



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

**UNIVERSITAT DE VIC - UNIVERSITAT CENTRAL DE
CATALUNYA**

FACULTAT D'EDUCACIÓ, TRADUCCIÓ, ESPORTS I PSICOLOGIA
Màster en Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació
Professional i Ensenyament d'Idiomes
Especialitat de Música

Treball final de màster:

**“La música com a eina d'acollida i d'inclusió als
centres educatius”**

Martí Benach Obradors

Tutora:

Mercé Bosch Sanfèlix

Vic, juny del 2023

Moltes gràcies

*a la meva tutora, la Mercé Bosch Sanfèlix,
per l'orientació i la guia*

*i a la Cristina,
pels consells i la paciència*

Resum

El present treball de fi de màster presenta una proposta reflexiva i una revisió pedagògica sobre la inclusivitat i l'acollida dins de les aules de música a la secundària. Per fer-ho, la proposta reflexiva es recolza en els tres pilars que formen el marc teòric d'aquesta investigació: l'educació transversal i competencial que proposa el currículum d'educació (el Decret 175/2022), la mirada analítica interseccional aplicada a les aules de secundària i la naturalesa universal de la música. A través d'una investigació qualitativa a partir de la síntesi textos, estudis, idees i dades s'ha dut a terme una proposta reflexiva de revisió pedagògica, una guia de llenguatge inclusiu dins l'aula de música i quatre instruments de validació de la inclusió i l'acollida (IVIA) que poden permetre al professorat de música comprendre, incloure i acollir millor a l'alumnat.

Conceptes clau

Educació inclusiva; Pedagogia musical; Mirada analítica interseccional; Universalitat de la música

Abstract

This master's thesis presents a reflective proposal and pedagogical review on inclusivity and welcoming within music classrooms in secondary education. To achieve this, the reflective proposal is supported by three pillars that form the theoretical framework of this research: the cross-curricular and competency-based education proposed by the catalan education curriculum, the intersectional analytical perspective applied to secondary school classrooms, and the universal nature of music. Through a qualitative investigation involving the synthesis of texts, studies, ideas, and data, this thesis has developed a reflective pedagogical review proposal, an inclusive language guide within the music classroom, and four instruments of validation for inclusion and welcoming. These tools aim to enable music teachers to better understand, include, and welcome students.

Key concepts

Inclusive education; Music pedagogy; Intersectional analytical perspective; Universality of music

Índex

| | |
|---|-----------|
| 1. Introducció | 5 |
| 1.1. Justificació | 6 |
| 1.2. Objectius | 7 |
| 2. Marc teòric | 8 |
| 2.1. Educació transversal i competencial | 8 |
| 2.1.1. Plantejament general del currículum | 8 |
| 2.1.2. Educació competencial a l'aula | 10 |
| 2.1.3. Educació competencial a l'aula de música | 13 |
| 2.1.4. Valors ètics del perfil competencial de sortida | 16 |
| 2.2. Educar (també) és acollir: la inclusió des de la interseccionalitat | 18 |
| 2.2.1. Interseccionalitat a l'aula: privilegis i opressions | 19 |
| 2.2.2. Acollida de l'alumnat migrat | 22 |
| 2.2.3. Acollida de l'alumnat d'ètnies minoritàries | 23 |
| 2.2.4. Acollida de l'alumnat amb discapacitat física o intel·lectual | 23 |
| 2.2.5. Acollida de l'alumnat LGTBIQ+ | 25 |
| 2.2.6. Acollida de les alumnes | 27 |
| 2.2.7. Acollida de la diversitat de persones en etapa d'escolarització obligatòria | 28 |
| 2.3. Música, acollida i educació inclusiva: la música és un llenguatge universal d'acollida | 29 |
| 2.3.1. Música i acollida comunicativa | 31 |
| 2.3.2. Música i acollida intel·lectual | 31 |
| 2.3.3. Música i acollida emocional | 32 |
| 2.3.4. Música i acollida identitària | 33 |
| 3. Metodologia | 34 |
| 4. Propostes i reflexions per a una pedagogia musical inclusiva | 35 |
| 4.1. Llenguatge inclusiu per a professorat de música | 36 |
| 4.2. Inclusivitat en l'escolta atenta i l'anàlisi musical | 37 |
| 4.2.1. Percepció | 38 |
| 4.2.2. Identificació d'elements | 39 |
| 4.2.3. Reflexió | 40 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2.4. Funcions dins la cultura | 41 |
| 4.2.5. Entendre l'evolució | 42 |
| 4.3. Inclusivitat i acollida en la pràctica musical: expressió, interpretació i creació | 43 |
| 4.3.1. Gestió emocional | 44 |
| 4.3.2. Creativitat i expressivitat | 46 |
| 4.3.3. Col·laboració | 46 |
| 4.3.4. Eines musicals i tecnològiques | 47 |
| 4.4. Propostes reflexives i de revisió d'activitats | 49 |
| 4.4.1. Història parcial i subjectiva de la música | 50 |
| 4.4.2. Us d'obres que reforcin la inclusivitat i l'acollida en les activitats d'escolta i anàlisi | 51 |
| 4.4.3. Interpretació, creació i/o improvisació musical col·lectiva | 53 |
| 5. Conclusions | 55 |
| 5.1. Recapitulació dels objectius | 55 |
| 5.2. Resum de resultats i aportacions | 55 |
| 5.3. Limitacions i possibles vies de recerca futures | 56 |
| 6. Bibliografia | 58 |
| 7. Índex de figures | 62 |
| 8. Annexos | 63 |
| 8.1. Annex 1: Guia de llenguatge inclusiu per a professorat de música | 63 |
| 8.2. Annex 2: IVIA de la tria d'obres per a l'escolta i/o l'anàlisi | 68 |
| 8.3. Annex 3: IVIA de la confecció de grups | 69 |
| 8.4. Annex 4: IVIA del disseny d'activitats i continguts musicals | 70 |
| 8.5. Annex 5: IVIA la pràctica docent | 71 |

1. Introducció

El binomi *Educació inclusiva* és un dels conceptes més utilitzats, assenyalats i presents de la política educativa actual. Anant a l'arrel, la paraula inclusió prové de l'acció d'incloure, és a dir, de donar la mateixa oportunitat d'accés i desenvolupament independentment de les capacitats o de les diversitats personals i col·lectives de cadascú. Tenint en compte aquest fet, sembla raonable que, entenent l'educació bàsica com a dret universal però també una obligació (no en va es diu educació bàsica obligatòria), aquesta educació *ha* de ser inclusiva. Semblaria poc coherent obligar a algú a formar part de quelcom que no l'està incloent o que directament l'està exclouent. Quin és el problema doncs? Perquè cal posar i tornar a posar sobre la taula que l'educació ha de ser inclusiva?

La resposta és senzilla i força òbvia alhora que desencoratjadora: vivim en una societat tremendament opressora i poc inclusiva. Una societat que oprimeix per inèrcia i sistema a qualsevol individu o col·lectiu fora de la normalitat, és a dir, a qualsevol individu o col·lectiu que queda fora de la majoria social. I per tant, en tant que l'educació obligatòria (i en general tot el sistema educatiu) neix i viu dins de la societat opressora i poc inclusiva, l'educació obligatòria també és opressora i poc inclusiva per inèrcia i sistema.

Tot i això, que l'educació sigui opressora i poc inclusiva per inèrcia i sistema és que fa que sigui relativament senzill saber què es pot fer perquè deixi de ser opressora. I de fet, ja s'està fent. Ja s'està intentant canviar la inèrcia, redireccionar-la i trencar els estereotips que la formen. Si ens fixem en l'actual currículum educatiu, l'opinió política educativa en forma de llei, podem percebre ràpidament que s'estan fent esforços en aquest sentit. No en va, un dels objectius principals de l'educació que proposa el currículum, així ho diu en el seu plantejament general, és el de que l'alumnat actual formi la ciutadania d'una societat futura més igualitària, més justa, més democràtica, més cohesionada, *més inclusiva*, més verda, més feminista i més equitativa que l'actual.

Però, és suficient la proposta política educativa per a canviar la inèrcia opressora dins dels centres educatius i per tant de la societat futura? A primer cop d'ull sembla una tasca i un conjunt de responsabilitats enormes per al col·lectiu de professorat. Col·lectiu que, en darrera instància, és un dels encarregats principals que ha de

liderar aquest canvi d'inèrcia educativa i social i que, recordem-ho, està format per especialistes de diverses branques del saber alhora que per ciutadans i ciutadanes de l'actual societat opressora i poc inclusiva per inèrcia i sistema.

1.1. Justificació

Aquest treball de fi de màster planteja una proposta reflexiva que pot ajudar a trencar amb la inèrcia social i educativa opresora i poc inclusiva dins d'un context concret: les classes de música de secundària. Sostinguda per tres grans pilars fonamentals: l'educació competencial, la mirada analítica interseccional i la naturalesa universal i acollidora de la música, la finalitat d'aquest treball de fi de màster es dur a terme una proposta reflexiva i cinc instruments en forma de guia i IVIA (Instruments de Validació de la Inclusivitat i l'Acollida) que puguin ajudar al professorat de música, especialistes de diversos camps teòrics i pràctics al voltant de la disciplina de la música, a trencar amb la inèrcia opresora social i personal i a poder dur a terme amb major aprofundiment i encert classes de música més inclusives i *acollidores* a les aules de secundària.

1.2. Objectius

L'objectiu principal d'aquest treball de fi de màster és el de:

- Reflexionar, proposar recursos i proporcionar eines per al professorat de música per poder dur a terme classes de música de secundària més inclusives i *acollidores*.

Per altra banda, a mòde de marc teòric i identitari de la investigació i tenint en compte la proposta pràctica, s'han definit els quatre objectius secundaris següents:

- Fer una revisió de l'educació competencial proposada pel currículum actual (del Decret 175/2022).
- Fer un plantejament pràctic de la mirada analítica interseccional i de com aquesta pot ser utilitzada pel professorat com a eina de detecció d'exclusions i d'opressions dins les aules.

- Reflexionar sobre la naturalesa universal de la música i de com aquesta té una forta potencialitat d'acollida.

2. Marc teòric

2.1. Educació transversal i competencial

2.1.1. Plantejament general del currículum

El 27 de setembre del 2022 el Departament d'Educació va publicar un nou decret d'educació en el que es va presentar una nova ordenació dels ensenyaments d'educació bàsica. Dins d'aquest decret, i com a element més important, el departament d'educació presentava el nou currículum d'educació, amb intenció de que es comencés a aplicar a partir del 2023 i el qual deixava enrere l'anterior currículum, del 25 d'agost del 2015.

El discurs general del decret i del currículum és clar. Ja des de la introducció (sobretot el punt II) i els primers capítols deixen veure quins són els objectius del nou currículum i quins són els nous conceptes, com les competències o els sabers entre d'altres, mitjançant els quals es vol arribar a aquests objectius.

A grans trets, el punt II del decret fa un plantejament general del currículum posant èmfasi en la formació i el desenvolupament integral que es vol donar a l'alumnat. Per un costat, la formació integral de l'alumnat es tradueix a posar el focus en el creixement personal i la preparació per a l'exercici dels drets humans i per a la ciutadania crítica i activa; i per un altre, el desenvolupament integral es concreta en el treball d'aspectes cognitius, emocionals, afectius i racionals de l'alumnat.

Citant l'actual currículum, l'assoliment de les competències farà que l'alumnat assoleixi aquesta formació i el desenvolupament integral farà que l'alumnat, al finalitzar la seva etapa d'escolarització obligatòria, pugui prosperar individualment i col·lectivament, hagi adquirit uns aprenentatges i faci que la societat pugui avançar cap a una societat més equitativa, més sostenible i amb més cohesió social.

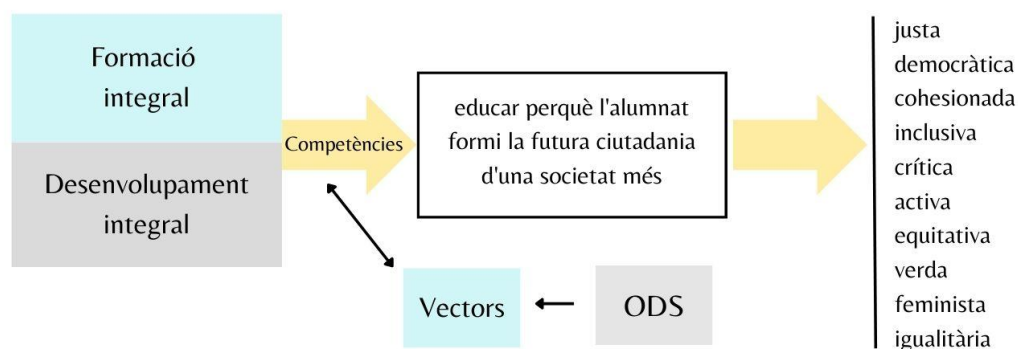
Per acabar aquesta presentació general del currículum, s'exposa un dels conceptes nous del currículum: **els vectors**. Els 6 vectors són el marc pedagògic cap on focalitzar els esforços i les estratègies educatives per tal de que l'alumnat sortint d'aquesta educació formi una ciutadania que promogui una societat més justa i democràtica, més cohesionada i inclusiva, que vetlli per la igualtat real i efectiva entre homes i dones, que sigui crítica i activa, equitativa, més verda i feminista i que pugui dirigir la societat cap a una societat sense desigualtats socioeconòmiques.

Els sis vectors que apareixen a les pàgines 1 i 2 del currículum (Decret 175/2022) són els següents:

- a) El currículum competencial que s'orienta cap a un tipus d'aprenentatge profund i funcional, en què allò que s'aprèn es pot utilitzar en contextos diferents, perdura al llarg del temps i permet resoldre problemes en situacions reals.
- b) La qualitat de l'educació lingüística és clau en tant que proporciona eines i els recursos necessaris per comprendre la realitat, expressar el pensament, raonar, transmetre el coneixement i una determinada manera de veure i entendre el món, i de relacionar-se amb els altres.
- c) La universalitat del currículum que faci possible l'accessibilitat de totes les persones a l'educació, marcant el camí cap a la inclusió efectiva, la igualtat d'oportunitats, l'equitat educativa, la plena participació i l'èxit educatiu.
- d) La incorporació de la coeducació, en tant que principi rector del sistema educatiu i criteri orientador de l'organització pedagògica dels centres, a tots els nivells i modalitats, és cabdal per afavorir el desenvolupament de les persones al marge dels estereotips i rols en funció del sexe, l'orientació sexual, la identitat o l'expressió de gènere.
- e) L'especial atenció al benestar emocional d'infants i joves que comprèn tant l'experiència subjectiva de sentir-se bé, en harmonia i amb tranquil·litat, com també l'experiència personal de satisfacció amb si mateix per poder fer front a les dificultats i superar-les en positiu.
- f) La promoció d'una ciutadania democràtica, crítica i compromesa i amb consciència global és clau per compartir mirades, desmuntar prejudicis i afrontar amb garanties els reptes i oportunitats que ofereix el món hiperconnectat i global actual.

(Decret 175/2022, 2022, p.1-2)

Figura 1: Plantejament general del currículum



Nota: Elaboració pròpia

2.1.2. Educació competencial a l'aula

Amb el plantejament general del currículum clar, els capítols 1 i 2 del decret presenten nous conceptes per a poder traslladar aquest plantejament a les diferents àrees, matèries o àmbits per tal que l'equip de mestres i professors puguin acompanyar a l'alumnat a assolir els objectius proposats.

Per altra banda, tenint en compte que l'objectiu d'aquesta investigació és proporcionar eines al professorat de música, hi ha un article del capítol 2 que cal que sigui exposat abans de continuar, l'article 7: **Elements del currículum**. En aquest capítol es defineixen i desenvolupen els diversos elements curriculars que ajudaran al professorat a educar a l'alumnat seguint els objectius del currículum.

El primer element curricular que es tractarà en aquesta investigació és el número dos de l'article: el **Perfil Competencial de Sortida**. Aquest element defineix en onze punts quin és el perfil competencial de l'alumnat un cop hagi acabat l'escolarització obligatòria. És a dir, són els objectius competencials de l'alumnat. Aquest perfil, que es pot entendre com un perfil *ideal* de sortida, és un perfil ambiciós i molt complet queda definit amb els punts següents a l'annex 1 del Decret :

1. Desenvolupar una actitud responsable a partir de la presa de consciència de la degradació del medi ambient basada en el coneixement de les causes que la provoquen, agreugen o milloren, des d'una visió sistèmica, tant local com global.

2. Identificar els diferents aspectes relacionats amb el consum responsable i de productes de proximitat, valorant-ne les repercussions sobre el bé individual i el comú, jutjant críticament les necessitats i els excessos i exercint un control social davant la vulneració dels seus drets com a consumidor.
3. Desenvolupar hàbits de vida saludable a partir de la comprensió del funcionament de l'organisme i la reflexió crítica sobre els factors interns i externs que hi incideixen, assumint la responsabilitat personal en la promoció de la salut pública, incloent-hi el coneixement d'una sexualitat positiva, respectuosa i igualitària.
4. Exercitar la sensibilitat per detectar situacions de desigualtat i exclusió des de la comprensió de les causes complexes per desenvolupar sentiments d'empatia.
5. Desenvolupar un compromís actiu amb la igualtat de gènere, la igualtat de tracte i la no discriminació, coneixent el recorregut històric per a la consecució dels drets humans de totes les persones i col·lectius.
6. Entendre els conflictes com a elements connaturals a la vida en societat que s'han de resoldre de manera pacífica i rebutjar qualsevol expressió de violència masclista, LGTBIfòbica, racista, capacitista o motivada per qualsevol altra mena de situació personal o socioeconòmica.
7. Analitzar de manera crítica i aprofitar les oportunitats de tota mena que ofereix la societat actual, en particular les de la cultura digital, avaluant-ne els beneficis i riscos i fer un ús ètic i responsable que contribueixi a la millora de la qualitat de vida personal i col·lectiva.
8. Acceptar la incertesa com una oportunitat per articular respostes més creatives, aprenent a gestionar l'ansietat que pot comportar.
9. Cooperar i convida en societats obertes i canviants, valorar la diversitat personal i cultural com a font de riquesa i fomentant l'interès per altres llengües i cultures.
10. Sentir-se part d'un projecte col·lectiu, tant en l'àmbit local com en el global, desenvolupant empatia i generositat.
11. Desenvolupar les habilitats que li permetin seguir aprenent al llarg de la vida, des de la confiança en el coneixement com a motor de desenvolupament i la valoració crítica dels riscos i beneficis d'aquest coneixement.

(Decret 175/2022, 2022, p.33)

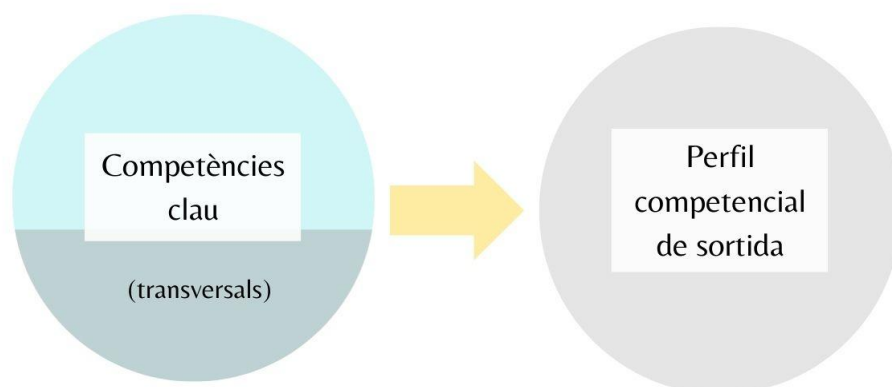
El segon element d'aquest article que cal tenir en compte per a aquest treball és el número u: les **Competències Clau**. Aquestes competències queden definides a l'article com *els assoliments que es consideren imprescindibles perquè l'alumnat progressi amb garanties d'èxit en el seu itinerari educatiu i afronti els principals reptes i desafiaments globals i locals*. En altres paraules, són aquelles competències que cal que siguin treballades en les diferents matèries per tal de que l'alumnat pugui acabar assolint el perfil competencial de sortida. Les competències clau són:

1. Competència en comunicació lingüística
2. Competència plurilingüe
3. Competència matemàtica i competència en ciència, tecnologia i enginyeria
4. Competència digital
5. Competència personal, social i d'aprendre a aprendre
6. Competència ciutadana
7. Competència emprenedora
8. Competència en consciència i expressió culturals

(Decret 175/2022, 2022, p.9)

Cal destacar que les competències (4) digital; (5) personal, social i d'aprendre a aprendre; (6) ciutadana; i (7) emprenedora, són, a més a més de competències clau, **Competències Transversals**. Aquest fet provoca que aquestes quatre competències hagin de ser treballades des de totes les àrees, matèries, àmbits i projectes¹.

Figura 2: De les Competències Clau al Perfil Competencial de Sortida



Nota: Elaboració pròpia

¹ En el cas de secundària a les matèries i els projectes.

El tercer i el quart element del currículum que cal que siguin tractats en aquesta investigació són els **Sabers** i les **Competències Específiques**. Per tal de fer-ho més entenedor i coherent, aquests dos elements es tractaran al punt següent: **2.1.3 Educació competencial dins l'aula de música.**

2.1.3. Educació competencial a l'aula de música

Deixant de banda per un moment el **Perfil Competencial de Sortida** i les **Competències Clau** (i les **Transversals**) hi ha dos elements molt importants per acabar de conèixer (a grans trets) que s'espera de l'alumnat i del professorat (de música en aquest cas) amb el nou currículum.

El primer d'aquests dos elements són els **Sabers**. Els sabers són variats i específics a cada matèria (en el cas de secundària). En paraules del currículum són *els coneixements, destreses, valors i actituds pròpies de cada matèria*. El cas particular de la matèria de música a les pàgines 427 i 428 del decret es presenten els tres sabers següents:

- a) L'escolta i la percepció musical
- b) La interpretació, la improvisació i la creació
- c) El context i les cultures musicals, *mitjans de comunicació i tecnologies*²

(Decret 175/2022, 2022, p.427-428)

Cada un d'aquests sabers té, dins de l'apartat de cada matèria, la seva explicació detallada al currículum.

Per altra banda, el darrer element que es tractarà en aquest marc metodològic per poder entendre l'educació competencial són les **Competències Específiques**. Tot i que pugui causar confusió, és important diferenciar en tot moment les competències específiques de les competències clau i les transversals.

Les **Competències Específiques** són la síntesi de les **Competències Clau** i els **Sabers** de cada matèria, és a dir, són l'aplicació directa de les Competències Clau a través dels Sabers. En el cas de la matèria de música, l'aplicació de les quatre

² Els mitjans de comunicació i les tecnologies només al segon cicle, és a dir, només a quart d'ESO.

Competències Específiques de la matèria de música equival a estar utilitzant els tres Sabers de la matèria per arribar als assoliments que es consideren imprescindibles perquè l'alumnat progressi amb garanties d'èxit en el seu itinerari educatiu i afronti els principals reptes i desafiaments globals i locals (les Competències Clau, pàgina 9 del decret).

Figura 3: Les Competències específiques de cada matèria com a la síntesi entre els Sabers de cada matèria i les Competències clau



Nota: Elaboració pròpia

Les quatre competències específiques de la matèria de música son:

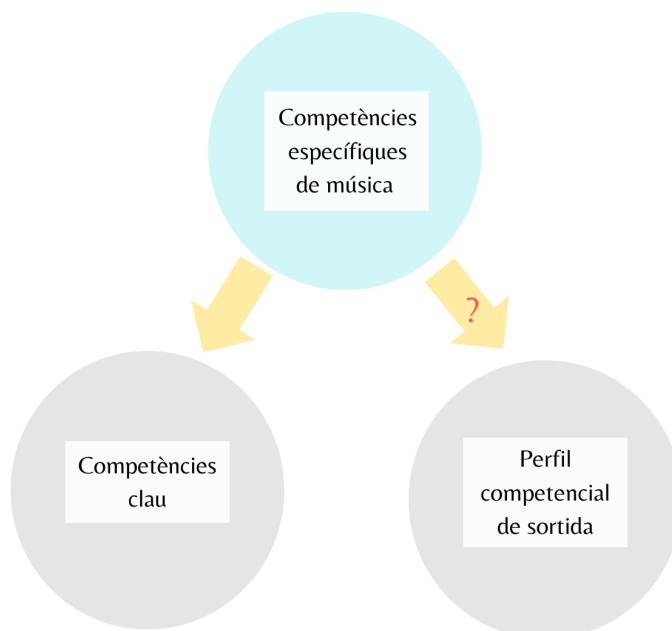
1. Analitzar produccions musicals a través de l'escolta activa, la identificació d'elements i la reflexió per entendre'n l'evolució i funcions dins la cultura.
2. Expressar-se musicalment a través d'improvisacions vocals o instrumentals tenint en compte les emocions que provoquen i per desenvolupar la creativitat amb una actitud col·laborativa.
3. Interpretar a través de la veu, els instruments i la dansa per explorar les possibilitats creatives, expressives i emocionals i desenvolupar l'autoestima.
4. Crear projectes musicals a través de la veu, els instruments i el cos amb el suport de les eines tecnològiques per desenvolupar oportunitats personals, socials i professionals de forma inclusiva.

(Decret 175/2022, 2022, p.424-426)

Cal recalcar que les quatre Competències específiques de la matèria de música tenen una relació bastant directa amb les vuit Competències clau (sobretot amb les 1, 4, 5, 6 i 8) però que, en canvi, la seva relació amb els diferents punts del Perfil competencial de sortida, queda una mica més desdibuixat (sobretot pel que fa als punts 1, 2, 3, 5, 6 i 8). Per altra banda, els Sabers de la matèria de música estan relacionats,

majoritàriament, amb continguts artístics i musicals, força allunyats del tarannà i el rerefons ètic del Perfil Competencial de Sortida.

Figura 4: La relació entre les Competències específiques de música amb les Competències clau i el Perfil competencial de sortida



Nota: Elaboració pròpia

2.1.4. Valors ètics del perfil competencial de sortida

Tal i com s'ha descrit en el punt 2.1.1 d'aquest text, Plantejament general del currículum (pàgina 9), rere el currículum hi ha plantejat un marc ètic molt contundent. Aquest plantejament ètic, queda concretat en l'objectiu concret que proposa el currículum a l'ensenyament competencial: l'assoliment dels valors i competències d'aquest currículum, és a dir l'assoliment per part de l'alumnat del **Perfil Competencial de Sortida**.

Tots onze punts del **Perfil Competencial de Sortida** tractats al 2.1.2. d'aquest marc teòric (pàgina 11), són relativament senzill relacionables amb les diferents branques de l'ètica, és a dir, amb una petita part de la filosofia, una de les moltes branques del coneixement i una especialitat en si mateixa dins de l'educació secundària obligatòria. Per altra banda, també caldria destacar que tant als Sabers com a les Competències Específiques de la matèria d'**Educació en Valors Cívics i Ètics**, matèria obligatòria a

4t d'ESO reduïda a 35h³ (de les 120h distribuïdes entre els quatre cursos d'ESO de l'anterior currículum, del 2015), i de la matèria de **Filosofia**, matèria optativa de 4t d'ESO, ambdues impartides per professorat especialista en filosofia, queden reflectits i apareixen amb molta més claredat que a la resta de matèries els diferents conceptes ètics que apareixen en el Perfil Competencial de Sortida.

- a) Les Competències Específiques i els Sabers de la matèria Educació en Valors Cívics i Ètics:

Competències específiques

1. Indagar i analitzar aspectes vinculats a la construcció de la pròpia identitat i a les qüestions ètiques relatives al projecte vital, en un context social, analitzant de forma reflexiva i crítica la informació obtinguda, per promoure l'autoconeixement i la resolució de dilemes morals de forma autònoma i raonada.
2. Integar de forma crítica normes i valors cívics i ètics i actuar i interactuar, a partir del reconeixement de la seva importància en la regulació de la vida individual i comunitària, per aplicar-los de forma efectiva i justificada en diferents contextos per promoure una consciència pacífica, respectuosa, democràtica i compromesa amb el bé comú i una societat inclusiva.
3. Integar i avaluar les relacions sistèmiques entre l'individu, la societat i la natura i l'ecodependència de les activitats humanes, mitjançant la identificació i l'anàlisi de problemes ecosocials de rellevància, per desenvolupar hàbits i actituds èticament compromeses amb l'assoliment d'un estil de vida sostenible.
4. Desenvolupar i mostrar una adequada estima de si mateix i de l'entorn, reconeixent i valorant les emocions i els sentiments propis i aliens, per a l'assoliment d'una actitud empàtica, respectuosa i acurada envers un mateix, els altres i la natura.

³ Tot i que pugui crear confusió, a l'actual currículum no hi apareix la matèria d'Educació en Valors Cívics i Ètics fins a 4t d'ESO. Les 105h que ha de cursar l'alumnat de primer cicle d'ESO que no cursa la matèria de Religió són hores programades pels centres educatius en les que, preferentment, s'han de planificar i programar activitats educatives que desenvolupin la reflexió sobre la riquesa del bagatge intel·lectual heretat i la transmissió de les bases del patrimoni cultural de la nostra societat. A més a més, aquestes activitats en cap cas han de comportar l'aprenentatge de continguts curriculars associats al coneixement del fet religiós ni a qualsevol àrea o matèria de les diferents etapes, ni han de ser qualificades. (Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Pàgina 29.)

Sabers

- a) Autoconeixement i autonomia moral
- b) Societat, justícia i democràcia
- c) Sostenibilitat i ètica ambiental
- d) Educació emocional
- e) Gestió personal i emocional
- f) Habilitats socials i valors
- g) Activitat física, gènere i discriminació

(Decret 175/2022, 2022, p.312-318)

- b) Les Competències Específiques i els Sabers de la matèria de Filosofia:

Competències Específiques

1. Identificar i valorar l'especificitat del saber filosòfic i dels sabers que aporten certesa enfront d'altres tipus de saber, per tal d'avaluar críticament els discursos i arguments.
2. Avaluar i generar arguments per valorar i produir discursos orals i escrits de forma rigorosa, evitar dogmatismes, biaixos i fal·làcies, per tal de desenvolupar i sostenir opinions.
3. Reconèixer i aplicar les normes de l'argumentació i del diàleg filosòfic, en diferents suports i activitats, per expressar-se amb rigor argumentatiu i desenvolupar el diàleg respectuós i constructiu amb els altres i poder arribar a idees comunes.
4. Avaluar de manera global, sistèmica i transdisciplinària els problemes ètics i polítics fonamentals i d'actualitat analitzant-los filosòficament per a poder tractar-les de manera creativa i prendre una posició.

Sabers

- a) Què és l'ésser humà?
- b) Què puc saber?
- c) Què he de fer?
- d) Com podem viure junts?

(Decret 175/2022, 2022, p.363-386)

2.2. Educar (també) és acollir: la inclusió des de la interseccionalitat

“Som éssers d’acollida”

(Garcés, 2020, p.47)

Amb aquesta afirmació, extreta de *La educación y la crisis de la modernidad* del monjo i antropòleg Lluís Duch (1997), la filòsofa i pedagoga Marina Garcés inicia un nou capítol en el seu llibre *Escola d’Aprents* (2020). Un capítol dedicat a l’acollida existencial dels éssers humans i com queda repercutida en el que la societat occidental en diu educació. De fet, a aquesta afirmació, Garcés afegeix:

“El que en diem educació és un conjunt de pràctiques que defineixen, juntes, quin art d’acollir l’existència està disposada a donar-ne cada societat.”

(Garcés, 2020, p.47)

Així doncs, segons Garcés, acollir l’existència, així com sentir-se acollit/da, ha de ser primordial per a una bona educació.

“Educar és acollir”

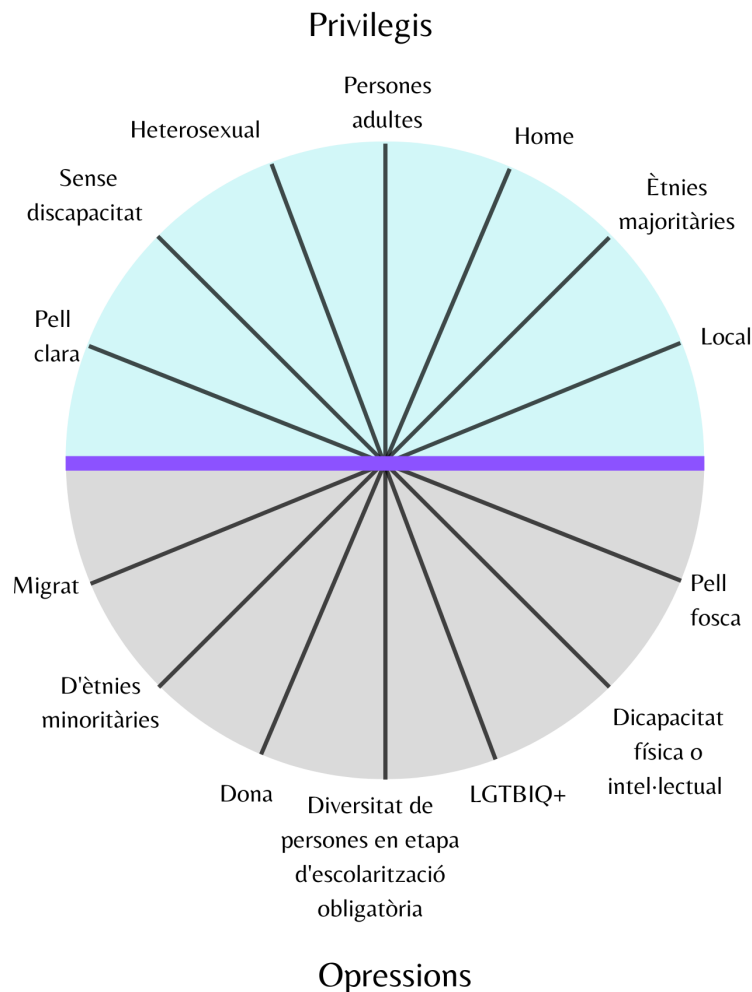
(Ortiz i Sánchez, 2020, p.63)

La associació fàcil, senzilla i habitual quan es parla d’acollida i inclusió als centres educatius és l’associació amb l’alumnat migrat. Aquest alumnat, tot i ser segurament un dels col·lectius més nombrosos amb risc de patir una mala acollida als centres educatius de Catalunya (15% d’alumnat estranger⁴ als instituts públics de Catalunya el curs 2021/22 segons el departament d’estadística del Departament d’Educació) no és l’únic col·lectiu que en pateix la falta d’acollida i de inclusió dins del sistema educatiu de Catalunya.

⁴ En aquesta estadística es considera com a “estranger” a l’alumnat nascut fora d’Espanya.

Aquests eixos, que es veuen reduïts dins del context educatiu, suposa doncs que trobem diversos i múltiples eixos d'opressió i privilegi interseccionats entre l'alumnat. Alhora, aquests eixos interseccionals evidencien quins col·lectius entre l'alumnat que queden discriminats i afectats per la falta d'acollida i d'inclusió (i per tant de *bona* educació).

Figura 6: Eixos d'intersecció de privilegis, dominació i opressió dins dels ambients educatius



Nota: Reducció i adaptació pròpia de la Figura 5.

En els propers punts d'aquest estudi es tractaran cinc dels col·lectius oprimits reflectits en la mirada analítica interseccional i que es veuen més afectats per la manca d'acompanyament i discriminats dins del sistema educatiu. Aquests col·lectius són el col·lectiu d'alumnat migrat, el col·lectiu migrat d'ètnies minoritàries, el col·lectiu d'alumnat amb discapacitat física o intel·lectual, el col·lectiu d'alumnat LGTBIQ+ i el col·lectiu de dones dins de l'alumnat. A més a més, també es tractarà l'acollida que necessita tot el col·lectiu d'alumnat. Tot i que a simple vista pugui ser difícil veure el

tipus d'opressió que pateix, les persones que formen en etapa d'escolarització obligatòria son un col·lectiu que pot patir opressió dins d'un sistema educatiu que cada vegada sent més allunyat i que menys el representa.

Tenint en compte la mirada analítica interseccional, que *educar és acollir* i amb el propòsit de fer més entenedor el text, en els propers punts d'aquest treball acadèmic a la paraula **acollir** se li ha atorgat també el significat de: **educació inclusiva que es du a terme des de la mirada analítica interseccional**.

2.2.2. Acollida de l'alumnat migrat

Terme 1r: El país amfitrió deixa entrar immigrants.

Terme 2n: A canvi, els immigrants han d'acceptar com a mínim les normes i els valors centrals del país amfitrió, encara que això vulgui dir renunciar a algunes de les seves normes i valors tradicionals.

Terme 3r: Si els immigrants s'assimilen en un grau suficient, amb el temps esdevenen membres iguals i plens del país amfitrió. "Els" es converteixen en "nosaltres"

(Harari, 2018, p.204)

Aquests són els brutals i crus termes amb els que l'historiador i escriptor Yuval Noah Harari exposa les bases sobre com és l'acollida de persones migrades per part dels països occidentals d'acollida. Bases sobre els quals desenvolupa el seu punt de vista en el novè capítol del seu llibre *21 lliçons per al segle XXI* (2018), anomenat *Immigració. Algunes cultures poden ser millors que d'altres*.

Podria ser relativament fàcil d'assenyalar matisos a aquests tres termes proposats per Harari. Els principals es trobarien en el dubte de si realment els països d'acollida estan "deixant passar" o en si les persones nouvingudes realment "esdevenen membres iguals i plens del país amfitrió". Tot i aquest fet, és difícil de negar que els països occidentals han i estan acollint integrant (no incloent) a les persones migrades sense desviar-se gaire d'aquests tres termes.

Evidentment, aquest tipus d'acollida repercuteix a l'inclusió que es pugui fer dins d'un ambient educatiu. Difícilment s'estarà acollint i incloent a cap persona dins d'un sistema educatiu si el que es pretén és que l'alumnat migrat (1) *accepti com a mínim*

les normes i els valors centrals del país encara això vulgui dir renunciar a algunes de les seves normes i valors tradicionals o que (2) s'integri fent que assimili un grau suficient de les normes i els valors del país d'acollida si no es fa cap d'acollida que s'adapti de cap manera als valors i normes d'aquelles noves persones que s'han incorporat i cal incloure al sistema educatiu.

2.2.3. Acollida de l'alumnat d'ètnies minoritàries

El departament d'estadístiques del Departament d'Educació indica el ja mencionat al punt anterior que el 15% d'alumnat present a les aules estranger. Deixant a banda els dubtes que pot general el concepte "alumnat estranger", aquest 15% no deixa veure quin és el percentatge d'alumnat "local" que forma part ètnies minoritàries i/o són alumnat nascut al territori espanyol però amb progenitor o progenitors migrants.

"Només el 17% de la població gitana més gran de 16 anys té l'ESO finalitzat."

(Aranda, 2020)

"El percentatge d'alumnat de segona generació d'immigrants que no acaba l'ESO és del 17% (pel 10% pel que fa als alumnes "locals")."

(Bayona i Domingo, 2016)

A més a més de la cruesa de les dades en si, aquests percentatges posen sobre la taula dos indicadors de manca d'inclusió del sistema educatiu que repercuteix en aquests col·lectius, un d'ells històric i l'altre quantitatiu. En ambdós indicadors però, queden reflectides les mancances del sistema educatiu actual per que fa a l'acollida d'aquests col·lectius fet que provoca que la procedència dels progenitors o l'ètnia pugui repercutir en l'èxit o el fracàs escolar.

2.2.4. Acollida de l'alumnat amb discapacitat física o intel·lectual

Segurament el segon gran grup visible que pateix la falta d'acollida i inclusió als centres educatius de Catalunya és el col·lectiu d'alumnat format per persones amb discapacitats intel·lectuals o físiques. Conformat per persones que *queden discapacitades* per una societat (i en conseqüència per un sistema educatiu) normativa.

“Les discapacitats es converteixen en capacitats en un entorn escolar inclusiu”

(Echeita i Gasull, 2019)

L'article 19 de l'actual currículum educatiu s'anomena *Atenció educativa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*. Per la seva banda, aquest article està format pels següents cinc punts que, segons proposa el currículum, han de formar l'atenció del sistema educatiu inclusiu:

Article 19

Atenció educativa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu

1. Tot l'alumnat ha de tenir cabuda a l'educació bàsica i els i les docents han d'orientar la seva feina cap a l'èxit educatiu de tot l'alumnat. Els enfocaments educatius, com el disseny universal per a l'aprenentatge, entre d'altres, afavoreixen l'assoliment de les competències i la participació de tot l'alumnat.
2. En tots els centres educatius sostinguts amb fons públics s'ha de constituir la comissió d'atenció educativa inclusiva, que vetlla perquè la previsió, la concreció, l'aplicació i el seguiment de les mesures i els suports d'atenció educativa es regeixin pels principis d'equitat, igualtat d'oportunitats, igualtat de tracte i no discriminació, i inclusió.
3. L'atenció educativa a l'alumnat comprèn el conjunt de mesures i suports destinats a tots els i les alumne amb la finalitat d'afavorir el seu desenvolupament personal i social i perquè avancin en l'assoliment de les competències de cada etapa educativa i la transició a la vida adulta, en el

marc d'un sistema educatiu inclusiu.

4. Tots els i les alumnes són subjecte de l'atenció educativa i han de beneficiar-se, en un context ordinari, de les mesures i suports universals i, si escau, de les mesures addicionals i/o intensives per tal de garantir l'accés a l'educació i l'èxit educatiu en condicions d'equitat i igualtat d'oportunitats.
5. Els centres educatius han de preveure, en el si de la comissió d'atenció educativa inclusiva, el grau d'intensitat del suport que correspongui per donar resposta a les necessitats educatives de tot l'alumnat: mesures i suports universals, addicionals i intensius. Les mesures i els suports per a l'atenció educativa de l'alumnat s'han de preveure al projecte educatiu de centre i a les normes d'organització i funcionament de centre, i s'han de concretar en la programació general anual i avaluar-se en la memòria anual i en les programacions didàctiques.

(Decret 175/2022, 2022, p.19)

Tot i que aquest article defineixi el marc teòric inclusiu del sistema educatiu, la poca concreció i ambigüitat (que deixa en mans de cada docent com acull a l'alumnat) crea una nebulosa que difícilment farà que *les discapacitats acabin convertint-se en capacitats* dins d'aquest sistema educatiu. De fet, que que el currículum no tracti en cap article ni punt a les persones discapacitades (per la societat), que tant en aquest article del currículum com en el Decret d'Inclusió del 2017 (últim decret d'educació inclusiva) es concreti en l'utilització de *mesures addicionals i/o intensives* que són realment les mesures excepcionals del punt "n" dels principis pedagògics de l'article 3 del currículum (pàgina 7 del decret)⁵ del sistema educatiu i la falta de personal i recursos acabi fent que la intervenció pedagògica que es pugui fer als centres pugui ser en molts casos poc inclusiva i poc acollidora.

⁵ n) Agrupacions de l'alumnat: els criteris d'agrupament de l'alumnat en els diferents cursos de l'educació primària i l'educació secundària obligatòria s'han de basar en el principi d'heterogeneïtat, per afavorir la cohesió social, el respecte per la diferència, la participació de tot l'alumnat i el treball col·laboratiu, d'acord amb el principi d'educació inclusiva. En aquest sentit, l'alumnat s'integra en grups heterogenis, de forma que les agrupacions homogènies han de tenir un caràcter excepcional.

2.2.5. Acollida de l'alumnat LGTBIQ+

Es calcula que a Espanya 50 joves del col·lectiu es treuen la vida cada any, i uns 950 ho intenten, fins al punt que el suïcidi entre joves d'aquest col·lectiu és de 3 a 5 vegades superior que en joves heterosexuels, segons el director de l'Observatori espanyol contra la LGTB-fòbia, Paco Ramírez.

Però no cal anar tan lluny per trobar dades preocupants, la Unesco calcula a partir d'una enquesta a 17.000 joves que un 54% de les persones LGTBIQ+ ha patit assetjament escolar, i un 83% dels estudiants han sentit comentaris negatius sobre el col·lectiu.

(Abril Boya, 2021)

Un dels col·lectius que també cal acollir amb més encert i que pot quedar amagat si no s'utilitza la mirada analítica interseccional és el col·lectiu d'alumnat LGTBIQ+. Es tracta d'un col·lectiu greument afectat pels rols de poder regits per la normativitat de la societat actual. Tot i l'alarma que provoquen aquestes dades, el currículum només fa esment del col·lectiu LGTBIQ+ pel que fa a la prevenció de les violències i deixa pel concepte "diversitat sexual" la valoració, el respecte i la sensibilització (aquesta última procurada pel Decret d'Inclusió del 2017 citat anteriorment, que no inclou les sigles LGTBIQ+). Aquest fet provoca que aquest el treball d'acollida cap a les persones del col·lectiu que proposa el nou currículum d'educació quedi, degut a la proposta educativa transversal, en mans de cada matèria, és a dir, de cada professor i de cada professora (o equips educatius dels centres).

A aquest fet Montserrat Garcia (2021) afegeix tres punts a mode de conclusions estratègiques en el seu estudi *Gènere, sexe i interseccionalitats en l'educació inclusiva* per tal de poder realitzar una coeducació de qualitat i atendre a la diversitat del col·lectiu. Els tres punts són els que segueixen:

- **Formació i sensibilització del professorat** en matèria de drets LGTBIQ+, interseccionalitat, coeducació, sexualitat, ... que sigui de qualitat (...)
- **Prevenció** (...) perquè l'alumnat no sofreixi assetjament escolar per la seva orientació sexual o identitat de gènere (...)

- **Intervenció de manera transversal** a l'aula, incidint en totes les matèries i etapes educatives (...).

(Garcia, 2021, p.54)

D'aquests tres punts, l'únic inclòs de forma directa al currículum del 2022 (no ho estava l'anterior) és el tercer dins del context d'educació transversal ja comentada.

2.2.6. Acollida de les alumnes

Punt II.d del Decret 175/2022 d'ordenació dels ensenyaments d'educació bàsica

d) La incorporació de la coeducació, en tant que principi rector del sistema educatiu i criteri orientador de l'organització pedagògica dels centres, a tots els nivells i modalitats, és cabdal per afavorir el desenvolupament de les persones al marge dels estereotips i rols en funció del sexe, l'orientació sexual, la identitat o l'expressió de gènere.

(Decret 175/2022, 2022, p.2)

Vector b) dels Principis pedagògics de l'article 3 del Decret 175/2022

Vector b) Perspectiva de gènere: un currículum dissenyat amb perspectiva de gènere per fer efectiva l'educació integral de les persones.

(Decret 175/2022, 2022, p.6)

El currículum és clar i menys ambigu pel que fa la coeducació i la perspectiva de gènere. Els docents han d'incorporar la coeducació i una mirada amb perspectiva de gènere als seus mètodes professionals per tal d'acompanyar a tot l'alumnat en el seu procés educatiu. El problema ve quan, tot i aquestes directrius, les dades continuen sent alarmants i les estadístiques del INE del 2021 assenyalen que el major augment en el nombre de víctimes de violència masclista de l'any 2021 va afectar al col·lectiu de dones de menors de 18 anys, o que amb altres paraules, cada vegada hi ha més estudiants patint (i comentent) violència masclista.

Queda clar doncs que, tot i la mirada coeducativa del currículum i la creixent gestació de projectes educatius tant del Departament d'Educació com externs com Coeduca't, el col·lectiu d'alumnes és un col·lectiu que pateix opressió dins del context educatiu i que cal que sigui acollit en conseqüència.

2.2.7. Acollida de la diversitat de persones en etapa d'escolarització obligatòria

Cada cop hi ha gent més jove que se sent fora de lloc. [...] Assetjats per les addiccions i pels trastorns mentals, inutilitzats per una educació que no els diu res ni els interpel·la, conscients que ningú no els espera ni per explotar-los [...]. El capitalisme global no necessita aprofitar-ho tot. No necessita, tampoc, exèrcits ni masses de treballadors a la reserva. De la mateixa manera que infla els seus beneficis amb producció "no retornable", també fa de les vides humanes deixalles no retornables.

(Garcés, 2020, p.51)

La fluïdesa del present modern (Bauman, 2000) i la incertesa d'un futur estable ha fet palès més que mai que també cal acollir inclusivament aquell alumnat privilegiat que no forma part dels col·lectius dels punts anteriors. L'acollida en aquest cas no es deu a que el l'alumne pugui encaixar més o menys a la normativitat que regeix la societat occidental sinó a la llunyania cada vegada més evident que està l'alumnat del sistema educatiu dissenyat per persones adultes que poden o no tenir una comprensió profunda i completa de les identitats múltiples de l'alumnat actual (fins i tot del més normatiu i privilegiat). Evidentment aquesta opressió és un eix més a la mirada interseccional de l'alumnat i se suma a les opressions i les conseqüents acollidess que cal que rebi l'alumnat no tant privilegiat.

Quan estudiar ha passat a voler dir "treure's un títol" està clar que tenim un verb expropiat que cal reconquerir o Mestres antics per a problemes sempre nous són dues cites del text *No volem saber* (2017) que Marina Garcés fa servir d'epíleg per a *Escola d'Aprenents* (2020). Dues cites que defineixen algunes de les problemàtiques que presenta el sistema educatiu actual i la seva desconnexió amb l'alumnat.

Ens trobem en un moment sense precedents en el que la velocitat del present i la incertesa socioeconòmica i ecològica de futur fa que l'alumnat sigui incapaç de no allunyar-se del professorat per un simple fet generacional. Yuval Noah Harari (2018) defineix aquesta desconexió generacional entre el professorat i l'alumnat de la següent manera:

En el passat, era una aposta relativament segura seguir els adults perquè coneixien el món bastant bé i les coses canviaven a poc a poc. Però en el segle XXI serà diferent. Amb el ritme accelerant-se mai no es podrà estar segur de si el que ens puguin els adults serà saviesa intemporal o un perjudici seu antiquat.

(Harari, 2018, p.364)

A aquesta desconexió, a més a més cal sumar-li tant la sobrecàrrega informativa (Luri, 2020) com la incertesa laboral posterior als estudis (només cal veure les estadístiques d'atur juvenil del SEPE, Servicio Público de Empleo Estatal) a la que està exposat l'alumnat. Aquests dos fenòmens tant característics de la modernitat trenquen encara més amb l'*estudiar* o "*treure's un títol*" als que s'està referint Marina Garcés.

És important doncs tenir en compte que cal que el sistema educatiu s'adapti a la velocitat de la modernitat per tal que l'alumnat el pugui continuar considerant un model vàlid i que per el professorat el pugui acollir.

2.3. Música, acollida i educació inclusiva: la música és un llenguatge universal d'acollida

La música és universal. Aquesta és la realitat sobirana. Una bona colla de cultures, comunitats ètniques o societats no tenen cap mena definible de literatura. No hi ha cap agrupació humana, sigui una família, un poblet o una megàpolis, que manqui de música. És l'únic idioma planetari. Compartit i intel·ligible per tothom, no requereix ni admet traducció.

(Steiner, 2015, p.9)

La universalitat de la música com a llenguatge que defensa Steiner és un plantejament que s'ha repetit multitud de vegades al llarg de la història, *La música és el llenguatge universal de la humanitat, la poesia el seu passatemps i delit universal* deia el poeta Henry Wadsworth Longfellow l'any 1835⁶ o *La música és el veritable llenguatge universal* deia el compositor romàntic Carl Maria Von Weber uns anys abans (extret de la biografia del compositor escrita per Warrack, J. 2001) en són només dos exemples. El fet concret però és que la música és un llenguatge artístic totalment viu. És un art que, tot i la seva profunditat conceptual, la seva condició abstracta la fa totalment maleable i adaptable a qualsevol persona o col·lectiu i que, en conseqüència, qualsevol persona o col·lectiu se n'hagi pogut apropiat i crear un vincle emocional i identitari.

Pel que fa relació entre la música i l'educació, estudis com *Música i desenvolupament cognitiu: una revisió* (Gustems, Calderón i Calderón, 2016) han fet saber que l'estudi i la pràctica musical aporten tota mena de beneficis cognitius, psicomotrius, memorístics o atencionals entre d'altres. De fet, en el mateix decret del currículum, en la descripció de la matèria de música (de la pàgina 422 a la 424 del Decret), s'aporten alguns d'aquests beneficis. Però aquests beneficis són sobretot beneficis que el mateix estudi o pràctica musical *per se* aporta a qui l'estudia. De la mateixa manera que estudiar el llenguatge matemàtic ajuda a estructurar la realitat, a optimitzar els recursos o analitzar la incertesa tal i com també detalla la descripció de la matèria de música del currículum (pàgina 173 del Decret).

⁶ Aquesta cita atribuïda al poeta Henry Wadsworth Longfellow l'any 1835 ha sigut referenciada en innumbrables llibres i treballs acadèmics, com per exemple a l'article de l'any 2019 "*La música es un fenómeno universal*" de la revista digital de National Geographic.

Amb aquesta premissa com a base, en els següents apartats es durà a terme un estudi dels diversos aspectes que fan de la música un llenguatge universal. Aspectes els quals podran ser utilitzats pel professorat en l'acollida de l'alumnat a l'aula de música en termes d'educació identitària, comunicativa i emocional.

2.3.1. Música i acollida comunicativa

Entre tantes músiques que ens envolten i ens acompanyen, on és la música meravellosa que, en un altre temps, era capaç, en mans d'Orfeu, amansir les feres i convertir els homes en brutals éssers sensibles?

(Savall, 2015, p.35)

Ja des de temps de l'antiga Grècia ha estat present la idea que la música (i la resta d'arts) és un llenguatge comunicatiu. No un llenguatge comunicatiu concret com la parla amb la qual es pot fer referència amb precisió tota mena de conceptes, sinó un llenguatge comunicatiu que, tot i abstracte, té prou poder com per a comunicar missatges abstractes i emocionals *i amansir les feres i sensibilitzar als homes*.

A més a més, en temps més moderns, aquesta idea grega sobre la música s'ha anat exemplant fins arribar a plantejaments com el que en fa Salvador Aburto (2009) sobre la comunicació i l'art (i la música). Plantejament amb el qual Aburto crea l'axioma: *l'art és comunicació*.

Aquest fet suposa doncs que, dins de l'aula, el professorat de música té dos fonts comunicatives diferents amb els quals es pot dirigir, comunicar, educar i acollir a l'alumnat: el propi discurs d'un/a mateix/a i el llenguatge de la seva especialitat, la música. Aquest avantatge comunicatiu però, té el mateix problema que si no hi fos: depèn de la mirada del professorat que sigui utilitzat per a acollir a l'alumnat. Aquest fet provoca doncs que hi hagi dues possibles fonts independents d'acollida alhora que dues de d'opressió inercial de l'alumnat en una mateixa aula.

Cal destacar que, d'acord amb la tesi exposada i l'axioma de Salvador Aburto "*l'art és comunicació*", aquesta doble via comunicativa també es pot produir a la resta de matèries artístiques: arts plàstiques, literatura, teatre, etc.

2.3.2. Música i acollida intel·lectual

“No m’importa massa la música. El que m’agrada son els sons”.

(Peyrou, 2022, p.78)

No és estrany que en el seu llibre dedicat a la intel·lectualitat de la música, *Oïdos que no ven*, el poeta i músic Mariano Peyrou (2022) aparegui una cita del genial trompetista de jazz Dizzy Gillespie. Gillespie, com molts d’altres músics al llarg de la història, entenia la música com un llenguatge artístic que va més enllà de la intel·lectualitat teòrica de les notes, les escales el ritme o l’harmonia musical.

“El so no se sol intel·lectualitzar. Les notes, l’harmonia i el ritme, sí.”

(Peyrou, 2022, p.78)

Deixant de banda que, tot i que el so “*no se sol intel·lectualitzar*” hi ha una gran intel·lectualització del so i de la música en l’educació musical (només cal mirar llibres de text de música d’ESO⁷), la proposta d’un aprenentatge musical des de l’òptica sonora i *des-intel·lectualitzada* és segurament una de les propostes amb més potencial d’acollida dins d’una aula de música.

Alguns dels aprenentatges que formen la concepció *des-intel·lectualitzada* de l’aprenentatge musical són l’aprenentatge en la qualitat perceptiva i expressiva, la sensibilitat per identificar sons o d’interpretació sonora.

És important però, resignificar el concepte *des-intel·lectualització* de l’aprenentatge musical. Doncs la *des-intel·lectualització* no és més que un canvi d’enfocament en la interpel·lació a la intel·ligència que du a terme la pedagogia musical. De fet, valgui la redundància, la pedagogia musical *des-intel·lectualitzada* apropa la pedagogia musical a la idea de Howard Gardner (1983) sobre les intel·ligències múltiples fent que la pedagogia musical *des-intel·lectualitzada* realment el que el faci sigui potenciar una de les intel·ligències de Gardner: la intel·ligència musical-auditiva. A més a més i per major rellevància, la potenciació d’aquesta intel·ligència és una capacitat pràcticament única de la matèria de música dins del context educatiu.

⁷ Per aquest exemple s’han consultat i afegit a la bibliografia els llibres de text de les editorials McGraw-Hill (2020) i Barcanova (2021).

2.3.3. Música i acollida emocional

Segons Martin Fautley (2014), una característica que diferencia la matèria de música de la resta, és que l'alumnat està *aferrat emocionalment a la música*. Evidentment, Fautley no s'està referint a que l'alumnat està aferrat emocionalment a la matèria de música, ja que per a que això es produís s'haurien de donar tot un conjunt d'altres causes, es refereix a que l'alumnat està aferrat a la música, a la disciplina artística de la matèria.

El motiu d'aquest lligam no és desconegut. Ja a l'any 1747 el filòsof francès Charles Batteux afirmava que *la música és el llenguatge del cor* (Peyrou, 2022) i indicava que l'universatilitat del llenguatge musical fa que la música fa que sigui un llenguatge emocional. Així doncs, l'emocionalitat de la música (que no és més que una de les característiques que fan de la música un llenguatge universal) provoca que la música pugui ser un mitjà de comunicació totalment únic i diferent tant pel que fa al propi mitjà com pel que fa a la singularitat dels missatges.

2.3.4. Música i acollida identitària

La identitat és una síntesi general de les funcions del jo, per un costat, i la consolidació d'un sentit de solidaritat amb els ideals del grup i la identitat de grup, per un altre. És la sensació subjectiva d'un persistent sentiment de seguir sent un mateix.

(Erikson, 1950, p.114)

Dins de l'educació obligatòria apareixen les dues idees sobre la identitat que exposa E. H. Erikson. L'alumnat adolescent es troba a un moment de la seva existència en el que necessita desenvolupar la seva identitat individualment i dins d'un grup. El professorat, per la seva part, és un dels agents d'acompanyament més importants en aquesta cerca d'identitat de l'alumnat.

Segons Lladó (2018) però, cal que l'educació faci una revisió del significat d'identitat i que aquesta revisió s'apropi cap a una significat d'identitat més extens i global. Lladó afegeix, a més a més, que cal que, dins de l'educació, la cerca d'identitat individual s'apropi en algun punt al concepte grec "*filantropía*", l'amor cap a tots els éssers humans i que, per tant, a l'horitzó d'aquesta cerca d'identitat personal i col·lectiva i

global i filantròpica hi hagi l'amor cap a la resta. Cap a la resta d'identitats individuals i cap a tots els col·lectius al qual pertany cada persona.

Tal i com s'ha exposat en el marc teòric d'aquesta investigació, la cerca d'identitat de l'alumnat és un element molt important del plantejament general del currículum. Ràpidament podem trobar aquest concepte en els Vectors (en el segon) o a les competències específiques. De fet, el la pròpia definició de la primera competència específica ja es presenta l'expressió artística com un lloc des d'on *construir una identitat pròpia que s'assenta en la diversitat i la interculturalitat*.

Així doncs, tenint en compte que *les pràctiques musicals juguen un paper actiu en la construcció, negociació i transformació de les identitats socioculturals* (Born i Hesmondhalgh, 2000), sembla força interessant, evident i aprofitable dins de l'acollida educativa el fet que la música té la capacitat de jugar un paper important pel que fa a la cerca d'identitat individual i col·lectiva.

3. Metodologia

A partir dels tres pilars teòrics d'aquesta investigació: l'educació competencial, la mirada analítica interseccional i les característiques que fan de la un llenguatge universal inclusiu i d'acollida, es pot arribar a la conclusió que, tot i els beneficis que aporta l'estudi i la pràctica musical, sense la mirada analítica interseccional és molt complicat que el professorat de música pugui aplicar amb encert i profunditat el marc ètic inclusiu requereix el currículum. De fet, com ja s'ha presentat a la introducció d'aquest treball, la profunditat i la complexitat ètica del currículum fa que sigui força complicat que especialistes d'altres branques del coneixement (que no siguin la ètica) puguin aplicar-lo amb encert en les seves pedagogies específiques sense un treball en ètica previ.

Així doncs, a partir de la investigació teòrica exposada, en el proper apartat d'aquest treball acadèmic es proposen un seguit de propostes reflexives que, partint dels tres pilars del marc teòric d'aquesta investigació, tenen com a objectiu ser eines per a que el professorat de música pugui aplicar els seus mètodes pedagògics musicals des d'una posició propera al marc pedagògic del currículum i amb major encert en la inclusió i l'acollida cap a l'alumnat. A més a més, com a producte d'aquestes propostes reflexives també es proposen una guia de llenguatge inclusiu dins l'aula de música i quatre instruments de validació de la inclusió i l'acollida de diferents aspectes de la pedagogia musical. Aquestes cinc propostes s'han afegit als annexos d'aquest treball.

4. Propostes i reflexions per a una pedagogia musical inclusiva

El propòsit de les propostes i les reflexions següents (així com també de les cinc propostes en forma de guia i de IVIAs, Instruments de Validació de la Inclusió i l'Acollida) és el d'ajudar al professorat de música a dur a terme activitats pedagògiques de forma més inclusiva o com a mínim des d'una reflexió ètica al voltant de la mirada d'interseccionalitat. Aquest apartat s'ha dividit en tres parts diferents:

- La primera part tracta del llenguatge inclusiu en una aula de música. Tot i la dualitat comunicativa de la que disposa el professorat de música comentada anteriorment (punt 2.3.1., pàgina 31), l'eina comunicativa principal del professorat és la paraula. És per això que cal cuidar el llenguatge per tal que no sigui una font d'exclusió i sigui un element d'inclusió i d'acollida.
- Les reflexions de la segona i la tercera part, els punts 4.2. i 4.3., pretenen ajudar al professorat a l'hora d'encarar des de l'acollida activitats d'escolta i d'anàlisi i d'expressió, d'interpretació i de creació.
- Per acabar, en el darrer punt, el 4.4., es proposen tres propostes reflexives sobre com es poden dur a terme de forma inclusiva i acollidora tres tipus d'activitats que es duen a terme habitualment a l'aula de música: activitats lligades amb l'estudi de la història de la música, activitats d'escolta i d'anàlisi i activitats d'interpretació, creació i/o improvisació col·lectiva.

4.1. Llenguatge inclusiu per a professorat de música

Abans d'entrar en les propostes i les reflexions cal fer una breu introducció sobre el llenguatge que fa servir el professorat a les aules. En els darrers anys, des de diverses entitats i organismes, s'ha posat sobre la taula la importància i utilitat del llenguatge comunicatiu inclusiu alhora que s'han proporcionat tota mena de recursos i guies en aquest aspecte per tal d'utilitzar una comunicació lliure d'estereotips, prejudicis i que sigui respectuosa i inclusiva amb tots els col·lectius.

Dins de l'aula aquest fet és de vital importància, doncs el llenguatge és l'eina de comunicació bàsica i més utilitzada dins del sistema educatiu. Aquest fet provoca que

fer ús del llenguatge inclusiu o no fer-lo pot ser la variable que faci que es pugui acollir a tot l'alumnat o no.

Cal destacar també que aquesta proposta de llenguatge inclusiu se sustenta sobre dos principis: l'utilització de paraules neutres pel que fa al gènere i que llenguatge no tingui connotacions opresores.

Així doncs, pel que fa a l'ús d'un llenguatge inclusiu en aquest treball s'ha generat una guia de llenguatge inclusiu basada en la Guia de Comunicació Inclusiva de l'Ajuntament de Barcelona (2019) i adaptada a les necessitats comunicatives d'una aula de música dins d'un ambient de secundària.

Es pot trobar aquesta guia a l'Annex 1: Guia de llenguatge inclusiu per a professorat de música, a la pàgina 58 d'aquest treball.

4.2. Inclusivitat en l'escolta atenta i l'anàlisi musical

L'escolta i l'anàlisi musical formen part del primer contacte que pot tenir una persona amb la música i és un dels pilars principals de l'educació musical. En el currículum d'educació aquest tipus pilar en l'aprenentatge musical s'especifica amb el primer Saber: L'escolta i la percepció musical, i amb la Competència Específica 1: Analitzar produccions musicals a través de l'escolta activa, la identificació d'elements i la reflexió per entendre'n l'evolució i funcions dins la cultura.

Tal com s'ha descrit en punts anteriors, la música (o una obra musical en si mateixa) és una art comunicativa universal amb molt potencial d'acollida i, pel que fa a la seva naturalesa purament musical, totalment inclusiva. Però en tant que art comunicativa, l'escolta musical, i més en un context educatiu tan divers com l'educació secundària, pot no ser-ho prou. A més a més, aquest es pot veure accentuat en el fet que moltes de les obres musicals escoltades i analitzades dins d'un context educatiu poden contenir ser cançons amb una part literària. Aquest fet suposa doncs que en una activitat d'escolta musical es pugui generar una triple comunicació unidireccional: la paraula del professorat, la música de l'obra escoltada i la lletra de l'obra escoltada. Evidentment, en la majoria de casos les dues darreres comunicacions aniran molt lligades o, en alguns casos, serà impossible separar les dues comunicacions.

Així doncs en aquest apartat es proposen reflexions sobre diversos punts relacionats amb les fases de l'escolta i l'anàlisi musical per tal de poder dur a terme activitats d'escolta i d'anàlisi inclusives a l'aula. L'objectiu d'aquestes reflexions és proporcionar eines d'escolta i d'anàlisi musical fent servir l'acollida inclusiva i la mirada interseccional tractades en el marc teòric d'aquesta investigació i trencar la possible inercia opressora a l'hora de dur aquest tipus d'activitats.

Per fer-ho, s'ha dividit l'escolta i l'anàlisi musical en cinc passos: la percepció, la identificació d'elements, la reflexió, l'entesa de l'evolució i la comprensió de la funcionalitat dins la cultura, de tal manera que sigui relativament senzill poder detectar on poden aparèixer els focus d'exclusió en l'activitat i com poder plantejar-la perquè no apareguin. Cal recordar, a més a més, la importància del llenguatge inclusiu i entendre que els cinc passos són els cinc pilars d'una activitat d'escolta i anàlisi musical inclusiva, si un dels passos no és inclusiu, l'activitat no ho serà.

El tipus d'activitat al que fa referència aquestes reflexions podria estar englobada dins d'aquests dos elements del currículum de la matèria de música:

Sabers

- A) L'escolta i la percepció musical
- C) El context i les cultures musicals, *mitjans de comunicació i tecnologies*⁸

(Decret 175/2022, 2022, p. 427-428)

Competències específiques

- 1) Analitzar produccions musicals a través de l'escolta activa, la identificació d'elements i la reflexió per entendre'n l'evolució i funcions dins la cultura.

(Decret 175/2022, 2022, p.424)

⁸ *Els mitjans de comunicació i les tecnologies* només al segon cicle, és a dir, només a quart d'ESO.

4.2.1. Percepció

S'identifica com a *percepció* a la síntesi informativa generada a través dels sentits. En el cas concret de la percepció musical la síntesi d'informació esta formada per la percepció purament musical d'una obra (en termes de reaccions sensibles provocades pel ritme, els diferents timbres, l'harmonia o el *tempo*) i per percepcions subjectives (en referències a l'experiència personal de l'oient). A més a més, tal i com s'ha descrit en el punt 4.2 (pàgina 37), a l'escolta de cançons que tenen una part vocal literària també s'hi afegeix la percepció literal de la cançó.

En la percepció musical, la exclusió apareix sobretot en el reforç perceptiu de estereotips opressors. Cal destacar que, al ser una primera percepció musical sense reflexió, l'oient, fent ús dels coneixements adquirits en l'experiència, farà raonaments sense gaire reflexió per tal de poder entendre o situar la música que està escoltant. Aquesta acció, al ser tan poc reflexionada i, en certa manera, intuitiva, provocarà que, en la majoria de casos, es pugui utilitzar un raonament inercial ple d'estereotips opressors.

Alguns d'aquests estereotips opressors que apareixen en un raonament poc reflexionat i inercial podran tenir relació en la percepció purament musical (per exemple: estereotips racials basats en la percepció del ritme), literals en cas de que hi hagi una part literària en una cançó (exemple: missatges amb contingut masclista) o, en cas de que també hi hagi videoclip, també es podran percebre elements excloents en la percepció visual (exemple: normalització de la violència).

4.2.2. Identificació d'elements

Tot i que no és l'única, la identificació d'elements en una obra musical, és la part de l'escolta musical atenta que sovint és considerada com la més important de l'escolta i l'anàlisi musical i per tant és la que es treballa més. Això es deu al fet que és relativament més senzill dur a terme activitats pedagògiques, seguiment i avaluació al voltant de la identificació d'elements musicals com el timbre, el *tempo*, la forma o l'harmonia, que no de la percepció o la reflexió al voltant de l'escolta i l'anàlisi.

Aquesta segona fase de l'escolta atenta és molt important que estigui plantejada des d'un punt de mira atent i inclusiu. Sembla bastant absurd parlar de que els elements

musicals puguin ser excloents però poden ser-ho, així com també els seus processos d'identificació. Aquest fet va molt lligat a l'utilització del llenguatge inclusiu i com es pot utilitzar en la pràctica identificativa sense caure en estereotips o pràctiques excloents.

Al igual que en la primera fase, en aquesta segona fase de l'escolta atenta i l'anàlisi musical les fonts d'opressió que poden aparèixer son, majoritàriament, en el reforç de estereotips opressors.

En aquest cas però, al no tractar-se d'una acció "únicament" perceptiva i tractar-se d'una acció identificativa (la primera amb contingut analític), el reforç d'estereotips no es fa de manera *poc reflexionada* i *intuitiva* sino que es fa des d'un esforç conscient. Aquest fet provoca que els estereotips no "apareguin reactivament" a l'oient al escoltar una música, sinó que s'utilitzin en la creació de recursos o que directament siguin usats com a recursos en la detecció dels elements musicals. Aquest fet suposa doncs que calgui en primer lloc detectar i en segon lloc evitar l'utilització conscient d'estereotips opressors.

La majoria de recursos opressors que es poden crear de forma conscient mitjançant estereotips en aquesta fase de l'escolta analítica parteixen de la detecció d'elements a través de relacions des d'un argument opressiu. La detecció d'un tipus de ritme mitjançant estereotips racistes o la detecció d'elements estètics mitjançant estereotips sexistes i/o masclistes són dos exemples d'aquest tipus de recursos.

4.2.3. Reflexió

En aquest tipus de pràctica pedagògica musical la reflexió posterior a l'escolta atenta és el primer element de l'anàlisi i el primer pas en la comprensió de l'obra com a obra d'art amb valor dins del seu context específic.

L'acompanyament que cal fer en en la reflexió té un lligam directe amb el marc identitari del currículum (els vectors) i amb els principis pedagògics que se'n deriven. És per això que en l'acompanyament de les reflexions de les obres musicals escoltades cal tenir en compte de forma molt directa aquest marc identitari.

L'acompanyament reflexiu de l'alumnat en les activitats d'escolta i d'anàlisi musical és un molt important. De fet, es podria dir que tot i ser la fase del mig, des de la a pràctica

de reflexió crítica i inclusiva és des d'on realment l'alumnat podrà acabar duent a terme les altres quatre fases de l'escolta atenta i l'anàlisi musical de forma inclusiva. Un bon acompanyament en la reflexió de l'alumnat podrà provocar que, a la llarga, les percepcions musicals no reproduïxin estereotips opressors, que no es creïn recursos de detecció d'elements mitjançant aquesta classe d'estereotips i que es pugui entendre la evolució musical i les seves funcions dins la cultura (punts reflexius següents) des d'un punt de vista crític, inclusiu i amb el contingut ètic adquirit producte de la mirada d'anàlisi interseccional.

A més a més, la reflexió sobre l'escolta musical es troba en una fase d'anàlisi més avançada. Si s'ha pogut evitar els estereotips opressors en la detecció d'elements, en aquesta fase caldrà afegir la mirada interseccional en la reflexió de la música que s'ha escoltat i als estereotips que s'han detectats i utilitzats com a eina de detecció d'elements.

En aquesta reflexió, el ventall d'elements sobre els que cal reflexionar és tan ampli com elements d'opressió hi ha. A nivell pràctic, bàsicament caldria afegir la mirada analítica interseccional a la reflexió analítica feta. Per exemple: afegir els privilegis/opressions d'un/a compositor/a en la reflexió de la seva obra a partir d'una audició o afegir la mirada analítica interseccional en la reflexió sobre la síntesi d'estils detectada en l'escolta atenta de música *jazz*.

4.2.4. Funcions dins la cultura

Lligat amb el punt anterior d'aquesta guia, *la reflexió*, i amb el punt següent, *Entendre'n l'evolució*, la comprensió d'una obra musical dins dels seu context cultural aporta una comprensió molt ferma i transversal del present.

En aquest cas, el quid de la qüestió no es troba en la reflexió i l'entesa al voltant de l'evolució social i artística sinó en entendre el "present" social i artístic de l'obra escoltada. Aquest fet provoca doncs, que calgui entendre una obra tenint en compte els eixos d'opressió de la societat cultural en la que es troba (o de la societat cultural normativa des de la que s'està escoltant) i com es relaciona directament o indirectament amb aquestes opressions. Seguint i completant els exemples anteriors, els anàlisis quedarien així:

Exemple 1: Afegir els privilegis/opressions d'un/a compositor/a en la reflexió de la seva obra a partir d'una audició i *generar un anàlisi reflexiu de l'obra en la que es tingui en compte la relació directa o indirecta de l'obra amb les opressions que defineixen la societat cultural en la que es troba.*

Exemple 2: Afegir la mirada analítica interseccional en la reflexió sobre la síntesi d'estils detectada en l'escolta atenta de música jazz i *generar un anàlisi reflexiu al voltant de les relacions directes que té l'obra musical escoltada amb les opressions i les relacions de privilegis de la societat cultural de Nova Orleans als anys 1930.*

4.2.5. Entendre l'evolució

La comprensió d'una obra musical dins del seu context forma part d'un aprenentatge competencial i transversal. El fet d'entendre que una obra musical forma part d'un context concret i que els seus elements (tant musicals com extramusicals) responen a fenòmens evolutius musicals i socials i musicals pot formar part d'una comprensió de la història i l'evolució social que va més enllà de l'aprenentatge musical.

Tot i que sovint, en l'aprenentatge musical aquesta comprensió se centra sobretot a fenòmens musicals, poder contextualitzar qualsevol obra d'art (tenint en compte la dualitat comunicativa de l'art descrita al punt 2.3.1, pàgina 28, d'aquesta investigació) farà que l'alumnat pugui aprofundir i donar fermesa als seus coneixements històrics i globals.

Entendre una obra d'art, musical en aquest cas, en el seu context forma part del discurs reflexiu que fa que l'escolta i l'anàlisi musical dins d'una aula de secundària esdevingui una pràctica transversal i significativa. No es pot oblidar però la importància que té que aquesta activitat es faci des de la inclusió i l'acollida doncs, com ja s'ha comentat, la dualitat de missatges en aquest tipus de pràctiques pot generar el doble d'incorporacions de conceptes o discursos excloents pel que fa a la comprensió històrica per part de l'alumnat.

Fent servir els exemples que s'han utilitzat en els punts anterior, fer una entesa evolutiva musical i extramusical des de la inclusió equivaldria a dur a terme, entre d'altres, reflexions com les següents:

Exemple 1: Afegir els privilegis/opressions d'un/a compositor/a en la reflexió de la seva obra a partir d'una audició i *generar un anàlisi reflexiu de l'obra en la que es tingui en compte la relació directa o indirecta de l'obra amb les opressions que defineixen la societat cultural en la que es troba i entendre l'evolució artística, musical en aquest cas, a partir de l'escolta com una repetició de privilegis i opressions que han provocat la creació d'una cronologia col·lectiva desigual i opressora entesa com a evolució musical o història de la música.*

Exemple 2: Afegir la mirada analítica interseccional en la reflexió sobre la síntesi d'estils detectada en l'escolta atenta de música jazz i generar un anàlisi reflexiu al voltant de les relacions directes que té l'obra musical escoltada amb les opressions i les relacions de privilegis de la societat cultural de Nova Orleans als anys 1930 i *entendre els precedents socials i artístics que van provocar la síntesi d'estils en el jazz i com posteriorment s'ha originat, han mutat o han desaparegut fenòmens opressors en relació a l'estil musical en concret que n'han condicionat l'estètica.*

4.3. Inclusivitat i acollida en la pràctica musical: expressió, interpretació i creació

Tres pilars de la pedagogia musical a més a més de l'escolta i l'anàlisi són l'expressió, la interpretació i la creació musical. Tot i que són tres pràctiques diferents dins l'aprenentatge musical, tal com també es reflecteix en els sabers de la matèria, els problemes per falta inclusivitat que poden tenir aquestes tres pràctiques són força comuns. És per aquest fet que s'han unificat les següents propostes reflexives dins d'una mateixa que engloba les tres pràctiques.

Alguns dels factors que tenen en comú l'expressió, la interpretació i la creació musical i que poden esdevenir tant factors d'exclusió com factors des d'on l'alumnat pot fer un aprenentatge crític i inclusiu depenent de com es puguin encarar per part del professorat, són la gestió emocional, la creativitat i l'expressivitat, la col·laboració interpersonal i la gestió d'eines musicals (i/o tecnològiques). De totes maneres, els diferents elements d'aquest apartat no tenen un ordre "cronològic" o "de profunditat" en l'aprenentatge. En aquest cas, els quatre elements són diferents entre si i comuns als tres aspectes de l'aprenentatge musical esmentats. És per això que cal entendre que

els quatre aspectes d'aquest punt apareixen de forma “*paral·lela*” en la pràctica musical i depenent de la pràctica es poden treballar més uns o altres.

Pel que fa la relació directa d'aquesta guia amb el currículum, el tipus d'activitats pedagògiques a les que aquesta proposta reflexiva fa referència son activitats musicals relacionades amb els Sabers i les Competències Específiques següents:

Sabers

- B) La interpretació, la improvisació i la creació.
- C) El context i les cultures musicals, mitjans de comunicació i tecnologies.

(Decret 175/2022, 2022, p.427-428)

Les competències específiques

- 2) Expressar-se musicalment a través d'improvisacions vocals o instrumentals tenint en compte les emocions que provoquen i per desenvolupar la creativitat amb una actitud col·laborativa.
- 3) Interpretar a través de la veu, els instruments i la dansa per explorar les possibilitats creatives, expressives i emocionals i desenvolupar l'autoestima.
- 4) Crear projectes musicals a través de la veu, els instruments i el cos amb el suport de les eines tecnològiques per desenvolupar oportunitats personals, socials i professionals de forma inclusiva; de la matèria de música.

(Decret 175/2022, 2022, p. 425-426)

Per acabar aquesta introducció cal destacar també que, al igual que en l'escolta, és important tenir en compte que en la pràctica musical és relativament senzill que es reproduueixin i s'interpretin de forma inercial músiques que puguin contenir discursos o continguts opressors. El fet que la pràctica musical pugui tenir un cert contingut lúdic o menys reflexiu fa que si no es vigila, no es puguin detectar elements com a opressors pel sol fet d'estar dins d'un context musical. Caldrà doncs en tot moment ser molt conscient del contingut, tant musical com extramusical, de les obres des d'una mirada interseccional per tal de detectar la reproducció o interpretació de discursos o estereotips opressors.

4.3.1. Gestió emocional

L'expressió musical, sigui en qualsevol de les tres formes d'aquest apartat, requereix una forta exposició emocional per part de la persona que l'està duent a terme. L'exposició en qüestió pot arribar a ser tridireccional: cap a una mateixa, cap a cap a les persones amb qui s'està duent a terme la pràctica i cap a l'audiència. Aquesta triple exposició emocional té unes connotacions força saveres que cal gestionar en la pràctica musical dins d'una aula.

- a. Pel que fa a la gestió emocional cap a una mateixa, és important que la pràctica musical es dugui a terme des d'una posició i un ambient "de seguretat" favorables on l'alumnat pugui expressar-se emocionalment amb suficient llibertat com per estar còmode. Per tal d'aconseguir aquest tipus d'ambient és important un treball emocional individual i col·lectiu previ a la pràctica per tal d'aconseguir que l'alumnat se senti a gust i inclòs i acollit dins l'aula.

Un exemple d'aquest tipus de mala gestió emocional recurrent és la d'exposar a l'alumnat a fer una interpretació o improvisació sense haver fet cap treball col·lectiu i individual previ. Si no es fa cap treball pot ser que alguna de les diverses identitats múltiples de l'aula quedi exclosa emocionalment de la pràctica.

- b. Per altra banda, la gestió emocional cap al col·lectiu de persones que està duent a terme la pràctica pot ser més complexa i difícil que l'anterior. Aquest fet es deu a que cal sostenir i fer compatible aquesta gestió emocional amb la gestió emocional anterior, de caire intern i/o individual. En aquesta gestió emocional cal trobar l'equilibri entre les emocions de cada una de les persones participant de la pràctica i les relacions entre aquestes durant la pràctica. Per a dur a terme un treball ferm i significatiu en aquest sentit, cal que, mentre es du a terme la gestió emocional individual, hi hagi un treball de respecte, acollida i inclusió cap a la resta d'integrants del grup intèrpret, improvisador o creador.

En aquest sentit, una bona gestió és aquella que aconsegueix que la totalitat de l'alumnat dins del grup practicant se senti partícip total de la creació, improvisació o creació. Per tal d'aconseguir-ho cal que el professorat analitzi interseccionalment a l'alumnat participant i pugui vetllar perquè totes les

identitats, sobretot aquelles que queden oprimides, puguin participar emocionalment d'una manera còmode a l'activitat.

- c. Per acabar, la tercera gestió emocional està estretament lligada a *la inclusivitat en l'escolta i l'anàlisi musical* tractades en el punt anterior, el 4.2 (pàgina 37). De fet, és el punt de trobada i la síntesi entre l'acollida en l'escolta i l'anàlisi musical i la gestió emocional interna/individual i cap al grup dels dos punts anteriors. Per treballar-ho cal que es tinguin en compte de forma inclusiva les tres posicions, individualitat, grup actiu en l'activitat i audiència

La mala gestió de qualsevol identitat emocional de qualsevol de les tres posicions farà que es puguin dur a terme opressions en l'activitat o pràctica.

4.3.2. Creativitat i expressivitat

La creativitat i la expressivitat són habilitats i capacitats de creació mitjançant les quals les persones ens podem relacionar amb l'entorn. Aquestes habilitats o capacitats essencials en la comunicació i la pràctica musical són el motiu pel qual la persona que interpreta, improvisa o crea música està tan exposada emocionalment en el moment de la pràctica. Cal recordar a més a més que, com ja s'ha comentat en el punt 2.3 (pàgina 30) del marc teòric d'aquesta investigació, la música és un llenguatge comunicatiu abstracte on el missatge comunicant és essencialment emoció.

Així doncs, és important que la gran varietat i diversitat de creativitats i d'expressivitats individuals i col·lectives que es troben dins d'una aula siguin acollides per tal que cap d'elles pugui resultar oprimida. Evidentment, no es pot separar la creativitat i l'expressivitat de la identitat d'una persona, així doncs, el que realment destaca aquest punt és que cal que s'aculli i s'inclogui a tot l'alumnat tenint en compte la diversitat de creativitats i expressivitats variables de cadascú sense caure en estereotips opressors que poden fer que una persona se senti oprimida a causa de la seva creativitat o la seva expressivitat.

Un dels exemples més freqüents d'opressió que pot patir un alumne/a degut a la creativitat o l'expressivitat s'origina quan la creativitat o l'expressivitat d'una persona no concorda amb els estereotips socials d'aquesta persona.

4.3.3. Col·laboració

A l'altra cara de l'apartat b) del punt 4.3.1, *la gestió emocional cap al col·lectiu de persones amb qui s'està duent a terme la pràctica musical*, hi ha la gestió de la col·laboració inclusiva entre iguals de la pràctica musical. Si bé a l'apartat b) del punt 4.3.1. es feia referència a la gestió emocional de l'exposició personal a un grup, en aquest cas la gestió a la que ens estem referint és a com s'estan relacionant les diverses exposicions personals dins del grup.

Tot i que hi pot haver pràctica musical individual en les que no cal col·laboració, el tipus de pràctiques musicals que habitualment es duen a les aules de secundària són col·laboratives. Tot i que interpretar música en grup o dur a terme una sessió de producció conjunta són dues pràctiques musicals col·laboratives ben diferents una de l'altre, en els dos casos, la col·laboració entre les diferents identitats poden generar relacions jeràrquiques opressores entre les diferents parts de la col·laboració. En el cas de la interpretació musical, i més en una aula, a aquest fet s'hi suma a més a més, l'exposició emocional de l'alumnat (apartat b) del punt 4.3.1). La suma d'aquests dos factors pot provocar que l'opressió rebuda per part de l'alumnat practicant per causa de la jerarquia creada acabi convertint-se en una opressió emocional per simple contacte directe entre aquests dos factors.

Un exemple d'aquest fet pot ser el contacte directe entre l'exposició emocional d'un/a alumne/a que està interpretant una obra musical amb la que té un lligam personal que se senti oprimida o oprimida per col·laborar en aquesta interpretació amb un/a altre/a alumne/a que no té aquest lligam amb la obra però que la seva posició jeràrquica dins del grup sigui més elevada i que aquest fet acabi provocant un distanciament entre el/la primer alumne/a i l'obra amb la qual hi tenia un lligam. Tot i que aquesta situació *per se* podria no ser problemàtica o excoent, el fet que al lligam emocional amb l'obra hi hagi un lligam identitari fa que la persona afectada sigui més vulnerable a opressions del que pot semblar.

A més a més, tant en el l'exposició teòrica com en l'exemple, un anàlisi de relació col·laborativa que parteixi de la mirada analítica interseccional pot evidenciar que les relacions jeràrquiques creades dins d'un grup col·laboratiu responen a relacions d'opressió interseccional. Aquest fet provocaria que la persona opressora de l'exemple estigués fent benefici dels seus privilegis per, mitjançant la pràctica musical, oprimir a

la persona afectada i que la persona afectada estigui sent oprimida i exclosa emocionalment a causa de la seva identitat.

4.3.4. Eines musicals i tecnològiques

Les principals eines musicals que es disposen a una aula de la matèria de música són la veu o els instruments musicals. El cas de la veu és un cas força únic doncs, considerant que el percentatge de persones que no en pot fer ús és força menor (caldría fer tot un altre estudi per tractar la inclusió de persones amb sordesa o mudesa a la matèria de música), és un instrument pràcticament universal a tots els éssers humans. Tot i aquest fet però, les condicions físiques i d'habilitat condicionen molt en la capacitat de cadascú per fer servir aquest instrument. Aquest fet i els estereotips socials generats al voltant del cant, fan de la veu un instrument i del cant una pràctica amb la qual sovint l'alumnat, sobretot a la secundària, poden no sentir-se còmodes. A aquesta incomoditat se li afegeixen a més a més els factors de la gestió emocional, d'exclusió de la creativitat, l'expressivitat i de la col·laboració exposats en els punts anteriors.

Per altra banda, la resta d'eines musicals, deixant de banda les eines tecnològiques musicals, són instruments musicals. Els instruments musicals són varis i diversos. El seu coneixement tant teòric i pràctic és sovint un dels pilars fonamentals de la pràctica musical. Entenent els instruments musicals com el que són, eines per fer música, cal destacar que la majoria no són gaire inclusius. Una bona part d'instruments requereixen habilitats físiques i psicomotrius bastant concretes i pràctica continuada. El primer fet que fa que hi hagi part de l'alumnat que li pugui costar força realitzar una pràctica musical amb un instrument per motius físics o psicomotrius i el segon fa que l'alumnat sense accés a instruments fora de l'aula de música li falti continuïtat en la pràctica i per tant li costi fer progressos. Tenint en compte aquests fets, els dos col·lectius que en poden sortir més perjudicats de la pràctica musical amb instruments són el col·lectiu d'alumnat amb discapacitat física o intel·lectual i el col·lectiu d'alumnat en risc d'exclusió socio-econòmica.

Cal destacar també que al igual que amb el cant, tot i que en menys mesura, al voltant de la pràctica amb instruments musicals també hi ha un seguit d'estereotips relacionats amb els privilegis i les opressions i que, al igual que en el cas del cant,

també cal fer gestions emocionals en la creativitat, en l'expressivitat i en el treball col·laboratiu.

Per acabar, les eines musicals tecnològiques han presentat un seguit d'avantatges molt importants en la pedagogia musical. No només s'ha apropiat la pedagogia musical a la realitat cultural musical actual sinó que proporciona a l'alumnat i al professorat de la matèria un conjunt de recursos força importants. Dins d'aquest apartat, la pràctica musical que es pot fer mitjançant tecnologies musicals és sobretot una pràctica compositiva. Aquest tipus de pràctica, composició musical mitjançant tecnologia musical, conté menys fonts d'opressió que algunes de les pràctiques exposades anteriorment. Aquest fet es deu a que la seva pràctica no està tan lligada a estereotips opressors, que és difícil dur a terme aquesta activitat en grups grans i que per tant, la gestió en la col·laboració queda reduïda i que les gestions emocionals per contacte amb l'audiència i d'expressió i creativitat queden reduïdes.

Per altra banda, el focus d'opressió que sí que es manté o que fins i tot es pot accentuar és el focus d'opressió cap al col·lectiu d'alumnat en risc d'exclusió socioeconòmica (pels mateixos motius anteriorment comentats). A més a més, la reproducció inercial de patrons o discursos opressors poden continuar estant presents en la creació musical amb tecnologia musical.

4.4. Propostes reflexives i de revisió d'activitats

En el següent apartat es proposen una sèrie d'idees i revisions sobre com tractar des de l'acollida algunes activitats musicals. El marc conceptual d'aquestes activitats sorgeix de la mirada analítica interseccional i depenent de l'activitat, hi haurà més o menys relació amb l'*Escolta i l'anàlisi musical inclusiu* o amb l'*Expressió, interpretació i creació musical inclusiva*.

4.4.1. Història parcial i subjectiva de la música

Sovint l'estudi musical va força lligat a l'estudi contextual i històric de la música. Aquest tipus d'estudi, a més a més d'oferir un bagatge cultural i musical a l'alumnat, també és un aprenentatge transversal pel que fa a l'entesa de la societat humana. A continuació s'ofereixen un seguit de revisions i de pros i contres a mode de revisió i reflexió sobre com es plantegen les activitats d'aprenentatge al voltant de l'estudi històric de la música depenent de com es faci.

Fer un plantejament de l'estudi històric de la música posant èmfasi en la subjectivitat i parcialitat d'aquest estudi té els beneficis educatius següents:

1. Foment de la consciència crítica: aquest plantejament té la capacitat d'animar a l'alumnat a qüestionar i analitzar la narrativa històrica plantejada. L'estudi històric es fa tenint en compte que la història de la música és el producte de factors socials, culturals i polítics.
2. Promoció de la diversitat musical: aquest plantejament obre un espai per explorar i celebrar tota la diversitat de gèneres, estils i tradicions musicals que han pogut quedar marginats per les narratives convencionals de la història de la música.
3. Foment de la participació activa: comprendre que la història de la música és un constructe social anima a l'alumnat a investigar, descobrir i compartir opinions respecte l'estudi musical i la música en si.
4. Transversalitat: aquest plantejament amplia la mirada sobre la història de la música i la relaciona amb altres disciplines com la tecnologia, la història humana, les arts visuals o la literatura.

A més a més, és important destacar que aquest plantejament no deslegitima ni aparta l'aprenentatge històric de la música de la informació objectiva i fidedigna de la música doncs el seu propòsit és ampliar la perspectiva a l'alumnat així com promoure la diversitat i la inclusió en l'estudi musical.

Per altra banda, no plantejar aquest enfocament en l'estudi històric de la música pot tenir els desavantatges següents:

1. Falta de diversitat: no considerar que l'estudi de la música és subjectiu i parcial pot implicar la exclusió de narratives diverses que han quedat marginades pel discurs històric majoritari.
2. Limitació contextual i falta de perspectiva: ignorar la subjectivitat i parcialitat en l'estudi de la història de la música pot limitar la comprensió dels contextos i factors que han influït en l'evolució de la música alhora que pot deixar de banda alguns d'aquests factors i contextos culturals, socials i polítics.
3. Ús d'estereotips i prejudicis opressors: fer un estudi històric de la música sense tenir en compte la subjectivitat i la parcialitat d'aquest pot ocasionar que es perpetuin estereotips i prejudicis opressors cap a cultures, gèneres musicals i identitats.
4. Falta de reflexió crítica: no abordar la història de la música com a un fet subjectiu i parcial impedeix el desenvolupament d'un pensament reflexiu crític.

4.4.2. Us d'obres que reforcin la inclusivitat i l'acollida en les activitats d'escolta i anàlisi

Com ja s'ha comentat anteriorment, l'escolta atenta i l'anàlisi musical són dos dels pilars principals de l'estudi musical. A més a més, en tant que persones humanes, l'alumnat escolta (més o menys atentament) i analitza (potser amb menys profunditat) música constantment fora de l'aula o l'estudi musical. Per altra banda, el fort lligam identitari i emocional entre l'escolta musical i l'alumnat fa que sigui important fomentar una escolta musical lliure de prejudicis i estereotips opressors i/o que procuri a la reflexió crítica del contingut opressor de les obres i músiques escoltades.

Són aquests els motius que fan que la tria d'obres que reforcin la inclusivitat i l'acollida i no ho facin amb els estereotips opressors és de gran importància. A continuació es proposen un seguit d'avantatges i inconvenients d'escollir les obres utilitzades en les

activitats d'escolta i anàlisi tenint en compte l'acollida i la mirada analítica interseccional.

Els avantatges de dur a terme les activitats d'escolta i d'anàlisi musical tenint en compte els el plantejament de la mirada analítica interseccional i el eixos d'opressió:

1. Foment de la sensibilització i la empatia: duent a terme l'escolta i l'anàlisi l'alumnat tindrà l'oportunitat de connectar-se amb experiències i realitats minoritàries a través de la música. Aquest fet té la capacitat de fomentar la sensibilització, l'empatia i la comprensió de col·lectius minoritaris oprimits.
2. Desenvolupament de consciència social: aquest plantejament en les activitats d'escolta i anàlisi procura un desenvolupament de consciència social i de responsabilitat ciutadana alhora que encoratja a l'alumnat a dur a terme reflexions crítiques respecte les injustícies socials i les opressions.
3. Promoció de la diversitat cultural: l'elecció d'obres musicals tenint en compte els eixos d'opressió pot promoure al reconeixement d'expressions i d'identitats artístiques minoritàries i omprimides i per tant afavorir la diversitat i la inclusió.
4. Reflexió crítica: l'escolta d'aquest tipus d'obra promou la capacitat de l'alumnat d'analitzar i reflexionar críticament sobre els eixos d'opressió dins d'un context social i musical alhora que pot apropar-lo a la mirada analítica interseccional.

D'altra banda, alguns dels inconvenients de plantejar activitats d'escolta i d'anàlisi musical sense cap plantejament ètic en vers la interseccionalitat i els eixos d'opressió i privilegi dins de la societat són:

1. Reforç de estereotips opressors: sense cap consideració relacionada amb els eixos d'opressió en la tira d'una obra o una altra és probable que l'activitat no abardi adequadament els estereotips opressors existents i els reforci.
2. Limitacions en la perspectiva i en l'aprenentatge significatiu: sense tenir en compte els eixos d'opressió, l'activitat perd l'oportunitat d'esdevenir un aprenentatge crític i ampli alhora que no aporta cap perspectiva en vers la desigualtat i la justícia social.
3. Ignorància cap a les desigualtats: si no es tenen en compte els eixos d'opressió generats per la mirada analítica interseccional, l'activitat pot ignorar les minories oprimides i perpetuar-ne la invisibilitat i l'exclusió alhora que per l'oportunitat de generar un espai de consciència sobre aquestes.

4.4.3. Interpretació, creació i/o improvisació musical col·lectiva

Les activitats basades en a interpretació, la creació o la improvisació musicals són molt importants dins de la pedagogia musical. Són els espais d'on l'alumnat pot dur a terme activament la pràctica musical tant en grup com individualment. A més a més, dins d'un context educatiu hi ha moltes i diverses possibilitats de dur a terme activitats relacionades amb aquestes tres pràctiques.

Així mateix, el marc ètic des d'on es duguin a terme pot marcar totalment el significat i els continguts en clau d'acollida i inclusió de la pràctica. Tot i que en punts anteriors d'aquesta proposta reflexiva ja s'ha reflexionat al voltant d'aquestes pràctiques, a continuació es presenten una sèrie de punts en el que queden reflectits quins són els pros i els contres de dur a terme aquestes activitats dins del marc ètic inclusiu que queda generat per la mirada analítica interseccional.

Alguns dels pros originats per dur a terme aquest tipus d'activitat dins d'un marc ètic inclusiu i d'acollida tenint en compte la mirada analítica interseccional són:

1. Foment de la participació i col·laboració sense jerarquies inercials: aquest plantejament pot fer que l'alumnat participi i col·labori reformulant relacions entre si i rebutjant les jerarquies generades pels eixos de privilegi i opressió.
2. Afavoriment de la consciència crítica i l'empoderament de l'alumnat: ja que l'alumnat es veu amb la possibilitat de dur a terme reflexions al voltant de les desigualtats presents l'activitat i generades per un societat opressora i incorporar-les en el seu discurs identitari, artístic i/o musical.
3. Foment de la creativitat i l'expressivitat de les multiplicitat identitària de l'alumnat: aquest posicionament pot generar un espai amb el qual l'alumnat pot utilitzar la música com a via d'expressió comunicativa i emocional amb llibertat i sense opressions.
4. Promoció del respecte i la valoració de la diversitat cultural, social i de gènere: plantejar activitats de interpretació, creació i/o improvisació tenint en compte el marc ètic esmentat exigeix que l'alumnat treballi el respecte cap a la diversitat cultural, social i identitària i rebuig cap a tot tipus d'inèrcies opressores.

D'altra banda, els inconvenients de dur a terme activitats de interpretació, creació o d'improvisació sense el plantejament ètic poden ser:

1. Perpretació d'estereotips i prejudicis opressors: sense la mirada analítica interseccional en el marc ètic del plantejament de les activitats, l'alumnat pot no tenir en compte les conseqüències de les seves eleccions o creacions musicals i perpetuar i reproduir patrons discriminatoris.
2. Creació d'activitats poc segures o incòmodes: l'alumnat pertanyent a col·lectius oprimits es pot veure en una situació d'exclusió o de marginació dins d'una activitat d'interpretació, creació o improvisació.

5. Conclusions

5.1. Recapitulació dels objectius

Objectiu principal:

- Reflexionar, proposar recursos i proporcionar eines per al professorat de música per poder dur a terme classes de música de secundària més inclusives i acollidores.

Objectius secundaris:

- Fer una revisió de l'educació competencial proposada pel currículum actual (del Decret 175/2022).
- Fer un plantejament pràctic de la mirada analítica interseccional i de com aquesta pot ser utilitzada pel professorat com a eina de detecció d'exclusions i d'opressions dins les aules.
- Reflexionar sobre la naturalesa universal de la música i de com aquesta té una forta potencialitat d'acollida.

5.2. Resum de resultats i aportacions

Tenint en compte l'objectiu principal i els objectius secundaris d'aquest treball de fi de màster, es pot concloure que aquesta investigació ha pogut complir el seu propòsit.

En primer lloc, aquesta investigació ha servit per a poder fer una reflexió propositiva de com son, han de ser les classes de música a la secundària i com des de les aules de música poden ser un espai de trencament de les inèrcies socials opresores i poc inclusives. A més a més, aquest treball també ha servit per donar eines al professorat de música, ciutadans i ciutadanes de la societat inicialment i sistemàticament opresora alhora que especialistes en música, per poder dur a terme mètodes pedagògics més inclusius i d'acollida. Aquestes propostes i eines s'han pogut concretar amb la creació d'una Guia de Llenguatge Inclusiu per a Professorat de Música i quatre Instruments de Validació de la Inclusió i l'Acollida (IVIAS).

En segon lloc, també ha servit per a fer una revisió de l'educació competencial proposada per l'actual currículum d'educació (Decret 175/2022) així com per reflexionar de les eines pedagògiques del professorat especialista de música per a

poder proporcionar una educació competencial i transversal prou significativa i que pugui ajudar a l'alumnat a complir els objectius del perfil competencial de sortida a i a esdevenir la ciutadania d'una societat futura més igualitària, més justa, més democràtica, més cohesionada, més inclusiva, més verda, més feminista i més equitativa que l'actual.

També s'ha fet un plantejament pràctic dels eixos d'opressió i privilegi presents en les identitats múltiples de l'alumnat i com una mala acollida o una mala inclusió d'aquestes té repercussions educatives, acadèmiques, personals, emocionals i vivencials per a l'alumnat.

Per acabar, també s'ha pogut dur a terme una investigació sobre la naturalesa universal de la música i com aquesta, degut a les seves múltiples funcions i connotacions, pot ser una eina d'inclusió i d'acollida.

5.3. Limitacions i possibles vies de recerca futures

Una possible limitació d'aquest treball de fi de màster és la naturalesa majoritàriament teòrica de la investigació. Tot i que el resultat final ha conclòs també amb la creació de cinc elements pràctics (la guia i els quatre IVIAs), aquesta investigació s'ha pogut veure limitada pel fet de no haver portat a la pràctica més propostes concretes, com per exemple, en forma d'Unitats Didàctiques o Situacions d'Aprenentatge o la programació d'una formació pel professorat de música. Aquest fet però, obre tot un ventall de possible vies de futur que podrien veure forma des del marc teòric, reflexiu i pràctic d'aquesta investigació. Algunes de les possibles vies de futur són:

- Programació d'activitats en forma d'Unitats Didàctiques o Situacions d'Aprenentatge des del marc ètic inclusiu i d'acollida proposat per aquesta investigació.
- Dur a terme formacions de professorat sobre la inercialitat sistemàtica de les pressions dins del sistema educatiu, sobre com la mirada analítica interseccional és una eina d'inclusió i d'acollida i/o sobre com aquesta pot ajudar en el marc ètic poc present de pedagogies específiques de les matèries de secundària.

- Inclusió i tractament de més eixos d'opressió en l'estudi de la mirada analítica interseccional i com aquesta pot ser una eina d'inclusió pel professorat. Alguns d'aquests eixos poden incloure identitats formades per persones amb sordesa (molt interessant en el camp específic de la música), amb mudesa o ceguesa, d'altres capacitats i persones en risc d'exclusió econòmicosocial (col·lectiu tractat tangencialment en aquesta investigació).

6. Bibliografia

- Aburto Morales, S. (2009). Arte y comunicación. El objeto en el transobjeto. *Razón y palabra*, 14(69). Recuperat el maig del 2023, de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520908009.pdf>
- Ajuntament de Barcelona. (2019). *Guia de comunicació inclusiva*. Recuperat el maig del 2023, de <https://ajuntament.barcelona.cat/guia-comunicacio-inclusiva/>
- Aranda, G. (2020). Cinc exemples de la discriminació contra la població gitana. *El Crític*. Recuperat el maig del 2023, de <https://www.elcritic.cat/reportatges/cinc-exemples-de-la-discriminacio-cont-ra-la-poblacio-gitana-72976>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Bayona, J., & Domingo, A. (2019). EL FRACÀS ESCOLAR DELS DESCENDENTS DE LA IMMIGRACIÓ A CATALUNYA: MÉS QUE UNA ASSIGNATURA PENDENT. *CED Centre d'Estudis Demogràfics*.
- Born, G., & Hesmondhalgh, D. (Eds.). (2000). Western Music and Its Other. Difference, Representation, and Appropriation in Music. *University of California Press*.
- Boya, A. (2021). Per què és necessària l'educació LGTBIQ+ als centres educatius? *El Pilar Report*. Recuperat el maig del 2023, de <https://escolaelpilar.junior-report.media/per-que-es-necessaria-leducacio-lgtbiq-als-nostres-centres/>
- Casanovas Abancó, L., & Canelles Tigel, N. (2021). La coeducació: Clau per a l'èxit educatiu. *Destil·lats d'educació*; Diputació de Barcelona.
- Cano, M., Mayol, J. M., & Martínez, J. (2020). *Música... de Prop*. McGraw-Hill.
- Collins, P. H. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. University of Chicago Legal Forum.

DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu., CVE-DOGC-A-17291050-2017 (2017).

DECRET 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica., CVE-DOGC-A-22270097-2022 (2022).

Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Padós.

Echeita, G., & Gasull, L. (2017). Perquè l'educació ha de ser inclusiva en una societat democràtica? *El Crític*. Recuperat el maig del 2023, de <https://www.elcritic.cat/opinio/per-que-leducacio-ha-de-ser-inclusiva-en-un-a-societat-democratica-13421>

Erikson, E. H. (1950). Growth and crises of the healthy personality. Dins de *Identity and the Life Cycle*. International Universities Press.

Estadística de Violència Domèstica y Violència de Gènere (EVDVG). (2021). Dins INE (Instituto Nacional de Estadística) [Base de dades] Recuperat el maig del 2023, de https://www.ine.es/prensa/evdvg_2021.pdf

Fautley, M. (2014). Entrevista a Martin Fautley: "Creo que algo importante para un profesor de música es hacer más con menos" [Am. Revista de Pedagogía en Música. Año 2, Vol 2].

Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg.

Garcia Silva, M. (2021). Gènere, sexe i interseccionalitats en l'educació inclusiva. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*. Recuperat el maig del 2023, de <https://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/393796>

Garcia, M., Coll, C., & Rodó, A. (2021). Mirades Polièdriques: Eines per l'aplicació de la interseccionalitat a la prevenció de violències de gènere. *UVic*. Recuperat el maig del 2023, de <https://mon.uvic.cat/miradespoliedriques/files/2021/11/Guia-Mirades-poliedriques-CAT-def.pdf>

Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós Iberica.

Estadística de l'ensenyament dels cursos 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 i 2021-2022 pel que fa als ensenyaments següents: educació infantil (1r i

2n cicle), primària, ESO, batxillerat, FP, educació especial, i programes de formació i inserció. (2023) Gencat, Generalitat de Catalunya. [Base de dades] Recuperat el maig del 2023, de <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-en-senyament/visualitzacio-dades/regim>

Grabham, E., Cooper, D., Krishnadas, J., & Herman, D. (2009). *Intersectionality and Beyond: Law, Power, and the Politics of Location*. Routledge - Cavendish.

Güell, M., Vilà, L., & Montserrat, M. M. (2021). *Música 1r ESO. Llibre de l'alumne*. Barcanova.

Gustems, J., Calderón, D., & Calderón, C. (2016). Música i desenvolupament cognitiu: Una revisió. *Temps d'Educació*, 50, 87-98. Universitat de Barcelona.

Harari, Y. N. (2015). *Homo Deus*. Edicions 62.

Harari, Y. N. (2019). *21 Lliçons pel segle XXI*. Edicions 62.

Lladó, E. (2018). *Sobre la educación: La necesidad de la literatura y la vigencia de la Filosofía*. Taurus.

Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.

Ortiz O., A., & Sánchez B., J. (2020). Educar, instruir y formar: una configuración trídica. *Plumilla Educativa*, 26(2), 63-101. DOI: 10.30554/pe.2.4040.2020.

Peyrou, M. (2022). *Oídos que no ven*. Taurus.

Rodríguez, H. (2019) La música es un fenómeno universal. *National Geographic*. Recuperat el maig del 2023, de https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/es-musica-fenomeno-universal_14977

Savall, J. (2015). El poder de la música. En Steiner, G., *Trítions* (p. 35-59). Arcàdia.

Steiner, G. (2015). *Trítions, Els tres llenguatges de l'home*. Arcàdia.

Steiner, G. (2019). *Necesidad de música*. Libros Grano de Sal.

Warrack, J. (2001). *Carl Maria von Weber: A guide to research*. Oxford:
Routledge.

7. Índex de figures

- Figura 1: Plantejament general del Currículum, p.11
- Figura 2: De les Competències clau al Perfil competencial de sortida, p.13
- Figura 3: Les Competències específiques de cada matèria com a la síntesi entre els Sabers de cada matèria i les Competències clau, p.15
- Figura 4: La relació entre les Competències específiques de música amb les Competències clau i el Perfil competencial de sortida, p.16
- Figura 5: Eixos d'intersecció de privilegis, dominació i opressió, p.20
- Figura 6: Eixos d'intersecció de privilegis, dominació i opressió dins dels ambients educatius, p.20

GUIA DE LLENGUATGE INCLUSIU PER A PROFESSORAT DE MÚSICA

I. En relació amb al racisme i els prejudicis ètnics i cultural

Expressions racistes

***Propostes
inclusives***

Reflexions

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| <i>immigrant</i> | <i>migrat</i> | La migració és un procés que comença i acaba. No és un tret definitori. |
| <i>de color, negret/negreta</i> | <i>negre/negra, racialitzada, afrodescendent</i> | En català persona de color es considera un eufemisme. L'ús de diminutius implica infantilització i menysteniment. |
| <i>moro/mora</i> | <i>del Magrib, del Marroc, marroquí/marroquina, algerià/algeriana</i> | Moro o mora és un insult. |
| <i>immigrant de segona generació</i> | <i>descendent de persones migrades</i> | La migració no s'hereta. |
| <i>raça gitana</i> | <i>ètnia gitana</i> | Els estudis sobre la genètica demostren que el concepte raça no és pertinent en els éssers humans. |

II. En relació amb el gènere i al col·lectiu LGTBIQ+

| <i>Expressions excloents, sexistes o homòfobes</i> | <i>Propostes inclusives</i> | <i>Reflexions</i> |
|---|--|--|
| <i>alumnes, nens, pares</i> | <i>alumnat, infants, les famílies</i> | Cal fer ús de substantius genèrics per tal de no invisibilitzar a les dones i reforçar estereotips. |
| <i>ser fort, no plorar, exagerar, fer un drama</i> | <i>reaccionar i expressar-se lliurement</i> | Cal evitar els estereotips sexistes que generen desigualtat. |
| <i>(noia) masculina o masculinitzada, (noi) femení o afeminat</i> | <i>noia o nom de la noia, noi o nom de la noia</i> | Definir a una persona mitjançant estereotips d'un altre gènere és sexista i homòfob. La masculinitat i la feminitat són conceptes molt amplis que engloben a un gran ventall d'identitats diverses dins de la masculinitat i la feminitat. |
| <i>hermafrodita</i> | <i>(persona) intersexual o amb DSD (diferències en el desenvolupament sexual)</i> | Per éssers humans és un terme incorrecte. Per a altres espècies com els cargols sí que ho és. |
| <i>canvi de sexe</i> | <i>operacions d'afirmació de gènere</i> | Les modificacions corporals que fan les persones trans no canvien el seu gènere sinó que (re)afirmen el gènere que han escollit i amb el qual s'identifiquen. |

Cal tenir en compte que el col·lectiu LGTBIQ+ engloba més gent que al col·lectiu gai. Fer servir l'expressió col·lectiu gai en comptes de col·lectiu LGTBIQ+ exclou als col·lectius de lesbianes, transexuals i transgènere, bisexuals, intersexuals, queer, assexuals, etc.

III. En relació amb les persones amb discapacitat o diversitat funcional

Expressions no respectuoses

Propostes inclusives

Reflexions

| | | |
|--|--|--|
| <i>discapacitat, incapacitat</i> | <i>(persona) amb discapacitat, en situació de discapacitat, nom de la persona</i> | Cal posar èmfasi en la persona i no en la situació de discapacitat. |
| <i>deficient</i> | <i>(persona) amb discapacitat intel·lectual</i> | |
| <i>minusvàlid, invàlid, paralític, disminuït</i> | <i>(persona) amb discapacitat física, amb mobilitat reduïda</i> | |
| <i>el cec o la cega</i> | <i>(persona) amb ceguesa o nom de la persona</i> | |
| <i>el coix o la coixa</i> | <i>(persona) amb mobilitat reduïda</i> | |
| <i>el sord o la sorda</i> | <i>(persona) amb sordesa o nom de la persona</i> | |
| <i>llenguatge de signes</i> | <i>llengua de signes</i> | La llengua de signes compleix totes les funcions comunicatives possibles i té unes característiques que la distingeixen com a llengua. |
| <i>defecte</i> | <i>no fer servir aquesta paraula</i> | Les persones no tenen defectes, tenen diferents condicions que poden aparèixer fins i tot abans de néixer. |
| <i>discapacitat, incapacitat</i> | <i>(persona) amb discapacitat, en situació de discapacitat, nom de la persona</i> | Cal posar èmfasi en la persona i no en la situació de discapacitat. |

IV. En relació a la música i a la pràctica musical

*Expressions poc
inclusives, excloents
o no respectuoses*

**Propostes
inclusives**

Reflexions

| | | |
|--|---|--|
| <i>músic(s), compositor(s), director(s),</i> | persona que interpreta/composa música, nom de la persona | Millor no utilitzar el masculí genèric de forma inercial. |
| <i>música negra</i> | música funk, blues, jazz, gospel, afrodescendent, d'arrels africanes | Dins de les mal anomenades música negra/africana/... hi ha una generalització que oculta tot un ventall cultural i musical divers. Cal evitar estereotips racistes, classistes, jeràrquics, etc. |
| <i>música africana, asiàtica, ...</i> | música del país o de la regió en qüestió, | |
| <i>música gitana</i> | flamenc, música flamenca, música de les persones d'ètnia gitana | |
| <i>música folklòrica</i> | música tradicional, música popular | |
| <i>música moderna</i> | pop, jazz, blues, rock, rap, ... | |
| <i>música exòtica</i> | música amb influències culturals diverses | |
| <i>música clàssica</i> | música acadèmica | L'ús del terme clàssic com a sinònim de música seriosa és excloent per altres estils i gèneres musicals. |
| <i>ritme negre</i> | ritme afrodescendent, ritme d'arrels africanes | És important reconèixer l'origen cultural i ètnic d'un concepte musical sense caure en generalitzacions racials. |

*Expressions poc
inclusives, excloents
o no respectuoses*

**Propostes
inclusives**

Reflexions

| | | |
|------------------------------|---|---|
| <i>ritme primitiu</i> | <i>ritme ancestral, ritme tradicional</i> | El terme primitiu en relació el ritme pot ser condescendent i despectiu cap a tradicions rítmiques de diverses cultures. |
| <i>història de la música</i> | <i>història de la música occidental</i> | La història de la música és diversa i multicultural. Definir com a història de la música només la història de la música d'occident i/o europea és racista. |
| <i>espectador(s)</i> | <i>audiència</i> | Existeix una paraula genèrica i neutre. |
| <i>música senzilla</i> | <i>música accessible, música de nivell tècnic introductori</i> | El terme senzill per descriure la música pot ser percebut com a menyspreant o subestimant. A més a més, habitualment la referència senzilla és una referència purament "tècnica". |

Instrument de Validació de la Inclusió i l'Acollida de la

TRIA D'OBRES PER A L'ESCOLTA I/O L'ANÀLISI

| | Sí | No |
|--|-----------------------|-----------------------|
| • La cançó o l'obra representa diverses identitats, cultures o col·lectius. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • La cançó o l'obra reforça positivament lliure d'estereotips identitats, cultures o col·lectius oprimits inercialment. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • La lletra de la cançó o el missatge de l'obra promou la diversitat i la igualtat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • En el plantejament de l'obra o la cançó es té en compte la diversitat de capacitats i s'inclou adaptacions o alternatives per a estudiants amb necessitats específiques. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Les lletres o els temes de les cançons no són ofensius ni perpetuen estereotips o prejudicis. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • L'obra o la cançó ha sigut creada per compositores o artistes amb diversitat de procedències i antecedents culturals. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • La proposta musical fomenta la inclusió i el respecte mutu entre l'alumnat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Si s'han obtingut entre 7 i 5 "sís", l'obra proposada per a l'escolta o l'anàlisi és inclusiva i té el propòsit d'acollir a tota la diversitat de l'alumnat.

En el cas que s'hagi respost "sí" a entre 4 i 2 afirmacions, l'obra escollida no és gaire inclusiva ni promou l'acollida de l'alumnat, així i tot, pot ser utilitzada excepcionalment si té valor pedagògic, musical o artístic.

Si s'ha aconseguit 1 o cap "sí", es recomana pensar una altra obra que sí que sigui inclusiva i promogui l'acollida.

Instrument de Validació de la Inclusió i l'Acollida de la

CONFECCIÓ DE GRUPS

| | Sí | No |
|---|-----------------------|-----------------------|
| • Els grups estan formats per una combinació diversa de persones. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Es promou la participació equitativa de tot l'alumnat en la formació dels grups. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Es tenen en compte les habilitats, les identitats i interessos musicals individuals en la creació dels grups. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • S'inclouen estudiants amb diferents nivells de competència musical en cada grup. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Es promou la diversitat cultural en la formació dels grups, tenint en compte les diferents procedències i antecedents culturals dels alumnes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • S'estableix un ambient inclusiu i respectuós en el qual tots els alumnes se sentin còmodes i valorats en el treball en grup. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • S'ofereixen oportunitats perquè l'alumnat experimenti diferents rols i responsabilitats dins dels grups (lideratge, col·laboració, etc.). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Es promou la creativitat i la llibertat d'expressió en la formació dels grups i en les activitats musicals. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Si s'han obtingut entre 8 i 6 "sís", els grups proposats tenen són inclusius.

En el cas que s'hagi respost "sí" a entre 4 i 5 afirmacions, els grups proposats són poc inclusius.

Amb menys de 4 "sís", els grups no promouen una educació inclusiva i d'acollida, es recomana repensar-los.

Instrument de Validació de la Inclusió i l'Acollida del

DISSENY D'ACTIVITATS I CONTINGUTS MUSICALS

| | Sí | No |
|--|-----------------------|-----------------------|
| • Les activitats i continguts de música programats abasten una varietat de gèneres i estils musicals. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • S'inclouen activitats que promouen la participació activa i la interacció de l'alumnat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • S'adapten les activitats per a atendre les necessitats i les diferents capacitats de l'alumnat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Les activitats promouen una comprensió crítica i reflexiva que fomenta la consciència cultural a través de la música. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Les activitats promouen la interdisciplinarietat amb altres àrees curriculars. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Les activitats i continguts de música reflexionen sobre les relacions de poder existents en termes de gènere, procedència, classe i altres formes d'opressió social. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Les activitats incorporen l'anàlisi crítica de lletres de cançons, temes musicals o representacions visuals per a identificar possibles estereotips o discriminació. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Es tenen en compte les interseccions entre diferents identitats i es promouen narratives i perspectives diverses en les activitats de música. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Es fomenta la participació activa i la veu de totes les identitats i experiències en les activitats de música, creant un espai inclusiu i respectuós. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Si s'han obtingut entre 9 i 6 "sís", el plantejament d'activitats i continguts és inclusiu i s'estan tenint en compte els eixos interseccionals d'opressió.

En el cas que s'hagi respost "sí" a entre 4 i 5 afirmacions, el plantejament és poc inclusiu i acollidor.

Si s'han respost menys de 4 "sís", el plantejament no és inclusiu ni promou l'acollida.

Instrument de Validació de la Inclusió i l'Acollida de la

PRÀCTICA DOCENT

| | Sí | No |
|---|-----------------------|-----------------------|
| • S'avaluen de manera regular les pràctiques pedagògiques per identificar oportunitats de millora en termes d'inclusió i acollida. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Es revisen les activitats i els recursos utilitzats per garantir que reflecteixin la diversitat cultural i les experiències de l'alumnat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Es tenen en compte les necessitats i les capacitats de l'alumnat amb diversitat funcional en l'elaboració de les pràctiques pedagògiques. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • S'incorporen i s'adapten materials i recursos didàctics que promoguin la inclusió i la representació positiva de les diverses identitats de l'aula. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • S'estableix un entorn segur i inclusiu on els alumnes se sentin còmodes per expressar-se lliurement. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • S'adapten les pràctiques pedagògiques per afavorir la comunicació i la interacció entre l'alumnat de diferents orígens culturals i experiències musicals. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Es promouen valors d'acceptació, respecte i tolerància en l'aula de música. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • S'estableix un entorn segur i inclusiu on els alumnes se sentin còmodes per expressar-se lliurement. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • S'implementen estratègies per prevenir i abordar situacions de discriminació o prejudicis dins de l'aula de música. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Es realitzen sessions de reflexió i debat amb els alumnes per discutir temes d'inclusió i acollida relacionats amb la música. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • S'estableixen mecanismes de retroalimentació i col·laboració amb els alumnes, les famílies i altres membres de la comunitat educativa per millorar les pràctiques pedagògiques. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Si s'han obtingut entre 11 i 8 "sís", la revisió constant de les pràctiques pedagògiques està fent que siguin més siguin inclusives i acollidores.

En el cas que s'hagi respost "sí" a entre 7 i 4 afirmacions, la revisió constant de les pràctiques pedagògiques per a que siguin més inclusives no s'està fent amb prou profunditat.

Si s'han respost menys de 4 "sís", no s'estan revisant les pràctiques pedagògiques ni fent que aquestes siguin cada vegada més inclusives i d'acollida.