibilització del que avui anomenem *edats primerenques* per aquesta matèria i que situem fora del marc de l'ensenyament obligatori (educació infantil i escoles de música), es van quedar en intencions legislatives que mai van traspasar l'àmbit de la mateixa norma per fer-se realitat.

## 5.2. El marc legal actual

Amb l'aprovació de la Llei 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu, els ensenyaments musicals s'integren en el sistema en el doble tractament de règim general i especial. La nova consideració legal, que es pot qualificar de fita històrica per als ensenyaments artístics en general i per a la música en particular, obre un horitzó en què, per primer cop, es poden contemplar, simultàniament, els diferents nivells i vessants que configuren el conjunt dels ensenyaments musicals i la complexitat del seu desenvolupament, que no només prové de les necessitats de cada nivell, sinó de les interrelacions necessàries entre aquests nivells.

Podríem destacar, com a primera novetat, la necessitat que provoca aquesta nova situació legal de definir nomenclatures per emmarcar els diversos àmbits d'integració dels ensenyaments musicals en el sistema i les finalitats corresponents. Així, doncs, tot l'ensenyament que no es basa en l'estudi individual d'un instrument; que té per finalitat promoure l'accés a l'experiència musical com a membre d'un grup i «impregnar de música la interioritat i la vida de l'home»<sup>29</sup> i que afecta tant la presència de la música en l'àmbit escolar obligatori com tot el que està relacionat amb la sensibilització de les edats primerenques, de l'educació especial, de la rehabilitació social, etc., es defineix com un àmbit de l'exercici professional docent anomenat *educació musical*. Aquest terme es reflecteix en els plans d'estudi de la formació del professorat tant a la universitat, on una de les set especialitats en què es divideixen els estudis de Magisteri és la d'Educació Musical, com en els conservatoris superiors on, en el nou catàleg de titulacions, l'especialitat de Pedagogia Musical té una opció dedicada a la Pedagogia del Llenguatge i l'Educació Musical.

Contràriament, l'ensenyament que té com a objectiu l'aprenentatge d'un o diversos instruments es denomina *ensenyament especialitzat* —com dèiem al començament d'aquest capítol—, amb un doble vessant: professional i aficionat o no professional si parlem des del punt de vista pedagògic, i reglat o no reglat en termes d'inserció en el sistema educatiu. La llei tracta aquest tipus d'ensenyament amb la consideració de *règim especial*, no per discriminació jurídica o insensibilització política com de vegades s'afirma per reforçar posicions interessades i victimistes del sector professional, sinó per les seves necessitats intrínseques d'especificitat tant pedagògica com jurídica i administrativa.

En relació amb el tipus d'ensenyament que ens ocupa en aquest estudi, l'ensenyament especialitzat no reglat, la llei es pronuncia clarament sobre aquesta via recollint no només l'esperit frustrat del Decret de 1966, sinó el que es va establir en les Recomanacions 929 (1981) del Consell Europeu i la posterior del Consell de Ministres de la UE de novembre de 1986, en què es considera que la música és un mitjà d'expressió important i un component essencial del patrimoni cultural perquè contribueix a desenvolupar la personalitat de l'individu i afavoreix l'intercanvi entre els pobles. Per tot això, en les Recomanacions esmentades s'insta els estats membres a fomentar el desenvolupament de les escoles de música per proporcionar un aprenentatge adequat als joves interessats, una formació contínua als adults que ho desitgin i una atenció als alumnes que es vulguin incorporar als estudis professionals.

### 5.3. La regulació estatal

En el punt cinc de l'article 39, (títol segon), la Llei d'ordenació general del sistema educatiu crea la figura d'escoles específiques per fer-hi estudis de música o dansa sense límit d'edat, que seran regulats per les administracions educatives, i en què els ensenyaments que s'hi imparteixin, en cap cas no podran conduir a l'obtenció de títols amb validesa acadèmica i professional. Al mateix temps, la Llei subratlla el paper de les corporacions locals en la creació d'escoles de música, i es refereix en els punts 5 i 6 de la Disposició addicional dissetena a la possibilitat de la signatura de convenis entre aquestes i les administracions educatives amb la finalitat de facilitar, entre d'altres objectius, l'ús de centres docents que en depenguin, per part de les autoritats municipals.

D'aquesta manera, es defineix l'única norma d'àmbit estatal que afecta l'ensenyament especialitzat de la música no reglada i que s'inscriu estrictament en l'aspecte més fundacional: el dret d'existir. A partir d'aquest punt, seran les administracions educatives, com a representants de la nova estructura de l'Estat, les que s'encarregaran de la regulació reglamentària dels diferents aspectes que intervenen en la configuració d'aquest nou vessant educatiu i que passarem a analitzar a continuació.

### 5.4. Les regulacions autonòmiques

Actualment, el mapa legislatiu referit a les escoles de música ofereix el panorama següent: vuit comunitats autònomes es regeixen per la seva pròpia regulació, i les nou restants juntament amb les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla, per la norma publicada pel MEC (Ordre de 30 de juliol de 1992) per allò que llavors era el seu àmbit de gestió:

---

29. Violeta HEMSY DE GAINZA: *Música y Sociedad en los años 90*. Ministerio de Cultura, Madrid, 1995.

## Regulació pròpia

Andalusia, Canàries, Catalunya, Galícia, La Rioja, Navarra, el País Basc i València.

### Ordre de 30 de juliol de 1992

Aragó, Astúries, Balears, Cantàbria, Castella-la Manxa, Castella i Lleó, Extremadura, Madrid, Múrcia i les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla.

D'acord amb el desenvolupament cronològic de les normes que regulen aquest nou model de centres per a l'ensenyament especialitzat, l'Ordre de 30 de juliol de 1992 publicada pel MEC va marcar la primera pauta sobre les condicions de creació i funcionament de les escoles de música de manera que, tant en els aspectes formals dels diferents decrets i ordres posteriors com en el seu contingut, s'observen un bon nombre de coincidències que no exclouen, d'altra banda, algunes discrepàncies notables relacionades especialment amb l'autonomia dels centres per organitzar els ensenyaments, els requisits de titulació del professorat i el tipus d'instal·lacions que han de reunir. Per això cal analitzar, en primer lloc, els criteris més destacats que s'exposen a la norma, perquè sens dubte va establir un marc de referència important.

Amb relació a l'esperit i el contingut de la norma, podem destacar, com a tret característic de l'Ordre de 30 de juliol, dues concepcions divergents:

- a) La sintonia amb les experiències europees amb més base i més fructíferes, amb el que s'establiria a les Recomanacions esmentades del Consell Europeu i amb les orientacions de l'EMU que es concreten en la definició del que és una escola de música, els objectius que ha de perseguir i les àrees d'ensenyament que ha d'oferir.
- b) El tractament, molt diferent de l'experiència europea, referit a dos aspectes essencials: la titulació del professorat i l'extensió del model de centre —mantingut sempre a Europa amb fons públics— als promotors privats.

Pel que fa a la forma, l'estructura de l'Ordre estableix sis seccions, a més del preàmbul i les disposicions addicionals i transitòries, que es recullen en les regulacions posteriors i que utilitzarem com a base per a l'anàlisi comparativa.

## 1. Objectius

En una llista que oscil·la entre els cinc i els tretze objectius, s'estableixen, en el conjunt de les regulacions autonòmiques, els camps d'actuació principals de les escoles de música, entre els quals cal destacar els següents:

- Fomentar l'educació musical des d'edats primerenques.
- Oferir un ensenyament pràctic, és a dir, centrat en l'estudi d'un o diversos instruments.
- Fomentar la participació en agrupacions vocals i instrumentals i en activitats adequades de caràcter aficionat.
- Orientar els alumnes amb talent i vocació especials.
- Desenvolupar una oferta àmplia i diversificada d'educació musical.

A partir d'aquest nucli, en sintonia amb les recomanacions de l'EMU, algunes normes amplien la llista d'objectius entre els quals es detallen aspectes diversos relacionats amb:

1. la formació teòrica (Andalusia, Canàries i Catalunya);
2. el coneixement de la música tradicional i popular (Andalusia, Canàries, Catalunya i el País Basc);
3. la programació de l'ensenyament d'acord amb els interessos, la dedicació i el ritme d'aprenentatge de l'alumne (Catalunya i el País Basc);
4. l'interès per l'audició de qualsevol tipus de música, per desenvolupar l'esperit crític tant en els alumnes com en la població (Navarra i el País Basc);
5. la formació permanent del professorat (el País Basc).

De tots els aspectes esmentats, el més important per la seva influència en la pràctica pedagògica és el relacionat amb la preocupació d'algunes administracions per incloure, juntament amb l'ensenyament instrumental individual i de conjunt —que és l'essència de les escoles de música—, la precisió que la formació sigui *teòrica* i *pràctica*. D'aquesta manera, es torna a situar en el mateix pla formatiu,

des del començament del procés d'ensenyament-aprenentatge, tots dos tipus de coneixements d'acord amb la tradició històrica de l'ensenyament de caràcter professional i que podríem resumir amb l'afirmació —no pel fet de ser irònica menys real— que sense teoria no hi ha música.

Amb aquesta afirmació no només es posa de manifest la dificultat d'emprendre nous camins didàctics i metodològics, sinó que, a més, es defineix un cop més un dels criteris més clàssics de l'ensenyament tradicional: l'adquisició de coneixements teòrics que sobrepassen àmpliament l'experiència acumulada.

L'objectiu de «programar un ensenyament musical complementari a la pràctica instrumental» que apareix a l'Ordre de 30 de juliol de 1992, i que implica el professorat per organitzar-ne el disseny des de la realitat del centre, es transforma en «procurar una formació teòrica i pràctica que permeti gaudir de la pràctica individual i de conjunt». Així, mentre que en la primera formulació es garanteix una educació integral, sense comprometre la pràctica pedagògica, que, evidentment, no només s'aconsegueix des de la teoria, en la segona sembla que no es pot gaudir de la música si no hi ha el component teòric que produeix com a resultat la tendència a mantenir l'obligatorietat per a l'alumne de fer, simultàniament, estudis d'instrument i de llenguatge musical com dues assignatures diferenciades. La renovació metodològica que propugna l'aprenentatge del llenguatge a través de la pràctica instrumental queda, d'aquesta manera, postergada.

## 2. Ensenyaments

D'acord amb els objectius establerts sobre l'ensenyament instrumental, la formació complementària i l'atenció a les edats primerenques, podem observar, en el conjunt de les vuit normes publicades, tres models diferents d'organització que, d'acord amb el seu àmbit d'aplicació, corresponen a les comunitats següents:

Andalusia, Aragó, Astúries, Balears, Cantàbria, Castella-la Manxa, Castella i Lleó, Extremadura, Galícia, La Rioja, Madrid, Múrcia, Navarra i València juntament amb les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla

Es regula una estructura configurada per quatre àrees que defineixen la naturalesa dels ensenyaments (instrumental, complementari, de conjunt i de sensibilització per a les edats primerenques) i no les assignatures pròpiament dites. A partir d'aquest disseny, els centres, d'acord amb les seves possibilitats i el projecte educatiu, hauran de concretar l'oferta que puguin realitzar de cada una.

- a) Música i moviment, com una àrea formativa dirigida exclusivament als alumnes d'entre 4 i 8 anys. Es divideix en dos nivells: iniciació (4-6 anys) i formació bàsica (6-8 anys).
- b) Pràctica instrumental, sense límit d'edat, tal com estableix la Llei.
- c) Formació musical complementària a la pràctica instrumental.
- d) Activitats vocals i instrumentals de conjunt.

### Canàries i Catalunya

L'estructura es configura al voltant d'un concepte diferent: el de *programa* amb el qual es determinen un conjunt d'assignatures. Entre els *programes* possibles se'n regula un amb caràcter obligatori format per les assignatures següents:

- Llenguatge musical;
- Instrument;
- Pràctica vocal i instrumental de grup

A Canàries, el concepte de *programa* com a unitat estructural s'aplica quan es tracta d'una escola només de música. Si el centre és de música i dansa, s'aplica l'estructura per àrees del model anterior.

### El País Basc

Els ensenyaments s'organitzen segons els quatre apartats següents:

- a) *Nivells de coneixements*, anomenats de *formació i competència*, que descriuen intencions educatives però no precisen, en el disseny de l'estructura, les assignatures o activitats que l'alumne ha de fer en cada nivell.
  - Nivell 1 o de contacte, de 4 a 7 anys

No hi haurà nivell de competència. Potenciarà el desenvolupament harmònic de la personalitat del nen a través de la interacció amb el docent i la resta dels companys mitjançant l'activitat sonora. Progressivament, anirà prenent contacte amb l'instrument específic a partir dels cinc o sis anys.

— Nivell 2 o d'iniciació

Conceptualitzarà l'instrument com un element expressiu més i de desenvolupament de la personalitat i sensibilitat pròpies. La competència que s'ha d'aconseguir serà la d'un alumne que superi el grau elemental.

— Nivell 3 o de consolidació

L'alumne adquirirà una competència instrumental o de cant equiparable a l'alumne que superi el segon cicle de grau mig.

— Nivell 4 o d'activitat preferent

No té més límit de competència que la que marqui l'interès, la dedicació i la capacitat de l'alumne. Competència que es potenciarà, amb caràcter general, per mitjà de la participació en els conjunts de l'escola.

b) *Tipus d'ensenyaments*

S'estableixen cinc branques: cant, música instrumental i simfònica, música instrumental i dansa d'arrel tradicional, tendències diverses (jazz, rock, pop) i instruments polifònics.

c) *Ensenyaments mínims*

— Ensenyament principal

— Ensenyament de conjunt: grups instrumentals i corals

d) *Oferta docent*

A cada escola s'hauran de fer, com a mínim, dos nivells consecutius que inclouran obligatòriament la branca de *música instrumental simfònica* configurada per una secció orquestral o un mínim de dos instruments de dues seccions diferents.

En relació amb el primer model, establert a l'Ordre de 30 de juliol de 1992 i recollit per les comunitats d'Andalusia, Navarra, Galícia i València en la regulació pròpia, la norma indica, com a desenvolupament de l'objectiu e de l'Ordre esmentada, que la pràctica instrumental es podrà referir tant a la música clàssica com a la tradicional i popular o *moderna*, i s'exigeix que l'alumne major de vuit anys, a més de l'ensenyament instrumental, participi en una activitat de formació complementària o de conjunt. Així mateix, la norma disposa que, des de la posada en marxa de l'escola de música, s'organitzi una agrupació vocal i una altra d'instrumental en què puguin participar els alumnes que triïn, en la seva formació complementària, la participació en una activitat de conjunt.

El tret més característic d'aquest model és, sens dubte, el de la flexibilitat, com queda patent tant pel que fa a l'autonomia pedagògica i organitzativa que es concedeix als centres (oferta d'ensenyaments i organització —tipus de classe, nivells de coneixements, etc.—, criteris d'avaluació i disseny d'activitats) com en les possibilitats que s'ofereixen als alumnes per triar les activitats i els ensenyaments que més els interessin i dels quals, obligatòriament, s'hauran d'inscriure a dos.

Tres excepcions: Navarra no inclou com a àrea obligatòria la relacionada amb Música i moviment, tot i que és necessari que la consideri important i es recomana que es valori, en cada cas, l'oferta esmentada. València, per organitzar les activitats vocals i instrumentals de conjunt, ofereix un termini de tres anys per constituir una agrupació. Andalusia regula que a cada escola de música s'hauran d'ofereir, com a mínim, dos nivells formatius per cada una de les especialitats que es facin.

Pel que fa al segon model, tot i que els decrets respectius de Catalunya i Canàries no expliquen el concepte de *programa*, es dedueix que l'alumne haurà de fer simultàniament, i com a mínim, els tres ensenyaments que s'hi inclouen, ja que, a Catalunya, el Decret disposa a l'article 9 que, quan se superen els objectius corresponents al *programa* d'estudis escollit —cosa que sembla una extrapolarció del terme anglès *programme* quan s'usa com a sinònim de conjunt d'assignatures—, podran rebre un diploma acreditatiu del *programa* que hagin cursat.

Amb aquest enfocament, els ensenyaments de les escoles de música queden organitzats, *de facto*, de la mateixa manera que els estudis del grau elemental i primer cicle del grau mig, ja que no només s'obliga a fer tres assignatures alhora, sinó que, a més, s'utilitza el mateix esquema i pràcticament els mateixos termes (llenguatge musical, instrument i pràctica vocal i instrumental de grup), exceptuant la durada del *programa*, sobre la qual no es diu res amb relació al nombre de cursos escolars previstos per al seu desenvolupament. Canàries exigeix que s'ofereixin com a mínim dos nivells per cada una de

les especialitats instrumentals que faci, i que l'oferta inclogui almenys tres instruments simfònics a més d'altres de representatius de la música tradicional i del món del jazz.

En el tercer cas —el més elaborat, des del punt de vista normatiu, en relació amb l'organització dels ensenyaments—, tot i que no s'indiquen pautes sobre la durada de cada nivell, s'exigeix que l'alumne faci, simultàniament, l'ensenyament principal juntament amb una activitat de conjunt vocal o instrumental; en aquest sentit, resulta molt similar amb el que es va establir a l'Ordre de 30 de juliol de 1992. Tanmateix, la norma difereix substancialment de l'ordre esmentada, ja que estableix, explícitament, una correlació entre els resultats que s'han d'assolir en els diferents nivells amb els estudis especialitzats que condueixen a la titulació oficial relatiu als graus elemental i mig. En l'article 4, el Decret del País Basc disposa que «la competència que s'ha d'aconseguir en el nivell 2 serà la d'un alumne que supera el grau elemental de conservatori» i en el nivell 3 «equiparable a la d'un alumne que supera el segon cicle del grau mig del conservatori».

Amb aquesta mesura, apareix un cop més el fantasma històric que assenyala l'ensenyament del conservatori com a referent ineludible de qualitat, cosa que, implícitament, suposa una desconfiança permanent per qualsevol projecte que es plantegi al marge de l'educació reconeguda amb validesa oficial. En aquest sentit, tant el segon com el tercer model es justifiquen a partir de la seva correlació amb l'ensenyament dels graus elemental i mig dels conservatoris, cosa que impedeix que les escoles de música elaborin i desenvolupin la seva pròpia proposta innovadora i diferenciada d'acord amb els objectius que en defineixen l'objectiu al marge de l'educació formal, al mateix temps que fomenta que es continuïn concebant com a subsidiàries d'aquest ensenyament. Respecte d'això, cal recordar un cop més que la Llei orgànica 1/1990 de 3 d'octubre indica, explícitament, que l'organització i l'estructura dels ensenyaments de les escoles específiques sigui diferent dels establerts per a l'ensenyament reglat.

Finalment, cal destacar que, només les ordres de 30 de juliol de 1992 (MEC) i d'11 de març de 1993 (Galícia) inclouen, en la regulació, orientacions metodològiques.

### 3. Professorat

La major part de les administracions educatives —catorze de les disset— recullen, en els decrets o ordres respectius, els requisits per exercir la docència establerts pel MEC en l'Ordre de 30 de juliol de 1992:

- posseir la titulació corresponent al grau mig i
- una acreditació de l'administració educativa per a les responsabilitats que no tinguin titulació específica, és a dir, les que no apareixen al catàleg de titulacions oficial.

Al mateix temps, la norma esmentada indica que l'ensenyament en els àmbits de *formació musical complementària* i *activitats de conjunt* podrà anar a càrrec de professors la titulació específica dels quals faci referència a una especialitat instrumental, i que la contractació del professorat es podrà fer a temps complet, parcial o en qualsevol de les modalitats previstes en la normativa vigent. Aquestes qüestions les fan seves la resta de les normes publicades, tot i que a Canàries s'estableix, en relació amb la contractació del professorat, que hi haurà d'haver dos nivells retributius diferenciats per a titulats de grau mig o superior.

Davant del plantejament anterior, les comunitats de Canàries, Catalunya i el País Basc difereixen del requisit acadèmic d'«estar en possessió de la titulació corresponent al grau mig» i exigeixen una titulació superior. Tanmateix, les tres comunitats reconeixen com a equivalent el títol de professor establert en el Decret 2618/1966 que, com se sap, s'obtenia quan s'acabava el grau mig i tenia efectes professionals de docència. El País Basc —sens dubte, la regulació més encertada i precisa en relació amb aquest apartat— matisa els requisits de titulació d'acord amb els seus quatre nivells de formació. Així, per fer classe a edats primerenques (nivell 1) no només s'exigeix un títol superior o equivalent, sinó també l'aportació de documents acreditatius d'haver fet cursos o curssets de pedagogia especialitzada referent a aquestes edats, i per al nivell 4 (ensenyament reforçat) només s'admet la titulació superior.

Canàries es reserva la potestat d'habilitar el títol de professor del pla de 1966 per fer els nivells inicial i elemental amb la sol·licitud prèvia de l'interessat o del titular de l'escola, i Catalunya detalla en les disposicions transitòries que s'exigirà el títol superior o equivalent, en totes les substitucions del personal docent i al professorat de nova incorporació als centres creats amb anterioritat a la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre.

En aquest panorama, cal destacar el criteri que, en relació amb la titulació del professorat, va adop-

tar des d'un principi el País Basc (Decret 289/1992, de 27 d'octubre), ja que va ser la primera administració educativa que va regular l'exigència d'un títol superior i que va preveure, sense ambigüitats, les equiparacions d'aquest títol amb altres plans d'estudis, i es va avançar a la norma, en aquell moment pendent de publicació encara, que havia d'establir les equivalències entre els títols de música anteriors a la Llei orgànica 1/1990 i els que estableix aquesta mateixa llei. Equivalències que es van publicar dos anys més tard en el Reial decret 1542/1994 de 3 de juliol.

Observem, així, que un cop establerts el mateix any 1992 dos criteris tan divergents pel que fa a requisits de titulació (Ordre del MEC i Decret del País Basc), només Catalunya el mes de juliol de 1993 i Canàries el juliol de 1994 aposten per mantenir el mateix grau d'exigència regulat a la normativa basca. D'aquesta manera, ens trobem amb una realitat en què, no només entre les administracions educatives hi ha diferències profundes i compromisos molt diversos pel que fa a la capacitació docent del professorat, sinó que, a més, la majoria se situa en l'extrem oposat al criteri de qualitat que representa l'exigència d'una titulació superior. Per aquest motiu és inevitable constatar i lamentar la falta de consideració pel que fa a la necessitat d'una formació pedagògica i didàctica com a requisit bàsic per garantir l'efectivitat dels processos educatius que ha de portar a terme l'escola de música, formació que només s'obté en els estudis del grau superior.

D'altra banda, la redacció de les diferents normes sobre «la titulació corresponent al grau mig» —còpia literal del que estableix l'Ordre de 30 de juliol de 1992—, com que el pla d'estudis no especifica a què es refereix, deixa oberta la possibilitat d'aplicar aquests efectes als ensenyaments de la nova ordenació. En aquest sentit, la comunitat valenciana va decidir evitar qualsevol dubte quan va puntualitzar, en l'Ordre de 4 de gener de 1994, el requisit d'estar en possessió, com a mínim, del *títol professional* corresponent al grau mig. Mesura que, sense embuts, atorga al grau mig de la nova ordenació la capacitat per exercir la docència en aquesta via d'ensenyament no reglat, ja que per a la resta dels ensenyaments la llei exigeix que, a més d'estar en possessió d'una titulació superior, s'hagi fet un mòdul pedagògic.

D'aquesta manera, no només es consagra un cop més la tradició artesanal que ha acompanyat l'ensenyament de la música durant tot el segle XX —els coneixements es transmeten com s'han rebut— sinó que es continua considerant que, en el cas de l'ensenyament especialitzat de la música, per exercir la docència no cal capacitat didàctica ni psicopedagògica. Com s'ha d'entendre que es caigui un cop més en criteris com aquest propis d'una política educativa d'èpoques pretèrites que pensàvem que ja estaven superades? Sens dubte, el criteri d'exigència d'un títol superior, no per minoritari en el conjunt de les regulacions publicades, deixa de ser l'adequat per portar a terme la responsabilitat educativa de les escoles de música, encara que aquests ensenyaments no condueixin a cap titulació. No es pot educar sense estar preparat. «La pedagogia és com la medicina: una art, però que es basa (o s'hauria de basar) en coneixements científics precisos» (Piaget).

#### 4. Instal·lacions i equipament

Aquest potser és l'apartat que —per la concreció— indica millor com entenen les administracions educatives el model de centre que es vol posar en marxa. Tot i això, a la vista del que s'ha regulat, la definició del que ha de ser una escola de música queda molt desdibuixada: els criteris que s'estableixen, al marge de les condicions sanitàries, acústiques, d'habitabilitat i seguretat que exigeix la legislació vigent, estan mancats de coherència en relació amb el projecte pedagògic; els espais que es defineixen en algunes normes són tan mínims que en cap cas configuren un centre, i l'equipament, en la majoria de casos, brilla per la seva absència. Per aclarir l'anàlisi d'aquest apartat, diferenciarem els aspectes següents del concepte d'instal·lacions:

- a) les mesures relacionades amb els espais,
- b) la coordinació entre administracions per facilitar i organitzar l'ús d'instal·lacions adequades i
- c) la fesomia dels centres en zones rurals o amb poca població.

Pel que fa a les mesures relacionades amb els espais, mentre que Galícia i les nou comunitats que es regeixen per l'Ordre de 30 de juliol de 1992 aconsellen, sense definir-ne cap aspecte concret, «unes instal·lacions adequades en superfície i condicions a les exigències de cada cas que també hauran d'incloure una àrea d'administració i direcció», les comunitats de Navarra i València determinen que s'haurà de disposar de, com a mínim, dues aules de 15 m<sup>2</sup> per a l'ensenyament instrumental, una altra de 30 m<sup>2</sup> (25 en el cas de València) per a les de caràcter teòric o de conjunt, i espais per a la direcció i administració que també podran ser sala de professors. En termes molt similars es defineix La Rioja,



tot i que no precisa la mida de les aules per a l'ensenyament instrumental. Entre aquests dos extrems, el País Basc regula els requisits mínims diferenciant tres tipus d'àmbits:

- Espais docents
  - a) Quatre aules d'ensenyament instrumental de 20 m<sup>2</sup> o
  - b) Dues aules de 20 m<sup>2</sup> i tres de 15 m<sup>2</sup> respectivament per a l'ensenyament instrumental.
- Suport a la docència
  - Una biblioteca - fonoteca amb una superfície mínima de 30 m<sup>2</sup> i una sala de professors de 20 m<sup>2</sup> com a mínim.
- Gestió i serveis
  - 40 m<sup>2</sup> per a gestió, secretaria, etc.

A més, destaca que les escoles de música s'hauran de situar en un únic edifici independent destinat exclusivament al seu ús o en conjunció amb altres usos culturals o educatius, disposar d'accessos per a persones discapacitades d'acord amb el que s'ha establert en la legislació vigent i comptar amb una instal·lació adequada de serveis i banys per a alumnes i professors del centre. Amb aquestes mesures, el País Basc destaca com l'única administració educativa que estableix, com a mínim, uns requisits bàsics per formar un centre.

Es pot observar que la major part d'administracions no han desenvolupat cap criteri sobre els requisits que han de reunir les escoles de música; una tasca que, tot i que no és obligatòria, no deixa de ser desitjable a la vista del que s'ha regulat a les comunitats de La Rioja, Navarra i València. El cert és que resulta inquietant i sorprenent que un centre educatiu que té com a objectius prioritaris posar la música a l'abast d'una ampli sector social, ocupar-se d'una oferta diversificada, atendre les edats primerenques, etc., es pugui posar en marxa amb dues aules per a ensenyament instrumental, una per a ensenyaments teòrics i de conjunt, i un espai polivalent que hauran de compartir direcció, administració i professorat.

D'altra banda, des del punt de vista funcional, una aula de 30 m<sup>2</sup> —i molt menys de 25— no és un espai adequat —ni per dimensió ni per nombre— per resoldre la major part dels ensenyaments relacionats amb les agrupacions vocals o instrumentals; per a aquest tipus d'activitats es requereixen espais que tinguin com a mínim entre 35 i 40 m<sup>2</sup>. La mateixa norma, quan estableix un màxim de 20 alumnes per ocupar simultàniament l'aula *gran*, es refereix a una classe teòrica, però ignora les necessitats de les agrupacions vocals i instrumentals, i no parlem de l'atenció a les edats primerenques i de les seves necessitats de moviment: una agrupació paradigmàtica com pot ser la coral sobrepassa àmpliament el nombre d'alumnes establert. En quin tipus de centre es pensa quan es disposen unes condicions tan precàries i incoherents amb el desenvolupament de l'objectiu tal com es regula en la mateixa norma?

Andalusia i Catalunya es limiten a assenyalar que les aules «no destinades a la pràctica instrumental» tinguin una superfície mínima de 25 m<sup>2</sup>, sense cap previsió de les necessitats que acabem de comentar en el paràgraf anterior.

Pel que fa a l'apartat *b*, la coordinació entre administracions, cal recordar que de les dues disposicions que la LOGSE estableix sobre les escoles de música, una, l'addicional dissetena, es refereix precisament a la possibilitat d'establir convenis de col·laboració entre les administracions educatives i les corporacions locals per afavorir «l'ús dels centres docents que en depenguin, per part de les autoritats municipals, fora de l'horari lectiu, per a activitats educatives, culturals, esportives o altres de tipus social». Amb aquesta mesura, a més de garantir unes instal·lacions adequades, es pretén, sens dubte, fomentar la cooperació entre les administracions per optimitzar els recursos disponibles i rendibilitzar al màxim els esforços, amb la finalitat de facilitar la integració dels centres educatius en la vida cultural dels municipis i potenciar la seva capacitat educativa amb projectes complementaris a l'ensenyament obligatori d'ampli abast social.

En aquest sentit, l'any 1993, el Ministeri d'Educació i Ciència d'aleshores va publicar el Reial decret 2274/1993 de col·laboració entre les administracions i d'aplicació en el seu àmbit de gestió territorial, com a desenvolupament del contingut de la disposició addicional esmentada en el paràgraf anterior, en què es recullen aspectes de gran interès que no s'han desenvolupat en cap norma posterior. Convé aclarir que el contingut de l'article 19 sobre criteris i requisits mínims dels centres que remet a les exigències del Reial decret 389/1992 en el cas de realitzar ensenyaments artístics no és d'aplicació per a les escoles de música, ja que no fan ensenyament reglat. El mateix passa amb l'article 20 del mateix Decret sobre el règim dels centres i la seva vinculació amb el títol tercer de la Llei orgànica del dret a l'educació, i la modificació posterior que se'n va fer a la LOPEG per als òrgans de govern dels centres públics.

L'any 1998, Andalusia va publicar l'Ordre de 26 de juny per la qual es regula l'ús de les instal·lacions dels centres docents públics no universitaris per part dels municipis i altres entitats públiques o privades. No obstant això, cap article de la norma andalusa tracta específicament les escoles de música: les seves necessitats, les condicions de funcionament i, sobretot, la coordinació concreta amb les entitats locals.

Catalunya, en el preàmbul del Decret, introdueix la variant de compartir locals amb centres de grau mig «un cop vist l'objectiu comú de potenciar la formació artística de base amb la finalitat que puguin, d'una banda, sorgir vocacions professionals i, de l'altra, que es consolidi i s'estengui el fenomen ja tan consolidat de la pràctica de la música en el si de la societat catalana». Raonament més que discutible, ja que «potenciar la formació artística de base» és l'objectiu de les escoles de música, no dels conservatoris professionals.

Independentment de valorar aquí si aquesta solució resulta adequada o no per facilitar el desenvolupament de les escoles de música i de recordar que la convivència de dos models de centre amb finalitats ben diferents no és, ni molt menys, la pauta que s'ha seguit als països que disposen d'una xarxa d'escoles molt desenvolupada, el que resulta realment confús és la justificació per la qual, finalment, es regula a l'article 15 l'adscripció de les escoles de música a un centre públic de grau mig, ja que les raons que s'aporten «a efectes de gestió administrativa de la matriculació que efectuïn les escoles i de l'expedició de certificats i titulacions acadèmiques» no tenen res a veure amb les que s'exposen en el preàmbul ni amb els ensenyaments d'una escola de música que, en cap cas, conduiran a cap titulació acadèmica.

A La Rioja també es regula que la Direcció General d'Ordenació Educativa i Universitats podrà adscriure a un centre públic de grau mig les escoles creades o autoritzades a l'empara del Decret, als efectes de coordinació dels ensenyaments o altres que es determinin reglamentàriament.

Pel que fa a l'apartat c —la fesomia dels centres en zones rurals— les comunitats d'Andalusia, Canàries, La Rioja, Navarra, el País Basc i València es pronuncien sobre aquesta realitat, tot i que en el tractament que en fa cada una s'observen matisos relacionats amb la justificació de la mateixa realitat. Mentre que algunes normes disposen que en zones amb poca població es podrà constituir una sola escola amb aules disperses i que el centre, en conjunt, haurà de reunir tots els requisits regulats per la norma, com és el cas de Navarra, en d'altres es considera que les aules tenen entitat per si mateixes, encara que estiguin adscrites a una escola. En aquest supòsit trobem La Rioja.

Pel que fa a l'equipament, la major part de les comunitats, excepte Canàries, Catalunya i el País Basc, estableixen la necessitat de tenir un fons d'instruments de corda-arc i de vent de dimensions adequades per tal de fomentar l'inici d'aquests estudis en edats primerenques. En cap cas no es fa referència a cap altre tipus d'adquisició de materials: instruments, mobiliari, equips de so, etc.

Cap administració educativa regula res sobre recursos humans, excepte Catalunya, que exigeix un mínim de sis professors amb titulació superior per a la creació o autorització d'una escola; La Rioja, que n'estableix un mínim de quatre, i el País Basc, que amb relació a la formació d'alumnes amb un talent i una vocació especials, disposa que, per facilitar la formació d'aquest alumnat, «diverses escoles podran organitzar l'oferta conjuntament per tal de disposar del professorat adequat per complir aquest objectiu».

## 5. Autorització, registre i titularitat de les escoles de música

A totes les normes s'estableix que les escoles de música podran ser de titularitat pública o privada. Bàsicament, totes les administracions educatives coincideixen en els requisits d'autorització i determinen que l'obertura i el funcionament d'aquests centres se sotmetrà al principi d'autorització i registre administratiu. Amb aquest objectiu, s'estableix la creació d'un registre específic, dependent de les conselleries d'Educació corresponents, en què s'inscriuran els centres que presentin la documentació exigida. La inclusió al registre serà condició indispensable per accedir als drets previstos a la norma (?),<sup>30</sup> així com a les subvencions, ajudes i beneficis que hi siguin d'aplicació. Els centres que no estiguin registrats no podran utilitzar la denominació d'escola de música. Així mateix, la major part de les normes, excepte l'Ordre de 30 de juliol de 1992 (MEC), l'Ordre d'11 de març de 1993 (Galícia) i l'Ordre

---

30. Els drets no s'especifiquen a cap norma.

de 4 de gener de 1994 (València), regulen el procediment de revocació en el cas d'incompliment de les condicions per les quals es va autoritzar la inscripció.

A partir d'aquest tractament generalitzat, algunes administracions educatives estableixen diferències formals en el procediment d'autorització segons si es tracta de centres públics o privats. Aquest és el cas d'Andalusia, on la creació d'escoles de música de titularitat pública correspon al conseller d'Educació i Ciència, mentre que les de titularitat privada se sotmetran al principi d'autorització administrativa; i Catalunya, que estableix que la creació d'escoles els titulars de les quals siguin corporacions locals es farà per conveni entre aquestes corporacions i el Departament d'Ensenyament, sol·licitada prèviament, la subscripció d'aquest conveni, pel president de la corporació corresponent. No es diu res de les característiques d'aquest conveni.

Contràriament, Navarra i el País Basc disposen que tant l'autorització com l'extinció es faran per ordre del conseller d'Educació sense haver d'establir diferències de procediment entre escoles públiques o privades.

Pel que fa a les escoles de música de titularitat privada, sorprèn que cap norma no exigeixi, per a la inscripció al registre, les garanties que aquesta titularitat estigui representada per una entitat sense finalitat de lucre (associació, fundació, etc.) constituïda específicament per a aquest objectiu, ja que, un cop el centre s'ha registrat, no només es podrà utilitzar la denominació d'escola de música, sinó que, a més, també es podrà accedir a les «subvencions, ajudes i beneficis que hi siguin d'aplicació». No s'entén que, en un model d'ensenyament no reglat que té com a finalitat l'extensió de l'educació musical a amplis sectors socials —cosa que justifica la tradició municipal a tot Europa— els centres de titularitat privada amb ànim de lucre puguin utilitzar la mateixa denominació i beneficiar-se de les ajudes públiques.

De la mateixa manera, tampoc s'estableixen paràmetres de funcionament que aclareixin la concertació de les entitats privades amb els municipis, tant en aspectes relacionats amb el model de gestió com en l'àmbit geogràfic d'actuació, o en aquells altres que puguin requerir les necessitats municipals.

## 6. Inspecció

L'Ordre de 30 de juliol de 1992 disposa que el Servei d'Inspecció Tècnica d'Educació vetllarà per l'educació de les escoles de música pel que fa al que estableix la norma, i assessorarà sobre el compliment de la seva finalitat. En aquest sentit es manifesten les comunitats d'Andalusia, Catalunya, La Rioja, Navarra i València.

De manera més detallada es pronuncia el País Basc, que assenyalava tasques concretes per a l'exercici de la feina que és competència de la Inspecció Educativa.

Les comunitats de Canàries i Galícia no esmenten el Servei d'Inspecció a la normativa, tot i que en el cas de Canàries s'afirma explícitament que totes les qüestions relacionades amb l'assessorament, remissió de la memòria, etc., s'hauran d'enviar als serveis de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports.

En realitat, caldria preguntar-se si és competència del Servei d'Inspecció Tècnica d'Educació intervenir en un model de centre que no pertany al sistema educatiu i que des dels poders públics s'encarrega a les corporacions locals. D'altra banda, també cal preguntar-se si s'han previst cursos de preparació sobre aquest model que, per les seves finalitats i contingut, difereix tant, en el disseny i l'organització, dels ensenyaments de règim general objecte de la competència de la Inspecció Educativa. Què persegueix l'administració educativa quan regula la presència de la Inspecció Tècnica en uns centres que no són de la seva titularitat ni estan en el sistema? Sens dubte, haurien de ser els serveis municipals d'educació els que es fessin càrrec de les tasques d'inspecció —orientar, vetllar i avaluar el compliment del projecte educatiu i el funcionament del centre— a través dels òrgans supramunicipals o en col·laboració amb l'administració educativa a petició del municipi.

## Altres temes

Un cop exposats els sis apartats que constitueixen l'estructura més generalitzada en el desenvolupament normatiu objecte d'aquesta anàlisi, queden algunes qüestions que val la pena comentar encara que només apareguin en un nombre molt reduït de les normes publicades, com les relatives als continguts següents:

#### a) Òrgans de govern

La direcció dels centres, com a part essencial de l'organització, continua sent objecte de controvèrsia i confusió. Les comunitats de Canàries i Catalunya consideren que la regulació dels òrgans de govern s'haurà d'adequar a allò que preveu la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació (LODE). En el Decret de Catalunya es precisa que el Departament d'Ensenyament regularà les funcions i la composició dels òrgans corresponents tenint en compte la singularitat d'aquests centres, una qüestió que, avui, encara no s'ha desenvolupat (...), mentre que a Canàries es remet a la LODE i a qualsevol altra norma posterior que sigui d'aplicació, sense determinar a qui correspon el desenvolupament d'aquests preceptes legals. Sobre aquest mateix aspecte, Andalusia disposa que la regulació dels òrgans i equips de govern l'establirà la Conselleria d'Educació i Ciència, sense fer referència al fonament legal esmentat. En aquesta comunitat tampoc s'hi ha pronunciat fins al moment la conselleria d'Educació. A la resta de normes no s'esmenta aquest extrem. Davant de tanta varietat de criteris sobre un aspecte essencial com l'organització d'un centre educatiu —criteris que oscil·len entre les referències legals a la LODE però sense cap mena de desenvolupament— incloent-hi la manca de pautes per abordar les bases de govern, cal preguntar-se quin tipus de centre s'ha regulat, amb quines eines es posarà en marxa i quin paper hi fan les entitats locals en l'organització.

#### b) Reglament de règim interior

Pel que fa al funcionament dels centres, només s'hi pronuncien les comunitats de Canàries i el País Basc; totes dues coincideixen a exigir a cada escola l'elaboració d'un reglament en què s'hi establirà: el pla pedagògic general, el règim de funcionament del professorat, el règim de funcionament de l'alumnat: criteris d'admissió i causes de pèrdua de la plaça, òrgans de gestió i representació dels diversos sectors implicats, així com el nomenament, la durada i la finalització dels òrgans de gestió i representació i de les seves funcions. Tots aquests apartats s'inclouen en el Pla Pedagògic del Centre del Decret Foral de Navarra. A Andalusia, la mateixa idea es regula amb la denominació de Reglament d'Organització i Funcionament sense que a la norma hi aparegui cap orientació sobre el contingut. Un cop més sorprèn que cap norma no impliqui les corporacions locals en la regulació d'aquests aspectes. És que potser el titular d'un centre s'ha d'inhibir de les responsabilitats organitzatives sobre el règim de funcionament del professorat, dels òrgans de gestió i representació, de l'assistència i el rendiment dels alumnes, de l'avaluació del centre, etc.?

#### c) Memòria d'activitats

Andalusia, Canàries i Catalunya exigeixen l'elaboració anual de la memòria que s'haurà de presentar a les Delegacions Provincials d'Educació i Ciència, en el cas d'Andalusia, o a la Conselleria d'Educació i al Departament d'Ensenyament en el de Canàries i Catalunya. En cap cas no s'explica la finalitat d'aquest document ni els criteris amb què se n'avaluarà el contingut.

#### d) Ensenyament instrumental: relació professor/alumne i temps lectiu

Pel que fa a les opcions metodològiques sobre la classe individual d'instrument —única modalitat de l'ensenyament tradicional— o l'obertura cap a la classe en grup i el temps lectiu referit a aquesta activitat, les úniques normes que es pronuncien són l'Ordre de 30 de juliol de 1992 (MEC), l'Ordre d'11 de març de 1993 (Galícia) i el Decret 289/1992 del País Basc. En les dues primeres s'ofereixen pautes a dins de les mateixes orientacions metodològiques que es recullen a l'annex de la norma. S'hi diu que l'ensenyament instrumental es podrà organitzar com un ensenyament individual o en grups de 2 a 4 alumnes i que la durada de les classes no ha de ser inferior als 30 min. en el cas de l'ensenyament instrumental, ni als 45 min. en el de la classe en grup. També s'aconsella que les escoles, per tal d'adaptar-se als diferents nivells de formació que es volen fer, hauran d'oferir diferents possibilitats, tant en el tipus de classe com en la durada. Pel que fa als nivells d'iniciació (4-6 anys) i formació bàsica (6-8 anys), s'aconsella que els grups tinguin un nombre màxim de 12 i 15 alumnes respectivament.

Al País Basc, aquests aspectes tenen caràcter dispositiu (articles 15 i 17) i es regulen amb altres criteris: així, en relació amb l'ensenyament principal (instrumental), es determina que «s'haurà d'organit-

zar amb caràcter de grup en la meitat de les sessions com a mínim, ja sigui pel procediment general de classe col·lectiva com pel de classe compartida», qüestió que, a parer meu, resulta confusa tant en la terminologia *col·lectiva/compartida* com en el mateix concepte organitzatiu de l'ensenyament. El temps lectiu és competència dels centres, tot i que l'administració educativa vol una dedicació màxima de 30 min. per cada alumne en l'ensenyament principal. Se suposa que s'entén com a classe individual, tot i que la norma no ho especifica.

Pel que fa a l'ensenyament no instrumental, només es regula el llenguatge musical, per al qual s'estableix que es farà en grups amb un màxim de 20 alumnes i un mínim de 10 i amb una durada setmanal màxima de 90 minuts.

## 5.5. Conclusions i propostes

De l'anàlisi de les nou normes publicades fins avui, pel que fa al model de centre específic i d'ensenyaments no reglats establert en el punt 5 de l'article 39 de la LOGSE, es desprenen les reflexions següents:

Des del punt de vista pedagògic, hi ha una gran distància entre la importància de la idea establerta per la llei i la falta de profunditat amb què se'n desenvolupa el contingut i amb què s'aplica. La nova via que apareix en el marc legal per potenciar el desenvolupament de l'ensenyament especialitzat de la música, al marge de qualsevol reconeixement oficial, continua presa de vells esquemes, amb els quals tendeix, indefectiblement, a uniformar-se.

El tipus de centre que es dibuixa —o més ben dit, que es desdibuixa— en el conjunt de les regulacions no respon, com es desprèn de l'anàlisi feta, a les expectatives de canvi que s'obren a partir d'aquesta via alternativa, sinó que més aviat tendeix a reproduir les pautes formals del que ja hi ha establert.

En el conjunt de les normes, es constata el pes que continua exercint, un cop més, la referència *conservatori* com a identificació de l'ensenyament musical amb els sabers de la cultura acadèmica: herència històrica que dificulta, permanentment, la transformació de les estructures docents cap a horitzons oberts a la innovació que poden atendre, amb garanties de qualitat, un públic cada cop més nombros i interessat per participar en la vida musical.

Pel que fa a la creació de les escoles de música de titularitat pública —aspecte de transcendència política i organitzativa indubtable en el desenvolupament d'aquest model—, les normes analitzades es concentren, com en els centres de titularitat privada, a detallar les condicions sobre el procediment d'autorització —idèntics per a tots dos models—, però fora d'aquest control burocràtic i administratiu no es diu res sobre les funcions específiques de l'administració local per responsabilitzar-se, com a titular, d'un projecte educatiu innovador d'ampli abast social.

Per aquest motiu, entre les qüestions de la regulació actual que s'haurien de revisar, considero que les més rellevants són les que afecten els aspectes següents:

### 1. El paper de les corporacions locals

Quan es refereix a centres de titularitat pública no hi ha cap norma que defineixi competències entre les administracions implicades (autonòmica i local) per a la creació, l'aplicació i el desenvolupament de la xarxa d'escoles de música, ni cap pauta per a la cooperació i participació de les corporacions locals en l'àmbit educatiu, tal com es regula en la disposició addicional dissetena de la Llei orgànica 1/1990 de 3 d'octubre. Sorprèn que un model d'ensenyament i de centre que s'ha desenvolupat a tot Europa com un servei municipal sostingut i sostenible amb fons públics i, per això, com una via educativa estretament relacionada amb l'entorn més proper, estigui mancat d'aquest aspecte fonamental per a la seva aplicació.

Cap de les normes publicades no va més enllà d'esmentar la col·laboració de les corporacions locals pel que fa a l'ús d'instal·lacions en què, com ja hem comentat, tampoc es desenvolupa cap criteri específic relacionat amb les necessitats d'una escola de música.

Com ja es comenta en el preàmbul del Reial decret 2274/1993, de 22 de desembre, d'aplicació per al que aleshores era l'àmbit territorial de gestió del MEC, «un funcionament adequat dels serveis públics, sobretot en una organització territorial descentralitzada, no només requereix l'exercici per part

de cada administració de les competències respectives, sinó una cooperació permanent». Així, en les normes publicades no es diu res sobre les funcions de les corporacions locals com a titulars de les escoles de música; de la seva competència en la definició dels objectius i de les prioritats en les línies de treball del projecte de centre que es vol posar en marxa, que posteriorment permetin al professorat poder fer el projecte educatiu corresponent; de la seva responsabilitat en la selecció dels càrrecs directius i gestors; de la seva aportació en la millora de la reforma educativa a través d'unes estructures administratives més àgils i d'una major proximitat amb els ciutadans; de la feina en la planificació territorial de les escoles; dels convenis que podran subscriure's per canalitzar la prestació del servei educatiu; de la coresponsabilitat econòmica, les condicions laborals del professorat, etc. Un buit legal que ha contribuït, sens dubte, a dificultar l'interès i a facilitar la marginació de l'administració local en un servei que, com a mínim, hauria de ser tan prioritari en la política municipal com ho és en la resta de països de la UE.

## 2. Professorat

Resulten incomprensibles les exigències de qualificació del professorat —titulació de grau mig a totes les normes, excepte a Canàries, Catalunya i al País Basc— en relació amb les responsabilitats que se li encarreguen. Els objectius de les escoles de música defineixen un projecte educatiu globalitzador, que va més enllà dels continguts que històricament han constituït els programes d'ensenyament referits exclusivament a coneixements especialitzats. Es tracta d'un projecte educatiu complex, sense cap tradició institucional al nostre país, que s'ha d'ocupar, a través de la música, de la funció socialitzadora que té l'educació, i això requereix una gran transformació en la professionalitat dels docents.

En totes les normes s'exigeix al professorat —com en cap altre nivell del sistema— que compleixi el paper de dissenyador creatiu a partir de l'encàrrec de la totalitat del contingut de la seva pràctica pedagògica, a més de la dels aspectes de gestió i organització d'un model de centre que, com hem comentat, no té precedents. La possibilitat que el professorat intervingui *per decret* en aquesta tasca es més remota, ja que com molt bé defineix Gimeno Sacristán<sup>31</sup>, un cop existeixen canals de participació, aquests només es podran utilitzar en la mesura que ho permeti el nivell i la qualitat de la formació dels professors.

Fomentar els marges d'autonomia requereix formació i aquest és, precisament, l'aspecte més abandonat per gairebé la totalitat de les administracions educatives. La manca de pautes sobre el perfil del professorat, els requisits de titulació acadèmica que s'exigeixen majoritàriament i l'absència de criteris per portar a terme la contractació, constitueixen l'obstacle principal per garantir la viabilitat d'un projecte educatiu d'aquestes característiques.

Una innovació basada en els professors per al disseny de la seva pràctica ha d'analitzar les condicions objectives de la seva preparació. Resulta impensable que professorat sense cap formació pedagògica —el cas dels títols que s'obtenen quan s'acaba el grau mig— pugui portar a terme un projecte nou, dirigit a un ampli espectre social —un fet que, per si, ja exigeix la possessió d'una formació docent sòlida—. Formació que, a més, exigeix la capacitat corresponent per fer projectes innovadors i posseir els coneixements per procedir a la renovació institucional en múltiples aspectes organitzatius: direcció, participació, coordinació, etc., per als quals, a més, no hi ha ni materials de suport específics ni cap orientació publicada.

Amb aquesta mesura no només es manté un dels aspectes més anacrònics que ha patit l'ensenyament musical: exercir la docència sense cap preparació pedagògica, sinó que, a més, com si es tractés d'un miracle, s'encarrega al professorat el desenvolupament d'una nova via que pretén corregir els errors del passat.

De la contradicció entre finalitats i mitjans que es desprèn dels criteris que regulen la qualificació del professorat de les escoles de música, n'és una bona prova també la indiferència que el conjunt de les administracions educatives han manifestat per la formació inicial dels professors, formació vinculada a la implantació dels nous ensenyaments del grau superior que, amb un retard de cinc anys sobre el calendari previst i del qual no s'ha donat cap explicació, s'inicien aquest curs 2001-2002.

---

31. J. GIMENO SACRISTÁN: *El currículum: Una reflexió sobre la pràctica*. Ediciones Morata, Madrid, 1995, 5a ed.

Els nous estudis del grau superior, regulats, en els aspectes bàsics, l'any 1995, preveuen l'especialització pedagògica i ofereixen un ampli ventall de possibilitats estretament relacionades amb la demanda de l'exercici professional a les escoles de música. Tot i això, la formació inicial del professorat no ha estat, durant aquest curs, un aspecte prioritari en la política educativa dels diferents governs autònoms, i així observem que només Catalunya i el País Basc han implantat l'especialitat de Pedagogia en la doble opció de a) Llenguatge i educació musical i b) Pedagogia de les diferents especialitats instrumentals. A la resta de l'Estat, la formació inicial del professorat ha quedat postergada perquè en alguns casos s'ha seleccionat una de les opcions o, directament, s'ha prescindint del conjunt de l'especialitat.

### 3. Ensenyaments

En la regulació dels ensenyaments s'hauria de respectar —a més del mandat legal que exigeix una organització i una estructura dels ensenyaments diferent del que s'estableix per a l'ensenyament reglat— la flexibilitat necessària, inherent al model de centre que es pretén definir, per tal de complir l'objectiu fonamental: donar resposta adequada a les necessitats de cada entorn socioeconòmic i cultural en una planificació que prevegi el creixement sistemàtic i progressiu del servei educatiu que ofereix. En aquest sentit, caldria evitar, des de la norma, qualsevol regulació que tendeixi a uniformar estructures que dificulten l'acostament a la realitat, al mateix temps que estableix uns requisits mínims per als ensenyaments que simplifiquen, fins a la caricatura, el model de centre.

D'acord amb el desenvolupament de les escoles de música en els països de la UE, l'oferta d'ensenyaments s'organitza al voltant de dos pilars: l'ensenyament principal —sempre l'aprenentatge d'un instrument— i el complementari, que inclou una àmplia oferta que va des de la participació en agrupacions vocals o instrumentals fins a l'estudi d'aspectes teoricopràctics o humanístics, per tal que l'alumne —a diferència de l'ensenyament reglat— pugui triar els estudis que vulgui fer segons els seus interessos o capacitats. D'aquests dos camps s'ofereixen diferents nivells de coneixements. Al costat d'aquest eix bàsic, es recomana una atenció especial per les edats primerenques: primer, per la seva dimensió social, i segon, com un dels objectius prioritaris per avançar en el propòsit de posar l'educació musical a l'abast de tots els ciutadans.

A partir d'aquests principis, cada escola haurà de definir la seva organització: oferta d'instruments, nivells d'ensenyament, tipus de classe, activitats complementàries, etc., amb què s'anirà concretant un projecte educatiu singular en què es reflectirà tant l'atenció a la demanda de l'entorn, com la voluntat d'incorporar nous ensenyaments que permetin l'accés a altres manifestacions de la vida musical, sempre que s'adeqüin a l'ambient en què es desenvoluparan. Decisions en què no només es creuen aspectes pedagògics, sinó també polítics, de repartiment de competències, i que requereixen un plantejament comú entre l'entitat titular del centre i l'equip de professors. La cooperació entre les administracions hauria de dependre de la coherència d'aquests plantejaments, de la capacitat per triar les fórmules més adequades i operatives per afrontar les necessitats de cada lloc, i no de la imposició, des del poder estatal, d'estructures rígides que només miren cap a l'interior de l'aula, al marge de la realitat que els envolta.

En resum, si d'una escola de música s'espera que ofereixi un ensenyament qualificat, que sigui interessant per a nens, joves i adults, estem parlant d'un model de centre amb una projecció educativa i social molt important. Per això un centre d'aquestes característiques ha de disposar d'una oferta àmplia d'ensenyaments, d'un sistema d'ajudes per a les famílies amb dificultats econòmiques, d'un servei de préstec d'instruments i, sobretot, d'un projecte sòlid amb garanties de continuïtat. Res millor per complir aquests objectius que el concepte d'atomitzar el model segons la disponibilitat de recursos de cada municipi. Si no és així, només la recerca de col·laboracions conjuntes podrà consolidar la resposta educativa i cultural que representa un projecte tan ambiciós com necessari.

## 5.6. Índex legislatiu

### 1. Regulació d'àmbit estatal

#### 1.1 Creació de les escoles de música

Llei 1/1990 de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (art. 39.5)

2. Cooperació amb les corporacions locals
  - 2.1 Llei 1/1990 de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (punts 5 i 6 de la disposició addicional dissetena)
  - 2.2 Reial decret 2274/1993 de 22 de desembre (BOE de 22 de gener de 1994) de cooperació de les corporacions locals amb el Ministeri d'Educació i Ciència per a l'àmbit territorial de gestió.
3. Regulacions autonòmiques
  - 3.1 Funcionament de les escoles de música
    - Aragó, Ordre de 30 de juliol de 1992
    - Astúries, Ordre de 30 de juliol de 1992
    - Andalusia, Decret 233/1997, de 7 d'octubre
    - Balears, Ordre de 30 de juliol de 1992
    - Canàries, Decret 179/1994, de 29 de juliol
    - Cantàbria, Ordre de 30 de juliol de 1992
    - Castella-la Manxa, Ordre de 30 de juliol de 1992
    - Castella i Lleó, Ordre de 30 de juliol de 1992
    - Catalunya, Decret 179/1993, de 27 de juliol
    - Extremadura, Ordre de 30 de juliol de 1992
    - Galícia, Ordre d'11 de març de 1993
    - La Rioja, Decret 7/2001, de 2 de febrer
    - Madrid, Ordre de 30 de juliol de 1992
    - Múrcia, Ordre de 30 de juliol de 1992
    - Navarra, Decret foral 421/1992, de 21 de desembre
    - País Basc, Decret 289/1992, de 27 d'octubre
    - València, Ordre d'1 de juny de 1993
  - 3.2 Ús de les instal·lacions dels centres docents públics
    - Andalusia, Ordre de 26 de juny de 1998, (BOJA, 18 de juliol de 1998)
4. Recomanacions del Consell d'Europa
  - 4.1 Recomanació 929 (1981) relativa a l'educació musical per a tothom
  - 4.2 Recomanació R (86), de 4 de desembre de 1986, sobre l'educació musical



El desplegament de la LOGSE a tot l'Estat ha obert la porta al desenvolupament d'un nou model de centre d'educació musical al nostre país: les escoles de música.

L'escola de música és un centre educatiu i cultural que ha de fomentar i mantenir una estreta vinculació amb el seu entorn social i cultural, i —des d'aquesta vinculació— programar una oferta diversificada per a un ampli espectre d'edats i interessos que ha de contemplar la pràctica instrumental i vocal col·lectives com a eix de la seva activitat formativa.

Els cinc articles d'aquest estudi analitzen amb detall el marc legal, la missió i els models organitzatius i de finançament, així com els aspectes pedagògics bàsics d'aquests centres.