



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# L'Ensenyament i l'Aprenentatge de la Música Tradicional i Popular a Catalunya: una anàlisi Pedagògica i Psicosocial

Maria Antònia Pujol Subirà



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

TESI DOCTORAL

L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE  
DE LA MÚSICA TRADICIONAL I POPULAR  
A CATALUNYA:  
UNA ANÀLISI PEDAGÒGICA I PSICOSOCIAL

MARIA ANTÒNIA PUJOL I SUBIRÀ

BARCELONA, 2017





UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

TESI DOCTORAL

L'ENSENYAMENT I L'APRENENTATGE  
DE LA MÚSICA TRADICIONAL I POPULAR  
A CATALUNYA:  
UNA ANÀLISI PEDAGÒGICA I PSICOSOCIAL

DOCTORAT EN FORMACIÓ DEL PROFESSORAT:  
PRÀCTICA EDUCATIVA I COMUNICACIÓ  
LÍNIA DE RECERCA: DIDÀCTICA DE LA MÚSICA

TESI DOCTORAL DE: MARIA ANTÒNIA PUJOL I SUBIRÀ

DIRECTORS: DR. JOSÉ GUSTEMS CARNICER  
DRA. CATERINA CALDERÓN GARRIDO

TUTOR: DR. JOSÉ GUSTEMS CARNICER

BARCELONA, 2017





Abans de començar a llegir aquesta recerca crec que he de dir en veu alta que el resultat final no és fruit exclusivament meu sinó que, perquè aquest document que teniu a la vista sigui així, hi ha intervingut moltes persones diverses, algunes més directament implicades en tot el procés i altres en moments puntuals.

Aquest meu agraïment s'expressa en donar les gràcies, d'una manera molt sincera a:

el Dr. Josep Gustems i Carnicer que des que em va portar el projecte de recerca del Diploma d'Estudis Avançats -DEA- (1996-97) no va perdre la paciència en orientar-me a trobar una recerca relacionada amb la música tradicional i popular de Catalunya i que una vegada trobada (2012-13), m'ha ajudat, encoratjat, animat i corregit en tots aquells aspectes que calia, utilitzant sempre un gran saber i domini, tant cognitiu com emocional, per trobar en cada situació la solució més eficient. Moltes gràcies!

a la Dra. Caterina Calderón Garrido per la bona entesa, per la conversa ràpida i entenedora, per la seva professionalitat en trobar una intersecció productiva en el disseny de les eines de recollida de dades i la seva anàlisi i interpretació. Moltes gràcies!

al professor Antoni Ruiz Bueno per la seva acurada escolta, bona acollida i ràpida feina en demanar-li ajuda per a l'anàlisi qualitativa. Moltes gràcies!

a la Dra. Anna Costal i Fornells, a la Dra. Cristina González Martín i al Dr. Diego Calderón Garrido per poder llegir les seves tesis doctorals i inspirar-m'hi, tant a nivell estructural i formal com d'estil de redacció. Moltes gràcies!

a la Dra. Marta Badia i Solé, per donar-me la mà i oferir-me les seves orientacions en moments crítics de col·lapse doctoral. Moltes gràcies!

als músics tradicionals i populars de Catalunya per interaccionar amb mi tant a nivell presencial, en les toques, com virtual, amb correus electrònics, *whatsapp* i trucades telefòniques, i mostrar-se tan amables, col·laboratius i interessats durant tot el procés de recollida de dades i confirmació de la informació durant la redacció. Moltes gràcies!

als companys de feina de la Universitat de Barcelona –professors, professors doctors, professors associats, secretària i conserges– i de l’Aula de Música Tradicional i Popular-El Tecler –professors, companys d’anar a tocar, alumnes i pares d’alumnes– per escoltar i respondre a les explicacions anímiques relacionades amb la tesi i la vida que transcorria durant aquests anys. Moltes gràcies!

al Xavier Guitó i Gassiot, el meu marit i company de vida i música, per la seva ajuda tant en la intenció com en els massatges intel·lectual, corporal i emocional; i a la seva mare, la meva sogra, per les llargues xerrades sobre música, la tesi i la vida, i a la resta de la família que també hi són però especialment a la meva germana Carme, al meu nebot Jordi i a les ‘taietes’ de Berga. Moltes gràcies!

al Dr. Guillem González López i a la terapeuta manual Teresa Duran Herrera per ajudar-me a conservar la salut. Moltes gràcies!

a les amigues i amics per comprendre que durant els dos últims anys de la tesi no podia compartir aquells moments de xerrada, de rialla, de ballaruca, de no fer res, de trobada d’amistat que tant ens agraden i ens uneixen. Moltes gràcies!

i als que ja no hi són: els pares –el Lluís i la Teresina–, els sogres –el Ramon i l’Elvira–, i els mestres –la Montserrat Busqué i Barceló, i en Joan Serra i Vilamitjana– perquè els hagués agradat molt llegir-ho i sentir-ho. Moltes gràcies!

<b>Índex general</b>	3
<b>Índex de figures, gràfics i taules</b>	9
<b>Resum</b>	15
<b>1. Introducció</b>	17
1.1. Justificació de la recerca	17
1.2. Motivació de la recerca	18
1.3. Plantejament dels problemes	19
1.4. Objectius de la recerca	21
1.5. Antecedents de la recerca	22
1.6. Estructura del document	24
<b>2. Marc teòric: Fonamentació teòrica de la recerca</b>	27
2.1. La música tradicional i popular i l'etnomusicologia	28
2.1.1. Els adjectius “tradicional” i “popular”	28
2.1.2. Breu pinzellada sobre el mot “folklore”	29
2.1.3. L'etnomusicologia	30
2.1.4. L'etnomusicologia a Catalunya	33
2.1.5. Elements que caracteritzen la música tradicional i popular	57
2.1.6. El mètode etnomusicològic	61
2.2. La música tradicional i popular i la pedagogia musical	65
2.2.1. Pedagogia i pedagogia musical	65
2.2.2. La investigació en l'ensenyament i l'aprenentatge de la música	83
2.2.3. L'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular	112
2.2.4. Elements que integren l'acció pedagògica	118
2.2.5. Entorns d'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya: estat actual i precedents	128

2.3. La música tradicional i popular i la psicologia	142
2.3.1. Psicologia: aproximacions bàsiques	142
2.3.2. La personalitat	147
2.3.3. La personalitat dels músics i dels que escolten la música	161
2.3.4. El gènere (sexe)	173
2.3.5. L'autoeficàcia, l'autoestima i els rols de lideratge	179
2.4. La música tradicional i popular i la sociologia	181
2.4.1. Sociologia: aproximacions bàsiques	181
2.4.2. Música i identitat: dualitat individu-societat	191
2.4.3. Música i identitat: paradigmes d'investigació	204
<b>3. Marc aplicat: Metodologia de la recerca</b>	<b>209</b>
3.1. Investigació i investigació científica	209
3.2. Justificació del disseny metodològic	211
3.2.1. Població i mostra	216
3.2.2. Criteris d'inclusió i d'exclusió	217
3.2.3. Tècniques d'anàlisi de les dades	218
3.3. Instruments per a la recollida de la informació	220
3.3.1. Els qüestionaris	220
3.3.2. L'entrevista	224
3.3.3. L'anàlisi documental	228
3.4. Criteris de rigor científic	229
<b>4. Els resultats</b>	<b>231</b>
4.1. Resultats dels qüestionaris	231
4.1.1. Dades descriptives sociodemogràfiques	231
4.1.1.1. Mostra	231
4.1.1.2. Lloc de naixement	232
4.1.1.3. Lloc de residència	234
4.1.1.4. Estat civil	234
4.1.1.5. Nombre de fills	235

4.1.2. Dades descriptives d'estudis	236
4.1.2.1. Nivell d'estudis generals	236
4.1.2.2. Nivell d'estudis musicals	237
4.1.2.3. Màster / Postgrau	238
4.1.2.4. Doctorat	239
4.1.2.5. Autodidacte	239
4.1.3. Dades descriptives de l'activitat professional	241
4.1.3.1. Professi3 actual	241
4.1.3.2. Treball	242
4.1.3.3. Tipus de contracte	242
4.1.3.4. Activitat musical	243
4.1.3.5. Instrument principal	244
4.1.3.6. Nombre d'instruments que toquen	245
4.1.3.7. Instrument segon	245
4.1.3.8. Instruments que toquen els que només toquen un instrument	246
4.1.3.9. Tocar en grup	247
4.1.3.10. Tipus d'agrupaci3	247
4.1.4. Dades descriptives dels qüestionaris psicol3gics	252
4.1.4.1. Inventari Breu de Símtomes	252
4.1.4.2. Inventari de Personalitat	252
4.1.4.3. Escala d'Autoestima de Rosenberg	254
4.1.4.4. Escala de Lideratge (LID)	255
4.1.4.5. Maslach Burnout INVENTORY-GS	255
4.1.4.6. Afrontament per a adults de Moos	256
4.1.4.7. Perfil psicol3gic dels participants	259
4.1.5. Dades descriptives pedag3gico-musicals	260
4.1.5.1. Mètodes pedag3gics	260
4.1.5.2. Tipus d'ensenyament rebut	261
4.1.5.3. Tipus de mestre: bon intèrpret o bon professor	262
4.1.5.4. Metodologia utilitzada en el seu aprenentatge	262
4.1.5.5. Metodologia a utilitzar en l'ensenyament	264
4.1.5.6. Continguts rebuts considerats més importants	267

4.2. Resultats de les entrevistes	270
4.2.1. Suport i encoratjament de la família	270
4.2.2. Edat d'inici de tocar	273
4.2.3. Gènere i professió	278
4.2.3.1. Influència del gènere en la professió	278
4.2.3.2. Tracte diferencial segons el gènere	279
4.2.4. Identitat	283
4.2.4.1. Identificació amb la cultura i la seva música	283
4.2.4.2. Identificació amb la terra i la seva gent	284
4.2.4.3. Identificació amb l'agrupació musical	285
4.2.5. Sòcio-cultural	289
4.2.5.1. Valoració de la feina de músic tradicional i popular	289
4.2.5.2. Material musical valuós	293
4.2.5.3. Es poden tocar bé els instruments tradicionals i populars de Catalunya	296
4.2.5.4. Són difícils de tocar els instruments tradicionals i populars de Catalunya	296
4.2.6. Desenvolupament personal	299
4.2.6.1. Desenvolupament integral de la persona	299
4.2.6.2. Gaudi en el tocar	299
4.2.7. Remuneració	302
4.2.8. Horaris	303
4.2.9. Despeses inicials	308
4.2.9.1. Adquisició de l'instrument	308
4.2.9.2. Necessitat de disposar de vehicle (cotxe)	309
4.2.10. Accés al treball	312
4.2.10.1. Titulació per treballar d'intèrpret	312
4.2.10.2. Titulació per treballar de professor	313
4.2.10.3. Com es troba la feina?	316
4.2.10.4. Tocar un instrument o més d'un	319
4.2.11. Elements que influeixen en l'estudi de l'instrument	322
4.2.12. Aportacions suplementàries	326

<b>5. Conclusions i propostes de futur</b>	335
5.1. Conclusions	335
5.2. Limitacions de la recerca	355
5.3. Propostes de futur	357
<b>Bibliografia</b>	359
<b>Annexos</b>	393
Annex I - El qüestionari	393
Annex II - L'entrevista	401
Annex III - Textos genèrics dels correus electrònics	405
Annex IV - Qüestionaris i entrevistes	CD





## Índex de figures, gràfics i taules

### FIGURES

Figura 2.1. Elements que configuren la fonamentació teòrica	27
Figura 2.2. Elements que caracteritzen la música tradicional i popular	59
Figura 2.3. Dimensions que caracteritzen l'experiència musical	61
Figura 2.4. Fases de la investigació musicològica	62
Figura 2.5. Característiques del mètode etnomusicològic	63
Figura 2.6. Àmbits d'edat interessats en l'aprenentatge de la música tradicional i popular	119
Figura 2.7. Aprenentatge de la música tradicional i popular	128
Figura 2.8. Entorns d'aprenentatge de la música tradicional i popular	133
Figura 2.9. Factors que intervenen en el desenvolupament integral de la persona en fer de músic	142
Figura 2.10. Els quatre conjunts de preferències de Jung	157
Figura 2.11. Model de personalitat de dues dimensions d'Eysenck	159
Figura 2.12. Relació quantitat/edat de les dones que han tocat o toquen en una cobla	176
Figura 3.13. Disseny metodològic de la recerca	216

### GRÀFICS

Gràfic 2.1. Seqüència evolutiva de l'aprenentatge elaborada per K. Swanwick i J. Tillman	108
Gràfic 2.2. Els quatre temperaments. Manuscrit Zurich, segle XV, del Bettman Archive.	149
Gràfic 2.3. Els quatre temperaments de l'home. Jardins de Versalles.	150
Gràfic 4.1. Distribució per gèneres dels participants	231
Gràfic 4.2. Correlació entre gènere i edat dels participants	232
Gràfic 4.3. Distribució per lloc de naixement dels participants	233
Gràfic 4.4. Lloc de residència dels participants	234
Gràfic 4.5. Estat civil dels participants	234
Gràfic 4.6. Nombre de fills dels participants	235
Gràfic 4.7. Nivell d'estudis generals dels participants	237

Gràfic 4.8. Nivell d'estudis musicals dels participants	238
Gràfic 4.9. Estudis de Màster/Postgrau dels participants	238
Gràfic 4.10. Estudis de Doctorat dels participants	239
Gràfic 4.11. Autodidacte	239
Gràfic 4.12. Professió actual	241
Gràfic 4.13. Treball	242
Gràfic 4.14. Tipus de contracte	242
Gràfic 4.15. Activitat musical dels participants	243
Gràfic 4.16. Interseccions en l'activitat musical dels participants	243
Gràfic 4.17. Instrument principal dels participants	244
Gràfic 4.18. Nombre d'instruments que toquen els participants	245
Gràfic 4.19. Instrument segon	246
Gràfic 4.20. Instruments que toquen els que només toquen un instrument	246
Gràfic 4.21. Tocar en grup	247
Gràfic 4.22. Tipus d'agrupació	248
Gràfic 4.23. Puntuacions en l'Inventari Breu de Síntomes BSI-18	252
Gràfic 4.24. Puntuacions en l'Inventari de Personalitat (BFI)	254
Gràfic 4.25. Puntuacions a l'Escala d'Autoestima de Rosenberg	254
Gràfic 4.26. Puntuacions a l'Escala de Lideratge	255
Gràfic 4.27. Puntuacions en el Maslach Burnout Inventory-GS	256
Gràfic 4.28. Tipus de problemes en l'Afrontament per a adults, de Moos (CRI-A)	257
Gràfic 4.29. Puntuacions en el qüestionari d'Afrontament per a adults, de Moos (CRI-A)	258
Gràfic 4.30. Mètodes pedagògics aplicats	260
Gràfic 4.31. Tipus d'ensenyament rebut	261
Gràfic 4.32. Interseccions en el tipus d'ensenyament rebut	261
Gràfic 4.33. Tipus de mestre: saber tocar o saber ensenyar	262
Gràfic 4.34. Metodologia utilitzada en el seu aprenentatge	264
Gràfic 4.35. Metodologia a utilitzar en l'ensenyament	265
Gràfic 4.36. Suport i encoratjament de la família	270
Gràfic 4.37. Suport i encoratjament de la família	271
Gràfic 4.38. Edat d'inici per tocar instruments tradicionals i/o populars a Catalunya	274

Gràfic 4.39. Edat d'inici per tocar instruments tradicionals i/o populars a Catalunya	275
Gràfic 4.40. Influència del gènere en la professió	278
Gràfic 4.41. Tracte diferencial segons el gènere	279
Gràfic 4.42. Gènere: influència i tracte diferencial en la professió	280
Gràfic 4.43. Identificació amb la cultura i la seva música	283
Gràfic 4.44. Identificació amb la terra i la seva gent	284
Gràfic 4.45. Identificació amb l'agrupació instrumental	285
Gràfic 4.46. Identificació amb la cultura, la societat i l'agrupació instrumental	286
Gràfic 4.47. Valoració social de la feina de fer de músic tradicional i popular	290
Gràfic 4.48. Valoració social de la feina de fer de músic tradicional i popular	291
Gràfic 4.49. Material musical molt valuós	293
Gràfic 4.50. Material musical molt valuós	294
Gràfic 4.51. Instruments: es poden tocar bé i són difícils de tocar	297
Gràfic 4.52. Desenvolupament integral i gaudi en tocar	300
Gràfic 4.53. Remuneració	303
Gràfic 4.54. Horaris	304
Gràfic 4.55. Remuneració i horaris	305
Gràfic 4.56. Despesa important en la compra de l'instrument	308
Gràfic 4.57. S'ha de tenir vehicle (cotxe) per desplaçar-se en fer de músic tradicional i popular?	309
Gràfic 4.58. Despeses: instrument i vehicle (cotxe)	310
Gràfic 4.59. Cal tenir titulació per treballar de professor de música tradicional i popular?	313
Gràfic 4.60. Titulació per treballar d'intèrpret o de professor	314
Gràfic 4.61. Com es troba la feina	317
Gràfic 4.62. Tocar un o més instruments	320
Gràfic 4.63. Elements que influeixen en l'estudi de l'instrument	322
Gràfic 4.64. Elements que influeixen en l'estudi de l'instrument	323
Gràfic 4.65. Aportacions suplementàries	328

## TAULES

Taula 2.1. Títols de les comunicacions del Primer Congrés de Cultura Tradicional i Popular (1981-1982) dels àmbits de música i cançó	48
Taula 2.2. Títols de les comunicacions del Segon Congrés de Cultura Popular i Tradicional Catalana (1995-1996) dels àmbits de música	56
Taula 2.3. Característiques ensenyament i aprenentatge de la música	82
Taula 2.4. Elements que descriuen l'ensenyar i l'aprendre per transmissió oral	115
Taula 2.5. Classificació de la personalitat segons Hipòcrates, Galè i posteriors	154
Taula 2.6. Classificació de la personalitat segons Sheldon	154
Taula 2.7. Classificació dels trets de personalitat segons Allport	155
Taula 2.8. Classificació dels trets de personalitat segons Cattell	156
Taula 2.9. Els setze tipus segons la teoria dels estats, de Myers–Briggs	158
Taula 2.10. <i>Big five</i> : factors i facetes	160
Taula 2.11. Relació entre estil musical, tret de personalitat i característica de la música	169
Taula 2.12. Virtuts i fortaleces de caràcter	171
Taula 2.13. Fortaleces de caràcter i projectes educatius musicals	173
Taula 3.14. Elements per a l'elaboració del qüestionari <i>ad hoc</i>	221
Taula 3.15. Cronograma del qüestionari	224
Taula 3.16. Elements per a l'elaboració de l'entrevista	225
Taula 3.17. Entrevista definitiva	227
Taula 3.18. Cronograma de l'entrevista	228
Taula 4.1. Dades descriptives sociodemogràfiques de la mostra	236
Taula 4.2. Dades descriptives d'estudis de la mostra	240
Taula 4.3. Dades descriptives de l'activitat professional de la mostra	251
Taula 4.4. Dades descriptives dels qüestionaris psicològics	259
Taula 4.5. Metodologies soles segons ha utilitzat o hauria d'utilitzar el professor	266
Taula 4.6. Metodologies combinades segons ha utilitzat o hauria d'utilitzar el professor	266
Taula 4.7. Dades descriptives pedagògiques musicals	267
Taula 4.8. Continguts que s'han rebut ordenats de més importants a menys	269
Taula 4.9. Relació característica de l'informant amb l'indicador família	272

Taula 4.10. Relació característica informant amb l'indicador edat d'inici	276
Taula 4.11. Relació característica informant amb l'indicador tracte diferencial	281
Taula 4.12. Valoració social de la feina de fer de música tradicional i popular segons sexe i edat	290
Taula 4.13. Material musical molt valuós	293



## Resum

La present recerca vol aportar una mirada diferent a l'estudi de la Música Tradicional i Popular a Catalunya, enfocada des del seu ensenyament i aprenentatge i des d'una possible caracterització psicològica i social dels seus agents.

Actualment la majoria dels llibres, articles i recerques que tracten sobre la música tradicional i popular catalana transmeten coneixement a partir d'una mirada bàsicament etnomusicològica. La present recerca amplia aquesta mirada eixamplant-la cap a dos punts de vista més: el pedagògic i el psicosocial. Tot i que aquests dos punts de vista també es troben en llibres i articles de revista sempre es tracten des d'una òptica més divulgativa que científica. Per aquest motiu es descriu i s'analitza les metodologies de l'ensenyament i els models d'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya, es caracteritza psicològicament i social els agents que hi intervenen (intèrprets, professorat i estudiants), i es proposen millores en l'ús i en l'ensenyament de la música tradicional en els contextos d'educació formal i no formal.

Es tracta d'un estudi interpretatiu, i la metodologia que es fa servir és de tipus descriptiva, exploratòria, transversal, prospectiva i correlacional, utilitzant un mètode mixte que combina dades qualitatives i quantitatives. La mostra inclou els col·lectius implicats en l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya: alumnes d'instruments, professors d'instruments i intèrprets. Les dades s'han recollit a partir dels següents instruments: BFI-10, CRI-A, MBI-GS, LID, anàlisi documental, qüestionari *ad hoc* contestat per 347 participants i 66 entrevistes.

Els resultats que se n'han obtingut avalen i donen valor a unes percepcions que es detecten fàcilment si formes part del col·lectiu de músics que toquen música tradicional i popular a Catalunya, i que serviran per posar-los en pràctica i utilitzar-los –en un futur no massa llunyà– tant en el moment pràctic de l'ensenyament i l'aprenentatge dels instruments que toquen música tradicional i popular de Catalunya com en l'elaboració de documents requerits actualment com currículums, unitats didàctiques, diaris de classe..., que concreten i expliciten el treball didàctic de l'ensenyament i l'aprenentatge, on elements com l'anar a tocar en el context i el tocar en grup són elements claus que retroalimenten el procés d'aprenentatge.





## 1. Introducció

### 1.1. Justificació de la recerca

Per elaborar la següent tesi doctoral s'ha tingut present un reguitzell de requisits que són cabdals en el moment de realitzar qualsevol investigació científica, requisits que no són només importantíssims sinó que esdevenen els puntals fonamentals on es recolza la solidesa de qualsevol recerca i que considerem que en la nostra hi són presents.

Tamayo (2002, p. 37) ens diu que la investigació és un procés que, mitjançant l'aplicació del mètode científic, procura obtenir informació rellevant i fidedigna per entendre, verificar, corregir o aplicar el coneixement. Hernández, Fernández i Baptista (1991, p. 4) afageixen que no s'ha d'investigar –des del mateix punt de vista– algun tema que ja ha estat estudiat a fons, i per tant això implica que una bona investigació ha de ser innovadora, ja sigui perquè tracti un tema que no s'ha estudiat mai o perquè aprofundeixi en un tema conegut però amb un enfoc diferent que possiblement aportarà millores.

No podem oblidar-nos de citar un llibre escrit per un artista que, malauradament ens va deixar fa molt poc, l'any 2015, el seu llegat artístic ens acompanyarà sempre, fins i tot en les tesis doctorals! Umberto Eco (2000, p. 23) ens proposa quatre regles bàsiques en l'elecció del tema de recerca:

1. que el tema correspongui als interessos de la persona que vol fer la tesi,
2. que les fonts a què es recorri siguin assequibles, això vol dir a l'abast físic de la persona que vol fer la tesi,
3. que les fonts a què es recorri siguin manejables, això vol dir a l'abast cultural de la persona que vol fer la tesi, i
4. que el quadre metodològic de la investigació estigui a l'abast de l'experiència de la persona que vol fer la tesi.

Creiem que la nostra recerca compleix tots aquests requisits exposats car, tot i que hi ha treballs d'investigació relacionats amb la música tradicional i popular de Catalunya, molts pocs ho fan des de l'aspecte pedagògic i psicosocial. La música tradicional i popular a Catalunya és una manifestació musical que és present en la festa del poble.

¿Qui no ha anat a una festa major d'un poble de la comarca del Bages o de l'Anoia i ha pogut ballar sardanes un diumenge al migdia sortint de missa? ¿O a un poble d'una comarca de l'Alt Camp i sentir com les gralles anuncien que l'anxaneta ha coronat el castell? ¿Qui no ha cantat la cançó «Els fanalets» a la processó de la vigília del dia de Sant Jaume a qualsevol poble de la comarca del Segrià? I no ens oblidem de la província de Girona, que és on hi ha més cobles-orquestres de tot Catalunya (Pujol, 2014, p. 53)<sup>1</sup>. Tot això és manifestació popular i tradicional, i tot això sona, i perquè soni hi ha un seguit de músics que toquen uns instruments que identifiquen una sonoritat pròpia i concreta arreu dels pobles i ciutats de tot el territori català.

## 1.2. Motivació de la recerca

La principal motivació de la recerca és personal i gairebé podríem dir d'objectiu de vida: per una banda, des de sempre m'ha atret la idea d'investigar, la de saber per quin motiu passen les coses –aquella curiositat constant que explica i descriu Lago<sup>2</sup> (2001, p. 75) i que Frega<sup>3</sup> esperona i encomana en les seves classes, xerrades i escrits–, la de fer-nos

<sup>1</sup> El dissabte 8 de febrer de 2014 vaig assistir, juntament amb Concepció Ramió i Diumenge i Anna Costal i Fornells, a la taula rodona «La dona en el món de la cobla», dins el projecte «Fer de músic» 2013 organitzat per Can Quintana-Museu de la Mediterrània, de Torroella de Montgrí. En acabar la taula rodona Joan-Ramon Gordo, membre del consell de redacció de «Canemàs–revista de pensament associatiu», em proposa escriure un article sobre la dona en el món de la cobla per a l'esmentada revista, proposta que accepto. En aquest article –abans de l'explicació del tema– hi ha una categorització i comptabilització de les cobles existents.

<<http://www.museudelamediterrania.cat/museu-de-la-mediterrania/1-noticies-museu/496-la-dona-en-el-mon-de-la-cobla.html>>

<sup>2</sup> Pilar Lago Castro, doctora en Ciències de l'Educació i professora titular de *Didáctica de la Expresión Musical en el departamento Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)* de Madrid, és una gran experta en el camp de l'educació i didàctica de la música. Durant el curs 1983-84 vaig poder seguir els estudis a distància del Programa Nacional de Especialización del Profesorado de Educación General Básica PRONEP/EGB del qual ella n'esdevingué directora des de 1980 fins a 1985 (Lago, 1992, p. 102). L'objectiu del programa era «formar lo antes posible a todos los maestros de España que tenían que responsabilizarse de las asignaturas y curricula de las materias aparecidas en la nueva Ley de Educación, conocida como Ley de Enseñanza General Básica (EGB) o Ley Villar Palasí, por ser éste el Ministro de Educación responsable en aquella época» (Lago, 2010, p. 2).

<sup>3</sup> Ana Lucia Frega, doctora en música per la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, i incansable pedagoga musical a nivell d'investigació musical, sempre ha defensat que la investigació en educació musical; l'estudi de com s'ensenya i com s'aprèn música en totes les situacions possibles, és un àmbit realment atractiu i desafiant (Frega, 2000, p. 7). L'estiu de 1996 vaig tenir la sort de ser alumna seva en el curs que va donar sobre investigació musical en el «Curs per a Mestres i Professors de Música, Stage'96» organitzat per la Fundació «la Caixa». La seva proximitat humana i capacitat d'escolta envers tots aquells alumnes que teníem interès per la investigació musical va propiciar que acceptés la meva petició i que prologués l'edició en llengua castellana (Pujol, 1997, pp. 5-6) del treball sobre material pedagògic en

preguntes davant d'esdeveniments, fets, fenòmens i accions, tant científics com socials; i per l'altra, sempre m'ha interessat la música i el seu ensenyament<sup>4</sup>. Aquests dos aspectes conflueixen amb el fet que em dediqui a tocar la tenora des de l'any 1980 (Nonell, 1980; VVAA, 1999-2007). El coneixement directe de l'entorn és el que ha acabat de ser determinant en el moment de decidir-nos a posar fil a l'agulla a una recerca que explorarà la música tradicional i popular de Catalunya des de l'òptica de les persones que la fan sonar, per observar-ne l'aspecte pedagògic i psicosocial, elements i matisos que sovint copsem des d'una mirada personal i de vivència però que són prou importants per plantejar unes hipòtesis i mostrar unes afirmacions o tesis que –algunes d'elles esdevindran evidents per a les persones que coneixen l'entorn musical tradicional i popular català– gràcies a la recerca hauran agafat valor, i seran avalades i/o modificades pels resultats (Chiantore, Domínguez i Martínez, 2016, p. 21).

### 1.3. Plantejament dels problemes

Si s'observa el fenomen plantejat en el punt 1.1. ens podem fer preguntes tan simples i innocents com: on s'aprèn a tocar aquests instruments?, com s'aprenen a tocar?, què s'aprèn quan es va a classe d'un instrument que fa aquest tipus de música?, com és la

---

relació a l'avaluació de l'àrea de música a primària (Pujol, 1995) que vaig realitzar durant el curs 1993-94 gràcies a l'obtenció d'una llicència d'estudis retribuïda, concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per incentivar la recerca i la innovació educativa.

<sup>4</sup> L'autora de la present recerca és mestra de primària especialista de ciències i música, professora de piano i tenora, i titulada superior en pedagogia musical, solfeig, musicologia i instruments de la música tradicional. Ha treballat com a mestra funcionària –generalista, especialista de matemàtiques i de música, cap d'estudis (1 curs) i directora (8 cursos)– del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya des del curs 1980-81 fins el curs 1995-96, any en que va demanar excedència voluntària per poder continuar amb el seu objectiu de vida de fer de músic i ensenyar música als futurs mestres i músics. Des del curs 2005-06 treballa de professora associada a la Universitat de Barcelona al Departament de Didàctica de les Ciències Socials, l'Educació Musical, l'Educació Física i l'Educació Visual i Plàstica, de professora col·laboradora a la Fundació Universitària del Bages i de professora a l'Aula de Música Tradicional i Popular - El Tecler, de Tarragona.

El seu coneixement de la pedagogia musical des de la pràctica l'ha dut a realitzar nombrosos cursos de formació permanent a mestres especialistes de música, postgraus i escoles d'estiu. Ha estat presidenta de tribunal d'oposicions de mestres especialistes de música a primària. El seu coneixement i pràctica en organització curricular l'ha permès elaborar i redactar el currículum de l'Escolania de Montserrat i el de l'Aula de Música Tradicional i Popular del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. L'any 2011, juntament amb Josep Maria Mayol i Puentes, van obtenir la Menció Especial en Cultura Popular i Tradicional Premis Ciutat de Barcelona pel projecte educatiu *Requetetxec. Descubrim els instruments i grups instrumentals dels Països Catalans*.

<[http://cultura.gencat.cat/ca/departament/estructura\\_i\\_adreces/organismes/dgcpt/05\\_documents\\_i\\_recursos/01\\_materials\\_didactics/c\\_requetetxec](http://cultura.gencat.cat/ca/departament/estructura_i_adreces/organismes/dgcpt/05_documents_i_recursos/01_materials_didactics/c_requetetxec)>

gent que toca aquests instruments?, quin caràcter tenen?, treballen d'una altra cosa?, toquen per passar el temps o perquè és el seu ofici?, què els atreu en el moment de decidir tocar música tradicional i popular catalana?...

Totes aquestes preguntes, i més, les podríem respondre des del coneixement intuïtiu de la interrelació personal i social amb les persones que fan aquesta música, però aquesta recerca planteja un seguit d'hipòtesis des de dos punts de vista.

Si s'observa aquest fenomen des del punt de vista pedagògic ens podem fer preguntes com:

- la manera d'expressar la música tradicional i popular fa pensar que el seu aprenentatge, i per tant el seu ensenyament, pot tenir unes característiques diferents de l'ensenyament i aprenentatge de la música docta, culta o acadèmica?
- la música tradicional que s'ensenyava té els mateixos elements que la música anomenada culta, que l'anomenada *pop*, que l'anomenada antiga?
- què és el que fa diferent el seu ensenyament i aprenentatge?

I al mateix temps, si s'observa des del punt de vista psicosocial ens podem preguntar:

- les persones que s'expressen amb la música tradicional i popular poden tenir uns trets diferencials a nivell de caràcter, personalitat o relació social?
- per què algunes persones es veuen més identificades i motivades que d'altres per aquest tipus de música i per la seva pràctica?
- potser és degut a característiques personals, contextuais, psicològiques o sociològiques?
- què caracteritza el perfil d'un estudiant, un professor o un músic de música tradicional i popular?
- podem millorar l'ús de la música tradicional i popular en l'educació obligatòria a partir d'una anàlisi més profunda de les seves característiques?

Després d'aquestes preguntes ens formulem les següents hipòtesis:

H1: Els estudiants, intèrprets i professors de la música tradicional i popular catalana tenen unes característiques psico-socials que els distingeixen.

H2: Quan s'enseny a tocar un instrument tradicional s'utilitza més la pràctica directa i interpretativa que la pràctica constructiva.

H3: La productivitat és el principal objectiu que motiva aprendre a tocar instruments de la música tradicional i popular catalana.

H4: La proporció entre sexes és més similar en els estudiants de música tradicional de grau elemental i es descompensa a mesura que s'arriba a la professionalització.

H5: Els models d'ensenyament i aprenentatge de la música tradicional i popular són més similars als dels entorns educatius no formals que als formals<sup>5</sup>.

#### **1.4. Objectius de la recerca**

L'objectiu d'aquesta recerca és descriure i analitzar la metodologia, els models i entorns d'aprenentatge de la Música Tradicional i Popular a Catalunya, caracteritzar psicològicament i social els agents que hi intervenen (intèrprets, professorat i estudiants), i proposar millores en l'ensenyament de la música tradicional en els contextos d'educació formal i no formal.

Per aconseguir l'objectiu principal es farà des dels següents objectius secundaris:

1. Conèixer el marc curricular de l'ensenyament i aprenentatge de la música de tradicional i popular a Catalunya: institucions, plans d'estudi, currículum específic, etc.
2. Conèixer l'estat actual de la música tradicional i popular a Catalunya a partir de l'anàlisi documental i d'entrevistes a persones responsables i fortament vinculades a aquest camp.
3. Analitzar les metodologies d'ensenyament i els models d'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya.
4. Conèixer i caracteritzar el perfil –psicològic i social– d'una mostra rellevant d'estudiants, professors i intèrprets que treballen amb la música tradicional i popular a Catalunya.
5. Descriure característiques generalitzables dels entorns on s'aprèn a tocar els instruments tradicionals i populars.

---

<sup>5</sup> Es considera entorn formal aquell que forma part del sistema educatiu institucional amb una graduació cronològica i una estructura jeràrquica (Colom, 2005) i entorn no formal qualsevol activitat educativa o formativa organitzada fora del sistema educatiu vigent (Coombes i Ahmed, 1974).

6. Exposar, a partir dels resultats obtinguts, els elements pedagògics i metodològics que caracteritzen l'ensenyament i l'aprenentatge dels instruments de la música tradicional i popular catalana, per proposar-ne millores, si s'escau.

### **1.5. Antecedents de la recerca**

Les tesis doctorals que tracten sobre música tradicional i popular de Catalunya, elaborades fins el moment present, la majoria estan relacionades amb l'àmbit etnomusicològic i etnogràfic, i poques –només n'hem trobat dues– estan relacionades en l'aspecte didàctic de la utilització de la música tradicional i popular catalana, concretament ambdues tracten sobre la cançó a l'etapa d'ensenyament obligatori.

A continuació es mostra els títols, i l'autor, l'any de defensa i la universitat –entre claudàtors– d'aquestes tesis doctorals més significatives relacionades amb el tema objecte de la present recerca, ordenades cronològicament:

- Contribució a l'estudi de l'Acústica de la tenora i del tible en el domini temporal [Jordi Martínez Miralles, 1987, Escola Tècnica Superior d'Enginyers Industrials de Barcelona - Universitat Politècnica de Catalunya]
- La cançó de bressol: un fenomen etnomusicològic [Maria-Àngels Subirats Bayego, 1992, Departament d'Història de l'Art - Universitat de Barcelona]
- La música a la ciutat de Girona (1888-1985) [Lluís Brugués i Agustí, 1998, Facultat de Ciències de l'Educació - Departament de Pedagogia - Universitat de Girona]
- L'activitat festiva popular en l'era de la globalització: el cas de Catalunya [Montserrat Crespi i Vallbona, 2002, Departament de Teoria Sociològica, Filosofia del Dret i Metodologia de les Ciències Socials - Universitat de Barcelona]

- Harmony in Discord: An Analysis of Catalan Folk Song  
[Simon Furey, 2002, Faculty of Arts and Humanities - Hispanic Studies - University of Sheffield]
  
- L'Orfeó Català, cant coral i catalanisme (1891-1951)  
[Manuela Narváez Ferri, 2005, Facultat de Geografia i Història - Departament d'Història Contemporània - Universitat de Barcelona]
  
- La canción tradicional catalana como recurso didáctico en el área de música y sus posibilidades de enfoque educativo interdisciplinar  
[Marta Orts Alís, 2005, Universidad Nacional de Educación a Distancia]
  
- Músics i ball a la conca de Barberà. Un segle d'agrupacions instrumentals (1844-1936). Els casos de Montblanc, l'Espluga de Francolí, Sarral i Solivella  
[Núria Medrano Torres, 2006, Universitat Autònoma de Barcelona]
  
- La cançó amb text improvisat: Disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a Primària  
[Albert Casals Ibáñez, 2009, Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal - Facultat de Ciències de l'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona]
  
- Les sardanes de Pep Ventura i la música popular a Catalunya entre la restauració dels Jocs Florals i la Primera República (1859-1874)  
[Anna Costal i Fornells, 2014, Departament d'Art i Musicologia - Universitat Autònoma de Barcelona]

La present recerca vol oferir una perspectiva diferent en el coneixement de la música tradicional i popular a Catalunya. Des de l'observació i anàlisi de l'aspecte pedagògic i psicosocial aportat pels seus propis agents –els músics que toquen, els que estudien i els que ensenyen a tocar– es pretén fer aportacions tant a la comunitat científica com a la



societat, que juntament amb les aportacions de tesis anteriors faran avançar la música tradicional i popular a Catalunya.

## **1.6. Estructura del document**

Per exposar d'una manera entenedora qualsevol treball d'investigació convé que l'estructura del document explicatiu sigui ordenada i sistemàtica. Amb aquest objectiu s'ha organitzat el text que plasma la recerca amb els capítols que es descriuen a continuació.

- Capítol 1: INTRODUCCIÓ. En aquest primer capítol es podrà llegir els elements que justifiquen i motiven la present recerca. A continuació s'exposen les preguntes que ens fem, les hipòtesis, l'objectiu de la recerca i els antecedents. El capítol es tanca amb l'explicació de l'organització escrita del document.

- Capítol 2: MARC TEÒRIC: FONAMENTACIÓ DE LA RECERCA. En aquest segon capítol es vol mostrar la fonamentació teòrica de la música tradicional i popular amb el màxim de profunditat i amplitud possible. Per a tal fi, s'ha dividit el capítol en quatre apartats que, des de quatre punts de vista diferents –etnomusicològic, pedagògic, psicològic i sociològic–, exposen elements extrets de fonts documentals per tal de tenir una visió rica i extensa, però al mateix temps delimitada de l'objecte d'estudi: la música tradicional i popular.

- Capítol 3: MARC APLICAT: METODOLOGIA DE LA RECERCA. En aquest tercer capítol es presenten els elements metodològics amb rigor científic que han guiat la present investigació. S'explica la metodologia, el mètode i les tècniques escollides. Així mateix també s'explica, d'una manera detallada amb els respectius cronogrames, com s'han elaborat, aplicat, buidat i analitzat –tot basat amb característiques de rigor científic– les tècniques utilitzades: el qüestionari, l'entrevista i l'anàlisi documental.

- Capítol 4: ELS RESULTATS. En aquest quart capítol es podran llegir els resultats de la investigació. Primer es presenten els resultats dels qüestionaris organitzats per dades

descriptives sociodemogràfiques, estudis, activitat professional, dades psicològiques i pedagògico-musicals. A continuació es presenten els resultats de l'entrevista organitzats per família, edat d'inici de tocar, gènere, identitat, sociocultural, desenvolupament personal, remuneració, horaris, despeses inicials, accés al treball, estudi de l'instrument i aportacions suplementàries. Els resultats es presenten redactats i il·lustrats amb gràfics i taules.

- Capítol 5: CONCLUSIONS I PROPOSTES DE FUTUR. En aquest cinquè capítol es poden llegir les conclusions de la present recerca així com les limitacions amb que ens hem trobat i les propostes de futur que se n'extreuen.

A continuació es relacionen totes les fonts documentals consultades que abracen des de llibres i articles fins a tesis doctorals, actes de congressos i documents legislatius, passant per enllaços de diverses pàgines web.

El document s'acaba amb l'annex on es pot consultar el model de qüestionari i d'enquesta utilitzats, i els textos genèrics enviats per correu electrònic.

Cal afegir que, com que l'objectiu principal de qualsevol text és comunicar idees el més clarament possible i així poder capissar amb el pensament el missatge d'una manera ràpida i entenedora, s'han aplicat els següents criteris lingüístics en la redacció del document:

- la traducció al català, per part de l'autora, de tots els textos que provenien d'altres llengües, i
- el tractament del gènere: sabent que la llengua catalana és una llengua de gènere, això vol dir que molts substantius, adjectius, articles i pronoms varien segons el gènere masculí o femení, i que els avenços de les societats modernes no es reflecteixen únicament en les innovacions tècniques, sinó també en les idees i en els canvis que experimenten els rols socials, es decideix la utilització d'unes expressions de llenguatge que no siguin feixugues pel lector: això vol dir la no

utilització durant tot el document de recerca de les formes dobles<sup>6</sup> (Generalitat de Catalunya, 2005), utilitzant paraules i expressions que ajudin a la simetria en el tractament d'ambdós sexes procurant que el resultat sigui un llenguatge natural on el bon gust, la claredat i la concisió en l'escriptura siguin primordials.

---

<sup>6</sup> Aquesta decisió s'ha pres després de la utilització de les formes dobles en el qüestionari (pàgines 393-400) i l'entrevista (pàgines 401-404) provocant sorpresa en la utilització del gènere femení en l'ofici de tocar o fer música –música– amb la mateixa paraula homònima que designa l'art del so –música–.

## 2. Marc teòric: Fonamentació teòrica de la recerca

La fonamentació teòrica d'aquesta tesi es basarà en quatre mirades complementàries a la música tradicional i popular des de quatre disciplines diferents, primer en general i de mica en mica s'anirà acostant i concretant a Catalunya.

Aquestes quatre disciplines, que en la present recerca es relacionen amb el fer música tradicional i popular a Catalunya, són:

- l'etnomusicologia
- la pedagogia musical
- la psicologia
- la sociologia

Tot i que aprofundint en l'explicació d'un àmbit es pot entrar fàcilment en un altre s'intentarà delimitar els elements específics i característics de cadascun d'ells.

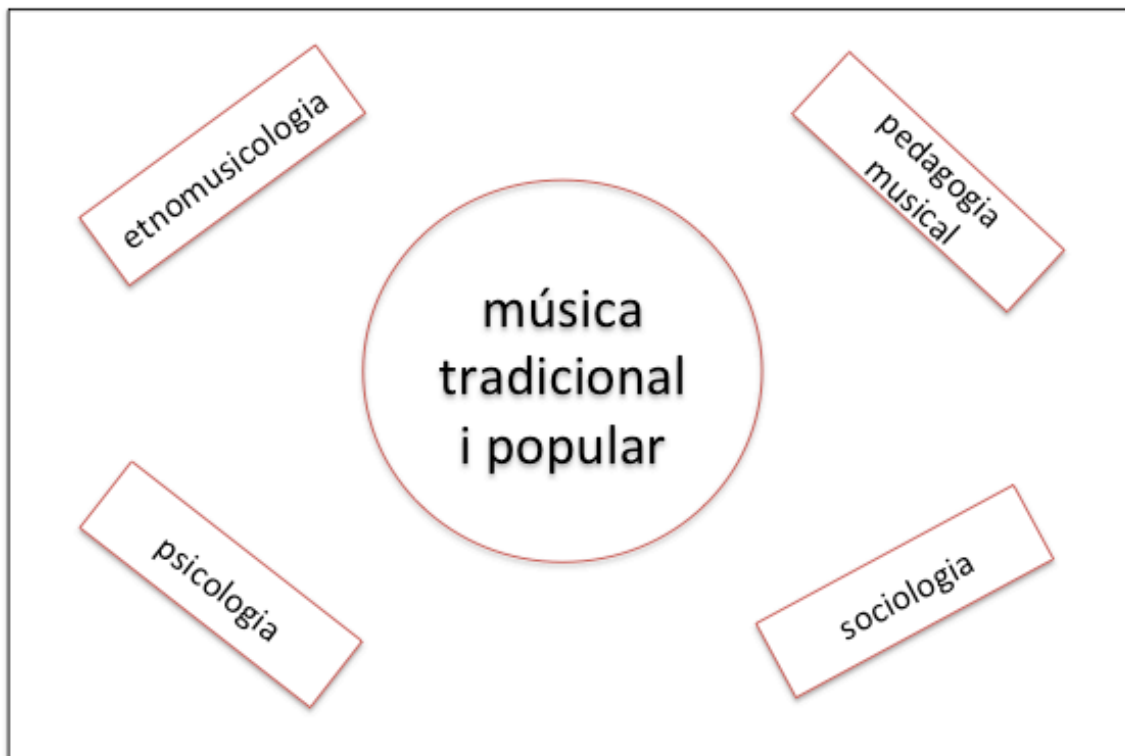


Figura 2.1. Elements que configuren la fonamentació teòrica

## 2.1. La música tradicional i popular i l'etnomusicologia

### 2.1.1. Els adjectius “tradicional” i “popular”

Els termes que adjectiven la paraula música, en el títol de la present recerca, volen definir el tipus de música objecte de l'estudi: tradicional i popular.

A nivell semàntic, i segons les fonts consultades (Alcover, 1977-1979; Corominas, 1980; VVAA, 1969) veiem que tant un mot –tradicional– com l'altre –popular– defineixen clarament unes característiques d'aquesta música: transmissió de pares a fills, oralitat i poble.

L'oralitat, la transmissió oral o la tradició oral, és una característica d'aquest tipus de música no només a Catalunya, sinó a tot el món. Segons Llinás els trets essencials que caracteritzen la música de tradició oral són:

La música [de tradició oral] tendeix a expressar valors col·lectius, a perpetuar un estil que la col·lectivitat reconeix com a propi. Les modificacions del repertori, voluntàries o no, adquireixen un caràcter de variació més que d'innovació, per això la música és quasi sempre anònima: l'artista és abans que res un transmissor de la tradició i no pas un inventor. Per aquesta mateixa raó, la música oral té sempre un aspecte primitiu, perquè aquesta és precisament la seva intenció: mantenir el vincle amb la tradició.

Les formes musicals en les que s'articula la cultura musical oral són la cançó i la dansa, entenen per cançó un art on intervenen solidàriament i indisoluble la paraula i la música: en principi, tota la poesia es canta, i el cant és la raó de ser de qualsevol melodia.

La funció dels instruments és generalment secundària, i la seva missió fonamental és acompanyar el cant o la dansa. La melodia cantada i la melodia instrumental conserven un estil molt similar: podríem dir que l'ideal de l'instrumentista és ser capaç de reproduir amb el seu instrument els infinits matisos de la veu humana (Llinás, 1983, p. 7).

En la present recerca definirem la música tradicional i popular d'una col·lectivitat social concreta, en aquest cas la catalana (Aviñoa, 1999-2007; Crivillé, 1983; Mayol i Pujol, 2011; Rövenstrunck, 1979), com aquella música que:

- sona amb instruments autòctons característics (*tenora, gralla, flabiol i tamborí...*)
- sona en agrupacions tradicionals i populars pròpies (*cobla, grup de grallers, grup d'havaneres...*)
- sona amb formes o estructures formals específiques (*sardana, ball pla, jota...*)
- sona en un context determinat (*La Patum de Berga, La Gala de Campdevàrol, Toc de castells...*)
- sona amb línies melòdiques i patrons rítmics típics (*contrapàs, bolangera...*).

### 2.1.2. Breu pinzellada sobre el mot “folklore”

Els estudis de la matèria anomenada folklore són tan antics com l'home, ja que aquest des de sempre s'ha preocupat en més o menys grau d'explicar, i això també vol dir en certa manera guardar, els coneixements adquirits. La primera vegada que s'utilitza el mot “folklore” és en un article escrit per l'arqueòleg anglès William Thoms l'any 1846 a la revista *The Ateneum*, on l'autor proposava col·leccionar i estudiar antigues tradicions populars de temàtica àmplia.

Degut a l'ambigüïtat del terme folklore<sup>1</sup> [poble + saber] es busquen altres termes – demologia [poble + coneixement], demosofia [poble + sabiduria], demopedia [poble + ensenyança], volkslehre [col·lectivitat + ensenyança]– que pugessin explicar millor la ciència que estudia el saber que va acumulant l'home en relació al seu entorn natural, social, cultural i polític i que té com a objecte, base i camp d'acció les diferents manifestacions de l'activitat popular i tradicional. La problemàtica torna a aparèixer quan aquesta ciència ha de delimitar el seu camp d'acció: medi rural –societat que desenvolupa les seves qualitats per intuïció i sense entrenament metòdic de cap tipus– vers medi urbà –societat que desenvolupa les seves qualitats des d'un entrenament metòdic cultural– (Crivillé, 1983, pp. 16-17).

---

<sup>1</sup> Thoms va construir la paraula folklore unint dos antics mots procedents de la cultura saxona: *Folk* que vol dir “poble” i *Lore* que vol dir “saber”.

Crivillé fa una explicació clara que ajuda a distingir els termes folklore i etnologia quan diu:

Malgrat les controvèrsies, es va acceptar el mot folklore com a distintiu de la ciència que recull i estudia el saber tradicional, col·lectiu i anònim dels pobles civilitzats, deixant per a l'etnologia l'estudi dels pobles naturals o il·letrats que el seu saber es considerava únic. Va ser precisament en prendre com a base aquestes característiques o essències principals de tradicionalitat, col·lectivitat i anonimat en les societats civilitzades allò que va ajudar a l'acceptació del terme (Crivillé, 1983, p. 18).

### 2.1.3. L'etnomusicologia

Des de sempre l'home s'ha interessat per la música realitzada per altres homes de d'altres cultures, però fou en el Romanticisme, gràcies a la valoració de la manifestació personal com a fet diferencial i ple de riquesa, que apareixen les primeres monografies en relació a la cultura musical no occidental, essent Baker (1882) el primer que féu atenció a la música en una observació etnogràfica (Crivillé, 1983, p. 28; Martí, 1991, p. 22).

A finals del segle XIX i gràcies a la necessitat d'entendre altres manifestacions musicals descobertes amb motiu de les reparticions del territoris colonitzats pels europeus, l'augment del sentit nacionalista, els moviments migratoris i l'interès dels artistes pels elements exòtics, neix l'etnomusicologia, com a branca de la musicologia. L'etnomusicologia es desenvolupa com a disciplina científica gràcies a dos fets culturals: la invenció del fonògraf per T. A. Edison l'any 1877, i la creació d'un sistema científic per dividir els intervals musicals en parts més petites –cent<sup>2</sup>– per l'acústic i fonètic Alexander John Ellis l'any 1885 (Crivillé, 1983, p. 28; Myers, 2001, p. 20).

En un inici, tal com explica Grebe (1976, pp. 6-7), l'etnomusicologia s'identifica amb la musicologia comparada, terme definit per Adler (1885) basat en la comparació d'obres musicals –especialment cançons folklòriques, de diversos pobles de la terra– amb

---

<sup>2</sup> Divisió de l'escala en 1200 parts iguals.

propòsits etnogràfics, i la seva classificació segons les diverses estructures formals. En la primera meitat del segle XX aquest enfoc pren rellevància, gràcies a l'Escola de Berlín, liderada per a Erich M. von Hornbostel i integrada per Curt Sachs, –que juntament amb Hornbostel realitzen l'estudi i classificació el 1914 dels instruments musicals del món–, Carl Stumpf –creador de l'Arxiu fonogràfic de Berlín el 1905– i Atto Abraham –físic que l'ajuda en els enregistraments–, que realitzen valuosos treballs exploratoris amb una bona orientació teòrica. A mitjans del segle XX s'inicia un pas més en aquesta disciplina quan l'escola nordamericana d'etnomusicologia recull el llegat de l'escola alemanya i li afegeix una orientació interdisciplinària amb enfoc musicològics i antropològics.

Morales (2003) fa un bon relat històric quan explica que la primera vegada que s'utilitza el terme “etnomusicologia” és a Amsterdam, quan Kunst (1950) el fa servir com a subtítol d'un llibre perquè considera que el terme és més adequat que el de musicologia comparada, terme que encara s'utilitza en l'actualitat en alguns països, com per exemple a Alemanya. Kunst diu que l'objecte de l'etnomusicologia és la música tradicional i els instruments de totes les cultures de la humanitat, en contraposició a Nettl (1964) que sosté que és la ciència que tracta la música dels pobles, fora de la civilització occidental. Merriam (1964) la definia com l'estudi de la música en la cultura, o sigui l'estudi dels sistemes musicals del món, sense distinció entre la música culta i la música popular. Hood (1971) diu que l'etnomusicologia, a més d'observar el fenomen musical també ha d'observar el fenomen físic, psicològic, estètic i cultural de tots els gèneres artístics existents.

A partir de la dècada de 1970 la investigació etnomusicològica comença a veure la importància d'una visió equilibrada entre les persones que pertanyen o no a una cultura objecte d'estudi aportant la dimensió interior-exterior o èmica-ètica, que segons el musicòleg i semiòleg Nattiez (1987) s'entén com a «èmic» el punt de vista del natiu o persona que està a dins i «ètic» com el punt de vista de l'estranger o persona que està a fora de qualsevol societat.

Als anys 1980 es considera que la personalitat i el bagatge de l'investigador han de ser considerats en el procés d'investigació i redacció (Campbell, 2013, p. 47). Campbell



també afageix que si en un començament l'etnomusicologia tenia el seu focus d'atenció en les músiques no europees o foranes, és a finals de 1970 –i també motivat per una reducció monetària– que l'àmbit de treball es trasllada cada vegada més a prop, això vol dir que es comencen a estudiar les cultures i manifestacions musicals de comunitats locals ètniques, antigues, d'immigrants i refugiats.

Fins aquí i amb una ràpida pinzellada s'ha explicat l'inici i l'evolució de l'etnomusicologia com a disciplina que estudia exclusivament l'art sonor, en un inici dels pobles més llunyans, perquè s'entenia com a material exòtic o poc similar al dels pobles estudiosos occidentals fins arribar als pobles o manifestacions properes, i com primer només abraçava la part musical –musicologia comparada– per anar-se obrint cap a elements més socials i culturals que estan directament relacionats també amb la música –etnomusicologia cultural–, essent Blacking un dels primers europeus que utilitza aquest paradigma. Aiats explica d'una manera molt entenedora aquest nou paradigma en el pròleg de l'edició catalana del llibre *Fins a quin punt l'home és música?* quan diu:

[...] Blacking exposa el conjunt de la seva concepció de l'activitat musical i dels models de recerca que creu adients per acostar-nos més a la comprensió de l'«home musical». El sòcol del seu pensament sobre l'activitat musical se sosté en una doble concepció biològica i social.

D'una banda, cerca fonaments biològics a la música convençut que l'expressió musical és una constant de l'espècie humana i que, entenent-la així, hi ha d'haver alguns elements de comportament universal en l'activitat musical [...]

D'altra banda –i aquí coincideix amb la línia de Merriam–, defensa que una música només pot ser entesa dins d'un context social, dins d'una interrelació d'individus que li confereix un valor i genera un ventall d'emocions indestriables de les vinculacions socials. [...] proposa l'estudi de la música dins la cultura i no accepta que pugui ser estudiada com una matèria deslligada del tot social: les relacions extramusicals poden ser primordials a l'hora de voler comprendre un fet musical [...]

D'aquesta manera la música és una síntesi dels processos cognitius propis d'una cultura i del resultat de la interacció social (Blacking, 1994, pp. 13-14).

Però actualment, a la segona dècada del segle XXI, ens trobem amb un món diferent, un món amb una complexitat nova, per un cantó més globalitzat però al mateix temps més

«desterritorialitzat», integrat cada vegada més per treballadors migrants, exiliats polítics, refugiats de guerra, empresaris transnacionals, immigrants esperançats i turistes burgesos, on les noves tecnologies dels viatges i la documentació ens han permès entrar en una «nova condició de veïnatge» on es necessiten teories diferents i noves en relació al desarrelament, a l'alienació i a la distància psicològica. Per aquest motiu l'etnomusicòleg nordamericà Rice proposa un punt de vista nou en una observació etnomusicològica: més atenció a les rutes que no pas a les arrels (Rice, 2003, p. 153).

A finals del segle XX es crea el terme «world music» com un nou gènere musical que pretén aglutinar en una sola paraula els conceptes de música tradicional, música popular, música ètnica, música de diverses cultures i de diversos indrets del món, precisament per encabir el fenomen de música universal generada pel fenomen de la globalització i la diversitat cultural. Segons Rice (2003, p. 155) aquesta barreja d'estils culturals i musicals, en les versions ara sense fi disponibles a tot el món, és possible pel colonialisme en primera instància i per la ubiqüitat dels mitjans electrònics en segona<sup>3</sup>.

#### **2.1.4. L'etnomusicologia a Catalunya**

Si ens centrem a Catalunya, segons Martí (1991) hi ha tres etapes ben marcades en la recerca etnomusicològica:

##### Etapa I

Les primeres activitats –podríem dir-ne etnomusicològiques– que es produïren a Catalunya durant el segle XIX eren motivades per l'ideal romàntic de conèixer les arrels culturals i per l'ideal del moviment cultural català de la Renaixença.

---

<sup>3</sup> Rice (2003, p. 154) ho explica amb diverses il·lustracions etnomusicològiques, per exemple l'enregistrament de Cançons de dol de les Illes Açores al Canadà, perquè allí hi viuen els millors cantants d'aquestes músiques.

Es comença a fer recol·lecció de material des d'una òptica folklòrica per l'alt valor que se li otorgava al llegat musical tradicional de les cançons de l'àmbit rural. Cal fer esment dels materials<sup>4</sup> recollits i publicats amb rigor pel filòleg Milà i Fontanals –un amb música pautaada de descripció dubtosa i l'altre sense– i el lingüista Marià Aguiló –sense música pautaada–, però no serà fins els cinc volums de Francesc Pelagi Briz, quan la publicació de les cançons amb la seva corresponent melodia esdevé un fenomen cada vegada més freqüent<sup>5</sup>, malgrat el poc rigor científic de la seva obra (Martí, 1991, pp. 19-23).

En aquest moment històric, de la Renaixença i la Revolució Industrial impregnat per idees romàntiques, és quan s'idealitza tot allò que ve del poble com a element autèntic, on la principal motivació és recollir el saber popular que prové del món rural perquè és allí on hi ha tota l'essència d'una col·lectivitat antiga i catalana. Aquest fet, si per un cantó és bo, per l'altre provoca que el recercador, en la seva fita de buscar i trobar aquesta essència autèntica, decideixi fer retocs en els textos i en la tria de les cançons que recerca, sobretot si no responen als ideals culturals que es busquen (Aiats, 2004, pp. 124-126).

En aquest afany de recol·lecció cal fer esment a la persona de Pau Bertran i Bros que aporta la mirada del recol·lector que coneix el lloc, i aquest coneixement del territori i la comunitat li permet poder descriure les circumstàncies i l'ambient on es canten les cançons i poder-les valorar com una activitat de relació social<sup>6</sup>, i que vagi desapareixent la mirada estranya del recercador que prové del món urbà, permetent la recol·lecció no només de cançons narratives, sinó també de cançons de treball i corrandes (Aiats, 2004, p. 127).

<sup>4</sup> Aquesta apreciació fa referència als llibres: Milà i Fontanals, M. (1853). *Observaciones sobre la poesía popular, con muestras de romances catalanes inéditos*. Barcelona: Imprenta de Narciso Ramírez.

Milà i Fontanals, M. (1882). *Romancerillo catalán. Canciones tradicionales*. Barcelona: Llibreria de D. Álvaro Verdaguer.

Aguiló i Fuster, M. (1893). *Romancer popular de la terra catalana. Cançons feudals cavalleresques*. Barcelona: Llibreria d'Alvar Verdaguer.

<sup>5</sup> Aquesta apreciació fa referència al llibre: Briz i Fernández, F. P. (1866-1877). *Cansons de la terra. Cants populars catalans*, 5 vols., Barcelona/Paris: Centre de Obras de Catalunya de Joan Roca y Bros/Estampa de C. Verdaguer/Maisonneuve & Ce.

<sup>6</sup> Aquesta apreciació fa referència al llibre: Bertran i Bros, P. (1885). *Cansons y Follies populars (inédites) recollides al peu de Montserrat*. Barcelona: Àlvar Verdaguer.

Gràcies als interessos de recollir també el saber popular des de les associacions excursionistes<sup>7</sup>, es comença a recopilar altres expressions musicals com ara els balls i les danses de la mà de persones que coneixen l'entorn. Cap a la segona meitat del segle XIX les melodies de les cançons populars o músiques inspirades en aquestes melodies comencen a estar presents en les músiques dels Jocs Florals, en obres dels Cors d'en Clavé i del moviment sardanista (Aiats, 2004, pp. 127-128).

## Etapa II

En aquest segona etapa de l'etnomusicologia a Catalunya, que la podríem situar des de la darrera dècada del segle XIX fins a la Guerra Civil, cal fer esment a una figura rellevant: Felip Pedrell, i a un fet important: el Cançoner Popular de Catalunya.

En relació a la figura de Pedrell, tot i que va ser compositor, va destacar per la seva tasca investigadora i pedagògica. Es dedicà amb escreix a la música popular i el seu cançoner és el primer que es fa a Espanya amb un cert rigor científic etnomusicològic<sup>8</sup>, tot i que la seva recerca era poc sistemàtica. Tot i això, ell veia en l'etnomusicologia una eina per redreçar el panorama poc fructífer i de poc nivell de la composició musical del país, i un mitjà idoni per conèixer la història de la música culta (Martí, 1991, p. 23).

A partir de les concepcions romàntiques Pedrell creia que la música tradicional o popular era la música “natural”, i que era la generadora de la música culta o música artificial (Aiats, 2004, p. 128; Martí, 1991, p. 23; Martí, 1993, pp. 139-142). En la recol·lecció de cançons, Pedrell dóna més valor a la música en contraposició als seus antecessors que donaven més valor al text, presentant-la –la música– com a llengua materna pròpia digna d'estudi. En el seu cançoner, a més d'especificar qui la va cantar o qui la va anotar i el lloc, demostra la seva teoria abans citada de la música natural com a generadora de la música artificial, ja que a més de les peces recollides per ell i els seus col·laboradors, hi presentava diverses melodies amb acompanyament de piano per poder exemplificar l'harmonia natural que se'n derivava.

<sup>7</sup> Aquesta apreciació fa referència a l'Associació Catalanista d'Excursions Científiques (1876) i de l'escissió de la mateixa a partir de la qual es va fundar l'Associació d'Excursions Catalana (1878).

<sup>8</sup> Aquesta apreciació fa referència al llibre: Pedrell, F. (1918-1922). *Cancionero musical popular español*, 4 vols. Valls: Eduardo Castells.

Va ser una persona de referència tant per institucions –l'Arxiu d'Etnografia<sup>9</sup> i Folklore de Catalunya i l'Obra del Cançoner Popular de Catalunya– com per una generació de compositors i investigadors –Albéniz, Granados, Falla, Turina, Gerhard, Anglès– gràcies a la seva tasca de defensa de les cançons populars i el seu prestigi com a musicòleg (Aiats, 2004, pp. 128-129).

La col·laboració activa de Pedrell amb l'Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya marcà les bases del que seria la recerca etnomusicològica sistematitzada a Catalunya<sup>10</sup>. Aquesta institució ja considerava el músic com a figura indispensable per a la investigació (Martí, 1991, p. 23). L'Arxiu proposà les normes bàsiques de recerca a tots els seus recol·lectors de cançó tradicional, amb una voluntat científica clara. Aquestes normes es basaven en: la necessitat de la transcripció fidel tant de la melodia com del text, la recol·lecció de dades complementàries relatives al context on es canta, i també en la sistematització, el mètode de treball comparatiu i el treball col·lectiu com a eines en la investigació<sup>11</sup> (Martí, 1993, pp. 134-135).

A més de la tasca recol·lectora de l'Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya i de la seva proposta de les bases d'investigació, hi ha esforços individuals com els de Francesc Alió<sup>12</sup>, Aureli Capmany<sup>13</sup>, Adolf Carrera<sup>14</sup>, Valeri Serra i Boldú<sup>15</sup>, Rossend Serra i

<sup>9</sup> Tot i que l'autor de l'article cita l'Arxiu com "d'Etnologia i Folklore de Catalunya", per no crear controvèrsia en el lector, es decideix unificar el nom per Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya, pensant que aquest canvi pot ser una llicència o un descuit de l'autor.

<sup>10</sup> Aquesta apreciació fa referència als llibres: Calvo i Calvo, Ll. (1990). El «Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya» o la transformació de la investigació etnogràfica en Catalunya a principis de segle. *Revista de Dialectologia y Tradiciones Populares*, vol. 45, pp. 43-59.

Calvo i Calvo, Ll. (1991). *El «Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya» y la Antropología Catalana*. Barcelona: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

<sup>11</sup> Aquesta apreciació fa referència als llibres: Calvo i Calvo, Ll. (1990). *Catàleg de materials etnogràfics de l'Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya*. Barcelona: Consell Superior d'Investigacions Científiques. pp. 65-67.

Carreras i Artau, T. (1916). Organització sistemàtica d'un «Arxiu de Etnografia i Folklore de Catalunya». *Estudis i Materials*, vol. I, pp. 8-9.

Carreras i Artau, T. (1917). Ressenya dels treballs del segon curs: 1916-1917. *Estudis i Materials*, vol. II, p. 20.

Gerhard, R. (1917). Questionari núm. 5. La cançó popular catalana. *Estudis i Materials*, vol. II, pp. 165-167.

<sup>12</sup> Aquesta apreciació fa referència al llibre: Alió i Brea, F. (1891). *Cançons populars catalanes*. Barcelona: Joan Bta. Pujol & Cia. [Pròleg de Felip Pedrell].

<sup>13</sup> Aquesta apreciació fa referència als llibres: Capmany i Farrés, A. (1901-1913). *Cançoner popular* (tres

Pagès<sup>16</sup>, o Sara Llorens<sup>17</sup>, per destacar-ne uns quants, tant en la recerca de cançons, danses i material de joc i cançons infantils, com en la seva publicació i difusió.

Amb tot i això, quan s'arriba als anys 1920 es veu que el volum de material publicat és relativament baix, i amb la voluntat d'unir esforços en la tasca de recol·lecció i difusió es creà l'any 1921 l'Obra del Cançoner Popular de Catalunya<sup>18</sup> amb l'objectiu de recollir tots els materials dispersos i promoure recerques sistemàtiques a tot el territori de parla catalana (Aiats, 2004, pp. 129-133).

Els objectius de l'Obra del Cançoner Popular de Catalunya eren (Aiats, 2004, pp. 133-136; Martí, 1991, pp. 22-25; Martí, 1993, pp. 135-138):

---

sèries entregades per fascicles). Barcelona: Autor. [(1980) Cançoner popular. Cançons populars catalanes aplegades per Aureli Capmany. Barcelona: Ketres. Amb presentació de Maria-Aurèlia Capmany i Jaume Vidal i Alcover].

Capmany i Farrés, A.; Baldelló i Benosa, F. (1923). *Cançons i jocs cantats de la infantesa*. Minerva: col·lecció popular dels coneixements indispensables, vol. XLII. Barcelona: Políglota.

Capmany i Farrés, A. (1930-53). *La dansa a Catalunya*. Barcelona: Barcino.

<sup>14</sup> Aquesta apreciació fa referència al llibre: Carrera, A. (1916). *40 Cançons Populars Catalanes*. Barcelona: L'Avenç.

<sup>15</sup> Aquesta apreciació fa referència al llibre: Serra i Boldú, V. (1907). *Cançons de pandero*. Barcelona: L'Avenç. [Pròleg de Joan Maragall].

<sup>16</sup> Aquesta apreciació fa referència als llibres: Serra i Pagès, R. (1916). *El Cançoner Musical Popular Català*. II, *Renaixement*, n. 281, pp. 289-292.

Serra i Pagès, R. (1917). *El Cançoner Musical Popular Català*. *Butlletí del Centre Excursionista de la comarca de Bages*, n. 70 i 71, pp. 214-230 i 233-247.

<sup>17</sup> Aquesta apreciació fa referència al llibre: Llorens de Serra, S. (1931). *El cançoner de Pineda*. Barcelona: Horta.

<sup>18</sup> L'Obra del Cançoner Popular de Catalunya fou una institució fundada el 28 d'octubre de 1921 a Barcelona. L'entitat fou creada gràcies a una donació de la Fundació Concepció Rabell i Cíbils, vídua Romaguera, de qui Rafael Patxot i Jubert n'era marmessor. Fou patrocinada per l'Orfeó Català, presidit per Joquim Cabot, amb la cooperació d'un consell on eren representats el Centre Excursionista de Catalunya, l'Institut d'Estudis Catalans i l'Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya, entre d'altres. Gràcies a aportacions diverses —de Marià Aguiló, d'Antoni Noguera o de Cosme Bauzà, per exemple—, a concursos i a un treball de camp sistemàtic i exhaustiu, reuní una col·lecció de materials que el 1936 superava els 40.000 documents i en la classificació de la qual, mitjançant un sistema de cèdules, treballaren durant molts anys Joan Puntí, Francesc Pujol —que en va ser el director—, Baltasar Samper i Josep Maria Casas i Homs. La guerra civil de 1936-39 interrompé les tasques de recollida i edició del futur *Cançoner*, bé que ja havien estat publicats tres luxosos volums de *Materials* (1926-29). L'Obra del Cançoner Popular de Catalunya abastava totes les terres de parla catalana, i a més de la cançó també es recopilaren danses, entremesos, rondalles, llegendes, refranys, jocs, instruments de música, etc, i incorporà fons tan importants com el de Marià Aguiló o el de Rossend Serra i Pagès. Els originals d'aquest immens fons documental van ser dipositats l'any 1991 a l'Abadia de Montserrat, tenint-ne cura el Pare Josep Massot i Muntaner (Biblioteca de Catalunya 2016, Diputació de Barcelona-Univers Patxot 2016, Gran Enciclopèdia Catalana 2016).

<<http://www.bnc.cat/El-Blog-de-la-BC/L-Obra-del-Canconer-Popular-de-Catalunya>>

<<http://universpatxot.diba.cat/ca/canconer-popular-catalunya>>

<<http://www.enciclopedia.cat/EC-GEC-0046731.xml>>

- a) la recerca de material que es realitzà a partir de la reunió de tots els materials publicats i no publicats mitjançant la crida a particulars i associacions com orfeons, bandes de música, etc. i de la convocatòria de concursos –anys 1922 i 1924– ben dotats monetàriament on es premiava el millor recull de cançons<sup>19</sup>.
- b) les missions de recerca o treballs de camp, finançats per l'Obra i realitzats per especialistes durant 14 anys –de 1922 fins a 1936 amb la realització d'una cinquantena de missions de recerca– a tots els llocs del país de llengua catalana en equips de dues persones –generalment un músic i un filòleg, o dos músics– per tal de recollir d'una manera preparada i sistemàtica, el màxim de fidel<sup>20</sup> possible, la versió que es cantava, textos i melodies de cançons, redactant també una memòria de la recerca amb informacions que reflectissin l'entorn de l'informant. La transcripció musical es feia d'oïda i sobre el terreny, amb el que implica d'imprecisió en el moment de la transcripció de ritmes, melodies i estructures segons la interpretació que en feia l'informant, produint-se el fenomen d'arreglar-ho a partir dels coneixements musicals dels recol·lectors. Es recomanava l'enregistrament fonogràfic ja conegut i utilitzat<sup>21</sup> en aquell moment i la realització de fotografies. Malgrat les recomanacions internacionals, a Catalunya es va emprar poc, perdent la possibilitat de la millora en la transcripció i de tenir un arxiu sonor.
- c) l'estudi comparatiu i seleccionador es realitzava amb fidelitat i exhaustivitat, tenint molt interès en la cerca i anàlisi de les possibles i diverses variants per tal de trobar la cançó que se'n podria anomenar “mare” o inicial, el lloc d'origen i els elements que podrien definir les variants<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Es presenten 54 reculls elaborats per persones coneixedores del tema com el compositor i mestre de capella Mn. Lluís Romeu i Coromines, el compositor, musicòleg i organista Mn. Josep Maideu i Auguet, la compositora Palmira Jaquetti i Isant, els músics Mn. Joan Sala i Salarich i Just Sansalvador i Cortès, i el folklorista i etnòleg Joan Amades i Gelats.

<sup>20</sup> Aquesta apreciació fa referència al full solt sense data: *L'Obra del Cançoner Popular de Catalunya. Normes generals per a la recollida de cançons*. Barcelona: Orfeó Català.

<sup>21</sup> L'any 1889 l'antropòleg, arqueòleg i naturalista americà Jesse Walter Fewkes gravà melodies dels indis Passamaquoddy i Zuñi que foren transcrites pel qui fou secretari del Museum of Fine Arts de Boston, Benjamin Ives Gilman, i publicades en notació occidental [Sachs, C. (1962). *The Wellsprings of Music*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers. p. 13]. L'any 1894 l'etnògraf hongarès Béla Vikár enregistrà música tradicional a Hongria [Marcel-Dubois, M. (1958). *L'Ethnomusicologie. Précis de Musicologie*. Paris: Presses universitaires de France. p. 34].

<sup>22</sup> Aquesta apreciació fa referència als llibres: Pujol i Pons, F. (1928). Cromatisme, modalitat i tonalitat en les cançons populars catalanes. *Materials: Obra del Cançoner Popular de Catalunya*, vol. II, p. 175. Pujol i Pons, F. (1930). El vol d'una cançó. *Revista Musical Catalana*, núms. 314, 315, 316, 317, 319 i 321, pp. 49-56, 114-122, 145-152, 202-207, 297-302 i 411-415. Aquests articles mostren i analitzen tota

d) la publicació del Cançoner Popular de Catalunya s'inicià amb tres volums molt extensos i interessants entre els anys 1926 i 1929 anomenats «Materials». L'any 1936 va aparèixer el primer volum relacionat amb la dansa<sup>23</sup>. Del 25 al 31 de març de 1927 l'Obra es dona a conèixer en el Congrés d'Història de la Música que es celebra a Viena<sup>24</sup> i del 18 al 25 d'abril de 1936 en el III Congrés de la Societat Internacional de Musicologia que es celebra a Barcelona<sup>25</sup>. La publicació del Cançoner s'estroncà per la guerra civil<sup>26</sup>.

### Etapa III

Segons Martí (1991, pp. 25-27; 1994, pp. 409-410), l'inici d'aquesta etapa la marca la fundació de l'«Instituto Español de Musicología» per Higiní Anglès l'any 1943, seguint les línies de Pedrell de donar molta importància a la música tradicional. Des dels seus inicis, l'«Instituto Español de Musicología» tenia una secció de Folklore Musical que és la que faria més aportacions a la investigació etnomusicològica en les següents dècades. Tot i ser una entitat espanyola que havia d'enfocar les seves investigacions a tota Espanya i per tant, estava formada per investigadors espanyols com Donostia, García Matos, de Larrea, i Gil, entre d'altres, gràcies a la petició d'Anglès també hi hagué la col·laboració d'especialistes catalans, que alguns d'ells com Pujol, Tomàs, Baldelló, i Amades havien format part de l'Obra del Cançoner Popular, fet que va propiciar que la

---

una sèrie de variants de la cançó «El bon caçador».

<sup>23</sup> Aquesta apreciació fa referència al llibre: Pujol i Pons, F.; Amades i Gelis, J. (1936). *Diccionari de la dansa, dels entremesos i dels instruments de música i sonadors*. Cançoner Popular de Catalunya, vol. 1, Barcelona: Fundació Concepció Rabell i Cibils, Vídua Romaguera.

<sup>24</sup> La comunicació presentada fa referència a: Pujol i Pons, F. (1927). *L'Oeuvre du Chansonnier populaire de la Catalogne: illustrations à la communication faite au Congrès d'Histoire de la Musique tenu à Vienne du 25 au 31 mars 1927, pendant les fêtes du centenaire de la mort de Beethoven*. Barcelona: Orfeo Català.

<sup>25</sup> Les comunicacions presentades fan referència a: *El cant de les cançons de treballada a Mallorca*, de Baltasar Samper; *Les melodies de les cançons romancesques a Catalunya*, de Vicenç Maria de Gibert; *Supervivències gregues en la cançó popular catalana*, de Josep Barberà; i *Ritme i metrificació de les cançons populars catalanes*, de Francesc Pujol i Pons [Thomàs i Sabater, J. M. (1936). *Philharmonia*, vol. III, n. 3, p. 26] [Calmell i Piguillem, C. (2015). El III Congreso Internacional de Musicología en Barcelona 1936. *Anuario Musical*, n. 70, pp. 175-176. doi:10.3989/anuariomusical.2015.70.11].

<sup>26</sup> Actualment els materials que configuren el Cançoner, gràcies a la tasca del Pare Massot i Muntaner estan publicats per l'editorial Publicacions de l'Abadia de Montserrat [<http://www.pamsa.cat/pamsa/colleccions/Obra-del-Canconer-Popular-de-Catalunya/llicitat.html>] i tota la documentació microfilmada, 97 rotlles de microfilm amb un total de 158.000 documents, es pot consultar a l'arxiu musical de l'arxiu del Patrimoni Etnològic de la Fonoteca de la Música Tradicional i Popular del Centre de Promoció de la Cultura Tradicional i Popular del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya [Català, M.; Guarch, V. (2012). El centre de documentació de la direcció general de cultura popular i tradicional. *Revista d'Etnologia de Catalunya*, n. 38, p. 14].



línia de recerca iniciada a Catalunya l'any 1921 i estroncada per la guerra civil tingués una certa continuïtat, més en el marc ideològic que no pas en el territori, i s'anés publicant en l'«Anuario Musical»<sup>27</sup>. En la seva primera dècada i mitja d'existència, de 1944 a 1960, s'organitzaren més d'una cinquantena de missions de recerca que es recolliren en un ampli fitxer etnomusicogràfic.

Cal destacar que quan el 1944 l'alemany Marius Schneider<sup>28</sup> s'incorporà com a director de la secció de Folklore Musical, proposa obrir la mirada d'estudi –que era molt musicològica– cap a les dades etnogràfiques. El folklorista Amades, que ja s'havia ocupat de la recolecció de cançons i danses populars en l'etapa anterior abans de la Guerra Civil, se'n feu ressò d'aquesta idea i ho deixà escrit amb aquestes paraules:

Podríem dir que la cançó no ha estat estudiada ni investigada folklòricament. Els pocs folkloristes que se n'han ocupat han seguit les petjades dels literats i els músics, i com ells només hi han considerat els aspectes poètic i melòdic i han negligit d'inquirir en quin moment del viure de cada dia brolla la cançó de llavis del cantaire i a quin fet anímic i psíquic respon i quina necessitat ve a satisfer dins la seva vida social i col·lectiva; en fi, quina és la seva funció a part del contingut del seu text i de l'harmonia de la seva tonada (Amades, 1951, pp. 15-16),

i segons Martí la interacció entre aquests dos paradigmes d'investigació etnomusicològica, l'enfocament musical i l'antropològic, ajudarien a l'estudi de «el fet musical amb pertinença ètnica» (Martí, 1991, p. 27).

---

<sup>27</sup> Publicació degana entre les publicacions periòdiques dedicades a la Musicologia en Espanya. Va ser fundada el 1946 per Higiní Anglès. El contingut de la revista consisteix en articles d'investigació musicològica, tant en els aspectes de Musicologia històrica i estudi de les fonts musicals com en l'àrea de l'Etnomusicologia, la pràctica musical, l'organologia, etc., és a dir, en tots els camps de la Musicologia. Està indexada en prestigioses bases de dades de rellevància nacional i internacional. La revista facilita l'accés sense restriccions a tot el seu contingut des del moment de la seva publicació en edició electrònica (Traducció de l'autora de: *Anuario Musical*. Institución Milá y Fontanals-CSIC, 2016).

<<http://anuariomusical.revistas.csic.es/index.php/anuariomusical>>

Els autors catalans del moment històric que s'està parlant –Amades, Anglès, Baldalló, Pujol, Romeu, Tomás– hi varen publicar els seus articles. Es poden llegir els títols de les seves publicacions que fan referència a Catalunya en: Crespí, J. (2001). Índices de *Anuario Musical*, 1-55 (1946-2000). *Anuario Musical*, n. 56, pp. 223-193.

<sup>28</sup> Marius Schneider fou deixeble de Sachs i Hornbostel. Abans de venir a Barcelona havia estat professor de la Universitat de Berlín i director de la secció de fonogrames del Museu d'Etnografia també de Berlín.

Aquesta tercera etapa descrita per Martí es clou amb la cita d'un personatge, un etnomusicòleg català que ens va deixar fa poc, l'any 2012: en Josep Crivillé i Bargalló. Crivillé inicia la seva tasca etnomusicològica l'any 1968, fent enregistraments sonors per diversos indrets dels Països Catalans, a partir de tres influències notables: Higini Anglès, Joan Tomàs i Claudie Marcel-Dubois. Tot i que la seva formació és musicològica ja comença a oferir una mirada antropològica en els seus estudis i escrits<sup>29</sup> (Ferré, 1989, p. 218; Martí, 1991, p. 27). A part de la seva principal tasca etnomusicològica de recopilació, estudi i divulgació, a partir del treball de camp en molts pobles catalans i també de l'estat espanyol, cal destacar que va ser membre des de l'any 1970 fins l'any 1985 de la secció de Folklore Musical del «Instituto Español de Musicología», avui anomenada Unitat Estructural d'Investigació de Musicologia, del Centre Superior d'Investigacions Científiques –CSIC–, a Barcelona; professor durant 30 anys del Conservatori Superior de Música de Barcelona impartint –entre d'altres– i defensant l'assignatura de «Folklore musical» en el grau superior; membre fundador i president de l'Associació de Recerca Etnomusicològica, a Barcelona, coordinador des de la seva creació a instància seva l'any 1987 de la Fonoteca de Música Tradicional Catalana<sup>30</sup> dins del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya (Vilar, 2012).

Seguint amb aquesta descripció cronològica de l'etnomusicologia a Catalunya, Ferré (1989, pp. 214-216) ens explica com a finals de 1960 sorgeixen algunes persones i grups que inicien activitats que revaloren diversos components folklòrics impulsats per un interès per la cultura tradicional com una eina de reivindicació nacionalista o com una manifestació d'un estil de vida que valorava la utopia i les cultures marginals, fet que provoca investigacions de camp<sup>31</sup>. Amb l'empenta de superar una actitud nostàlgica i immobilista del llegat tradicional com a un material tancat i suficientment conegut,

<sup>29</sup> Per il·lustrar aquesta apreciació hem escollit només dos llibres significatius de la seva extensa producció i edició tant científica com de divulgació:

Crivillé i Bargalló, J. (1978-1980). *Etnomusicologie d'un village catalan: Tivissa. Anuario Musical*, Vol. XXXIII-XXXV, pp. 171-260.

Crivillé i Bargalló, J. (1983). *El folklore musical. Historia de la música española. Vol. 7*. Madrid: Alianza editorial.

<sup>30</sup> Aquesta apreciació fa referència a: Crivillé i Bargalló, J; Vilar i Herms, R. (1993). La Fonoteca de Música Tradicional Catalana com a eina per conservar i difondre el patrimoni etnomusical. *Revista d'Etnologia de Catalunya*, n. 3, pp. 80-87.

<sup>31</sup> L'objectiu d'aquest apartat de fonamentació teòrica és mostrar les línies històriques de l'etnomusicologia a Catalunya, per aquest motiu se'n fa una relació cronològica il·lustrativa de les més significatives.

s'inicia la recerca i el registre de documents etnomusicals amb una mentalitat reivindicativa i lúdica però a vegades poc científica. A aquesta visió cal afegir-hi els estudis amb criteri científic i sistemàtic d'alguns intel·lectuals, malgrat el poc suport institucional. Es dissenya per tant un nou panorama etnomusicològic.

Entre els grups més significatius cal destacar:

- 1975: Associació Arsèguel i els Acordionistes del Pirineu: entitat responsable de l'organització anual de la Trobada Internacional amb Acordionistes del Pirineu<sup>32</sup>.  
Integrant inicial, impulsor, orientador i organitzador: Artur Blasco.

- 1976: Seminari de Cançó Tradicional del SAC: grup de recerca i difusió de cançó popular i tradicional<sup>33</sup>.

Integrants: Jaume Arnella, Xesco Boix, Joana Clusellas, Llorenç Coll, Marcel Genestar, Manuel Julian, Josep Mercader, Josefina Miret, Antoni Oró, Teresona Planagomà, Jordi Pujol, Joaquim Ramis, Carme Redon, Amadeu Rossell, Rafel Sala i Josep Valls.

- 1976: Col·lectiu Palmerar de Vilanova i La Geltrú: grup interessat especialment pels instruments tradicionals catalans i els aspectes contextuals que els hi són propis<sup>34</sup>.

Integrants inicials: Xavier Orriols, Josep Maria Porta, Francesca Roig i Pau Orriols que s'incorpora l'any 1977.

---

<sup>32</sup> Aquesta apreciació fa referència a: <[http://arseguel.ddl.net/associacions.php?id\\_seccio=2294](http://arseguel.ddl.net/associacions.php?id_seccio=2294)>  
Blasco Giné, A. (1999-2013). *A peu pels camins del cançoner*. Barcelona-Arsèguel: Centre Artesà Tradicionari-Fundació Privada Artur Blasco.

<[http://premsa.gencat.cat/pres\\_fs/vp/AppJava/notapremsavw/282163/ca/peu-pels-camins-canconer-aplega-vitalitat-creadora-pirineu-materia-cancons-populars.do](http://premsa.gencat.cat/pres_fs/vp/AppJava/notapremsavw/282163/ca/peu-pels-camins-canconer-aplega-vitalitat-creadora-pirineu-materia-cancons-populars.do)>

<sup>33</sup> Aquesta apreciació fa referència a: <<http://jaumearnella.com/copia/presentaciobeget.htm>>

Arnella i Paris, J. (2001). *Les cançons de Beget*. Barcelona: La Maneta.

<sup>34</sup> Aquesta apreciació fa referència a: <<http://ccf.intercomgi.com/grallarn.htm>>

Roig i Galceran, F.; Arnella i París, J. (1982). *Mètode de gralla*. Vilanova i La Geltrú: El Palmerar. (cofundadors de la revista *Gralla* (1977-78) que tenia com a objectiu la recuperació dels instruments tradicionals i el seu repertori).

Orriols i Sendra, X. (1985). *Tonades populars de l'arxiu de Santa Maria*. Vilanova i La Geltrú: El Palmerar.

- 1978: Centre de Recursos i Documentació de Folklore: seu a Barcelona, a Gràcia, que realitza una important tasca de recollida de cançons, dansa i música instrumental de tot Catalunya.

Coordinador: Jordi Roura.

- 1980: Grup de Recerca Folklòrica d'Osona: grup de treball de recerca, estudi i investigació del folklore, de la cultura popular i tradicional de Catalunya, especialment la vessant de transmissió oral, centrat molt concretament a la comarca d'Osona<sup>35</sup>. Grup amb un arxiu sonor riquíssim tant qualitativament com quantitativa.

Integrants: Jaume Ayats<sup>36</sup> –director del Museu de la Música de Barcelona des de l'any 2012–, Ignasi Roviró i Xavier Roviró.

- 1980: Centre de Documentació del Patrimoni i la Memòria/ Carrutxa: associació cultural de Reus dedicada a la recerca, la difusió i la dinamització cultural en l'àmbit del patrimoni etnològic i la memòria, entenent la cultura popular en un sentit força ampli, que inclou components patrimonials i pràctiques vives, memòria del passat i del present<sup>37</sup>. Integrants de la junta directiva actual: Montsant Fonts, presidenta; Hèctor Sancho, vicepresident; Judit Gamundi, secretària; Ferran Sugranyes, tresorer; Laia Pedrol, Ricard Solana i Montserrat Solà (vocals). Per acord d'assemblea es va nomenar també a Salvador Palomar, que no és membre de la junta, com a coordinador de programes de recerca i responsable de documentació.

---

<sup>35</sup> Aquesta apreciació fa referència a: <<http://www.folklore.cat/index.html>>  
<<http://www.nacioidigital.cat/osona/noticia/33554/jaume/ayats/sera/nou/director/museu/musica/barcelona>>  
<<https://scholar.google.es/citations?user=ApZA10oAAAAJ&hl=ca>>  
<<http://art.aquiosona.com/literatura/xavier-roviro-i-alemany/>>

Grup de Recerca Folklòrica d'Osona. (1983-84). *El folklore de Rupit-Pruit*. Vol 1 i 2. Vic: Eumo.

<sup>36</sup> Jaume Ayats (Aïats) i Abeyà, etnomusicòleg català, molt crític en la mirada etnomusicològica dels estudis realitzats durant la Renaixença, que té una abundosa obra etnomusicològica relacionada amb la música tradicional i popular de Catalunya, integrada per llibres i articles, així com direccions de llibres, treballs de fi de grau i tesis doctorals relacionades amb aquesta temàtica.

<sup>37</sup> Aquesta apreciació fa referència a:  
<[http://www.carrutxa.cat/index.php?arxiu=fitxa\\_document&idioma=1&id=19031](http://www.carrutxa.cat/index.php?arxiu=fitxa_document&idioma=1&id=19031)>  
Rebés, S.; Palomar, S. (1993). Deu anys de recerca etnomusical. *Revista d'etnologia de Catalunya*, n. 3, pp. 74-79.

- 1982: Grup de Recerca de Cultura Popular de Ponent: grup que promou la cultura popular i tradicional catalana des de l'àmbit del foc, de la música i de la gresca<sup>38</sup>.  
No s'especifiquen integrants individuals.

- 1983: Associació de cultura popular «Els Garrofers» - Mataró: dedicada a la rica tradició de flabiolaires del Maresme<sup>39</sup>.

Integrants del Grup d'Estudis, entre d'altres: Rafael Mitjans i Teresa Soler.

A nivell institucional cal fer esment del Primer Congrés de Cultura Tradicional i Popular (1981-1982) organitzat per la Generalitat de Catalunya. A partir de les conclusions del Congrés de Cultura Catalana<sup>40</sup>, es planteja la conveniència d'organitzar un nou congrés a l'entorn de la cultura tradicional i popular, com a element de dinamització i per donar camí a les iniciatives disperses que sorgien en els diferents àmbits. Es va proposar treballar en la mateixa línia ja establerta en el Congrés, això volia dir en la recerca del qui havia treballat o treballava sobre cultura tradicional.

Els punts bàsics del Primer Congrés de Cultura Tradicional i Popular eren:

a) l'establiment d'unes bases concretes per a l'acció a emprendre en el camp de la cultura tradicional i popular,

<sup>38</sup> Aquesta apreciació fa referència a: <<http://diablsdelleida.cat/>>

Massot i Martí, X. (1986). *Cultura popular a Lleida, 1150-1950*. Lleida: La Banqueta.

<sup>39</sup> Aquesta apreciació fa referència a: <[http://www.altafulla.com/catala/quir\\_pe.htm](http://www.altafulla.com/catala/quir_pe.htm)>

Els Garrofers (1987). *En Quirze Perich, flabiolaire: Notes sobre la seva vida*. Barcelona: Editorial Alta Fulla.

Veure l'extensa obra bibliogràfica de Els Garrofers a: <<http://sibhilla.uab.cat/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/?IsisScript=iah.xis&lang=ca&base=FONS&nextAction=lnk&exprSearch=MITJANS%20I%20BERGA,%20RAFEL&indexSearch=AU>>

<sup>40</sup> El Congrés de Cultura Catalana (1975-77) va ser el darrer gran acte col·lectiu organitzat pels sectors més dinàmics de la societat civil catalana, al marge de l'activisme més marcadament polític. Nascut uns mesos abans de la mort del dictador Francisco Franco, les seves activitats es van prolongar durant els primers dos anys de la transició, quan el futur encara era una incògnita i tot, o gairebé tot, era possible. Les incerteses d'aquests dos anys es poden veure reflectides en el desenvolupament intern del Congrés i en les discussions i resolucions que va generar. Probablement també va ser la darrera gran ocasió que es va intentar impulsar una iniciativa àmplia, acceptada majoritàriament, per tal d'articular una proposta d'actuació política única, en un marc geogràfic que no es limitava estrictament al Principat —és a dir, els Països Catalans— i de buscar i establir els trets comuns de les terres de llengua i cultura catalanes. Un dels indiscutibles efectes positius del Congrés va ser la dinamització del panorama cultural, social i polític dels Països Catalans.

<<http://www.enciclopedia.cat/EC-HP-1124001.xml>>

Equip de redacció. (1977). Congrés de cultura catalana. *Papers: Revista de Sociologia*, vol. 6, pp. 237-244.

- b) la creació dels corresponents arxius documentals i històrics,
- c) l'elaboració d'un inventari de dades sobre la realitat present de la cultura tradicional i popular, i
- d) l'estudi de nous corrents.

El Congrés va convocar durant un any totes les persones integrants en els moviments actius de la cultura tradicional i popular catalana: sardanistes, compositors, instrumentistes de cobla, membres de bandes de música, castellers, dansaires, directors d'esbarts, cantaires solistes, grups d'havaneres, corals i orfeons, animadors culturals, grallers, titellaires, rondallaires... així com altres manifestacions i fets que formen part de la cultura catalana, com poden ser les festes populars, els costums, la gastronomia, el vestit, l'artesanía...

En la inauguració del Congrés, el 12 i 13 de desembre de 1981, es van presentar gairebé 250 comunicacions en els àmbits establerts: música, dansa (sardanes, esbarts, danses concretes), teatre, cançó, festes tradicionals, castellers, jocs, oficis menestrals, imatgeria, valoració sociològica, rondallística, entitats, indumentària, patrimoni, etnografia, falcons, perspectiva de futur i gastronomia (Direcció General de Difusió Cultural Servei de Promoció Cultural, 1983, pp. 9-10).

Les conclusions del Congrés varen ser:

- es comparteix el criteri que la comunitat nacional catalana s'ha vist i es veu immersa en uns processos d'homogeneïtzació i pot perdre –i ha perdut en alguns casos– part de les característiques vives que li són pròpies,
- davant d'aquesta realitat cal potenciar la cultura popular autòctona en la seva vitalitat i diversitat comarcal, recollint i assimilant, tanmateix, la riquesa que d'altres cultures ens han portat,
- cal crear el marc adequat per al desenvolupament de la cultura popular que faciliti la trobada i la participació de diversos sectors interessats, tant en el vessant teòric com en el pràctic,
- cal crear una institució que assumeixi la tasca cabdal de la recerca, la documentació i la projecció de la cultura popular catalana,

- és urgent inventariar i recuperar tot el seguit de materials i manifestacions que s'estan perdent o corren el perill de desaparèixer, així com de potenciar les activitats professionals relacionades amb la cultura popular,
- cal concedir importància a l'arrelament de la cultura popular en el sistema docent, sense oblidar la seva presència en altres àmbits com l'esplai, els mitjans de comunicació, en la vida cívica i en la seva difusió exterior, i
- és imprescindible comptar amb el suport de les institucions catalanes i molt especialment de la Generalitat (Direcció General de Difusió Cultural Servei de Promoció Cultural, 1983, p. 79).

Les conclusions de l'àmbit de música i de cançó enfoquen cap a:

- la necessitat d'ajudar econòmicament les persones que ja treballen o volen treballar –investigadors, instrumentistes, compositors,...– en la música i la cançó tradicional,
- la difusió dels treballs i partitures, tant de música coral com instrumental, de valor indiscutible,
- l'organització de seminaris de divulgació per difondre la música popular en el seu aspecte tècnic, amb característiques dels instruments, possibilitats sonores, instrumentació, etc.,
- la necessitat que s'imparteixi a les escoles des del primer nivell d'escolaritat, cursos d'iniciació musical especialment relacionada amb l'aspecte tradicional i popular (Direcció General de Difusió Cultural Servei de Promoció Cultural, 1983, pp. 81-82).

Els àmbits relacionats amb la música en el primer Congrés són genèrics: música i veu, que són els dos gèneres que caracteritzen la música tradicional i popular. La taula següent ens mostra els títols i els autors de les comunicacions que es van presentar en l'àmbit de música i en l'àmbit de cançó.

Primer Congrés de Cultura Tradicional i Popular (1981-1982)
COMUNICACIONS ÀMBIT MÚSICA
Proposta per a l'ensenyament musical a les escoles (Josep Gelis i Berga)
Problemàtica de la composició per a cobla (Josep Prenafeta i Gavaldà)
La música popular catalana transportada als nostres dies (Josep M. Mostaza i Vidal)
Pau Recasens i Mercader, «Pau de la gralla» (Jordi Morant i Clanxet)
Aproximació a la problemàtica del flabiol (Jordi León i Royo)
Repertori de ballables i música lleugera en català (Lluís Albert i Rivas)
Una recerca etnomusicològica a les Illes Pitiüses (Josep Crivillé i Ricard Casals)
Grallers de Cervera (Grup de Grallers de Cervera)
Origen i trajectòria de les bandes de música (Joaquim Urquizú i Castellà)
El Pirineu Català: uns dels reductes de supervivència a Europa de l'acordió diatònic (Artur Blasco i Giné)
Animació cultural (M. Carme Talleda i Oliveras)
Obra i objectiu de l'escola de grallers de Sitges (Josep Albà i Artigas)
La música a Tarragona (Conselleria de Cultura de l'Ajuntament de Tarragona)
La música (Simó Arasa i Torrens)
Estructura de les societats musicals (Joaquim Urquizú i Castellà)
Banda Municipal de Reus (La Junta, de Reus)
Aspectes concrets del problema musical al nostre país (Josep M. Varas i Lacayo)
Ni bandes de cornetes, ni tambors, ni majorettes (Albert Macaya i Gabriel Ferré)
Passat, present i futur de la gralla (el cas de Reus dins el conjunt de Catalunya) (Gabriel Ferré, dels Grallers de Reus)
Eth Bot (Bernard Ménétrier)
La coixinera redescoberta d'un instrument musical (Pere M. Ibern i Regàs i Imma Caballé i Martín)
Retrobament de les arrels populars i tradicionals de la música a casa nostra (Josep M. Mostaza i Vidal)
COMUNICACIONS ÀMBIT CANÇÓ
Les havaneres (J. Ortega i Monasterio)
Del valor de la paraula a la poesia popular i de la seva funció com a eina de comunicació (Félix Balanzó i Guerendiain)
Proposta per a l'articulació d'un moviment de cançó popular, i recull de 20 cançons inèdites de la comarca del Segrià (Francesc Xavier Massot i Martí)
Cançons de ronda. Anàlisi d'una recerca etnogràfica (Neus Baiget i Bonet)
La música popular a través de les nostres tradicions (Magdalena Torres i Petit)
La problemàtica de les societats corals (districte Vè) (Entitats corals del districte cinqué de Barcelona)



Els grups intermedis de Catalunya (M. Teresa Giménez i Morell)
Cantants-autors: nou alè (Mercè Madolell)
Aproximació a la pràctica actual del cant dels goigs: El Maresme (Amadeu Pons i Serra)
Homenatge a la cançó ((Francesc Civil i Castellví)
El Grup de Cançó (El Grup de Cançó, de Barcelona)
Recull de cançons populars del Priorat (Jaume Costa i Perpinyà)
L'himne nacional «Els Segadors», Verdager i els promotors de la Renaixença en el procés de la cultura popular (M. Dolors Canela i Barrabeig)
Les cançons de bressol i de falda (Esteve Albert i Corp)
Les característiques de la cançó pirinenca popular (Esteve Albert i Corp)
El disc «Reputicànticus» (Teresa Planagumà i Nogué)
Les cançons marineres (Hilda Bencomo)
Festa de la cançó de muntanya (Jaume Ramon i Morros)
Aportació de la Unió Excursionista de Catalunya a la cançonística de muntanya (Jaume Ramon i Morros)
Com hem d'ensenyar les nostres cançons als infants (Teresa Clota i Pallàs)
Els romançons d'en Queri (Gabrile Ferré i Puig)
Notícia de bibliografia gogística (Modest Montlleó)

Taula 2.1. Títols de les comunicacions del Primer Congrés de Cultura Tradicional i Popular (1981-1982) dels àmbits de música i cançó

Els títols de les comunicacions presentades en el primer congrés suggereixen que:

- hi ha una necessitat popular del reconeixement de l'existència, la utilització i la valoració dels següents instruments: flabiol, gralla, acordió diatònic i sac de gemecs,
- la constatació de les bandes de música com una agrupació popular,
- la necessitat del retrobament de la música tradicional i popular i de la seva utilització,
- l'explicació de recerques i anàlisis etnomusicològiques,
- la necessitat de l'existència de l'ensenyament de la música tradicional i popular a les escoles, i
- la utilització de la cançó en diverses formes –goigs, cançons de ronda, cançons marineres, jocs de falda, cançons de bressol, cançó pirinenca, cançó de muntanya, romanços–.

A partir d'aquest Primer Congrés es comença una prolífica activitat des de l'àmbit folklòric i etnomusicològic relacionada amb la música tradicional i popular de Catalunya. S'escriuen molts i molts llibres<sup>41</sup> i enciclopèdies<sup>42</sup>; es realitzen enregistraments actuals<sup>43</sup> amb caràtules i llibrets explicatius en relació al que sona i com sona; s'editen revistes<sup>44</sup> i s'inicien programes de ràdio<sup>45</sup>, televisió<sup>46</sup>, festivals<sup>47</sup>, trobades<sup>48</sup>, concursos i premis<sup>49</sup>, editorials<sup>50</sup>, associacions<sup>51</sup>, exposicions<sup>52</sup>; es

<sup>41</sup> No es fa cap llistat ni esment en aquest punt degut a la seva quantitat. Els que interessin per aquesta recerca van sortint citats durant l'escrit.

<sup>42</sup> Aquesta apreciació, per citar les més rellevants, fa referència a: Amades, J. (1982-1983). *Costumari català*. 5 vol. Barcelona: Salvat-Edicions 62. Aviñoa, X. [dir.] (1999-2007). *Història de la música catalana, valenciana i balear*. 12 vol. i 36 CD. Barcelona: Edicions 62.

Soler i Amigó, J. [dir.] (2005-2008). *Tradicioniari: enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana - Generalitat de Catalunya.

<sup>43</sup> No es fa cap llistat ni esment en aquest punt degut a la seva quantitat. Els que interessin per la recerca van sortint citats durant l'escrit.

<sup>44</sup> Aquesta apreciació, per citar les més rellevants, fa referència a: Som –Publicació de cultura popular catalana, des de 1979–; Caramella –revista de música i cultura popular, des de 1999–; Sons de la Mediterrània –revista de música d'arrel, des de 2007–; La nota –butlletí de Musicat, des de 2011–.

<sup>45</sup> Aquesta apreciació, per citar les més rellevants, fa referència a: Mans, iCatfolk, El pont de les formigues (Catalunya Ràdio); La primera pedra (RAC1) i tots els munts de programes de les diverses emissores locals.

<sup>46</sup> Aquesta apreciació, per citar les més rellevants, fa referència a: Nydia, La Sonora (Televisió de Catalunya) i diversos programes de televisions locals.

<sup>47</sup> Aquesta apreciació, per citar les més rellevants, fa referència a: Jornades Internacionals Folkòriques (1973, setembre 2016 - 44ena edició); Festival Internacional de Música Popular Tradicional - Vilanova i La Geltrú (1981, octubre 2016 - 36a edició); Aplec Internacional (1988, juliol 2016 - XXIX edició); Tradicionari (1988, gener-abril 2016 - XXIX edició); Mercat de Música Viva de Vic (1989, setembre 2016 - 28a. edició); Escola catalana de la festa o Festcat (1992, estiu 2016 - 25è); Fira Mediterrània de Manresa (1998, octubre 2016 - 19a. Edició); Undàrius - Festival de cultura popular i tradicional de Girona (2002, juliol 2016 - 15è curs); Trobades de Música Mediterrània (2006, abril 2016 - XI edició); Jota Campus (2012, juliol 2016 - 5a. edició); 5a Escola d'estiu de glosa (2012 - juliol 2016); IV Festival Música en Terres de Cruïlla (2013, octubre 2016); 4rt Ebrefolk (2013, juliol 2016).

<sup>48</sup> Aquesta apreciació, per citar les més rellevants, fa referència a: Trobada d'acordionistes del Pirineu (1976, juliol-agost 2016 - 41 edició); Festa del flabiol d'Arbúcies (1985, novembre 2016 - XXXIIa. edició); Solc al Lluçanès (1993); Tallers d'Arsèguel (1997); Dia del graller (1994, abril 2016 - 23a. edició); Colònies per a joves intèrprets folk (2002); Jove orquestra catalana d'instruments tradicionals (2011, Desembre 2016 - 5a. edició).

<sup>49</sup> Aquesta apreciació, per citar les més rellevants, fa referència a: Beca Josep Maria Bernat (1994, 2016 - XXII); Sons de la Mediterrània (2007, octubre 2016 - IX Concurs); Premis Ciutat de Barcelona (1949) apartat cultura popular i tradicional.

<sup>50</sup> Aquesta apreciació, per citar les més rellevants, fa referència a: Amalgama Edicions; Carrutxa; Cossetània Edicions; Dinsic; Edicions El Mèdol; Eumo; Pagès Editors; Sans Edicions; Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

<sup>51</sup> Associació cultural TRAM; Centre Artesà Tradicionari; Agrupació cívica i cultural «Bisaura»; El Tecler gestió cultural;

<sup>52</sup> Aquesta apreciació, per citar les més rellevants, fa referència a: Músics de festa, Vicenç Bou: de la plaça al paral·lel, Joan Amades: la memòria del poble, Gent de festa: les festes catalanes, Cançons de pandero.

construeixen més instruments i sorgeixen més luthiers<sup>53</sup> perquè la gent del poble vol tocar aquests instruments, que alguns d'ells estaven en desús. Al mateix temps comencen a ser visibles persones i institucions que treballen, en grup però també en solitari, en relació a la música tradicional i popular catalana i el seu ensenyament, no només com a repertori en l'ensenyament general sinó el com s'ha de fer per aprendre i ensenyar a tocar els instruments que podríem anomenar autòctons de Catalunya. Aquest aspecte es desenvoluparà en l'apartat 2.2. *La música tradicional i popular i la pedagogia musical*. És un moment històric diferent on es vol saber no només quina música feien les persones d'abans sinó quina música d'arrel tradicional i popular fan les persones d'ara.

Aquest fet provoca que hi hagi una necessitat social de recuperació de tradicions que feia anys que no existien. L'etnomusicòleg català Josep Martí (1996) anomena aquest fenomen com a "folklorització". El mateix títol del llibre on ho explica és prou il·lustratiu del que vol dir. En el seu llibre *Uso y abuso de la tradición*<sup>54</sup>, explica amb exemples coneguts per tots nosaltres, com en nom del terme «tradicció» s'està fent una utilització de la música tradicional –i dels seus entorns i funcions– lluny del que segurament era, sobrevalorant tot allò que es considera rural o procedent de la tradició oral. Aquest fenomen no es produeix exclusivament a Catalunya sinó que a d'altres indrets d'Europa i de l'estat espanyol també hi succeix, essent la «riproposta» italiana, la més coneguda.

El bienni 1995-96 es realitza el II Congrés de Cultura Popular i Tradicional Catalana, amb l'objectiu de:

- a) afermar els valors que atresoren les manifestacions pròpies de l'àmbit del coneixement de la cultura popular i tradicional catalana,
- b) estudiar la problemàtica dels diferents sectors socials que la sustenten, i

---

<sup>53</sup> Aquesta apreciació, per citar les més rellevants, fa referència a: Alfons Sibilia, Jordi Aixalà <<http://www.jordiaixala.com/ca/ca-gralls-sac-xeremies-gaita/>>, Marie Hulsen, Mario Folch, Miquel Puigdemà, Pau Orriols, Sans Luthier <<http://www.sansluthier.net/ca/>>, Rat Gallart, Susana Tapia, Xavi Orriols.

<sup>54</sup> Martí amb aquest treball relacionat amb el fenomen de recuperar elements –festes, vestimentes, músiques,...– que feia temps que no existien, obté el premi nacional de recerca etnogràfica Joan Amades, concedit per la Generalitat de Catalunya, en la convocatòria de 1992. El títol del treball en català, «Els encants de la tradició», continua sent il·lustratiu per explicar aquest doble sentit de la tradició: per un cantó la tradició atrau i això és el seu encant, però per l'altre la tradició també es ven, ja sigui per idees o per diners, i aquí és on podem parlar d'encants o subhasta de la tradició (Martí, 1996, p. 16).

c) plantejar les accions necessàries per tal que els seus elements i símbols més emblemàtics puguin esdevenir referents identitaris en un món cada vegada més intercomunicat i tecnològicament avançat, al costat d'altres elements i símbols de la cultura universal.

S'inicia el II Congrés l'any 1995 amb les ponències marc que els congressistes debatran en els diferents àmbits. En cada àmbit es fa una reflexió en profunditat de les ponències específiques del seu àmbit i s'escolta les comunicacions presentades de l'àmbit. A partir d'aquí en surten les conclusions que seran els postulats a seguir i que marcaran les pautes de futur en les actuacions i iniciatives que hom vulgui desenvolupar en els diferents camps que configuren aquest ric conglomerat de la cultura popular i tradicional catalana, tant des del punt de vista individual com col·lectiu, com per part d'entitats i institucions, privades i públiques (Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1997, p. 5).

Els àmbits d'aquest segon Congrés són: artesanía de la festa, bandes de música, bestiar, campaners, cant coral, castellers, cinema no comercial, la cultura excursionista, danses vives (ball de gitanes del Vallès, ball de bastons, balls parlats i d'altres), esbarts, focs de Sant Joan, fotografia, gegants i nans, havaneres, jocs tradicionals<sup>55</sup>, música tradicional, patrimoni etnològic, pessebrisme, raiers, representacions religioses i històriques, sardanes, teatre i trabucaires.

L'any següent, el 1996, s'acaba el congrés amb una sessió plenària on s'elaboren les conclusions finals, que es publiquen en forma de resum organitzat segons conclusions genèriques i conclusions específiques dels diferents àmbits (Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1997, pp. 373-411).

---

<sup>55</sup> Aquesta apreciació fa referència a la comunicació que va presentar en aquest àmbit la titular de la recerca que teniu entre mans juntament amb la seva mestra de pedagogia musical a l'educació infantil, Montserrat Busqué i Barceló.

Pujol i Subirà, M. A.; Busqué i Barceló, M. (1996). Jocs tradicionals infantils que usen la música. *II Congrés de Cultura Popular i Tradicional Catalana 1995-1996. Comunicacions*. pp. 270-272.

De les conclusions generals és important destacar que:

- un dels trets que caracteritza la cultura popular i tradicional és la diversitat de formes en les pràctiques i funcions socials, diversitat que constitueix un clar exponent de la riquesa d'aquest bagatge cultural que no és més que l'herència col·lectiva que anomenem cultura popular i tradicional,
- s'han mostrat en els diferents àmbits de treball realitats diferenciades d'àmbit nacional: des de l'entorn familiar a la comunitat veïnal, de l'acció individual a l'organització associativa, amb capacitat de coordinar-se i federar-se,
- s'han observat costums d'antiga tradició, arrelats i circumscrits a contextos geogràfics limitats, amb fenòmens culturals en expansió d'abast generalitzat i gran ressò en el conjunt de la població, així com necessitats específiques, recursos i mitjans desiguals, formes específiques d'aprenentatge i transmissió dels coneixements, evolució, transformació, trencament, recuperació..., i finalment
- en una divisió elemental, podríem agrupar aquests elements comuns en dos grans blocs: els que fan referència a la cultura popular, en totes les seves manifestacions i pràctiques, i els que fan referència a les persones que desenvolupen aquestes pràctiques i participen en el moviment associatiu (Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1997, p. 375).

Les conclusions generals sobre la cultura popular i les seves manifestacions i pràctiques, es resumeixen en els dos punts següents:

a) Valoració patrimonial.

- Es desenvolupa la idea de patrimoni com a construcció social que obeeix a les necessitats de cada comunitat en un moment de la història. La cultura popular en els diferents àmbits que s'han tractat en el segon Congrés, és reconeguda com a part d'un patrimoni col·lectiu i per tant com a referent comunitari i signe d'identitat. Cal entendre aquest patrimoni com una part del patrimoni cultural i natural, i ha d'esdevenir un recurs per la comunitat que el posseeix, com a eina de formació, però també de desenvolupament socioeconòmic.

- És necessari, en els diferents àmbits, treballs d'investigació amb una recerca rigorosa, i realitzar inventaris i catalogació.
- Cal rigor en la pràctica de les diverses manifestacions populars.
- És necessari generar nous mecanismes de formació degut a que alguns processos tradicionals de transmissió del saber (orals, aprenentatge directe i personal...) s'han transformat o s'han trencat.
- És necessària un interrelació entre els investigadors i els practicants, intèrprets o executants de la cultura popular perquè hi ha una preocupació per la dignitat del fet folklòric amb relació a qualsevol altre àmbit de la vida cultural pública. Es planteja que les recuperacions d'elements festius o les intervencions sobre les manifestacions vives de la cultura popular s'han de fer amb criteri i responsabilitat, basant-se en el coneixement històric i l'anàlisi de la realitat present. Els elements festius han de presentar-se en el seu marc tradicional.
- La difusió de la cultura popular i tradicional ha d'estar present en tots els mitjans de comunicació. S'intueix la necessitat urgent d'establir un diàleg entre les formes històriques de la cultura popular –la cultura tradicional– que han arribat vigents en la seva pràctica a l'actualitat, i els mitjans que generen cultures populars, avui, estiguin o no, encara, arrelats a la tradició.
- Es constata, en els diversos àmbits, d'apropar la cultura popular i tradicional al sector més jove de la població, per això és necessària la seva presència a l'escola.

b) Sobre les persones i les associacions.

- La cultura popular neix a partir de les persones i els col·lectius i esdevé motor de la cultura.
- Cal una obertura del món associatiu al jovent.
- Es certifiquen les dificultats econòmiques que en general afecten a les associacions que treballen en el camp de la cultura popular i la dificultat per obtenir recursos. Cal optimitzar els recursos de les pròpies entitats fent un esforç d'imaginació per obrir noves vies de finançament.
- Es proposa la creació de federacions com a entitats de servei per canalitzar objectius comuns, fer-ne difusió, acollir la documentació, etc. Es reclama la

necessitat d'obrir-se a corrents de col·laboració i d'interrelació amb institucions i entitats d'altres nacionalitats.

- Es demana respecte a la diversitat de manifestacions als pobles i comarques del país com a mostra de la riquesa de la nostra cultura, i que es dediqui particular atenció a aquelles manifestacons que no es troben vinculades a moviments associatius importants.

- Es demana la col·laboració a totes les entitats públiques, sobretot als ajuntaments, en el foment i la consolidació de les formes tradicionals de la festa (Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1997, pp. 376-379).

En les conclusions de l'àmbit de música tradicional cal destacar:

- la reflexió sobre la diversitat del fenomen musical del carrer a l'escenari,
- es continua veient la necessitat dels estudis i treballs de recerca en l'àmbit etnomusicològic així com la seva divulgació i publicació dels materials, així com la interrelació entre investigadors i intèrprets de música tradicional i creadors de música,
- es constata un creixement en els darrers anys de la demanda de músics tradicionals, degut a la recuperació de les diverses manifestacions festives de carrer (gegants, balls i danses...), fet que provoca una adequació dels processos d'aprenentatge, basats tradicionalment en la transmissió oral, a una nova situació,
- la característica històrica dels músics tradicionals és no-professional o semiprofessional, per aquest motiu caldria contemplar alguna mena d'estatut específic per tal de superar les situacions irregulars que sovintegen bastant, i per acabar
- la consideració que la música d'arrel tradicional és la que un intèrpret fa present dalt d'un escenari, en l'actualitat i amb un llenguatge d'ara; l'objectiu dels intèrprets és el de ser competitus sense perdre el sentit de la música que fan, per tant és necessària la col·laboració entre experts, intèrprets i organitzadors (Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1997, p. 402).

Els àmbits relacionats amb la música en el segon Congrés ja no són tant genèrics com en el primer Congrés. És curiós observar que tant en el primer com en el segon Congrés no hi ha cap comunicació en relació a la cobla de sardanes i els seus instruments. Aquest fet marcarà una situació actual que es veurà en l'apartat de la música tradicional i popular i la pedagogia musical.

També cal observar l'ordre de col·locació en la frase dels adjectius «tradicional» i «popular», en aquest ordre en el primer Congrés i al revés en el segon, així com la inclusió d'un altre adjectiu, «catalana». El primer canvi segurament va estar motivat per la necessitat que aquesta música sigui viva des del poble, i el segon és una manera ràpida de qualificar quin tipus de música és, car a Catalunya també hi conviuen altres músiques.

La taula següent ens mostra els títols i els autors de les comunicacions que es van presentar en l'àmbit de bandes de música, campaners, cant coral, havaneres i música tradicional.



Segon Congrés de Cultura Popular i Tradicional Catalana (1995-1996)
COMUNICACIONS ÀMBIT BANDES DE MÚSICA
La Lira Roquetense, entitat dinamitzadora de la cultura (Tomàs Barceló i Roig)
Banda Municipal de música de Tortosa (Francesc Espeleta i Estrada)
Funció sociocultural i educativa de les societats musicals de Catalunya (José Tomas i Bort)
L'Agrupació musical Senienca (Lluís Miró i Vives)
Evolució i progrés d'una banda de música (Octavi Ruiz i Gisbert)
Les bandes de música dins del marc de la cultura tradicional i popular catalana (Carles Royo i Baiges)
A la banda, banda. A l'orquestra, orquestra (Xavier Bertomeu i Tremol)
Caminar cap al futur amb optimisme (Manel Eiximeno i Moresco)
L'Associació Musical Vila de Falset (Josep M. Cots i Montlleó)
COMUNICACIONS ÀMBIT CAMPANERS
El carilló: un instrument de música. El carilló del Palau de la Generalitat de Catalunya (Anna Maria Reverté i Casas)
Campanes i campanars: aspectes tècnics i tradicionals (Josep Boncompte)
COMUNICACIONS ÀMBIT CANT CORAL
Cicles de difusió de la cançó popular catalana (Assumpció Malagarriga i Rovira)
La música contemporània en el repertori dels cors catalans (Miquel-Lluís Muntané)
COMUNICACIONS ÀMBIT HAVANERES
Un exemple de patrocini en el món de les havaneres (Albert Gasulla)
L'havanera, avui (Francesc Salse)
Les havaneres, avui (Narcisa Oliver i Deulofeu)
COMUNICACIONS ÀMBIT MÚSICA TRADICIONAL
L'Aula de Música Tradicional i Popular (AMTP) i l'ensenyament (Joan Moliner i Marcel Casellas)
Proposta per coordinar els diferents projectes que giren entorn de la música tradicional (Fòrum d'Estiu de Música Tradicional de Matadepera)
La música tradicional a l'Alguer (Joan Armangué i Herrero)
La gralla, un instrument per a fer música (Xavier Bayer)
La música tradicional a Catalunya. Quatre mots a finals del segle XX (Joan Cuscó Clarasó)
La jota cantada al Baix Ebre i al Montsià (Francesc Ollé)
Una visió de la nostra música tradicional (Artur Gaya)
La jota (Tomàs Gil i Membrado)
Centre Artesà Tradicionàrius (Jordi Fàbregas)

Taula 2.2. Títols de les comunicacions del Segon Congrés de Cultura Popular i Tradicional Catalana (1995-1996) dels àmbits de música

En l'anàlisi dels títols de les comunicacions presentades en el segon congrés veiem que hi ha hagut una plasmació de les inquietuds i propostes del primer congrés i les comunicacions aportaran informació per poder fer una anàlisi de com van anant els projectes al voltant de la música tradicional i popular, el seu ensenyament i la seva difusió.

Per acabar –i retornant a una visió més etnomusicològica que històrica– és interessant conèixer l'opinió de Frechina (2006), quan diu que les músiques tradicionals i populars són unes pràctiques, unes formes de “ser” sonorament en grup. Des d'un punt de mira històric i social proposa els següents estadis cronològics de la música tradicional i popular a Catalunya:

- 1) configurat per pràctiques tradicionals residuals de gent del poble que conserven el patrimoni,
- 2) a la Reinaxença, es treu la música tradicional i popular del seu entorn i se'n fa un espectacle (*Sección Femenina*, esbarts...) provocant la desaparició de l'esdeveniment col·lectiu,
- 3) com a resposta al moviment folk americà i europeu apareix un moviment urbà de retrobament amb la memòria rural del primer estadi, on es viu la música tradicional com a vivència actual, modernitzadora, útil, i
- 4) utilització de la música tradicional sense complexos, sense voler-la modernitzar; senzillament s'agafa i s'utilitza.

### **2.1.5. Elements que caracteritzen la música tradicional i popular**

La música tradicional i popular es caracteritza perquè s'utilitza en un context que li és propi per realitzar una funció social concreta i específica. Pensem en una trobada de gegants, en una ballada de sardanes, en un cant de goigs, en una cantada d'havaneres,... Tot i que es pugui realitzar a fora del seu context propi, podem cantar havaneres, goigs i tocar sardanes a casa nostra o en un altre lloc o situació, la funció i el context no és el seu.

Aquest context i funcionalitat, ja s'ha vist en les primeres recerques etnomusicològiques a Catalunya, costa buscar-lo i mantenir-lo però a partir del primer i segon congrés es busca i es demana que es reproduïxi i es mantingui, tant la funcionalitat com el context, per la seva relació reflexiva, car el context dóna sentit a la funcionalitat i la funcionalitat esdevé funció pròpia en el context on es realitza.

L'etnomusicòleg Merriam (2001) aporta un matís i una reflexió en aquests dos aspectes però ell utilitza dos termes complementaris entre ells: ús i funció. L'ús fa referència en fer servir una cosa, i la funció és l'acció pròpia d'una cosa. Observar els usos i les funcions de la música tradicional i popular, en el nostre cas, aportarà coneixement en relació a ella mateixa. Segons Merriam la música –en general– té diversos usos i funcions com: goig estètic, alleujament emocional, entreteniment, comunicació, representació simbòlica, resposta física, reforç de la conformitat a les normes socials, reforç d'institucions socials i rituals religiosos, continuïtat i estabilitat de la cultura, i integració a la societat.

La transmissió oral de la música tradicional i popular fa que la figura de l'informant, aquella persona que canta una cançó o toca una música que ningú més coneix, sigui cabdal. La unió entre aquests elements, funcionalitat, context i sobretot informant, provoca que apareixi un quart element característic de la música tradicional i popular, que l'ajuda a definir-la i a diferenciar-la de la música clàssica: la variabilitat.

Gràcies als estudis etnomusicològics, s'ha pogut observar, estudiar i definir la variabilitat (Crivillé, 1990; Marcel-Dubois, 1960) com el fenomen que fa que la música tradicional i popular no sigui estàtica, sinó que vagi variant, mutant, canviant, i d'aquesta manera es mantingui viva. El temps o edat de l'informant, el desplaçament de l'informant, els materials enregistrats en el context o fora d'ell, el repertori vocal o instrumental, el trasllat del repertori individual a col·lectiu i viceversa i l'impacte amb els altres gèneres són alguns dels factors que nodreixen aquesta variabilitat. Recordem com ja en les recerques etnomusicològiques anteriors s'intentava buscar i explicar aquests quatre elements. La següent figura mostra els elements exposats.

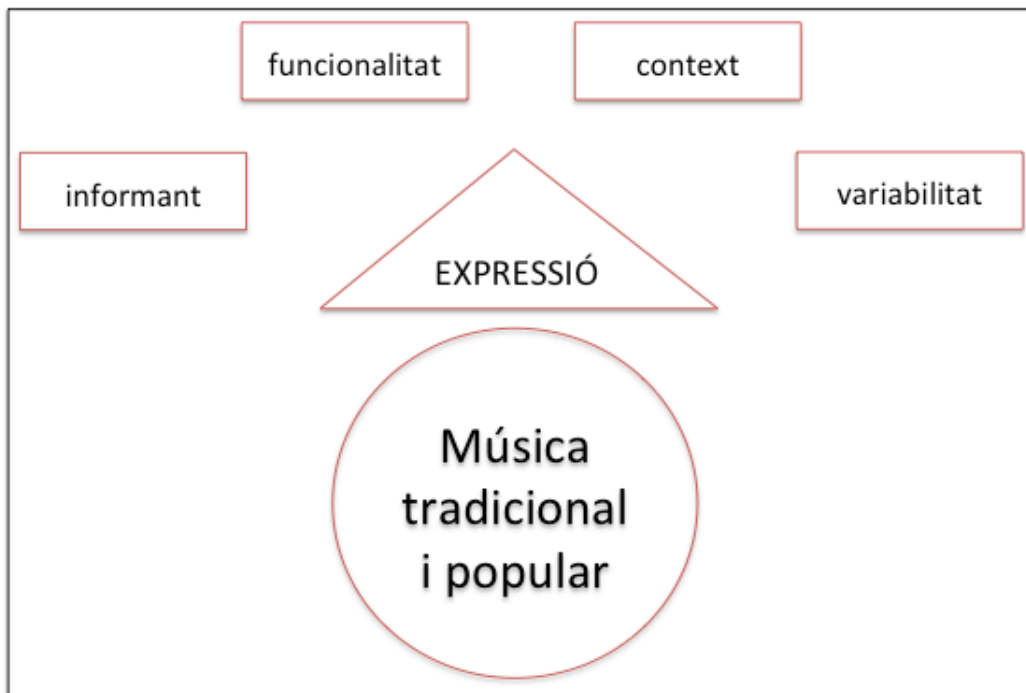


Figura 2.2. Elements que caracteritzen la música tradicional i popular

En el fenomen de folklorització explicat anteriorment, i degut a la necessitat de fixar el producte musical, s'utilitza la música enregistrada, o sigui l'últim estadi segons Sachs (1948) de la cadena del desenvolupament de la comunicació musical, fet que provoca que desaparegui una de les característiques principals de la música tradicional: la variabilitat.

Sachs defineix la història del desenvolupament de la comunicació musical en quatre estadis principals:

- 1) Música no escrita: on el compositor i l'interpret són la mateixa persona. La seva música no pot ser difosa sense ell mateix, i tampoc pot perdurar, excepte el cas de certes formes de tradició.
- 2) Música escrita: hi ha una separació entre compositor i interpret, hi ha modestes possibilitats de divulgació i duració.
- 3) Música impresa: hi ha més possibilitats de divulgació i duració.
- 4) Música enregistrada: hi ha una separació completa en la seva interpretació i reproducció ilimitada. Existeixen moltes més possibilitats de propagació i duració en l'autèntic estil de la interpretació original (Sachs, en Martí, 1996, p. 95).

Rice (2006, pp. 158-167), a partir de la seva idea exposada a l'acabament de l'apartat anterior, proposa tres dimensions que cal observar en el subjecte quan utilitza la música en l'experiència musical: lloc, temps i metàfora. Veure figura 2.3.

- Lloc: és un espai ideacional per pensar sobre l'experiència musical, és el lloc on l'experiència musical es produeix. Els llocs que proposa observar són: individual, subcultural, local, regional, nacional, areal, diàspora, global i virtual.
- Temps: està provocat pels canvis que té l'experiència musical en el present, condicionats per l'experiència prèvia. Aquest temps ha de tenir dues visions: la visió històrica cronològica i la visió de com l'experiència de la música canvia quan el subjecte es mou a través del temps, on la forma en la música ens dóna la seva pròpia experiència de temps.
- Metàfora: són les creences sobre la naturalesa fonamental de la música. Les creences sobre la música es converteixen en la base dels discursos sobre música i en els comportaments musicals que inclouen tots els aspectes de la creativitat, la recepció, el rendiment, la institucionalització i les estratègies per a la implementació d'aquestes creences i comportaments.

Aquestes metàfores, que depenen de les cultures<sup>56</sup>, serien (Rice, 2006, p. 158):

- la música com a art: aquesta metàfora ens porta a considerar com les tècniques, formes i estructures de la música poden ser avaluades en termes d'artesanía, equilibri, virtuosisme i bellesa;
- la música com a comportament social: alguns etnomusicòlegs<sup>57</sup> van demostrar que, perquè la música es faci i s'entengui per la gent en una societat, cada actuació de la música és també una representació de les estructures socials existents o emergents i les relacions socials, les actuacions musicals poden

---

<sup>56</sup> Per alguns grups ètnics com per exemple la tribu índia Navaho o Navajo, la música és la medicina, una forma de teràpia, i es fa música per curar els malalts. En aquesta cultura la música no representa cap cosa: "fa" alguna cosa.

<sup>57</sup> Aquesta apreciació fa referència a: Neuman, D. M. (1980). *The Life of Music in North India: The Organization of an Artistic Tradition*. Detroit: Wayne State University Press.  
Seeger, A. (1987). *Why Suyá Sing*. Cambridge: Cambridge University Press.  
Waterman, Ch. A. (1990). *Juji: A Social History and Ethnography of an African Popular Music*. Chicago: University of Chicago Press.

promulgar estructures socials passades o actuals, poden modelar alternatives a les estructures existents o poden ajudar a imaginar estructures futures;

- la música com a sistema simbòlic: és un text capaç de transmetre referència no només a la música sinó també a un món més enllà de la música, car la música pot tenir significats referencials a coses, idees, móns i experiències de fora de la música en si mateixa;
- la música com a mercaderia: en moltes àrees sociogràfiques locals, els músics poden intercanviar les seves actuacions i els seus productes enregistrats per diners o una altra cosa comerciable.

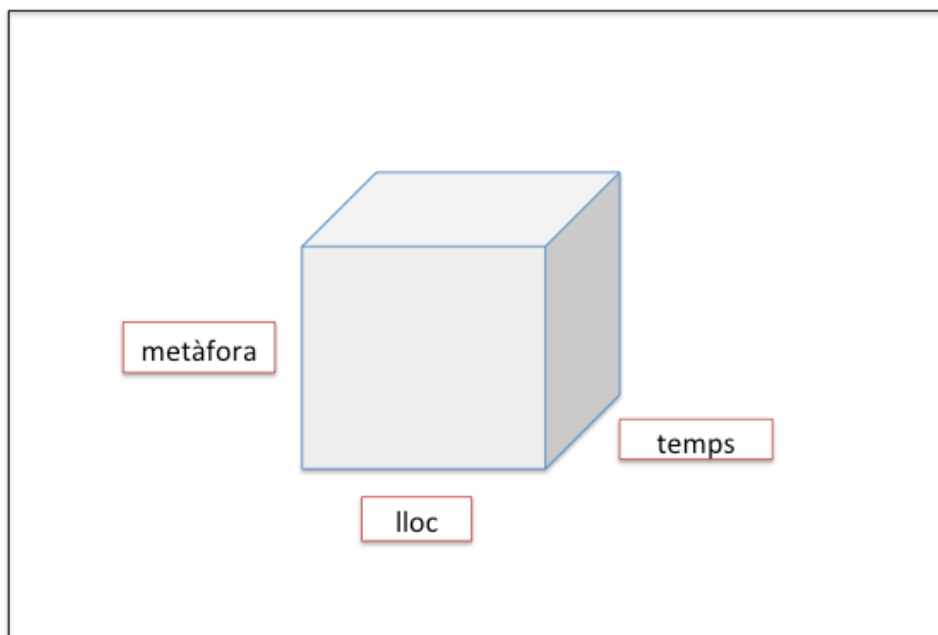


Figura 2.3. Dimensions que caracteritzen l'experiència musical, segons Rice (2006, p. 158)

### 2.1.6. El mètode etnomusicològic

Qualsevol investigació etnomusicològica sol estar composta per quatre fases (veure figura 2.4.) com qualsevol altre tipus d'investigació:

- 1) disseny i projecte de la investigació,
- 2) recollida de les dades empíriques,
- 3) anàlisi sistemàtica de les dades empíriques, i
- 4) síntesi, discussió i presentació dels resultats.

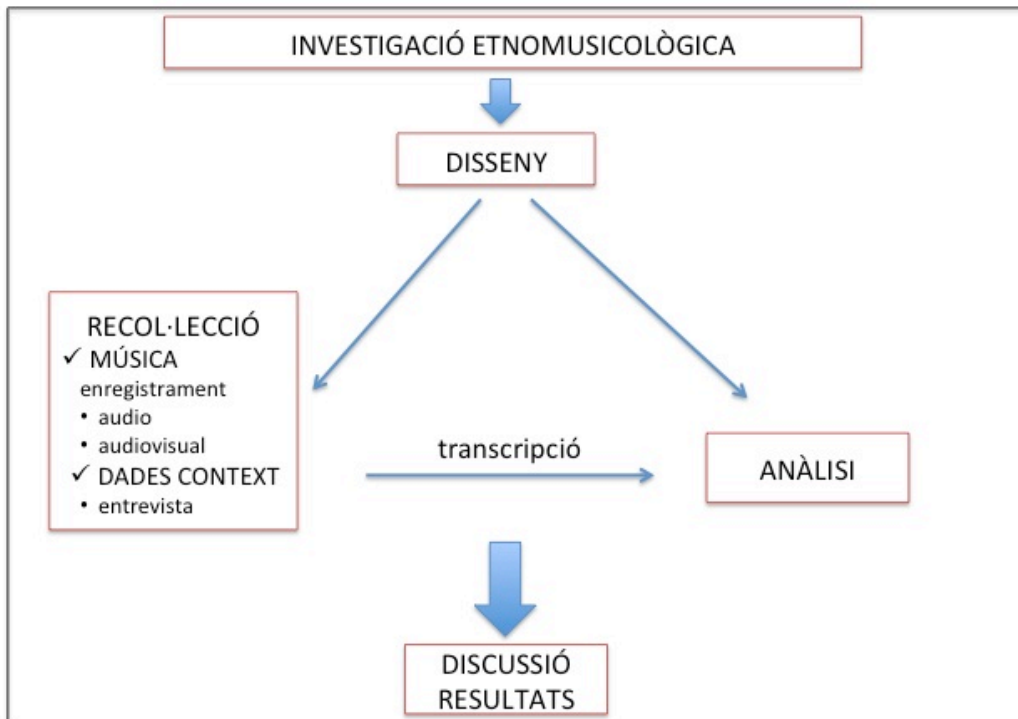


Figura 2.4. Fases de la investigació musicològica

Cada disciplina té una especificitat que la caracteritza i aquesta característica fa que la recollida i l'anàlisi de les dades empíriques sigui pròpia i identifiqui la disciplina. El treball de camp amb el procés d'observació –participant o no– i la transcripció continuen essent les dues activitats principals de l'etnomusicòleg, tot i que, si en un inici l'objectiu de l'etnomusicologia era transcriure el més exactament possible les manifestacions sonores musicals per tenir-ne un repertori i poder-lo comparar, en l'actualitat la transcripció exacta i el registre sonor fidel esdevenen medis a partir dels quals es pot discutir, dissertar i investigar per què succeeixen determinats esdeveniments musicals. La figura 2.5. ens mostra aquests elements.

L'objectiu del treball de camp és la recollida de la manifestació sonora en el seu context així com tots els elements contextuais culturals que l'envolten.



Figura 2.5. Característiques del mètode etnomusicològic

Per obtenir aquestes dades s'utilitzen dos tipus de tècniques de recollida:

- la recollida del fet musical mitjançant l'enregistrament d'àudio o d'audiovisual recolzat amb fotografies i anotacions fetes en el terreny, i
- la recollida de les dades que descriuen la música en el seu context cultural mitjançant la utilització de tècniques etnogràfiques com el *rapport*<sup>58</sup>, l'entrevista i l'observació (Grebe, 1976, p. 17).

L'anàlisi sistemàtica de les dades recollides en el treball de camp o treball de laboratori també té una doble vessant pel fet que s'han recollit dades musicals i culturals. Per a tal fi s'utilitzen tècniques d'organització, classificació i documentació dels materials i tècniques de transcripció musical (Grebe, 1976, p. 18).

Les tècniques de transcripció musical des de l'òptica etnomusicològica exigeixen bones habilitats musicals de percepció auditiva i d'escriptura, doncs cal transcriure, a més dels elements que fan referència a la melodia, el ritme, l'harmonia i l'estructura –que podríem dir que són els elements pels que està més entrenat a llegir i a escriure el músic

<sup>58</sup> Paraula que s'utilitza per descriure el fet que diverses persones senten o estan en sintonia psicològica i emocional provocant que hi hagi una relació harmònica i comfortable entre elles.



que prové de la tradició d'estudi de conservatori de la cultura occidental—, tots els elements que caracteritzen i fan propi l'estil interpretatiu o de reproducció de la música de la cultura objecte d'estudi. Aquest és un dels grans reptes de l'etnomusicologia en l'estudi de la música tradicional i popular: la limitació de l'escriptura en la transcripció del fenomen.

L'any 1963 la «Sociedad de Etnomusicología» organitza un simpòsium de transcripció musical on es fa palès en paraules de l'etnomusicòleg nordamericà George List (Grebe, 1976, p. 19) que cap mètode de transcripció inventat reflexa l'esdeveniment musical amb exactitud. Però aquesta limitació no només es troba en el sentit de la transcripció sinó que també existeix en el sentit contrari, o sigui, en el de la lectura. Ara és quan ens podem preguntar, situant-nos en el context de la present recerca: com es fa per transcriure i llegir el «grallejar» en tocar la gralla o el «tots som pops<sup>59</sup>» en tocar una sardana, per posar-ne només dos exemples?

Hood ens dóna la resposta quan diu:

La translació correcta dels símbols en sons musicals depèn de la familiaritat amb la tradició oral que la sustenta. Cal un coneixement de la tradició oral perquè: 1) certs símbols poden resultar ambigus, és a dir, poden no complir els requisits bàsics de claredat de representació per a un sistema de notació eficaç; 2) al llarg del seu desenvolupament, cada tradició ha emfatitzat sobre determinats aspectes de l'expressió musical i, en reflectir aquest èmfasi, la seva notació haurà anat fent-se massa rígida com per acollir una varietat d'altres pràctiques conegudes en la interpretació real (Hood, 2001, pp. 108-109).

Deixant de banda la part musical com a una entitat exclusiva, ara posarem el punt de mira en la música dins la societat. En aquesta dualitat compacta «música i societat» s'hi troben diversos enfoc de metodologia d'investigació que en el fons són plasmacions evolutives d'un mateix objectiu: com i per què fa música una entitat social concreta.

---

<sup>59</sup> Paraula que es fa servir per anomenar popularment el ritme de la sardana.

Merriam (1964) inicia aquest camí quan proposa un model circular on la conceptualització de la música produeix un comportament on el so resultant torna a ser objecte de conceptualització, d'aquesta manera integrava l'estudi del rol de la música en una societat i com interaccionava en el context cultural, històric i social.

Al llarg del temps, i segons podem llegir en Pelinski (1995), les relacions en els mètodes d'anàlisi d'investigació entre aquests dos elements «música i societat» o «anàlisi musical i etnografia» o «música i cultura», provoquen unes relacions de juxtaposició on l'anàlisi musical i l'etnografia són independents (McAllester, 1954), dependència on l'anàlisi musical depèn de l'etnografia i no l'ha de precedir (Blacking, 1967) i precedència on l'anàlisi musical precedeix l'etnografia que serveix per confirmar-lo (Arom, 1985).

Actualment i provocat per la importància de donar veu a l'altre, l'etnomusicologia tracta altres temes com: la música en la globalització, en la transnacionalització, en la identificació, en altres categories com el gènere, l'edat, la història personal... provocant que l'etnomusicòleg actual hagi de confrontar els estudis musicals des de perspectives transdisciplinars per aconseguir un estudi orientat a entendre el significat de la música per a la realitat de la gent en el context fràgil i permeable de les diferents cultures que tant construeix com és construïda (Pelinski, 2000, pp. 17-18).

## **2.2. La música tradicional i popular i la pedagogia musical**

### **2.2.1. Pedagogia i pedagogia musical**

Etimològicament la paraula pedagogia vol dir “nen” i “guia” però, com a art i ciència de l'educació és la disciplina que té com a objectiu l'estudi de l'educació i la formació per tal d'organitzar-la i així aconseguir que qualsevol persona que es vulgui formar aconseguixi les fites establertes per la societat on està immersa. Per a tal fi, la pedagogia s'ajuda d'altres disciplines com la història, la sociologia i la psicologia, per destacar-ne les més rellevants per a la present recerca. Quan l'objecte d'estudi és la música aquesta disciplina passa a anomenar-se pedagogia musical.

Segons Montesinos (2011, pp. 24) podem parlar de quatre estadis en la pedagogia musical relacionats amb la història de la música d'occident:

✓ Les primeres manifestacions

De la mateix manera que no existeix un bon coneixement de la música que es feia en l'edat primitiva i en civilitzacions passades, com les que varen existir en la Mesopotàmia, a l'antic Egipte i la Minoica, tampoc es pot saber com ho feien per transmetre les experiències i els coneixements musicals. Tot i no tenint documentació al respecte que ho avaluï, Hemsy de Gainza (1964, p. 17) suposa que aquesta transmissió la devien fer els músics o iniciats capaços de traspasar els secrets del fer música, i Mann (1983, p. 16) suggereix també que la fabricació dels instruments i la manera de reproduir el so, els cants i les danses segurament es feia per imitació o per improvisació, deducció que fa a partir de fer una analogia amb la cultura musical índia, on la improvisació i la no plasmació en el paper són el que l'ha mantingut viva.

La música formà part de la cultura grega des dels seus inicis, tant en entorns sociològics com educatius. Segons Crossley-Holland (1985, p. 148) amb el naixement del «drama» (S. VI-V a.C.), els elements que l'integren –poesia, música i dansa– es fan presents en les diverses reproduccions que es realitzen en els amfiteatres per cantadors, actors i dansaires molt qualificats. El concepte música pels grecs incloïa un seguit d'activitats diverses, sobretot incloïa la poesia però també la dansa i la gimnàstica.

L'educació amb segell aristòcrata exigia l'aprenentatge de la lira, el cant i la poesia, la dansa i la gimnàstica (Fubini, 1996, p. 31). La música constituïa una part de la cultura mental que es complementava amb la cultura física o gimnàstica (Crossley-Holland, 1977, p. 152). L'educació musical pels grecs era un objectiu de l'Estat, i els seus legisladors eren els responsables de mantenir en ordre aquest benestar i bona reputació de la República (Pérez, 2000, p. 109). L'equilibri de l'Estat depenia en bona part de l'harmonia dels sons entre sí i la relació amb el cosmos. Segons Tur (1992, p. 97) la música era un factor essencial en la formació dels ciutadans, amb la mateixa importància que la filosofia i les matemàtiques i les seves virtuts úniques i essencials influïen d'una

manera positiva en l'individu modificant els seus estats d'ànim<sup>60</sup>, a més d'adquirir el sentit del ritme i l'harmonia.

Els sacerdots i els aedes<sup>61</sup> eren els autèntics preceptors musicals que transmetien la música com un secret professional (Sarget, 2000, p. 117). L'ensenyament era individual, directe i per imitació, però amb presència dels altres alumnes; l'escriptura es va considerar més tard i només en l'àmbit dels músics professionals (Valles, 2009, p. 221).

Cal destacar les grans aportacions de Lasus de Hermione (S. VI a.C.) com el primer mestre professional de música i el primer que observa les vibracions del so; Pitàgores (582-496 a.C.) per tot el seu estudi relacionant els intervals musicals amb números; Plató (427-347 a.C.) que estableix una relació molt estreta entre música, filosofia i astronomia, a més de l'argumentació que fa en les seves obres *La República* i *Les Lleis* quan diu que en l'educació de tots els ciutadans hi ha d'haver tres blocs de matèries: la gimnàstica pel cos i la música i les lletres per a l'ànima. Plató considerava que la veu i el cant eren elements bàsics en l'educació de l'home i creia que les persones més grans d'edat, degut a la seva maduresa i coneixement expert, eren les més adients per exercir l'educació musical.

Aristòtil (384-322 a.C.) en les seves obres *Poètica* i *Retòrica* planteja la necessitat i obligatorietat de l'educació pels joves nomenant les quatre disciplines que s'haurien d'ensenyar: la lectura, l'escriptura, la música i el dibuix –aquesta última ocasionalment–, continuant amb les teories de Plató en relació a la música quan defensava que la música pot donar bones qualitats al caràcter, considerava que els nens i els joves havien d'aprendre la música cantant i tocant instruments i que s'havia de deixar per quan es fos més gran d'edat el gaudi i l'opinió en relació a ella; amb l'escola peripatètica es creen les bases per una consideració no només moral de la música sinó també estètica.

---

<sup>60</sup> En la cultura grega *éthos* feia referència a les qualitats innates o significació ètica de les diverses escales gregues, ja que consideraven que cadascuna tenia una característica sonora que es corresponia amb un *éthos* concret o situació emotiva específica (Crossley-Holland, 1977, p. 152; Fubini, 1996, pp. 35-40; Grout i Palisca, 2001, pp. 23-25).

<sup>61</sup> Poeta i cantor cortesà professional de l'època heroica grega.

Aristoxen de Tarent (S. IV a.C.) filòsof i teòric de la música va posar les bases de la reacció de l'individu davant la música en contraposició als que només relacionaven l'altura dels sons amb el número de vibracions, considerava que tots els modes musicals eren vàlids sense qualitats ètiques específiques i per tant la qualitat fonamental de la música era l'estètica i la bellesa. En les seves obres *Elements d'harmonia* i *Elements de rítmica* vol separar l'experiència musical de la filosofia donant més importància a la percepció auditiva en el moment de fer un judici musical. Segons Fubini (1996, p. 35) és en aquesta civilització quan comença a sorgir el concepte d'educació musical o educació a través de la música.

Tot i que en la civilització romana la música és present tant en els cultes religiosos com en els actes militars, se sap que també formava part de l'educació (Sarget 2000: 118). També consideraven que per a ser bon orador eren imprescindibles coneixements musicals relacionats amb la melodia i el ritme i una bona educació de l'oïda. La civilització romana no fa cap aportació significativa a la teoria i pràctica de la música, adoptant les maneres de tractar-la de l'antiga Grècia i dels pobles que conquistaven (Grout i Palisca, 2001, p. 35). Segons l'obra de Plutarc (50-125 d.C.) les institucions que es dedicaven al cultiu de la música eren *Collegium Tibicinum Romanorum* i *Collegium Tibicinum et Fidicinum*.

La cultura musical clàssica va ser transmesa a la música occidental a través del Cristianisme<sup>62</sup>. En l'Edat Mitjana la música es troba al servei de la litúrgia i està orientada a la vida religiosa i a l'ofici diví. La vida cultural forma part de la vida religiosa, per tant la música s'orientà d'acord amb els objectius de l'església i el cant religiós fou apreciat pels valors educatius que transmetia (Sarget, 2000, p. 119). Durant els segles IV i V, alguns sectors eclesiàstics consideren el cant com quelcom profà i amb connotacions sensorials perjudicials per l'home. La música es considerava superior a les altres arts i era molt valorada com a disciplina científica formant part del quadríviu<sup>63</sup> en les escoles monàstiques.

---

<sup>62</sup> L'any 380 l'emperador romà Teodosi decreta amb l'edicte de Tessalònica el Cristianisme com a religió oficial de l'Imperi Romà.

<sup>63</sup> La música era una de les set arts liberals que constituïen l'estudi de preparació cap a la filosofia o ciència del saber i la teologia o ciència o estudi de Déu. L'estudi del trívium –gramàtica, dialèctica i

Cal destacar les aportacions de Climent d'Alexandria (150-215) que en la seva obra *El pedagog*, dirigida a persones que s'havien convertit i ingressat a l'esglèsia pel baptisme, dóna molta importància al cor com a prototip d'educació i disciplina, tot i que indica que s'ha d'escollir entre les harmonies considerades sanes i deixar aquelles que estan valorades com a voluptuoses<sup>64</sup>. Plotí (205-270), seguidor de Plató, defensava que hi havia tres camins per trobar la veritat: el de l'amant, el del músic i el del filòsof amic de la bellesa.

Sant Agustí (354-430) en les seves obres *De música* i *Confessions*, reflexiona sobre els plantejaments del pensament clàssic per tal de projectar-los en el nou context cultural i filosòfic del món cristià, presentant la dualitat del pensament medieval entre una música com a ciència teòrica i una música per a ser escoltada i executada. Boeci (480-524) en la seva obra *De Institutione Musicae* reafirma la superioritat de la raó, resumeix la teoria musical antiga i fa referència als valors positius (teòrics-filosòfics) i negatius (música sensual) que pot tenir la música en l'educació dels infants, en la tripartició que fa de la música –mundana, humana i dels instruments– només la mundana o música de les esferes és la que considera com a única i veritable. Cassiodor (485-580) i Sant Isidor de Sevilla (560-636) consideren la música com a ciència però també com a pràctica virtuosa on conflueixen dos mons: el món intel·lectual i el món de l'ètica (Fubini, 1996, pp. 81-97).

Ja en el segle IX, el Cristianisme admet i valora l'herència cultural dels grecs i dels romans en relació a la teoria musical, la música cantada i els instruments musicals, però tenien les seves reserves en la utilització de la música per part del poble, això vol dir en el sentit pagà (Montesinos, 2011, p. 32). En el segle IX s'escriu *Musica Enchiriadis*, manual de música anònim<sup>65</sup> destinat als estudiants que volien esdevenir religiosos. Escrit en forma de diàleg entre mestre i deixeble, fet que li dóna un caràcter pedagògic, expressa la preocupació que ha de servir més per un ensenyament pràctic de la música que no pas per a una instrucció teòrica de la mateixa (Fubini, 1996, p. 104).

---

retòrica– era previ al quadríviem –aritmètica, música, geometria i astronomia– suposadament més difícil.

<sup>64</sup> Aquesta idea prové de la teoria grega de l'*èthos* que estableix una relació entre l'art dels sons i els efectes que produeix la música sobre la voluntat i el caràcter (Valles, 2009, p. 221).

<sup>65</sup> S'atribueix al monjo Hucbald de Saint-Amand (840-930?) tot i que també hi ha opinions que diuen que l'autor va ser Odó de Cluny (878-942).

El centres d'educació eren els monestirs o escoles monàstiques, on la instrucció musical era primordialment pràctica amb pinzellades de temes no musicals de nivell elemental, i les catedrals o escoles catedralícies<sup>66</sup>, on es desenvolupaven els estudis des d'una òptica més especulativa, que a partir del segle XIII esdevenen centres importants en la preparació dels estudiants per a les universitats. L'aportació del Papa Gregori I (ca. 540-604) està relacionada amb la regularització i normalització dels cants litúrgics i la reorganització de la *Schola Cantorum*<sup>67</sup>.

En el segle XI hi ha una àmplia aportació músico-pedagògica de la mà del monjo Guido d'Arezzo (ca. 991-1033): reemplaça el sistema de notació neumàtica pel de donar noms sil·làbics a les notes amb l'objectiu que la lectura i l'ensenyament de la música sigui més ràpid i no s'hagi d'utilitzar només el mètode oral basat en la memorització, la utilització del tetragrama en l'escriptura de les notes, la utilització de l'hexacord en comptes del tetracord grec en l'organització dels sons, la solmització<sup>68</sup> dels hexacords i la utilització de la mà guidoniana com a recurs mnemotècnic per a l'afinació de les notes i els intervals dels hexacords (Grout i Palisca, 2001, pp. 85-93). En aquest mateix segle XI es produeixen diversos fenòmens progressius en l'evolució de la música que es van desenvolupant, fins el segle XIV, i que també afectaran al seu ensenyament i aprenentatge: la polifonia reemplaça a la monodia, la composició substitueix a la improvisació i la notació substitueix a la memòria (Grout i Palisca, 2001, p. 110). L'escola de Notre-Dame de la catedral de París amb Léonin (1150-1201?) i Pérotin (ca. 1160-1230) són els màxims exponents de *l'Ars Antiqua* i Philippe de Vitry (1291-1361) de *l'Ars Nova*.

---

<sup>66</sup> Escola catedralícia o episcopal: institució d'origen medieval que es desenvolupa al voltant de les biblioteques de les catedrals europees amb la funció específica de la formació del clergat.

<sup>67</sup> Schola Cantorum: grup establert de cantors i mestres a qui se'ls confiava l'ensinistrament de nens i homes per a que fossin músics eclesiàstics (Grout i Palisca, 2001, p. 48) i se'ls ensenyava el cant gregorià de forma feixuga a nivell oral (Stevens, 1985, p. 324). L'emperador Carlo Magno (742-814) mitjançant la capitular de l'any 778 promou la instrucció escolar fomentant la creació d'escoles monàstiques i catedralícies (Sarget, 2000, p. 119).

<sup>68</sup> Solmització: tècnica per a l'ensenyament de la música inventat per Guido d'Arezzo on es partia d'un hexacord model que s'anava sobreposant o traslladant a les notes d'una melodia, si aquestes sobrepassaven l'àmbit de sexta (Grout i Palisca, 2001, pp. \*89-92).

Fernández desenvolupa el tema de la solmització amb una mirada històrica i metodològica en el VII Seminario Argentino de Investigación en Educación Musical, 31 de maig a 2 de juny de 2007. Fernández Calvo, D. (2007). La solmitzación histórica y la metodología: un aporte musicológico a la didáctica interdisciplinar. *Boletín de investigación educativo-musical*, n. 40, pp. 43 -51.

Fora de l'àmbit religiós les activitats musicals profanes formaven part de les activitats dels joglars que amb les seves interpretacions de cants, danses i jocs malabars entretenien al poble analfabet i transmetien la música popular; dels trobadors del sud i nord de França –*troubadours* i *trouvères*, respectivament– que vivien a la cort i eren autors d'obres que cantaven l'amor cortès i les gestes cavalleresques; i dels mestres cantors o *Meistersinger* que eren artesans constituïts en gremis amb unes normes més estrictes en relació a la composició i a l'execució de les cançons. La paraula «*ménestrel*<sup>69</sup>» o «ministril» que primer es feia servir per anomenar els joglars que acompanyaven tocant instruments acompanyant els poemes que recitaven els trobadors, en el segle XIV canvia de sentit i és la paraula que es farà servir per anomenar el músic professional (Ardley et al., 1992, p. 24). Cap a finals de l'Edat Mitjana, l'ensenyament de la música a nivell teòric i pràctic és imprescindible en la formació dels joves de la noblesa d'ambdós sexes (Valles, 2009, p. 224).

✓ La pedagogia musical com a disciplina independent

A finals del segle XIV es comença a observar un augment dels músics professionals en els cors de les capelles reials i catedrals. La figura del mecenes prové de la reialesa, l'aristocràcia i de l'església. En els segles XV i XVI s'esdevé un desenvolupament de la pràctica instrumental: es creen instruments nous, es modifiquen els sistemes d'afinació, s'estableix una nova relació entre la teoria i la pràctica musical i juntament amb la nova manera d'entendre la música iniciada per Zarlino (1517-1590) provoca que l'instrumentista ha d'estar suficientment preparat amb coneixements teòrics (Fubini, 1996, pp. 129-131).

S'escriuen llibres que expliquen la teoria de la música, el contrapunt, l'harmonia, els instruments i la manera de tocar-los (Grout i Palisca, 2001, pp. 210-215, 293-295). Això provocarà que la figura de l'executant medieval es substitueixi per una figura més completa, una figura que representarà aquest home renaixentista que necessita reprendre els elements de la cultura clàssica per tal de reactivar el coneixement i el progrés.

---

<sup>69</sup> Joglar en francès.



En el Renaixement, la cultura antropocèntrica i humanista estimularà un canvi de mentalitat en la societat en relació a la música, provocant que hi hagi una necessitat de popularitzar l'ensenyament de la música, ja que es considerava que tot aquell que volgués tenir un cert nivell d'educació havia de conèixer tant la teoria com la pràctica musical (Montsesinos, 2011, p. 38).

El 14 d'octubre de 1538 a la Universitat de Salamanca s'acordà per Reial Decret que la feina del professor de música serà, entre d'altres, explicar música especulativa –mitja hora— i fer cantar els estudiants, o sigui fer música pràctica, el temps restant. La Universitat d'Oxford produeix el tractat *De Speculatione Musices*, de Walter Odington (1298-1330) que combina la música especulativa i la pràctica. Les universitats italianes cultiven els estudis humanístics desenvolupant la música com a art i ciència (Sarget, 2000, p. 121). A Alemanya amb la reforma religiosa, Luther (1483-1546) recomana que l'estudi de la música i el cant han de tenir un paper rellevant a les escoles, al mateix nivell que les humanitats i les ciències, recomanació que està recolzada per part de prínceps, teòlegs i educadors, contribuint d'aquesta manera a una educació musical similar a la de l'antiga Grècia.

D'aquesta planificació educativa amb instrucció en el cant pla, música figurada i elements de teoria, sorgeix la figura del *Kantor* que és el responsable de la música en els centres educatius (Tur, 1992, p. 489). Les capelles de les catedrals i esglésies, integrades per mestre de capella, cantors i instrumentistes, són l'escola d'aprenentatge dels compositors ja que tots ells inicien la seva vida musical com a escolans. L'art de la composició només era accessible per aquells que demostraven ser bons cantants i intèrprets de dos o més instruments (Milner, 1985, p. 185). La relació entre aquests dues institucions, universitats i capelles catedralícies, es porta a terme amb la presència de músics que estan vinculats a ambdós llocs, com per exemple Francisco de Salinas (1513-1590) que, format a la Universitat de Salamanca, exerceix de mestre de capella a diverses catedrals espanyoles i italianes (Sarget, 2000, p. 122).

Els compositors del barroc escriuen per expressar sentiments i emocions en un sentit genèric, però cap a mitjans del segle XVII ja han adquirit uns recursos d'harmonia,

timbre i forma que esdevenen un llenguatge comú que utilitzen per expressar les seves idees (Grout i Palisca, 2001, p. 357). L'aprenentatge de la música en aquest període segueix les mateixes directrius exposades en el Renaixement, sent la capella de música – ja sigui eclesiàstica o reial– l'únic accés a l'aprenentatge musical. La divulgació musical i la preparació dels compositors, instrumentistes i cantadors es realitza des dels monestirs, abadies, capelles catedralícies, col·legiades, col·legis i santuaris (Montesinos, 2011, p. 40). Segons Valles (2009, p. 225) gairebé no hi ha testimonis documentals que expliquin que la música tenia presència significativa en l'entorn familiar i la seva incorporació a l'entorn escolar.

En aquesta època cal destacar la figura del pedagog Comenius (1592-1670), que en el seu llibre *Didàctica Magna* esdevé el precursor dels mètodes sensorials, actius i globals, quan col·loca l'alumne en el centre del fenomen de l'aprenentatge. En el capítol XXI, quan parla del mètode de les arts, exposa una màxima que ha de regir aquest ensenyament: allò que s'ha de fer, s'ha d'aprendre fent-ho. Explica que l'art requereix tres coses: model o forma externa determinada que mirant-la [o escoltant-la]<sup>70</sup> l'artista intenta de produir-ne una de semblant; matèria o allò que ha de rebre una nova forma; i eines amb les que es realitza la feina.

L'ensenyament de l'art exigeix tres condicions: ús legítim, sàvia directriu i exercici freqüent. La imitació fidel, des dels inicis, per arribar a ser cada vegada més lliure i la contínua correcció dels errors des de la pràctica per part del mestre artesà, juntament amb la síntesi i l'anàlisi, factors indispensables per a l'ensenyament complet d'un art, seran les accions que caldrà repetir per aconseguir un bon aprenentatge. Aquestes bases sensorials-vivencials de l'aprenentatge de la música, on la pràctica va abans que la teoria, s'aniran utilitzant amb més o menys intensitat a partir d'aquest moment (Comenius, 1971, pp. 203-211).

---

<sup>70</sup> L'apreciació entre claudàtors és nostra.

## ✓ Expansió de la pedagogia musical

En el Classicisme l'art es popularitza i la música es comença a interpretar en teatres públics per a la burgesia (Montesinos, 2011, p. 42). En el segle XVIII, tot i que les idees de la Il·lustració fan avançar el pensament pedagògic i es fomenta cultivar les arts, la música no se'n veu molt beneficiada perquè el valor educatiu de l'art es fonamentava en la imitació de la naturalesa i es creia que la música estava limitada en aquest aspecte (Valles, 2009, p. 225).

Jean Jacques Rousseau<sup>71</sup> (1712-1778) introdueix una nova inquietud pedagògica en relació a la música, proposant la seva inclusió en els plans educatius obligatoris gràcies als beneficis que aporta la música a l'individu en el seu desenvolupament psicològic i social. Defensava els valors educatius i humans de la música centrats en el cant que, identificat per la melodia i per la seva relació amb la paraula, constituïa la veritable essència natural musical, en detriment de l'harmonia, que en ser un constructe mental n'alterava la veritable essència (Fubini, 1996, p. 206-207). Creia important el treball sensorial abans de l'intel·lectual, per aquest motiu proposava el desenvolupament auditiu abans de la lectura i l'escriptura musical.

Malgrat que el sistema d'ensenyament musical creat per Rousseau no va tenir molt èxit, les seves idees van servir d'orientació per a pedagogs posteriors (Valles, 2009, p. 226). En contraposició a aquesta visió més sensorial de l'ensenyament de la música, a França es revifa el vessant més racionalista que es fonamentava en l'ensenyament del solfeig, essent Wilhem –Guillaume Louis Bocquillon– (1781-1842) el seu principal representant (Montesinos, 2011, p. 43).

Els pensadors i reformadors del pensament educatiu de finals dels segle XVIII entenen que l'educació musical s'havia de realitzar en grup tenint present que l'adquisició de les habilitats de lectoescriptura musical era indispensable pel desenvolupament de la comprensió de la música, l'experiència sonora havia de precedir l'aprenentatge dels

---

<sup>71</sup> El seu pensament pedagògic es troba recollit en les següents obres: *Emile ou L'Education* (1762), *Les confessions* (1782 -primera part- i 1789 -segona part-) i *Dictionnaire de musique* (1768).

símbols i l'ensenyament musical s'havia de caracteritzar pel paidocentrisme o l'adequació de l'ensenyament en relació a l'edat i el nivell de maduresa intel·lectual de l'alumne. Malgrat aquest interès per l'educació musical, el rol principal de la música quedava molt reduït a l'àmbit del cant en entorns religiosos, fet que va promoure, sobretot a Gran Bretanya, la inclusió de la música a les escoles (Jorquera, 2004, pp. 19-20).

En el segle XIX neix i es desenvolupa el Romanticisme que amb el seu culte a la naturalesa, l'exaltació del «jo» i dels sentiments, i la necessitat dels compositors de voler expressar temes subjectius, sorgirà l'exigència d'ampliar les lleis harmòniques, les melodies i el color instrumental. La relació entre la música i la paraula es desenvolupa en moments tan íntims com el *lied* i tan exhuberants com l'òpera. Els conflictes polítics que es desenvolupen durant aquest segle, originats pels nacionalismes i els moviments socialistes, provocaran el naixement del moviment musical «nacionalista» que aportarà composicions inspirades en melodies i ritmes de tipus folklòric, fugint de les influències de la música italiana i alemanya. Es tancarà el segle amb l'aportació de l'Impressionisme musical francès, on les sonoritats diferents dels acords i les melodies desdibuixaran la línia melòdica i harmònica contínua per crear atmosferes i ambients sonors suggerents (Montesinos, 2011, p. 44).

Els canvis socials, econòmics i polítics del segle XIX –Revolució Industrial, avenços tecnològics i científics, desaparició dels imperis de l'Edat Mitjana, expansió d'idees republicanes i lliberals, emancipació de l'Amèrica llatina, implantació del capitalisme, establiment de la burgesia, proliferació de les classes socials, fonamentació del comunisme– provoquen un canvi en la mentalitat social, i si ens centrem en la música, tal com diu Orts (2005, p. 142), ja es pot parlar realment de la valoració de la música com a fenomen popular, amb finalitats culturals, socials i/o polítiques. De mica en mica els entorns d'aprenentatge de la música aniran canviant de lloc i de poder: de les universitats es passarà als conservatoris, acadèmies, liceus, societats... i del poder eclesiàstic i aristòcrata a la burgesia (Sarget, 2000, pp. 126-128).

A nivell pedagògic general, gràcies a la línia de pedagogia activa iniciada per Comenius i Rousseau, sorgeixen diversos pedagogs, pensadors i educadors com Pestalozzi (1746-1827) pedagog suís que està considerat l'educador per excel·lència, que proposa una pedagogia activa, pràctica i antiverbalista; l'alemany Froebel (1782-1852) anomenat el pedagog del Romanticisme, és el creador de l'educació pre-escolar i del concepte de llar d'infants; el nordamericà Dewey (1859-1952) proposa una pedagogia basada en l'acció, on es planteja o es presenta als alumnes alguna cosa per fer –no per aprendre–: aquest fer proposarà pensar i/o prendre consciència de relacions i interconnexions d'aprenentatges coneguts o nous on l'educador fa de guia i orientador.

Les seves línies van ser seguides per l'*Escola Nova*<sup>72</sup>, anomenada *Escola activa* més endavant, i exerceixen una gran influència en la pedagogia actual; el metge francès Itard (1774-1838) reconegut actualment com un dels fundadors de l'educació especial; Séguin (1812-1880) metge nascut a França que més endavant es trasllada a Nova York, crea la primera escola dedicada a l'educació especial o d'alumnes retardats i escriu el primer tractat de necessitats especials per a nens amb discapacitats mentals<sup>73</sup>; la pedagoga, metgessa, psiquiatra i filòsofa italiana Montessori (1870-1952) que, basant-se en les idees de Itard, Séguin i Pestalozzi, proposa una educació basada en la manipulació i l'experimentació per part dels alumnes, i de guia, comunicació i respecte per part del mestre; Decroly (1871-1932) metge i psicopedagog belga proposa l'observació, l'associació i l'expressió com a mètode per a l'aprenentatge a través del sentir, el pensar i l'expressar, que són les accions que organitzen l'activitat mental: per aconseguir aquest

<sup>72</sup> Moviment de renovació pedagògica que neix a finals del segle XIX. Els principis fonamentals que la inspiren, i que són de gran vigència actualment, són:

- Psicologisme: conèixer l'infant, saber com aprèn, disposar de bases psicològiques sobre les quals construir les propostes d'intervenció educativa.
- Paidocentrisme: l'infant és el centre de l'acció pedagògica.
- Activisme: els infants aprenen a partir de la seva activitat, de l'acció, de la seva capacitat d'experimentació, de la seva interacció amb el medi.
- Integralitat: s'ha de contemplar l'educació integrada de totes les capacitats humanes: tant les intel·lectuals com les físiques, les morals, les emocionals, les socials. No hi ha educació veritablement si no es disposa amablement de l'exercici significatiu de totes les capacitats humanes.
- Funcionalisme: els aprenentatges han de servir d'alguna cosa; han de ser útils per als infants i així han de ser reconeguts. És alguna cosa així com: no serveix allò que no em serveix: "sóc capaç d'invertir el meu temps en allò que realment m'interessa". La funció dels aprenentatges no ha d'estar en funció del més enllà: ha de cobrir les necessitats immediates i ha d'establir bases de coneixement; bases de conèixer i de situar-se al món (Vilaplana, 2013).

<sup>73</sup> Aquesta apreciació fa referència al llibre *The moral treatment, hygiene, and education of idiots and other backward children*.

fi proposa els centres d'interès i l'activitat globalitzadora. Aquestes línies de pedagogia activa seran les que influiran en els models de pedagogia musical proposats i desenvolupats durant el segle XX.

L'ensenyament de la música continua els mateixos camins del segle XVIII però fent incidència en buscar tècniques d'aprenentatge per a la lectoescriptura musical, de la que en sorgeixen dues línies: una seguint el camí iniciat pel francès Wilhem que es basa en el solfeig o do fix i que trobarà continuïtat amb el mètode creat per Pierre Galin, Aimé i Nanine Paris i Émile Chevé, i l'altra, basada en el do mòbil o mètode Tonic Sol-Fa desenvolupat per John Curven a partir d'un treball realitzat per la mestra noruega Sarah Anna Glover l'any 1835 amb el títol *Scheme for rendering psalmody congregational* (Jorquera, 2004, p. 20-21). És curiós observar com la tècnica del do mòbil té molta acceptació en la societat anglesa.

✓ Innovació i diversificació de les pedagogies musicals en el segle XX

La tranquil·litat dels últims anys del segle XIX canvia totalment a l'inici del segle XX: un creixent malestar social augmenta la tensió internacional que esclatarà en la primera guerra mundial (1914-18) i posteriorment en altres conflictes bèlics. Fent una analogia amb la música, els compositors –cansats de la tranquil·litat auditiva que donava la tonalitat– busquen maneres de trencar-la, no només fugint del sistema tonal major-menor atret i governat per la tònica (Schönberg) sinó també suprimint la direcció de les progressions harmòniques i alliberant les línies melòdiques (Debussy, Stravinsky).

Les músiques no occidentals i la música tradicional i/o popular de l'est d'Europa ofereixen escales sense sensible –pentatònica, de tons, modals–, mesures rítmiques diferents alternant binari i ternari, i estructures i formes més obertes. De tota aquesta inquietud compositiva en sorgeixen diversos moviments estètics com: neoromanticisme, impressionisme, expressionisme, neoclassicisme, atonalisme i serialisme. Es comença a obrir una distància entre públic i oient amb la música serial, electrònica, concreta, puntillista, aleatòria, espacial... provocant que sorgeixi el concepte de «música utilitària» com a música més propera al poble –música de pel·lícula o música per a grups

escolars i/o a persones afeccionades a la música—. Els avenços tecnològics com la radio i la televisió possibiliten que la música arribi a molt més públic (Fubini, 1996, pp. 453-457; Grout i Palisca, 2001, pp. 845, 895-899).

En el segle XX es plasmen en l'ensenyament de la música les idees proposades pels pedagogs del segle anterior, desenvolupant-se un seguit de línies, propostes i/o models pedagògics actius per a l'aprenentatge de la música partint de l'experiència pràctica per arribar a la teoria, on l'expressió i la creativitat hi tenen un paper rellevant. No podem deixar d'anomenar a:

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), músic, pedagog i home de teatre que proposà un mètode d'educació musical que relaciona els lligams naturals i beneficiosos entre el moviment corporal i el moviment musical, amb la finalitat de desenvolupar el sentit i el coneixement de la música a través de la participació corporal en el ritme musical. La rítmica dalcroziana comporta la trilogia: rítmica, solfeig i improvisació (Del Bianco, 2007).

Justine Ward (1879-1975), pianista i pedagoga que proposa l'estudi de la música des del treball centrat en la música cantada desenvolupant el control de la veu, l'afinació i el ritme precís a partir d'un repertori ampli de música clàssica, cant popular i cant gregorià, partint sempre d'allò conegut pels alumnes (Muñoz, 2007).

Zoltan Kodály (1882-1967), compositor i pedagog hongarès que considerà la veu com l'instrument més idoni pel desenvolupament musical. Utilitza el do mòbil, la notació musical amb inicials i la fonomímia com a recursos per a l'aprenentatge del llenguatge musical. El repertori es nodreix de la música popular i tradicional ja que la considera la música materna que es canta en la llengua materna (Subirats, 2007).

Edgar Willems (1890-1978), mestre i pedagog, el seu objectiu era establir les bases vives d'una veritable educació destinada a contribuir i harmonitzar l'ésser humà mitjançant la música i així afavorir la seva evolució. Per aquest motiu proposa despertar el talent musical que tothom té, desenvolupant l'oïda musical i el sentit rítmic abans de

la pràctica del solfeig i de l'instrument, vivint els fenòmens musicals, sentint-los i prenent-ne consciència. Estableix una relació entre aspectes psicològics i musicals: motricitat – instint – ritme, afectivitat – sensibilitat – melodia, intel·lecte – pensament – harmonia (Fernández Ortiz, 2007).

Carl Orff (1895-1982), compositor i pedagog que proposà una manera d'ensenyar i aprendre música a partir dels interessos naturals del nen, això vol dir cantar, recitar, ballar i tocar. La música, el moviment i el llenguatge serien els tres pilars essencials. Creador d'un instrumental que porta el seu nom, format per un conjunt d'instruments de percussió indeterminada i determinada. La improvisació, la creació i el plaer de fer música en grup formen part del seu procés d'aprenentatge (López Ibor, 2007).

Maurice Martenot (1898-1980), violoncelista, enginyer inventor de les Ones Martenot<sup>74</sup> que proposa un treball basat en el ritme com la força en moviment que impulsa l'acció, el sentit rítmic per tal de trobar la independència entre pulsació i fórmula rítmica i així adquirir independència mental i muscular, la improvisació per apropar-se al saber i descobrir-se a un mateix, l'afinació en diversos tons i modes per adquirir concentració intel·lectual i auditiva i el sentit lúdic en l'agilitat en la lectura de les notes (Arnaus, 2007).

Shinichi Suzuki (1898-1998) violinista i pedagog japonès que estableix un paral·lelisme entre l'aprenentatge de la llengua materna i l'aprenentatge de l'instrument, ja que considera que l'habilitat musical no és un talent innat sinó un potencial que tots podem exercitar i desenvolupar. Proposa un període inicial llarg d'aprenentatge de l'instrument basat en l'escolta, la pràctica quotidiana i la memorització. El recolzament presencial dels pares a les classes és important per a la repetició i seguiment de la pràctica a casa. Planteja l'inici de l'aprenentatge de l'instrument entre els 3 i els 5 anys per ser una etapa decisiva en el desenvolupament dels processos mentals i motrius. Les classes en grup, com a complement de les classes individuals, tenen molta importància perquè motiven

---

<sup>74</sup> Instrument musical radio-elèctric monofònic creat l'any 1928. Format per un teclat convencional d'afinació tonal i micro tonal de fins a seixanta-quatre parts de to, una tira flexible davant del teclat que permet el *glissando* i comandaments d'expressió que controlen canvis de timbre, atacs, dinàmiques i harmònics.



l'aprenentatge individual. Posposa l'inici de la lectura musical quan l'alumne ja té consolidat un nivell d'habilitat bàsica tocant l'instrument relacionat amb una bona postura corporal, un so bonic, i una correcta afinació i fraseig musical (Bossuat, 2007).

Seguint les línies d'aquests pedagogs cal fer esment d'alguns dels seus principals seguidors:

Jos Wuytack (1935) que, seguint la línia pedagògica d'Orff, creà el musicograma o representació visual d'una obra o fragment musical mitjançant símbols relacionats amb el que sona, perquè defensa que no hi ha educació musical completa sense l'audició (Montesinos, 2011, p. 49).

Joan Llongueras i Badia (1880-1953), pedagog, compositor i poeta català que fundà l'Institut Català de Rítmica i Plàstica, actualment anomenat Institut Joan Llongueras, aplicant el mètode Dalcroze a Catalunya (Oriol, 2007).

Manuel Borgunyó (1886-1973), pianista, compositor i pedagog català, a partir del coneixement i les influències dels mètodes actius explicats anteriorment creà el seu propi mètode per a l'ensenyament de la música, on el títol ja mostra els tres elements fonamentals on es basa: eurítmic-vocal-tonal (Vila, 2000).

Ireneu Segarra i Malla (1917-2005), compositor, pedagog, monjo, i director de l'Escolania de Montserrat, adaptà les idees de Kodály a Catalunya a partir de la música tradicional i popular catalana, desenvolupant un mètode per a l'aprenentatge de la música que es dirigeix també a les escoles a través de l'Escola de Pedagogia Musical. Les idees mestres del mètode són: el cant i la veu com a primer i més important vehicle musical, la cançó tradicional com a mitjà més propi i idoni on fonamentar la iniciació i el coneixement del llenguatge musical, el treball sensorial que precedeix qualsevol aprenentatge, l'aprenentatge basat en el procés imitació-reconeixement-reproducció, el desenvolupament de l'oïda interior, l'audició i la creativitat (Riera, 1998).

Rosa Font (1931-2013), compositora, pedagoga i monja dominica, que es va especialitzar en la difusió de la música com a eina socialitzadora i integradora en l'educació general. La seva metodologia es basa en el ritme (Oriol, 2007).

Montserrat Sanuy (1935) va introduir el mètode Orff a Espanya, pionera dels concerts pedagògics i autora de diversos cançoners i materials didàctics, proposa, a l'igual que Orff, que la música s'ha d'abordar des de tres punts bàsics: la paraula, la música i el moviment (Lago, Piñero i Pliego, 2007).

Però el segle XX continua i amb ell es produeixen avenços i canvis tecnològics i socials que provoquen que l'ensenyar i l'aprendre, en qualsevol disciplina, retorni a les fonts, a la seva essència. Es veu la necessitat de centrar l'atenció en el valor que té el procés d'aprenentatge més que en el seu resultat final. L'explorar per descobrir, per després conèixer i reconèixer, és el camí que segueix l'ensenyament general i també l'ensenyament musical. Aquest canvi de visió que a França rep el nom de *pedagogie musicale d'éveil* o pedagogia musical del despertar i en altres països se l'anomena pedagogia musical viva, activa, interactiva o oberta, per respondre a les necessitats dels alumnes buscant processos d'autodidàxia. La música forma part de la classe mitjançant el joc-exercici sense pretensió musical ni virtuosisme instrumental. Aquest ensenyament es caracteritza per la utilització de procediments de la música contemporània, l'exploració de les potencialitats sonores de qualsevol tipus d'objecte, la reflexió sobre el so i el soroll de l'entorn, la utilització de recursos convencionals juntament amb d'altres d'inventats i elaborats pels propis alumnes a partir de les seves necessitats creatives (Valles, 2009, p. 228).

Aquesta nova pedagogia la porten a la pràctica compositors i pedagogs, com ara:

François Delalande (1941) enginyer i pedagog, que basa la seva proposta pedagògica en les següents tres premisses: la música del soroll que fan els infants, la música no és sempre ritme i melodia, i ser músic no vol dir necessàriament saber música.

Raymond Murray Schafer (1933), compositor, ecologista, educador i investigador canadenc, ens diu que el so com a matèria primera del discurs sonor és un objecte sensorial que s'ha de poder entendre en els seus elements de color, espacialitat, textura, ressonància,... i en el seu rol en la textura musical fora de l'estètica tonal, i el so com a component de l'ambient ha de ser resguardat, protegit del mal ús i restablert en la seva dimensió original. Desenvolupa el concepte d'esquizofonia com la separació d'un so de la seva font.

John Paynter (1931-2010) compositor anglès, basa el seu mètode pedagògic creatiu en l'experimentació, la imaginació i la creació, a partir dels sons i elements propers i quotidians com poden ser el propi cos, els instruments i els materials de l'aula i de l'exterior (Espinosa, 2007).

Des del pensament dels diversos mètodes del segle XX, Alsina (2007a, p. 17) resumeix en la següent taula les característiques que s'han de tenir present en tot ensenyament i aprenentatge musical per tal que la música arribi a tothom i tothom en pugui gaudir, tant el que n'aprèn com el que l'ensenyà.

Part significativa dels mètodes per tal que la música sigui accessible, valorada i gaudida
S'han de contemplar els principis relatius a l'evolució natural, instintiva i espontània de l'alumnat (sentir abans d'aprendre).
És important la motivació de l'alumnat, l'estimulació de l'autoestima i la potenciació del treball col·laboratiu.
Ha de ser una educació basada en la creativitat, la improvisació i l'expressivitat.
Ha de desenvolupar la capacitat sensorial i perceptiva, la capacitat de relaxació i concentració i la valoració del silenci.
Ha de desenvolupar les capacitats rítmiques, motrius i expressives del cos.
Ha de desenvolupar la capacitat d'entonació i de l'oïda interna.
És imprescindible facilitar i simplificar la lectura rítmica i melòdica.

Taula 2.3. Característiques ensenyament i aprenentatge de la música (Alsina, 2007a, p. 17)

### 2.2.2. La investigació en l'ensenyament i l'aprenentatge de la música

L'any 1953 es produeix un fet rellevant per a l'educació musical: la fundació de la *Internacional Society for Music Education* (ISME). A partir d'aquest moment la música –en definir el seu camp d'estudi, interessos, mètodes i línies d'investigació– s'obria i s'interrelacionava com a ciència amb d'altres ciències com la pedagogia, la psicologia, la sociologia, l'etnomusicologia, la neurociència... Des de la seva creació, la tasca de l'ISME s'ha vist reforçada per institucions nacionals de diversos països que tenen el mateix objectiu: el per què, com i quan s'ensenya i s'aprèn la música, sigui del gènere i estil que sigui (Valles, 2009, p. 229).

Com tots sabem, l'aprenentatge de les arts proposa incloure en els currículums habilitats que formen part del procés artístic. Aquestes habilitats provenen d'activitats que demanen plantejar i resoldre preguntes en un procés d'organització d'elements que aplega components cognitius i afectius (Dewey, 1949; Langer, 1958) per tal d'aconseguir diferents maneres de representació (Eisner, 2004), activant diverses intel·ligències (Gardner, 1994).

Les trobades en congressos, l'intercanvi d'experiències i les lectures d'articles d'investigació editats en revistes especialitzades aporten nous punts de vista en relació a l'acció educativa musical, sigui quin sigui l'estil musical que s'estigui aprenent. A més dels elements musicals de l'art del so es tracten altres elements no-musicals que estan relacionats amb l'aprenent, per saber i debatre com ajuden o dificulten l'aprenentatge musical.

Les aportacions de la investigació musical són importants per a la didàctica de la música. En els últims trenta anys la investigació musical s'ha caracteritzat pel creuament amb altres disciplines. A continuació es fa una relació explicativa dels principals investigadors en educació musical i les seves aportacions.

L'ensenyament i l'aprenentatge de la música són dos aspectes fonamentals i bàsics en l'activitat musical humana. Nettl (2001, pp. 137-138), des d'un punt de vista

etnomusicològic, proposa tres aspectes a tenir present en qualsevol observació i anàlisi relacionada amb el procés de com s'ensenya, com s'aprèn i per tant com es transmet la música dins de la seva pròpia societat, sigui aquesta quina sigui. Amb aquests tres aspectes proposa un enfoc en l'estudi del fenomen pedagògic de l'ensenyar i l'aprendre des d'una perspectiva més àmplia que abraça diversos elements relacionats amb la pròpia cultura proporcionant un coneixement més profund de la mateixa que, alhora, permet establir paral·lelismes amb altres cultures. Aquests aspectes serien:

1. La manera com les diverses societats transmeten, o sigui ensenyen i aprenen, el seus sistemes musicals:
  - la tradició oral
  - com es fragmenta la música per al seu ensenyament i aprenentatge
  - com adquireixen els nens el coneixement musical
  - com s'utilitza la música en el procés d'adquisició de la cultura, tant en la infantesa com en les altres etapes de la vida.
2. L'estudi concret de l'ensenyament i l'aprenentatge:
  - el disseny de materials específics per a l'ensenyament
  - la incorporació de principis intel·lectuals i tècnics del procés musical als materials d'ensenyament i realització de la música.
  - les relacions entre estudiant i mestre
  - el paper de l'ensenyament musical
  - el paper social de la música
  - la investigació de tècniques d'aula i d'assaig
  - la revisió de conceptes d'aprenentatge, com el talent o la disciplina
  - el paper de les institucions en l'ensenyament de la música
3. La investigació en el treball de camp:
  - la interiorització de sistemes musicals desconeguts
  - l'adquisició de competències en la interpretació musical: memorització i improvisació
  - el paper social i ritual del músic
  - l'aprenentatge del sistema musical per part de persones externes a la cultura.

Política educativa i filosofia, context educatiu i currículum, desenvolupament musical i aprenentatge, coneixement musical i desenvolupament, context social i cultural, formació dels professors i educadors musicals, connexions de l'educació musical, neurociència, medicina i música, resultats en educació general i crítica i avaluació en educació musical són els punts que desenvolupa Colwell (2002) en *The new handbook of research on music teaching and learning*.

La visió conjunta entre un investigador i un intèrpret, o un investigador i un educador musical desenvolupant temes com: potencial musical, influències ambientals, mecanismes cerebrals, del so al signe, improvisació, lectura a primera vista, memòria, comunicació estructural i emocional, solos vocals, cor, piano, instruments de corda i de vent, assaig i conducció musical, és el saber des de dos punts de vista que ofereix *The science and psychology of music performance* (McPherson i Parncutt 2002). L'any 2006 McPherson publica una nova obra *The child as musician. A hand-book of musical development* on tracta temes com: desenvolupament prenatal, els nadons com a coneixedors musicals, el cervell musical, què desenvolupa el coneixement musical, musicalitat, l'exposició a la música, preferència i gust musical en la infantesa i l'adolescència, alfabetització musical, resposta estètica, la percepció de l'emoció en la música, desenvolupant la motivació, dots i talent, joc musical, cant i desenvolupament vocal, tocar un instrument, el món individual i social de la creativitat musical dels nens, ordinadors i tecnologia, perspectives històriques, pràctiques globals, tradicions culturals, anclatge musical positiu en la joventut i formació de la identitat del músic (Malbran, 2007, p. 117).

Els treballs d'investigació de Liora Bresler (Giráldez, 2007a) es centren en l'aprenentatge de les arts en contextos educatius. La realització de treballs d'investigació interdisciplinar entre els àmbits artístics del currículum –educació musical, educació plàstica i visual, i dramatització i dansa– li permet desenvolupar un marc comparatiu entre les disciplines artístiques a nivell de les metodologies que s'utilitzen, les diverses maneres d'integració de l'art, i la funció de l'art en les escoles. La utilització de l'enfoc qualitatiu, tant en qüestions metodològiques com en el moment d'anàlisi dels currículums de música, li possibiliten explorar i documentar la naturalesa de l'art com a

disciplina i com a experiència humana en contextos educatius perquè el seu objectiu és arribar a comprendre els factors que donen forma als currículums formals, els seus valors explícits i implícits, les experiències dels estudiants, la traducció per part dels professors dels elements del currículum en els diversos programes artístics i les estructures institucionals com a factors que fan possible i al mateix temps obliguen el desenvolupament del treball pedagògic. L'estudi comparatiu dels diversos tipus d'escoles li permet destacar l'exclusivitat dels contextos escolars, donar a conèixer les diverses maneres en que les arts es practiquen a cada escola, i posar de manifest les limitacions i les possibilitats que els diferents contextos escolars ofereixen als professors i especialistes en educació artística. A partir de les investigacions, Bresler introdueix i desenvolupa nous marcs conceptuals per a l'anàlisi de l'educació musical i artística a les escoles:

- la identificació de diferents estils d'integració de les arts en les disciplines acadèmiques com són «temàtic», «afectiu» i «habilitats de pensament d'ordre superior»,
- la categorització de la música i l'art a l'escola en diverses funcions com «les arts al servei d'altres aprenentatges», «ambiental», «cognitiva» i «social»,
- la categorització de gèneres de l'art escolar en «música/art infantil», «creació infantil», «art/música culta» i «música/art per a nens», i
- la classificació de contextos educatius en «micro», «meso» i «macro», i la seva exploració per tal de saber com interactuen per donar forma a l'ensenyament i a l'aprenentatge de les arts, tant en la música com en les arts visuals.

Les investigacions de Patricia Shehan Campbell (Ibarretxe, 2007b) tenen per objectiu estudiar les cultures musicals dels nens nordamericans a partir dels significats que ells mateixos atribueixen a la música, i a partir d'aquí proposar millores en el camp educatiu. Per portar a terme les investigacions utilitza un enfoc qualitatiu i una adaptació del mètode etnogràfic que s'inicia des d'una observació principalment no participant en la que descriu els usos musicals dels nens en diferents àmbits quotidians com l'autobús escolar, el menjador o la botiga on venen joguines. Per a tal fi utilitza entrevistes semiestructurades que realitza a nens de diversa condició social, cultural i econòmica. Les seves investigacions han proporcionat la creació de materials útils per als docents

que volien introduir la diversitat musical en els seus plans d'estudi, tenint present el món simbòlic de les diferents tradicions culturals. Per aquesta raó Campbell (1991) no només reafirma el valor pedagògic del contacte –per part dels alumnes– de músiques de diverses tradicions, sinó que defensa que aquestes tradicions s'ensenyin en les formes en que les utilitzen els músics i les persones que provenen de cada cultura. Per a tal fi es van crear les col·leccions de músiques editades per *World Music Press*<sup>75</sup> que segueixen un acurat control, per tal d'avaluar l'autenticitat dels materials multiculturals, basat en que:

- la persona que prepara els materials ha d'estar arrelada amb la tradició musical corresponent o ha d'haver col·laborat amb algú que ho estigui,
- s'ha pogut observar que quan una cançó o una obra artística es presenta dins o relacionada amb el seu context cultural, històric, geogràfic i social, se'n facilita la comprensió,
- a més de les transcripcions de música en notació occidental, s'aconsella que s'hi inclogui un model auditiu o gravació d'àudio on s'hi pugui escoltar els matisos d'expressió, els estils musicals i les instruccions per als jocs, balls i acompanyament.

Proposa l'aprenentatge de les expressions musicals a nivell mundial mitjançant l'escolta, la interpretació i la creació. La imitació es considera fonamental per a desenvolupar la consciència auditiva en detriment de l'explicació verbal que no es considera tant important i l'escriptura. Campbell argumenta que els professors que ensenyen música tenen la responsabilitat d'ajudar els estudiants a aprendre música com un fenomen humà que no està separat de la cultura.

---

<sup>75</sup> *World Music Press* va ser fundada el 1985 per Judith Cook Tucker, especialista multicultural en música, que creu fermament en la comprensió intercultural a través de la música. Des de la seva creació, *World Music Press* ha produït diverses sèries de llibres amb material sonor enregistrat amb la finalitat que ajudin al coneixement de les diverses cultures que formen i conviuen en la societat americana. Per garantir-ne l'autenticitat, cada publicació es prepara amb la participació d'una persona que prové de la cultura d'on es vol fer la publicació, que també s'anomena "portador de cultura". *World Music Press* s'esforça per satisfer les necessitats de totes les persones involucrades en l'educació musical i/o general, i de totes aquelles persones, amants de la música, que busquen materials ètnics autèntics que mostrin la vitalitat única i la visió d'integritat que només una informació provinent del coneixement i/o la vivència directa pot oferir. <<http://www.worldmusicpress.com/>>



Els punts claus de la mirada investigadora de David J. Elliott (Ibarretxe, 2007a) són: el pragmatisme en l'educació musical, l'habilitat musical, el producte musical com a repte multidimensional i el multiculturalisme dinàmic. Elliott (1995a) defensa el pragmatisme en l'educació musical amb enfoc reflexiu durant el procés d'ensenyament i aprenentatge de la música que produirà un intercanvi o retroalimentació, basant-se en preguntes que aniran responent allò que és més important en el desenvolupament de l'habilitat musical de cada alumne. Elliott entén la música com una art d'execució i improvisació, de composició i direcció quan sigui possible. Per aquest motiu demana als estudiants que tinguin una relació directa i freqüent amb varietat d'estils musicals, tant en l'escolta com en la pràctica musical, i que siguin reflexius, crítics i creatius amb les músiques que escolten. A partir d'aquesta visió pragmàtica considera important les accions i els resultats que es produeixen en un context de significat on els subjectes configuren la seva identitat en relació a la cultura i el grup social on la música també en forma part: per això creu que els productes musicals tenen un paper molt important com a objectes culturals unificadors que serveixen per definir sentits comunitaris i d'autoidentificació en un determinat grup social. Per tant, si la música ajuda a la definició de significats ideològics-culturals i al sentit identitari dins del grup social, i per a que l'educació tingui un veritable caràcter humanista, és necessari introduir-se en l'estudi i pràctiques musicals de cultures i estils diversos.

Elliott coincideix amb Gardner<sup>76</sup> quan diu que el coneixement verbal és una forma de coneixement auxiliar en el món de la música que no pot substituir accions com executar,

---

<sup>76</sup> Howard Gardner, psicòleg americà que desenvolupa la teoria de les intel·ligències múltiples perquè creu que l'ésser humà no té una sola intel·ligència sinó diverses. A partir de les observacions de persones amb limitacions intel·lectuals va arribar a la conclusió que tots els éssers humans tenim una colla de capacitats intel·lectuals que funcionen més o menys independentment unes de les altres, però que al mateix temps també funcionen juntes interactuant entre elles. Les intel·ligències que proposa són: lingüística, lògica-matemàtica, visual-espacial, corporal-cinètica, musical, interpersonal, intrapersonal, natural, tot i que actualment comença a pensar en una altra intel·ligència, l'existencial. Segons Gardner l'escola ha d'ajudar a combinar, utilitzar i desenvolupar totes les intel·ligències. Els seus estudis en relació al desenvolupament de la ment, la creativitat i el lideratge han tingut ressò en camps tant diferents com l'educatiu, el psicològic i l'empresarial. Descriu com es poden canviar les idees i les creences tradicionals, identificant set factors que ajuden o frustren el procés de canvi mental: la raó, la investigació, la ressonància, les redescrípcions representacionals, els recursos i les recompenses, els successos del món real i la resistència (Gardner, 2004). Enumera les característiques dels cinc tipus de ment de cara al futur, que són: disciplinada, creativa, sintètica, respectuosa i ètica (Gardner, 2008). En el *Projecte Spectrum* –treball cooperatiu d'investigació i desenvolupament curricular enfocat a escoles d'educació infantil i primers cursos d'educació primària– senyala la importància del desenvolupament de les activitats clau en música: percepció, producció i composició (Gardner, Feldman i Krechesvsky, 2000), proposant un seguit

improvisar, compondre, arranjar, dirigir i escoltar, que són les accions de producció de la música. Considera que l'habilitat musical, on també s'hi inclou l'escoltar, no és exclusiu d'algunes persones sinó que és una forma de coneixement que es pot ensenyar a tothom. Elliott torna a coincidir amb Gardner quan considera que el desenvolupament de la intel·ligència musical depèn de la capacitat progressiva dels estudiants d'aprendre a reflexionar críticament i anar superant els reptes musicals que vagin sorgint; per aquest motiu creu que com més implicats estiguin els estudiants en projectes musicals semblants a la vida real, millor serà l'aprenentatge. També considera que cada producció musical és un repte multidimensional pel fet que es posen en funcionament processos cognitius complexos on s'interconnecten moltes dimensions de significat com l'afectiva, la interpretativa, l'estructural, l'expressiva, la representativa, la social, la ideològica i la personal. Si el nivell d'habilitat musical està en consonància amb el nivell de les obres amb les que s'interactua es desenvoluparan valors com el gaudi, el desenvolupament personal, el coneixement de si mateix i l'autoestima. Per desenvolupar el multiculturalisme dinàmic no n'hi ha prou amb estudiar o incloure molta diversitat de músiques sinó que cal utilitzar els conceptes musicals de les cultures d'on provenen les músiques. Per aquest fi proposa un camí a seguir estructurat en set dimensions per a l'escolta de les músiques:

- l'execució-interpretació: ja que l'oient espera no només la reproducció d'un seguit de sons, sinó com s'interpreten aquests sons,
- el disseny: per comprendre una obra musical cal poder seguir el desenvolupament dels elements sonors que la formen, tant a nivell de paràmetres sintàctics –melodia, ritme i harmonia– com els que no són sintàctics –timbre, textura, tempo, articulació i dinàmiques–,
- les tradicions estilístiques i els estàndards: tots els aspectes auditius d'una obra musical estan vinculats encara que no vulguem, a una tradició històrica de pràctica musical, per tant no només estan relacionats intra-musicalment –estructura– sinó també inter-musicalment –característiques estilístiques–,
- les expressions musicals de l'emoció: la comprensió musical a més d'anar dirigida a l'habilitat d'escoltar també ha de contemplar la conscienciació i

sensibilització d'expressions musicals d'emoció que estan en certs motius musicals,

- les representacions musicals i caracteritzacions: algunes obres musicals inclouen representacions extramusicals de persones, llocs i coses,
- la dimensió ideològica-cultural: les obres musicals són constructes socioculturals que impliquen coneixements, creències i valors específics, i
- la dimensió narrativa: és molt comú que l'oient escolti el desenvolupament d'una obra musical com una narració emocional-pictòrica-literària.

Paul Fraisse (1911-1996) va ser un psicòleg francès que es va dedicar a l'estudi de la psicologia del temps, és a dir les diverses maneres com es percep el temps. Hem de començar pel concepte de ritme i tenir present que no fa referència a una experiència de la naturalesa, sinó que depèn de l'organització del moviment humà. Fraisse contempla tres punts d'anàlisi en les activitats rítmiques, que són:

- l'activitat i la percepció, que s'explica com l'ordenació dels moviments de l'ésser humà en el temps i que anomena "camp temporal", i fa referència a l'espai temporal que es percep en cada moment, s'emmagatzema a la memòria i permet percebre les estructures rítmiques i els seus encadenaments,
- la repetició i el sincronisme, que explica com la repetició dels camps temporals poden ser isocrònics o heterocrònics, i
- l'accent i la duració, la manera com es produeix l'ordre en el temps.

El primer focus d'investigació va ser a partir dels «ritmes motors espontanis» o accions determinades a partir del ritme natural de cadascú, on dedueix que aquests ritmes espontanis apareixen sense control voluntari i que corresponen a una zona on existeix una percepció real del temps. Anomena "coordinació senso-motora" l'espai on els components essencials i simples de la percepció i l'activitat motora apareixen junts. Per a la sincronització dels moviments en relació a una pulsació es necessita de l'anticipació. A partir de les investigacions, Fraisse (1976) postula que per a l'ésser humà la sincronització constitueix un sistema espontani de resposta. Anomena grup rítmic l'agrupament subjectiu d'una successió d'estímuls isocrònics, on observa que la ritmificació subjectiva és un reflex del moment present psicològic i que l'accent rítmic, a

més de ser un fenomen perceptiu, té un component original que és el moviment o l'activitat que l'indueix. Observa també que és més fàcil crear una seqüència rítmica que una d'arítmica i que la distinció en la percepció rítmica no és una altra cosa que la conseqüència d'un sistema de filtratge o de limitació del propi processament humà de la informació<sup>77</sup>, teoria psicològica emergent en l'època que realitzà les seves investigacions (Fernández y Travieso, 2006).

Edwin E. Gordon<sup>78</sup> (1927-2015) reconegut mundialment com a docent, investigador, autor, editor i conferenciant en educació musical i psicologia de la música (González Martí, 2007), el seu interès per esbrinar com s'aprèn la música el porta a realitzar estudis en relació al desenvolupament musical i el perfeccionament de les habilitats musicals dels infants des del seu naixement. A la dècada dels anys 1980 el seu treball d'investigació es plasma en la *Music Learning Theory* (MLT), el concepte «audiation» i els tests de mesura de l'aptitud musical.

La MLT o Teoria de l'Aprenentatge Musical és una base de coneixement que explica com aprenem la música (Gordon 1997). Proposa una seqüenciació de l'aprenentatge musical basant-se en com el cervell percep i aprèn la música. Per expressar-se, ja sigui parlant o amb música, es necessita un vocabulari encara que sigui molt simple, per tant el punt d'inici és anar adquirint aquest vocabulari però no com a lletres o notes soles, sinó amb grups de significats a partir de motius tonals i rítmics, de la mateixa manera que s'adquireix la llengua materna. El cervell aprèn coses noves dins d'un context cultural –a nivell musical i en la nostra cultura es basa en la tonalitat–, per contrast –es percep allò que és en contraposició amb allò que no és: binari-ternari; major-menor;...– i anant de la totalitat a les parts i tornant a la totalitat –aquest serà el camí a seguir en el disseny de les activitats de la classe–. Com que la música és so i ritme, l'aprenentatge es

---

<sup>77</sup> La teoria del processament de la informació era la teoria emergent en psicologia evolutiva quan Paul Fraisse feia les seves investigacions relacionades amb el ritme. A grans trets, la seva característica és que s'entén l'home com un processador de la informació, i la seva funció és rebre-la, elaborar-la i actuar d'acord amb el que s'ha processat.

<sup>78</sup> Els següents enllaços fan referència a:

The Gordon Institute for Music Learning <<http://giml.org/gordon/>>

Publicacions i materials de Edwin E. Gordon <<http://library.sc.edu/p/Collections/Gordon>>

Instituto Gordon de Educación Musical España <<http://igeme.es/>>

basa en el pla auditiu i en el moviment. La lectura, l'escriptura i la teoria són els últims passos en l'aprenentatge de la música.

La MLT desenvolupa els següents elements:

- «audiation»: concepte encunyat per Gordon per explicar el procés mental que va més enllà del simple acte d'escoltar o percebre la música i que és entendre-la quan sona. El concepte seria similar a la traducció simultània de les llengües. Per adquirir-lo proposa una graduació de vuit tipus i sis nivells d'«audiation»<sup>79</sup>,
- aptitud musical: l'aprenentatge musical creix quan els mestres i professors coneixen el potencial dels alumnes i s'ensenya sistemàticament segons les diferències individuals,
- metodologia: s'aprèn l'«audiation» cantant cançons en tonalitats i modes diferents, fent moviments rítmics que ajudaran a entendre el fraseig i el ritme, i impregnant-se de patrons musicals tonals –quan estan formats per grups de dues o quatre notes sense ritme però que pertanyen a una mateixa funció tonal–, rítmics –dins d'una mètrica concreta–, i melòdics –quan es combinen notes i ritmes–,
- seqüència d'activitats d'aprenentatge: es basen en el procés totalitat / parts / totalitat,
- activitats de classe dissenyades per coordinar i enllaçar les seqüències d'activitats d'aprenentatge,
- edats primerenques: és l'edat més important per a les primeres experiències musicals,
- aplicacions específiques en l'ensenyament de la música: són tots aquells mètodes, tècniques i materials que serveixen per implementar la MLT en situacions diverses d'ensenyament i aprenentatge musical.

Els tests de mesura de l'aptitud musical són eines elaborades per Gordon amb la finalitat d'ajudar tant als mestres i professors com als pares a conèixer l'aptitud musical d'un

---

<sup>79</sup> En el següent enllaç es pot consultar la graduació dels tipus i nivells d'«audiation».  
<<http://giml.org/mlt/audiationdetails/>>

estudiant i així poder-li oferir les millors condicions per al seu desenvolupament musical<sup>80</sup>.

Les investigacions de la pianista, cantant i doctora en sociologia Lucy Green (Arriaga, 2007) estan relacionades amb la sociologia de la música i el significat musical, l'experiència musical, la ideologia de la música, el gènere, la música popular, l'aprenentatge informal i la didàctica de la música. Les seves investigacions proporcionen pautes per intentar entendre els processos socials que comporta la música.

En la seva primera publicació (Green, 1988) formula una teoria sobre la ideologia musical i el significat musical, a partir de la qual afirma que la ideologia musical determina com entenem el significat de la música, i allò que considerem significat de la música determina com decidim portar a la pràctica l'educació musical. Vincula una posició teòrica sobre el significat musical i l'experiència com un procés reproductiu d'educació musical. Per arribar-hi es qüestiona l'educació musical contemporània, examina els materials curriculars i analitza les creences del professorat en la separació entre música clàssica i música popular<sup>81</sup>. La ideologia musical associa el coneixement que es considera de més valor per ensenyar-lo a les classes de música, associa l'habilitat musical amb certes classes socials, i reproduïx i legitima idees, conceptes i creences sobre la música presentant-la com a veritat absoluta: això és degut a que molts discursos es construeixen i es perpetuen a través de diversos canals com la crítica musical, la música professional, el mercat musical, etc., provocant que s'acceptin i s'assumeixin d'una manera quasi inconscient determinats coneixements i valors sobre la música.

En el segon llibre de Green publicat l'any 1997 i traduït al castellà (2001) desenvolupa el paper de l'educació en relació a la música i el gènere. Basant-se en la seva experiència i en les seves investigacions, afirma que el gènere d'un professional de la música té un paper significatiu, però moltes vegades no detectat, en el discurs sobre la música i el significat musical. El gènere està simbolitzat i reproduït a través del significat musical, la pràctica i l'educació. Partint del concepte de patriarcat musical i de la teoria de la

---

<sup>80</sup> En el següent enllaç es pot consultar les característiques dels tests.

<<https://www.giamusic.com/products/P-musicaudiation.cfm>>

<sup>81</sup> En l'entorn anglès on Green realitza les seves investigacions, s'entén per música popular la música pop.

construcció social del significat musical, mostra com les pràctiques musicals de les dones i els significats musicals marcats pel gènere s'han anat reproduint paral·lelament al llarg de la història perpetuant-se també a través de la música contemporània. Utilitza mètodes etnogràfics per a comprendre com els factors sociològics i simbòlics es reproduïen a través de les pràctiques i experiències, tant d'estudiants com de professors.

En el seu tercer llibre Green (2002) investiga com els joves músics adquireixen els coneixements i habilitats musicals d'una manera informal i analitza quines relacions hi ha entre l'aprenentatge de la música informal popular i l'educació musical formal, amb l'objectiu de comprendre les estratègies d'aprenentatge que s'utilitzen en un nou tipus d'educació instrumental. Es detecta que l'aprenentatge de la música popular té més significat pels estudiants, ja que toquen els instruments i la música que els agrada, i això provoca que hi hagi més motivació en el moment de l'aprenentatge. El desenvolupament de l'oïda i altres habilitats com la memorització, la improvisació, els arranjaments i la composició adquireixen significat juntament amb l'escolta i observació de com toquen els que en saben més, i el tocar en grup, que proporciona empatia, comunicació i aprenentatge entre iguals.

En el quart llibre (Green, 2008) continua la investigació en relació als entorns i pràctiques informals d'aprenentatge però centrats en l'educació secundària. Exposa com les pràctiques relacionades amb l'educació informal són possibles i desitjables en l'entorn de l'educació secundària, com afecten en l'adquisició d'habilitats i coneixements musicals i com pot canviar la manera que l'alumne escolti, compregui i apreciï la música com a oient crític.

La investigadora anglesa Susan Hallam (Aramberri, 2007) considera que la investigació ha de ser una eina útil que ha d'ajudar i servir per a resoldre problemes, per aquest motiu cal conèixer i saber aplicar varietat de metodologies d'investigació per escollir la més adequada en cada treball, després d'haver fet una completa revisió de la literatura existent. També considera important inspirar-se en altres disciplines ja que ens poden fer

obrir els ulls mostrant-nos noves perspectives. Ens centrarem en les seves investigacions relacionades amb l'aprenentatge musical.

Les primeres investigacions de Hallam es van centrar en els factors que influeixen en el desenvolupament de l'habilitat musical. L'estudi quantitatiu amb 109 músics participants on es valoraven unes característiques que incloïen mesures d'intel·ligència i aptitud musical, actituds i durada del temps de la pràctica i d'aprenentatge com a possibles factors relacionats amb l'èxit o abandonament dels estudis, va demostrar que la durada del temps d'aprenentatge, la quantitat acumulada de la pràctica assimilada i la valoració dels professors en relació a la capacitat dels estudiants per comprendre les instruccions eren els elements que ajudaven més a desenvolupar l'habilitat musical (Hallam, 1998).

En la següent investigació es va plantejar la importància de l'assaig. Es va estudiar la manera com s'emprenia la pràctica, la memorització, la interpretació i l'execució en públic tant per part de músics estudiants (55 participants de diversos nivells i edats entre 6 i 18 anys) com músics professionals (22 participants d'entre 22 i 60 anys). Les dades obtingudes van demostrar que els músics professionals tenien habilitats metacognitives que els servien per descriure i explicar la naturalesa de la pràctica, en els aspectes tècnics d'interpretació, execució i aprenentatge –concentració, planificació, regulació i avaluació– demostraven una clara percepció de les seves capacitats i limitacions, un detallat coneixement de la naturalesa de les diverses feines i el que necessitaven per fer-les, així com una gran varietat d'estratègies per utilitzar-les en situacions diverses i optimitzar el rendiment. Van mostrar diferents resultats en relació a la motivació i en la forma i en el temps en que es practicava. Hi havia una considerable variació en el grau d'organització de la pràctica i en el grau de concentració durant la mateixa (Hallam, 1995a). Van demostrar diferents aproximacions en el desenvolupament de la interpretació, des d'estratègies holístiques amb anàlisi cognitiu conscient fins a estratègies serials amb processos intuitius i inconscients (Hallam, 1995b). En l'anàlisi de les estratègies utilitzades en el procés de memorització de la música per a ser interpretada es van identificar tres aproximacions: una relacionada amb l'automatització de processos auditius, visuals o kinestèsics, o sigui sense control conscient dels



mateixos; una altra relacionada amb l'anàlisi cognitiu; i una tercera on es combinava l'anàlisi estructural a l'inici de la memorització i un aprenentatge dels detalls mitjançant procediments automàtics basats en la pràctica repetida (Hallam, 1997a). En relació al grup d'estudiants es va observar un important canvi qualitatiu en la naturalesa de l'habilitat musical a mesura que aquesta s'anava desenvolupant, tant en la capacitat d'identificar passatges difícils i practicar-los lentament, com en l'ús d'estratègies per a corregir errors. Es va observar un escàs processament conscient per a la memorització de la música, en nivells més elementals només se sabia utilitzar l'estratègia de la repetició. Igual que en la mostra de músics professionals, hi havia una àmplia variació en les respostes relatives a l'ansietat davant l'execució. Els estudiants més avançats van presentar un rang de conducta més similar a la dels músics professional en relació a la preparació per a l'execució pública (Hallam, 1997b, 2001a, 2001b). També es va poder observar que els estudiants més joves eren menys conscients dels errors que feien quan practicaven i també dels seus estats interns.

En una altra investigació realitzada amb 163 estudiants de música de diversos nivells d'aprenentatge, des de principiants fins a avançats amb edats d'entre 7 i 17 anys, Hallam va observar la pràctica i estratègies per organitzar-la, la percepció de l'opinió sobre ells mateixos i la seva eficàcia, actituds cap a la música, el recolzament rebut per part de la família, amics i professors i la seva satisfacció en l'execució. El temps de pràctica, els hàbits de pràctica habitual, la confiança en ells mateixos i la valoració dels professors en relació a aspectes relacionats amb l'aptitud musical van esdevenir factors significatius per pronosticar el nivell d'habilitat. Van vincular la qualitat de l'execució a l'opinió sobre ells mateixos, les avaluacions dels professors en relació a la seva aptitud musical, i el ser membre d'una escola de música extra-curricular. La motivació per arribar a ser músics professionals es va relacionar significativament amb l'opinió sobre ells mateixos, la satisfacció en l'execució, ser membre d'una escola de música extra-curricular i adoptar estratègies d'aprenentatge eficaces. El recolzament dels pares es va relacionar amb el compromís de fer música a llarg termini (Hallam, 2004a).

Una altra investigació va estudiar les diferències de gènere en relació a la motivació en la pràctica musical i es va veure que els professors i els pares poden ser una influència

més forta amb les nenes (Hallam, 2004b). En una altra investigació volia posar de relleu les diverses percepcions de l'aptitud musical en diferents grups de la societat incloent-hi els músics. Els resultats de l'estudi qualitatiu van mostrar una complexitat d'opinions en relació a l'aptitud musical, particularment en els músics, i es va veure que per molts tenir una bona oïda –element que es valora molt en els tests d'aptitud musical– no és pas l'element determinant. L'estudi quantitatiu va mostrar que la capacitat rítmica era considerada com la més important. El compromís, la motivació i la comunicació musicals van ser elements molt ben valorats de l'aptitud musical (Hallam i Prince, 2003; Hallam i Shaw, 2002; Hallam i Woods, 2003).

Una altra investigació realitzada amb alumnes universitaris de música que tocaven en grups no dirigits va mostrar els considerables beneficis que ofería aquest tipus de pràctica instrumental a nivell musical, personal i social (Kokotsaki i Hallam, 2007). Actualment les investigacions en curs de Hallam tracten aspectes tan diversos com la comprensió musical, la comprensió que tenen els nens de l'estímul musical, la identitat musical i l'aprenentatge en grups de músics afeccionats adults, les diferències de gènere en relació als instruments, i altres temes que sorgeixen a partir dels resultats d'altres investigacions i d'interessos relacionats amb la música i el seu aprenentatge.

Els estudis del psicòleg i professor d'educació David J. Hargreaves (Jimeno, 2007) abracen i combinen diverses perspectives i àmbits de la psicologia –cognitiva, evolutiva, del desenvolupament, social, de la música i del desenvolupament musical– per aconseguir una interpretació més completa en el camp de la investigació. La perspectiva de la psicologia social evolutiva de la música i l'educació li permet una visió des d'un enfoc sociocultural, sociomusical, socioevolutiu, socioindividual i sociointerpersonal.

A nivell musical es centra en la psicologia del desenvolupament en l'educació artística: el paper de la música en el desenvolupament cognitiu i social dels nens i adolescents, el desenvolupament psicològic i la creativitat, l'educació musical i les noves tecnologies, la música i el gènere, i la psicologia social de la música aplicada. Els processos cognitius, perceptius, emotius, els rols dels estats emotius en relació a la música, i l'avaluació de l'aprenentatge són elements de reflexió en el camp del desenvolupament de les

capacitats musicals i en la vida emocional, afectiva i social relacionada amb aquestes capacitats (Hargreaves, 1998).

Hargreaves exposa l'opinió d'experts en el camp de la sociologia de la música i constata que les tradicions culturals, els sistemes educatius i els plans d'estudi dels diferents països influeixen de manera important en el desenvolupament musical i en l'aprenentatge dels estudiants. Observa també que els estudiants del segle XXI adquireixen l'aprenentatge tant en l'educació formal com informal a partir d'una àmplia varietat de fonts –Internet i equips d'enregistrament i reproducció sonora– i dedueix que l'ambient musical on l'infant viu i es desenvolupa té molt a veure amb el seu desenvolupament i aprenentatge (Hargreaves i North, 2001).

En altres investigacions, Hargreaves ha observat el consum i els gustos musicals, la influència del context i dels costums socials en relació a l'experiència musical en diversos contextos socioculturals. Les comparacions des de l'àmbit internacional li han permès observar i avaluar l'ampli panorama i la diversitat temàtica en l'educació musical i constatar que actualment cal tenir present les particularitats de cada lloc –per exemple, si per un cantó els professors de països com Corea, Japó i Xina, que tenen una fonamentació basada en la filosofia confucianista, posen molt èmfasi en el paper moral i espiritual de les arts, en contraposició a les polítiques per a l'educació musical en les escoles angleses, on es destaca la importància del context social i cultural en l'activitat musical, proposant activitats musicals formals i informals que fomenten la creativitat, la sensibilitat estètica i la realització personal–, si es vol generar un autèntic debat a nivell d'ensenyament i aprenentatge de la música a nivell internacional.

L'any 1993 Thomas A. Regelski (Loizaga, 2007) juntament amb J. Terry Gates funden *MayDay Group*<sup>82</sup> (MDG) amb l'objectiu de fer una trobada amb més de 20 teòrics en educació musical del nord-est d'Estats Units d'Amèrica per fer una revisió crítica de la pràctica en l'educació musical. A més de les trobades, MDG està en activitat a través d'Internet en el fòrum de discussió permanent<sup>83</sup> i la publicació de la revista electrònica

---

<sup>82</sup> Enllaç d'internet de *MayDay Group*: <[http://www.maydaygroup.org/about-us/#.V\\_3lVoUUYuc](http://www.maydaygroup.org/about-us/#.V_3lVoUUYuc)>

<sup>83</sup> Enllaç d'internet del fòrum de discussió permanent: <<http://www.maydaygroup.org/discussion-of-the->

*Action, Criticism and Theory for Music Education*<sup>84</sup> (*ACT Journal*) de la que Regelski és editor fundador.

Basant-se en la teoria crítica<sup>85</sup> amb una proposta interdisciplinària que interrelaciona filosofia, sociologia i psicologia, i el corrent pedagògic *Action learning*<sup>86</sup> o «aprendre de l'acció», considera l'educació musical com un projecte social. La seva teoria crítica en educació musical es basa en:

- rebutjar la tradicional relació entre educació musical i els plantejaments positivistes, car la percepció humana i l'aprenentatge no es poden reduir a pures estadístiques o mètodes quantitius, ja que practicar una educació en valors porta a un consens social que s'ha de reflectir en el currículum,
- proposa utilitzar conceptes oberts basats més en la pràctica i menys en la teoria, perquè la tasca docent comporta implícitament un posicionament estètic que va lligat a la utilització de determinats mètodes, llibres, textos..., elements i conceptes que estan definits o tancats,
- defensa la utilització de les ciències socials per comprendre millor la interacció entre música i cultura, entre individu i grup social,
- les ideologies i els mètodes no són criteris vàlids per avaluar educativament, òptica que explica bastants abandonaments dels estudis de música,
- l'acció d'ensenyar ha de ser contínuament avaluada, així com l'actitud crítica ha de regir l'elaboració dels currículums,

---

month/discussion-of-the-month/#.V\_3l2YUUYuc>

<sup>84</sup> Enllaç d'internet de la revista electrònica *Action, Criticism and Theory for Music Education*:

<<http://act.maydaygroup.org/>>

<sup>85</sup> La teoria crítica de la societat és un corrent filosòfic adscrit a l'Escola de Frankfurt –Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Oskar Negt, Hermann Schweppenhäuser, Erich Fromm, Albrecht Wellmer, Axel Honneth– que reinterpreta la teoria original del marxisme degut a que el context econòmic, polític i social de la segona dècada del segle XX és diferent. S'oposen a la separació entre subjecte i realitat, i com que tot coneixement depèn de les pràctiques de l'època i de l'experiència, no existeix una teoria pura que es pugui sostenir al llarg de la història. D'aquesta manera es fa especial atenció al context de la societat i la praxis es vincula a l'organització del coneixement científic que existeix en un moment històric determinat.

<sup>86</sup> *Action learning* o «aprendre de l'acció» és un enfoc per a la resolució de problemes reals desenvolupat per Reginald Revans (1907-2003) durant la dècada de 1940, que consisteix en actuar davant d'un problema real on la curiositat, investigació i reflexió en relació al problema es convertiran en acció, i proposaran una solució i per tant, un o més aprenentatges.

- encaminar la pràctica educativa musical cap al desenvolupament de l'acció racional correcta o adequada que satisfà l'estudiant cap a l'obtenció del resultat esperat,
- rebutjar l'exagerada veneració pel mètode o «metodolatria», car els mètodes han d'estar guiats per una acció racional i no pas per un programa instrumental o tecnològic: no ens hem de preguntar com ensenyar, sinó què i per què ensenyar,
- el professor no pot ensenyar de la mateixa manera com ell va ser ensenyat: s'ha de formar el professorat perquè tingui una actitud reflexiva i sigui capaç d'analitzar i satisfer les noves expectatives del seu entorn d'ensenyament,
- rebutjar el control autoritari i hegemònic del professor o de la institució; per això el professor ha de ser capaç de descobrir ideologies amagades en l'educació, i
- els estudiants necessiten conèixer clarament el perquè de les seves pràctiques per tal de poder veure clarament la relació entre pràctica i resultat.

Com que el coneixement és quelcom que es construeix a partir de les pròpies accions mentals, no es pot entendre com una còpia de la realitat sinó com una construcció per ella mateixa.

La manifestació pel canvi de l'educació musical defensada per Regelsky i *MayDay Group* són:

- l'acció musical està significativament plena de resultats musicals i és condició necessària per fer música,
- els contextos socials i culturals<sup>87</sup> de l'acció musical formen part íntegra del significat musical,
- els educadors han de canalitzar el procés de creació i desenvolupament de la cultura musical en la direcció en que aquesta es desenvolupa i en els valors individuals i col·lectius,

---

<sup>87</sup> Regelski manté una participació activa tant en la columna de discussió de *MayDay Group* sobre temes relacionats amb el multiculturalisme com en temes relacionats amb el gènere en *Gender Research In Music Education* (G.R.I.M.E.) <<http://post.queensu.ca/~grime/bibliography.html>>

- les contribucions realitzades pels estudiants, col·lectius o qualsevol altra institució són importants per a la cultura musical,
- per aconseguir l'efectivitat, els educadors musicals han de mantenir contacte amb idees i persones procedents d'altres disciplines,
- les bases teòriques i d'investigació han de redefinir-se simultàniament amb finalitat primer pràctica i després teòrica, i
- el currículum s'ha de considerar com un fonament que dóna unitat professional.

Mary Louise Serafine (Martínez, 2007) és una de les pioneres en desenvolupar la idea del mentalisme com a fonament de l'experiència musical. Proposa una teoria basada en la psicologia cognitiva on defensa que la música és una manera de pensar que es desenvolupa de manera similar a altres funcions mentals com el raonament matemàtic, el llenguatge o les idees relacionades amb el món físic. Defineix la cognició musical com l'activitat audio-cognitiva que origina la producció d'obres d'art que corporitzen un conjunt d'esdeveniments finits i organitzats en el temps, que es descriuen en termes sonors (Serafine, 1988, p. 69). Considera el temps com el factor determinant de l'experiència musical. Exposa que les tres activitats musicals bàsiques de compondre, escoltar i executar la música, tot i que són diferents, impliquen uns processos cognitius bàsics. Opina que el so és un emergent dels processos de pensament i no pas de l'estímul que prové del material sonor. Proposa dues categories de processos cognitius genèrics: els temporals, que són els que fan referència a les relacions entre esdeveniments discrets, com la successió i la simultaneïtat, i els no temporals, que són les propietats més generals i fonamentals de fragments extensos d'una peça musical, com el tancament o l'acabament, la transformació, l'abstracció i els nivells jeràrquics que es refereixen a l'estructura.

El doctor en psicologia i pianista John A. Sloboda (Castro, 2007) és reconegut internacionalment pels seus treballs en relació a la psicologia de la música. Les seves nombroses investigacions tracten temes com la lectura musical, la memòria musical, música i llenguatge, aprenentatge i desenvolupament d'hàbits musicals, música i emoció, percepció de la música, interpretació musical, funcions de la música, música i culte religiós..., per citar-ne uns quants. Estudia, des del paradigma de la psicologia

cognitiva, els processos mentals que s'activen en l'activitat musical tant de l'oient com de l'intèrpret i del compositor. Els seus treballs d'investigació l'han portat a considerar la importància de les emocions i altres factors com el context cultural i les experiències personals per comprendre tant aspectes relacionats amb l'ús que cadascú fa de la música com en el desenvolupament de les habilitats interpretatives. També ha observat que hi ha preguntes que no es poden respondre des dels recursos intel·lectuals de la psicologia: per aquest motiu obre camins multidisciplinars amb altres ciències com la filosofia, la sociologia, la biologia, l'antropologia, la neurologia, la musicologia, etc.

La varietat tant en els subjectes estudiats –des de músics professionals fins a persones sense formació musical– com en la metodologia –biogràfics, estudi de cas, mostreig d'experiències... perquè opina que el treball realitzat en laboratori en segons quins aspectes musicals ens pot portar a conclusions que tinguin poc a veure amb el que veritablement succeeix en una sala de concert o a casa– és una altra característica de les seves recerques. A partir de les investigacions extreu quatre nuclis bàsics que considera necessaris i essencials per entendre el pensament musical:

- els processos cognitius: elaboració de la representació mental de les propietats de la música –mètrica, ritme, tonalitat, harmonia, melodia, estructura, tímbrica...– que són necessàries tant pel reconeixement com per la interpretació i memorització de la música (Sloboda, 1976, 1977),
- l'emoció i la motivació: observa que hi ha una relació entre la intensitat de les emocions experimentades i certes característiques estructurals de la música o fons intrínseques –presència de síncope, canvis harmònics, apoiatura...– i que té a veure amb les expectatives que es fa l'oient en escoltar la música, que generen sensacions corporals –alteració del ritme cardíac, pell de gallina, llàgrimes...– que es poden traduir en emocions (Sloboda, 1991). També observa que els intèrprets utilitzen intencionadament eines que afecten l'estructura per tal de caracteritzar les seves interpretacions –modificació lleu del temps en segons quins moments, alterar subtilment l'afinació, donar una intensitat lleugerament més forta o fluixa en segons quines notes...–. Les fonts extrínseques com les icòniques –semblança de la música a un fet o succés no musical com per exemple el cant dels ocells, el brogit del vent...– i les associatives –que sorgeixen de les

- relacions que la memòria de cada persona estableix entre certs estímuls musicals i el record de la situació en que es van viure, com per exemple *Plau it again, Sam* de la pel·lícula *Casablanca* (Juslin i Sloboda, 2001),
- el desenvolupament de les habilitats musicals –tant les tècniques com les expressives–: és una possibilitat per a tots els éssers humans, ja que tots neixem amb capacitat innata i predisposició per a l’activitat musical, o sigui totes les persones tenim talent per a la música però dependrà de les nostres experiències, oportunitats, motivació i context social, que les desenvolupem, i fins a quin punt. Es constata que el desenvolupament de les habilitats musicals està en relació directament proporcional al temps dedicat a la pràctica tant a la infància, l’adolescència i la joventut com al llarg de la vida (Sloboda, Davidson, Howe i Moore, 1996), i
  - la música en el món real: anàlisi de com els valors socials, culturals, i personals afecten al paper de la música en la societat i el grau en que els individus tendeixen a desenvolupar les seves habilitats musicals (Sloboda, O’Neill i Ivaldi, 2001).

Les seves investigacions serveixen per desmitificar tres idees molt esteses en l’ensenyament i l’aprenentatge de la música:

1. basar l’assoliment musical en un talent previ que és poc comú en comptes de fer-ho en una aptitud compartida per tots els éssers humans,
2. que l’excel·lència musical creix amb l’esforç en solitari, i
3. la separació entre treball i plaer, ja que sinó s’obté un gran i profund plaer amb la música és difícil a arribar a ser un bon intèrpret (Sloboda, 2005).

La gran aportació d’Sloboda en el camp de l’educació musical és la desmitificació del concepte de talent, i la idea que totes les persones tenim capacitat per a l’activitat musical. La premissa que el músic no neix, sinó que es fa és el que fonamenta i dóna sentit a l’ensenyament de la música. Per acabar és interessant deixar constància d’un seguit de recomanacions que ja s’han llegit però que val la pena tornar-les a repetir: la importància de l’experiència musical en edats primerenques, assegurar nivells alts d’estones de pràctica (Sloboda, 2005), proporcionar recolzament familiar (Davidson,



Howe, Moore i Sloboda, 1996; Sloboda, 1994; Sloboda i Howe, 1991), facilitar un ambient relaxat que possibiliti la vivència d'emocions positives (Sloboda, 1994), donar tanta importància a les adquisicions tècniques com a les experiències emocionals davant la música (Sloboda, 1994), i animar a tocar en grup (Sloboda, 2005).

L'obra de Christopher Small (1927-2011) és una font d'inspiració per a l'anomenada «Nova Musicologia<sup>88</sup>» (Alsina, 2007b). En el seu primer llibre (Small, 1989) es qüestiona, a partir de la comparació de la funció de la música en les cultures occidentals, orientals i africanes, les concepcions absolutes i egocèntriques de la cultura musical occidental, canviant el seu enfoc en el moment de fer classe de música per una música escolar que ja no se separarà més de la dimensió social. Explica l'acte musical com una acció per a l'aprenentatge de la música que es nodreix i al mateix temps reverteix el resultat cap a la construcció d'una identitat social i a la música mateixa (Small, 1994).

Small defensa la universalitat de l'experiència musical fins a tal punt que crea un neologisme que converteix el substantiu «música» en verb, en l'acció de l'acte musical: *Musiking* –musicar– totes aquelles accions que es fan, individualment i amb col·laboració, amb la música: des de compondre fins a interpretar, passant per l'escoltar, i totes aquelles accions que envolten l'acció musical i ajuden a que es realitzi: preparar la sala abans del concert, ordenar les partitures..., és un ritual on els participants exploren i celebren les relacions que constitueixen la seva identitat social (Small, 1995).

Amb tot i això Small té els seus dubtes en relació a la presència de la música a l'escola tal i com està constituïda actualment. Considera que la mainada, més que classes de música, necessita oportunitats per produir música en cada etapa del seu desenvolupament. No es necessita tanta formació formal sinó més interacció informal on, com passa amb les tradicions populars: l'acte creatiu està obert a totes les persones que el vulguin fer, encara que les seves habilitats musicals siguin més modestes o rudimentàries, però que puguin fer música i siguin admirats per fer-la (Small, 2003).

---

<sup>88</sup> S'anomena «Nova Musicologia» un corrent que vol obrir els límits de la Musicologia a uns significats de la música més enllà del saber legitimitat per la tradició de la música culta occidental, relacionant la investigació de la història de la música amb les investigacions etnomusicològiques.

Tot i que les seves investigacions no estan centrades directament en l'educació musical sinó en l'avaluació de programes educatius, l'aportació de Robert Stake (Aróstegui, 2007) obre una nova visió relacionada amb l'educació artística i musical. Stake considera que en ciències socials l'avaluació no és una qüestió de mesura sinó d'identificació de la qualitat del que es vol avaluar, i la qualitat no sorgeix de l'objecte com una propietat seva sinó de l'experiència amb aquest objecte, ja que basar-se en dades independents del context i fer medicions pot ser important en segons quines situacions d'avaluació, però sempre s'acaba jutjant a partir de les nostres pròpies experiències.

Així és com Stake construeix la idea d'avaluació comprensiva<sup>89</sup> basada en l'experiència personal, on les persones immerses en el programa educatiu o social a avaluar consideren allò que dóna qualitat i vàlua al programa (Stake, 2006). És un canvi significatiu perquè la majoria de mètodes d'avaluació es centren en el programa pròpiament dit i no en les vivències que perceben com a interessants o no interessants les persones relacionades amb el programa. L'avaluació comprensiva és molt adequada pels programes d'art per la mateixa naturalesa del fet artístic a avaluar, car no hi ha una mesura de la producció d'un programa d'educació artística que automàticament ens porti a un indicador de la seva qualitat (Stake, 1998).

Si la realitat social és complexa i no es pot simplificar en pocs o molts criteris, en el cas de l'art encara s'accentua més; per tant l'avaluació comprensiva amb l'estudi de casos i l'enfoc qualitatiu, on la persona que s'avalua és el cas i la descripció de l'experiència és el procés d'estudi, proporciona una descripció completa i holística a partir de les dades recollides –la majoria mitjançant l'observació personal– que s'utilitzen com a base per a fer interpretacions del cas que s'investiga, citant les paraules exactes dels protagonistes (Stake, 1995; Stake i Bresler, 1992).

Les aportacions pedagògiques de Keith Swanwick (Hentschke i Teixeira, 2007) estan recopilades en els llibres i articles que va escriure, però sobretot les va poder difondre

---

<sup>89</sup> «Avaluació comprensiva» és la traducció que es realitza en el llibre traduït al castellà i publicat per l'editorial Graó (Stake 2006) del terme *responsive evaluation* que utilitza Stake.

gràcies a les conferències i cursos que va realitzar, tant en el seu àmbit nacional anglès com internacional<sup>90</sup>. En els seus dos primers llibres explica que la pràctica musical, com a forma de discurs<sup>91</sup>, implica formes simbòliques que posen de manifest unes relacions metafòriques. La pràctica musical presentaria quatre característiques psicològiques del discurs, que serien:

- imaginació: mitjà a través del qual ens representem a nosaltres mateixos accions i esdeveniments,
- comparació: mitjà on creem relacions a partir de les quals podem reconèixer les relacions entre imatges,
- codificació: sistema de signes d'un vocabulari, i
- diàleg, negociació i intercanvi de pensaments entre les persones, així com la comunicació i transmissió que prové d'elles (Swanwick, 1999).

Swanwick presenta l'educació musical com una proposta teòrica-filosòfica, doncs planteja la concepció de la música com un objecte amb significat i amb sentiment per a l'experiència humana, esdevenint així un vehicle pedagògic per a la comunicació interpersonal, i com una proposta que possibilita considerar per part del professor la seva pràctica com una forma d'educació estètica que s'ha de fonamentar en una base intencional i racional de relació entre els mitjans i les finalitats per a l'educació musical.

Els principis teòrics on Swanwick fonamenta les relacions entre l'ensenyament i l'aprenentatge de la música serien:

- la necessitat d'una actitud intencional i raonada de construcció de significats davant l'experiència musical en la selecció, la relació i la intenció,
- el reconeixement de les dimensions de l'experiència musical, que tenen formes ben diferents de coneixement: el que resulta de l'experiència musical – coneixement musical adquirit per familiaritat– i el coneixement «sobre» música o

---

<sup>90</sup> Els tres últims dies del mes de gener de 1992, a Barcelona i en l'entorn del programa educatiu *Música, mestre! Jornades de música i educació*, organitzades per la Fundació "la Caixa", vàrem tenir la sort, tots els mestres assistents i entre ells jo mateixa, de poder escoltar en directe les aportacions pedagògiques en relació a l'ensenyament i l'aprenentatge de la música de Keith Swanwick i Phyllis Young.

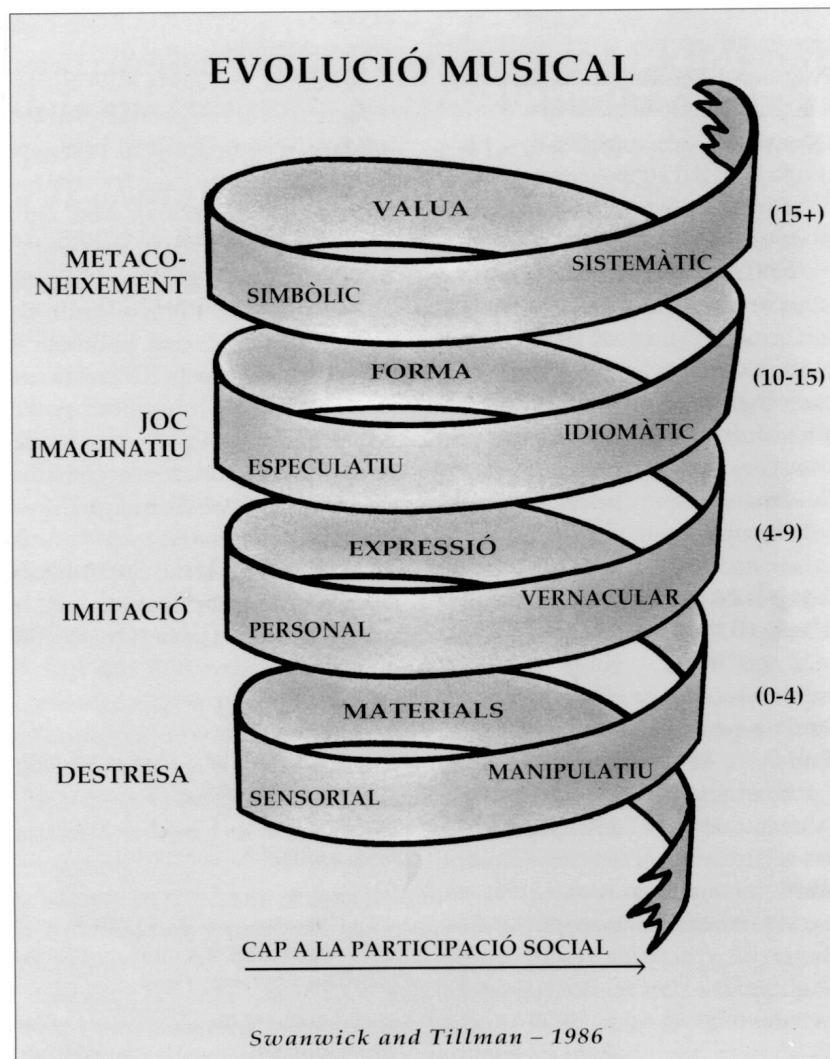
<sup>91</sup> Segons el diccionari s'entén per discurs el procés de pensament mitjançant el qual hom arriba a conèixer quelcom a través del raonament, tot encadenant diverses idees d'una forma ordenada.

- d'habilitats musicals –que respectivament seran coneixements proposicionals i el «saber com»,
- el model C(L)A(S)P<sup>92</sup> basat en l'experiència musical a partir de les accions de compondre, lectura de material bibliogràfic, audició, habilitats musicals i execució,
  - la consideració que l'experiència musical és un fenomen de desenvolupament cognitiu individual, que tot i que pot estar influenciada pel medi social, actua a través de les característiques psicològiques i biològiques de l'ésser humà (Swanwick, 1979).

A partir de la investigació realitzada a diverses escoles de Londres on Swanwick analitza les 745 composicions de 45 alumnes participants entre 3 i 11 anys, l'any 1986, juntament amb June Tillman, explicà els elements que sorgeixen de forma seqüencial i al mateix temps repetitiva quan es comença un aprenentatge nou, en l'evolució musical dels nens, a partir de l'estudi de les seves composicions. Aquest elements els expressa amb el nom de: materials, expressió, forma o estructura i valor o vàlua, passant pels següents estadis: sensorial, manipulatiu, expressivitat personal, vernacle, especulatiu, idiomàtic, simbòlic i sistemàtic, que fan referència a la destresa, la imitació, el joc imaginatiu i el metaconeixement (Swanwick i Tillman, 1986). A continuació es presenta la imatge explicativa de la seqüència d'aprenentatge elaborada per ell mateix (Fundació la Caixa, 1992; Swanwick, 1991). Veure gràfic 2.1.

---

<sup>92</sup> C(L)A(S)P: acrònim en llengua anglesa que significa Composition, Literature study, Audition, Skill acquisition and Performance (Swanwick, 1979).



Gràfic 2.1. Seqüència evolutiva de l'aprenentatge elaborada per K. Swanwick i J. Tillman (Fundació la Caixa, 1992, p. 9)

Segons el seu plantejament, el coneixement musical està format per moltes facetes o capes d'experiències anteriors que s'entrellacen i que s'han de poder separar per a la seva comprensió. Segons Swanwick hi ha quatre tipus de coneixements musicals:

- proposicional o dels fets: que comprèn les definicions, els fets, els conceptes i les descripcions sobre música, o sigui el que en el nostre currículum actual s'anomena continguts conceptuals, però que sempre han d'estar connectats amb l'experiència musical,
- el coneixement per l'acció o el «saber com»: que implica les habilitats auditives –escolta–, manipuladores –tocar instruments– i notacionals –llegir i escriure música–,

- el coneixement per familiaritat: que s'adquireix mitjançant l'experiència personal amb una determinada obra musical i és on s'interrelacionen tots els tipus de coneixements, i
- el coneixement actitudinal: és aquell coneixement totalment subjectiu que varia segons les persones, l'edat, el gènere, el context social, la personalitat, l'educació i les experiències musicals anteriors, i que demana compromís, preferència i valors personals (Swanwick, 1994).

Acabarem aquesta interessant mostra d'investigadors explicant la feina de Peter Webster i Tony Wigram.

Els dos àmbits on Webster realitza les seves investigacions estan relacionats amb el pensament creatiu en música i amb la tecnologia musical (Giráldez, 2007b). En relació al pensament creatiu va dissenyar i portar a la pràctica un test basat en les quatre aptituds de producció divergent identificades per Guilford<sup>93</sup>, que són: fluïdesa, flexibilitat, elaboració i originalitat, i les va traduir en termes musicals que permeten medir factors com l'extensió o fluïdesa musical –o sigui la quantitat de temps utilitzat en tasques creatives–, la flexibilitat o el grau en que es manipulen els paràmetres musicals d'altura, temps i dinàmiques, l'originalitat –o sigui en quina mesura la resposta és poc freqüent o única en termes musicals i en la manera d'interpretar–, i la sintaxi o el grau en que la resposta és intrínsecament lògica i té sentit musical. Per a tal fi es realitzen activitats individuals d'exploració, aplicació i síntesi en un ambient lúdic.

A partir de les investigacions Webster ens explica que:

- el procés creatiu comença amb un producte previst o intencionat com una improvisació, una interpretació o una composició,
- la naturalesa de la creativitat depèn de les capacitats que possibiliten fer alguna cosa, això vol dir les aptituds musicals, la comprensió conceptual, l'habilitat d'aplicar coneixements a una tasca musical concreta, la sensibilitat, i la

---

<sup>93</sup> Aquesta aportació fa referència a: Guilford, J. P. Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: McGraw Hill.

influència de les condicions personals que possibiliten fer alguna cosa, això vol dir motivació, imatges subconscients, personalitat, ambient...

La creativitat no es pot continuar considerant com un estat mental especial, ni com quelcom impulsat per la inspiració divina, ni com un procés misteriós, ni com quelcom equiparable a la intel·ligència general, ni com quelcom equivalent a les aptituds musicals mesurades amb mètodes tradicionals, ni com quelcom reduït a la composició, ni quelcom abstracte que no pot ser estudiat. La creativitat són processos de pensament convergent i divergent que en un moment determinat acaben unint-se en la creació d'un producte; per aquest motiu cal proposar en les classes activitats de pensament convergent i divergent d'una manera equivalent i equilibrada.

Per a Webster la tecnologia musical és el conjunt d'invencions que ajuden a l'ésser humà a produir, millorar i comprendre millor l'art del sons organitzats per expressar sentiments. Centra la definició en el procés i no en la tecnologia i això es tradueix en quin ús se'n fa de la tecnologia com a recurs per motivar els estudiants.

Les investigacions i el metòdic treball clínic i educatiu de Toni Wigram volen donar una mirada més àmplia a la musicoteràpia (Díaz, 2007). Considera important que els musicoterapeutes puguin compaginar l'experiència clínica amb la tasca educativa perquè està convençut que la diversitat i la qualitat de les investigacions i els mètodes clínics i educacionals són necessaris perquè estimulen i enriqueixen el desenvolupament de la professió. També considera necessari tenir importants habilitats en el camp de la música, on la capacitat d'improvisació musical la considera fonamental, i ser capaç de transferir-les en un procés terapèutic.

Els treballs d'investigació de Wigram són molt importants en l'avaluació i diagnòstic diferencial de pacients amb discapacitats del desenvolupament i de trastorns comunicatius. Proposa les següents fases en els processos d'avaluació i diagnòstic:

1. avaluar amb música la naturalesa del trastorn,
2. identificar la capacitat de resposta del pacient,
3. ressaltar i identificar la naturalesa de la resistència socioemocional,

4. observar les respostes tant positives com negatives, i
5. identificar l'aproximació terapèutica adequada i avaluar la seva idoneïtat.

Fruit de les seves investigacions és la creació de materials pràctics i útils pels musicoterapeutes que volen ampliar el seu camp de coneixement amb noves estratègies on s'uneixen components tèorics i pràctics tant de les tècniques musicals com dels mètodes terapèutics (Wigram, 2005).

Actualment continuen les investigacions relacionades amb la música i el cervell de la mà de músics i investigadors com Petr Janata, Daniel Levitin, Charles J. Limb, Isabelle Peretz i Robert J. Zatorre on es va descobrir què passa en el cervell quan s'escolta música, quan es canta en grup, quan s'improvisa, en una paraula quina és l'activitat del cervell quan es fa música, així com la relació de la música amb les emocions, de la mà d'investigadors com Patrick N. Juslin o Petri Laukka.

En comparació amb la literatura sobre la interpretació musical, sabem molt menys sobre la improvisació, tot i que hi ha investigacions en curs. Els estudis han explorat els processos d'improvisació subjacent (Pressing, 1988, Sudnow, 1993); percepcions dels alumnes sobre les diferències entre la composició i la improvisació (Burnard, 1997); i formes en les que la improvisació podria ser ensenyada i se'n facilitaria el desenvolupament (Bailey, 1996; Booth, 1995; Elliott, 1995b; Kratus, 1991, 1995; McMillan, 1999).

A Catalunya i a l'Estat Espanyol hi ha poca activitat investigadora a nivell pedagògic-musical amb ressò internacional, però amb tot i això cal destacar la tasca de: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español SEM-EE<sup>94</sup> que organitza congressos, jornades i seminaris arreu de l'Estat Espanyol i participa en els congressos de ISME; Instituto de Educación Musical E. Molina IEM que organitza el congrés bianual Congreso de Educación e Investigación Musical CEIMUS<sup>95</sup>; la Revista Electrónica de

---

<sup>94</sup> Enllaç d'Internet de SEM-EE: <<http://www.sem-ee.com/>>

<sup>95</sup> Enllaç d'Internet de CEIMUS: <<http://ceimus.es/>>



Lista Electrónica Europea de Música en la Educación LEEME<sup>96</sup>, la Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical RECIEM<sup>97</sup>, Revista Internacional de Educación Musical RIEM<sup>98</sup>, la revista Música y Educación<sup>99</sup> i Eufonía<sup>100</sup> que són revistes amb molt de ressò que difonen, ja sigui a la xarxa o en format paper, coneixement sobre l'educació musical.

### **2.2.3. L'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular**

En tot el recorregut que s'ha fet a nivell històric en relació a la pedagogia musical s'ha pogut observar que la pedagogia musical s'enfoca i evoluciona segons les necessitats socials i culturals lligades a factors de desenvolupament musical.

Hem vist dos camins i/o mètodes pedagògics musicals que proposen l'inici de l'estudi de la música a partir del repertori vocal i instrumental de la música tradicional i popular de la pròpia cultura: Zoltán Kodály a Hongria i Ireneu Segarra a Catalunya. Ambdós pedagogs musicals consideraven que era més natural iniciar-se en la música a partir del repertori que utilitza el poble en les seves manifestacions, ja que com a integrant en potència de la comunitat social, algunes de les peces pròpies del repertori ja s'han percebut, i se'n percebran més, d'una manera natural, afavorint així l'aprenentatge de la música en general (Riera, 1998; Szönyi, 1976).

L'objectiu d'ambdós mètodes era l'aprenentatge de la música en general i no l'aprenentatge exclusiu de la música tradicional i popular, ja que només s'utilitzava el seu repertori com a element pedagògic, deixant de banda l'aprenentatge dels instruments amb els que es feia aquesta música i els seus entorns, per creure que eren instruments i entorns musicalment dèbils comparats amb els entorns musicals de la música clàssica.

---

<sup>96</sup> Enllaç d'Internet de LEEME: <<http://musica.rediris.es/leeme/>>

<sup>97</sup> Enllaç d'Internet de RECIEM: <<https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/>>

<sup>98</sup> Enllaç d'Internet de RIEM: <<http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1>>

<sup>99</sup> Enllaç d'Internet de la revista Música y Educación: <<http://www.musicalis.es/>>

<sup>100</sup> Enllaç d'Internet de la revista Eufonía: <<http://eufonia.grao.com/>>

Per il·lustrar aquesta explicació són interessants les reflexions d'Arévalo quan exposa que actualment i en la seva docència a l'ensenyament general utilitza un repertori procedent de la tradició, no només perquè no es perdi en l'oblit o per a la seva recuperació, sinó com a material que facilita el fer música amb alumnes que el seu objectiu és aprendre allò bàsic (Arévalo, 2009, p. 12). En relació a la utilització de la música tradicional o de tradició oral en l'ensenyament obligatori i fins i tot no obligatori, Costa (2003) proposa uns punts de reflexió al voltant de la seva utilització per tal que no s'arribi a una desvalorització del repertori tradicional i de les seves pràctiques socials. En aquest sentit ens diu que quan amb bona fe es parla en pròlegs de llibres de text de primària i de secundària de la “senzillesa” de la música tradicional, sense voler s'està simplificant el judici de valor d'aquesta música, tant a nivell social –per considerar amb menys valor la societat rural que la societat industrialitzada i/o urbana– com a nivell musical –en aplicar-li unes valoracions que provenen de la música culta, per exemple monòdica i no polifònica–, però que al mateix temps també reflecteixen, d'una manera subtil i gens entenedora per ments que no estan acostumades a la música i el seu llenguatge, la incapacitat de la música culta de transcriure elements característics de la música tradicional, com poden ser els microintervalls o matisos en relació a les fluctuacions del ritme i del tempo, per posar-ne un exemple, oblidant-se també d'anomenar elements que defineixen la seva complexitat, com és la funcionalitat, característica que estableix una relació entre emissor i receptor, entre la utilització i la recepció, d'un fenomen comunicatiu social diferent al de la música culta.

Si ens referim a la música tradicional i popular, com que el seu motiu d'existir segueix uns altres camins diferents de la música explicats en l'apartat 2.2.1. *Pedagogia i pedagogia musical*, és a dir el camí de l'oralitat, és coherent que no es tingui constància de cap anàlisi exhaustiva amb mirada pedagògica de les característiques de la transmissió en l'ensenyar i l'aprendre a tocar un instrument de generació en generació, de pares a fills, de mestres a aprenents, per una senzilla raó de ser: perquè l'objectiu no era saber com s'ensenyava o s'aprenia sinó senzillament tocar-la, fer-la i tot fent-la s'anava aprenent.

Actualment es pot saber com s'ensenyava i s'aprenia indagant en fonts documentals i en la memòria de músics informants encara vius, i així poder saber, deduir i explicar per què s'ha arribat a fer-ho d'aquesta manera. Sánchez-Andrade descriu, a partir de les explicacions dels informants de la seva recerca etnomusicològica<sup>101</sup> relacionada amb la percussió tradicional que es toca al Principat d'Astúries, els elements que caracteritzen l'aprenentatge per transmissió oral (Sánchez-Andrade, 2007, pp. 270-293).

La següent taula mostra aquests elements organitzats segons els factors actuals que descriuen l'ensenyar i l'aprendre.

Elements que descriuen l'ensenyar i l'aprendre per transmissió oral segons els informants que toquen percussió tradicional a Astúries
<b>CONTINGUTS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- escolta atenta, observació i imitació d'allò que feien els que en sabien més</li> <li>- tocar d'oïda</li> <li>- coneixements bàsics per anar forjant el propi estil, la pròpia manera d'interpretar-ho</li> <li>- coneixement de l'entorn on es toca</li> <li>- coneixement de la funcionalitat</li> <li>- adaptació del músic novell –que vol aprendre a tocar– a la dificultat d'ensenyament del que en sap i que fa de mestre</li> <li>- diferenciació entre allò que és tradicional i allò que és nou i saber-ho aplicar a la pràctica de tocar</li> </ul>
<b>METODOLOGIA I RECURSOS DIDÀCTICS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- tocar i practicar: elements claus per aprendre a tocar</li> <li>- utilització d'onomatopeies i repeticions dels ritmes per part del mestre</li> <li>- el mestre, o el que en sap més, vetlla per a una correcta interpretació</li> <li>- aprendre directament i gravar-ho per sentir-ho tantes vegades com faci falta</li> <li>- pràctica en les estones lliures de la feina</li> <li>- inici des de petits</li> <li>- ensenyaments previs per part de la família o de persones més grans que en saben més</li> <li>- la tradició ha d'estar viva perquè no desaparegui però ha de poder conviure amb les noves aportacions</li> <li>- continuar els rols de gènere en la distribució de quin instrument es toca</li> <li>- utilització d'estrís no musicals o instruments d'altres persones quan encara no es té instrument propi</li> </ul>

<sup>101</sup> Julio Sánchez-Andrade Fernández és professor de percussió i Director de departament del Conservatori Superior de Música "Eduardo Martínez Torner", del Principat d'Astúries.

MOTIVACIÓ
<ul style="list-style-type: none"> <li>- no s'anomenava «anar a classe» sinó anar a «aprendre a tocar»</li> <li>- molta afició</li> <li>- ganes de tocar</li> <li>- aprendre d'amagat d'aquella persona que no ho vol ensenyar</li> <li>- alternativa a poder fer una cosa diferent</li> <li>- disposició natural per tocar</li> <li>- viure en un àmbit familiar on es feia música</li> <li>- treball extra</li> <li>- una manera diferent de relacionar-se i divertir-se</li> <li>- les noves incorporacions musicals fan que els temes tradicionals tinguin més difusió</li> </ul>

Taula 2.4. Elements que descriuen l'ensenyar i l'aprendre per transmissió oral  
(Sánchez-Andrade, 2007, pp. 270-293)

Sánchez-Andrade exposa la importància de l'oralitat en l'ensenyament i l'aprenentatge de la música de transmissió oral, com a transferència de la cultura immaterial entre mestre i alumne, i proposa que els trets pedagògics que la caracteritzen siguin:

- la proximitat amb l'estudiant,
- la imitació de les tècniques i estil del mestre,
- la validació de l'aprenentatge a partir de la pràctica,
- el reconeixement i permeabilitat de l'aprenent, i
- el respecte mutu a partir del component humà.

Tots ells podrien ser aspectes a tenir presents en l'ensenyament actual en els conservatoris, perquè possiblement ajudarien, tant als professors com als alumnes, a ser efectius partint de la senzillesa i la naturalitat (Sánchez-Andrade, 2014).

En els conservatoris, provocat per la pràctica de molt anys d'ensenyament de la música anomenada «clàssica», hi ha uns hàbits docents que sense voler s'han fet extensius a les noves especialitats que s'hi han anat incorporant posteriorment, com la música tradicional i popular.

La pregunta de si és possible una manera diferent d'ensenyar la música més d'acord amb la característica de l'estil musical, i poder canviar les pràctiques per tal d'afavorir el

desenvolupament de l'autonomia i les capacitats dels estudiants en el seu aprenentatge, troba la resposta en l'observació de dos centres capdavanters: un en l'ensenyament de la música tradicional –*Sibelius Academy*<sup>102</sup>– i l'altre en la música *pop* –*Queensland Conservatorium*<sup>103</sup>–.

De l'observació d'ambdós centres se n'extreu que:

- la utilització de l'avaluació participativa com un aprenentatge més, on la implicació activa dels estudiants els ajuda en la construcció de la seva pròpia identitat professional,
- la comunitat d'aprenentatge desenvolupa l'adquisició del coneixement des de l'òptica de l'esforç i del compromís social estimulat per la participació activa, i
- la implicació mútua entre professors i estudiants va més enllà de la relació estandarditzada pel fet de crear coneixement junts (Partti, Westerlund i Lebler, 2015).

Miller (2016, p. 9) constata que fins l'actualitat no hi ha hagut cap estudi seriós dels contextos on s'aprèn la música tradicional que es toca a Escòcia. Aquesta autora s'adona que:

- la música té un paper important en la vida de les comunitats locals,
- és una matèria obligatòria en el currículum de música de les escoles d'Escòcia,
- té una escena professional activa, i
- té un paper creixent en la política cultural des de la dècada de 1980.

A partir d'aquí es pregunta com els estudiants adquireixen les habilitats per a reproduir música tradicional dins del context d'una organització basada en la comunitat. Això la

---

<sup>102</sup> El programa de música tradicional a la *Sibelius Academy* s'inicia l'any 1983, i es caracteritza pel seu gran èmfasi en la llibertat artística, la creativitat, la improvisació i la creació d'una música tradicional d'avantguarda (Hill, 2009).

<sup>103</sup> El programa de música *pop* al *Queensland Conservatorium* es va iniciar l'any 1999 i es diferencia de la majoria de programes de música *pop* dels conservatoris perquè no inclou pràctiques instrumentals ni tutoritzacions presencials: l'aprenentatge es realitza mitjançant l'enregistrament sonor i les retroalimentacions que es produeixen entre els mateixos estudiants i els professors. S'anima els estudiants a col·laborar tant en les seves tasques de rendiment com en les dels altres companys. Tot i que la majoria dels cursos són avaluats de forma tradicional pels professors, hi ha assignatures creatives que s'avaluen per grups de set o vuit estudiants i un professor, on tots tenen el mateix tant per cent en la puntuació (Lebler, 2007, 2008, 2012).

porta a pensar quines són les funcions que exerceixen els que ensenyen i quina relació hi ha entre l'aprenentatge i el fer música.

La recerca explora l'entorn semi-estructurat de classes en una organització basada en la comunitat musical en l'entorn d'educació formal: el *Glasgow Fiddle Workshop* en la que observa els elements que influeixen en l'aprenentatge:

- l'entorn d'aprenentatge és una comunitat de pràctiques; essent el compromís mutu, l'empresa conjunta i el repertori compartit, els elements que la caracteritzen; i la pràctica, l'aprenentatge, la identitat, el sentit i la comunitat, les dimensions que la integren,
- les eines per a l'aprenentatge són la combinació entre el tocar llegint, el tocar d'oïda, l'enregistrament o transmissió oral secundària i altres elements com tècniques visuals cinestèsiques a partir de l'observació,
- el poder, l'autoritat i el carisme del músic-professor que porta el taller,
- la relació mestre-aprenent,
- les ganes de superació en l'aprenentatge,
- la família,
- el context social que genera les sessions semi-formals d'aprenentatge, i
- l'absència de la pressió de l'obligació pedagògica (Miller, 2016, pp. 33-44).

Les conclusions obtingudes aporten que:

- la participació dels estudiants en els tallers fa que la música esdevingui motor de processos socials,
- les pràctiques progressives d'ensenyament i aprenentatge (frase per frase) segons els diferents nivells amb la utilització de melodies assequibles (això vol dir curtes i repetitives) genera motivació i ganes de tocar amb els altres,
- els professors legitimen les seves pràctiques tant a nivell pedagògic com a nivell de músic tradicional professional o semiprofessional i esdevenen models a imitar,
- l'organització de grups per a l'aprenentatge genera esperit participatiu en l'entorn de música en comunitat,

- l'acció personal per a l'aprenentatge provoca un alt grau de socialització i compromís en el fer música,
- l'aprenentatge en entorns informals utilitza varietat i combinacions de recursos en els moments que fan falta,
- es posen al servei dels participants pràctiques d'aprenentatge diverses tenint present les necessitats dels individus i dels grups, els objectius i el rendiment,
- l'experiència de l'aprenentatge en una comunitat de suport facilita i motiva que es vagi fent música (Miller, 2016, pp. 194-204).

Ara ens podem fer la pregunta de què ha canviat actualment a Catalunya per tenir aquestes ganes de saber com s'ensenyava i s'aprenia o com s'ensenyava i s'aprèn la música tradicional i popular catalana. La resposta està en l'apartat 2.1.4. *L'etnomusicologia a Catalunya*, en l'explicació del Primer Congrés de Cultura Tradicional i Popular (1981-1982) on es constata la necessitat popular d'establir unes bases concretes d'acció en tots els àmbits de la cultura tradicional i popular, fet que va fer resorgir i revifar la cultura tradicional i popular, i concretament en l'àmbit musical molta gent va decidir posar-se a tocar instruments tradicionals i populars de Catalunya provocant una proliferació d'entorns per anar a aprendre'ls a tocar.

#### **2.2.4. Elements que integren l'acció pedagògica**

Qualsevol metodologia educativa explica la manera d'ensenyar, o sigui, l'aplicació coherent d'un sistema ordenat per a arribar a un fi educatiu. Els tres elements a tenir en compte en una metodologia serien: els fonaments, les variables i les tècniques (Gustems, 2004, 2007).

Els «fonaments» estan integrats per les intencions educatives, les bases psicopedagògiques i el context educatiu. Segons Coll (1990) la metodologia ha de ser coherent amb les intencions educatives reflectides en els objectius del programa, i segons Alsina (1997) la metodologia s'ha d'adequar al coneixement del que es vol ensenyar.

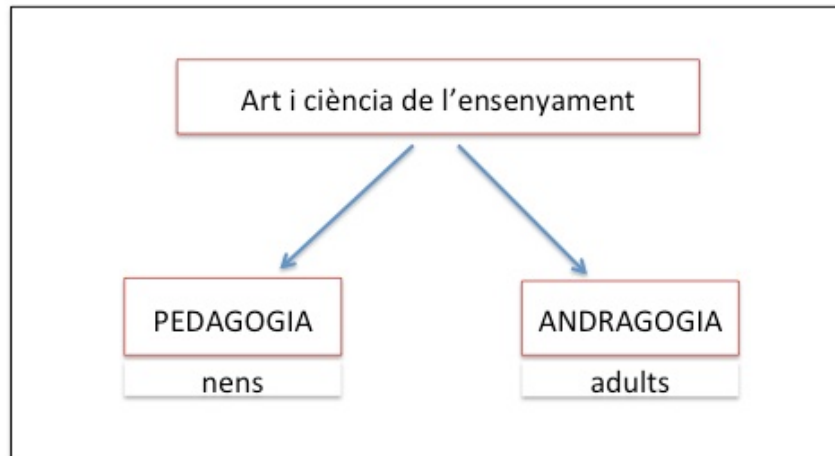


Figura 2.6. Àmbits d'edat interessats en l'aprenentatge de la música tradicional i popular

En les bases psicopedagògiques –procedents de la psicologia de l'educació, de la psicologia de l'ensenyament musical (Hargreaves, 1998; Lacárcel, 1995), de la pedagogia, quan els destinataris són infants i adolescents, i de l'andragogia (Knowles, 2001; Natale, 2003), quan són adults– cal destacar:

- el constructivisme on l'activitat mental de cada individu, l'activitat interpersonal amb el professor i amb els altres companys són fonamentals per a la construcció del coneixement (Antúnez, del Carmen, Imbernon, Parcerisa i Zabala, 1991),
- la metacognició que permet conèixer i reflexionar sobre l'adquisició del propi coneixement (Martí, 1995),
- l'estil cognitiu –reflexiu, analític o independent de camp, i l'impulsiu, globalitzador o dependent de camp– o la manera prevalent que tenen els subjectes per percebre, processar i organitzar la informació (Torre, 1995), i
- els principis didàctics o lleis de l'aprenentatge que, les més bàsiques segons Palacios (1998), són:
  - la proximitat,
  - l'ordenació,
  - la causalitat i contigüitat espacial i temporal,
  - l'adequació,
  - l'espontaneïtat,
  - l'activitat i la seva freqüència de repetició,
  - l'autocorrecció,
  - l'eficiència,



- l'efecte,
- l'experiència,
- la motivació intrínseca: la curiositat, l'efectivitat, la causació personal, les característiques de l'activitat, l'autodeterminació o voluntat i la sensació de competència o habilitat,
- la motivació extrínseca: el desviament de l'atenció, l'aprenentatge vicari del professor o del grup, i les tècniques de modificació de la conducta –reforç selectiu, bàsic i diferencial, el càstig, el modelatge, l'economia de fitxes–, i
- l'emoció.

El context educatiu descriu i analitza l'entorn on es situa l'ensenyament i contempla aspectes socials, geogràfics, laborals, materials, característiques personals del professorat i l'alumnat –edat, número...–, l'espai físic, horaris, etc.

Les «variables» són les decisions preses en cada entorn educatiu que, combinades entre elles, esdevenen macroestratègies d'organització. Cal destacar com a variables:

- els tipus d'activitats (Hargreaves, 1998),
- les seqüències d'activitats,
- l'agrupament de l'alumnat (Baget, 1995),
- la dinàmica de grup –l'ambient, les normes, el rol dels alumnes i del professor (Sloboda i Davidson, 1998),
- l'organització de l'espai i del temps (Gustems i Calderón, 2002),
- la presentació dels continguts (Gardner, 1998), i
- l'ús dels materials didàctics (Bautista-Vizcaino, 2003).

Les «tècniques» són l'àmbit de decisions que pren el professorat en el moment de fer classe. A partir de les variables del paràgraf anterior s'articularen les diverses estratègies metodològiques que es concreten en diverses tècniques com ara:

- classe magistral,
- producció i presentació de treballs dels alumnes (Arts Propel, 1992),
- l'ensenyament tutoritzat,
- el mètode per projectes (Muñoz, 2002),

- el treball en grup (Vigotsky, 1979),
- el mètode Socràtic i la Dialogia,
- l'anàlisi de models,
- el mètode del descobriment o l'experiment,
- el mètode de cas,
- la solució creativa de problemes,
- el *role-playing*
- ....

Els processos d'ensenyament i aprenentatge són les accions progressives que s'utilitzen en qualsevol fet d'aprendre quelcom a partir d'una persona que ensenya. Dit d'una manera general, és la manera com aquella persona ensenya, el camí pedagògic que utilitza, el mètode que fa servir, el com ho fa perquè l'altre aprengui allò que li interessa o que no sap.

Parlant d'ensenyament en ple segle XXI no podem obviar la gestió del coneixement a partir de la gestió de la informació. Segons Davenport i Prusack (2001), el coneixement és una barreja d'experiència estructurada, valors i informació contextual que proporciona un marc per a l'avaluació de noves experiències i informació, que s'origina i s'aplica en la ment dels coneixedors i que no només s'arrela en documents o bases de dades sinó també en les rutines, en els processos, en les pràctiques i en les normes institucionals.

Si seguim el camí que desgrana Rojas (2006) val la pena parar atenció a la classificació del coneixement segons els termes «tàcit» i «explícit».

S'entén per coneixement tàcit aquell que no s'explica, que no s'expressa, que no es diu, però que se suposa i se sobreentén. Els coneixements tàcits comprenen els coneixements pràctics, els coneixements especialitzats, l'heurística, la intuïció, allò que es descobreix, allò que s'inventa, allò que les persones desenvolupen a mesura que s'incorporen a la rutina de les seves activitats. És un tipus de coneixement que està en un nivell inconscient i s'utilitza d'una manera mecànica, sense adonar-se'n. Es realitza d'una

manera tan mecànica i intuïtiva que per poder-lo explicar i fer-lo explícit s'utilitzen mètodes com l'assimilació, l'observació i la imitació.

El coneixement explícit és el que sabem que tenim i del que en som plenament conscients quan el fem servir. És fàcil de compartir amb els altres perquè està estructurat i moltes vegades esquematitzat per a la seva fàcil difusió. Es transmet mitjançant els llenguatges convencionals externs. Són coneixements que estan en el pla de la consciència.

En la gestió del coneixement hi ha un fluxe continu entre el coneixement tàcit i el coneixement explícit i viceversa: les pràctiques de combinació (d'explícit a explícit), interiorització (d'explícit a tàcit), socialització (de tàcit a tàcit) i exteriorització (de tàcit a explícit) (Ponce, 2009, pp. 5-6; Rodríguez, 2006, pp. 31-32; Rojas, 2006, pp. 6-7).

En l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular, així com en qualsevol altre tipus de música, hi intervenen coneixements tàcits –el comportament en una cercavila o actuació, el grau de pressió de l'aire per aconseguir una bona afinació, la concentració,...– i coneixements explícits –l'afinació, la digitació, la sincronització,...–.

Segons Hultberg (2000) hi ha dos camins en l'aprenentatge d'un instrument: la pràctica empírica i l'enfocament instrumental-tècnic.

El mètode de la pràctica empírica, utilitzat per Bach, Beethoven i Liszt, involucra l'aprenentatge auditiu a partir del tocar, per entendre i crear música: emfatitzar la consciència auditiva i la improvisació abans de l'aprenentatge de la notació. D'aquesta manera els alumnes es familiaritzen amb la tradició musical corresponent, i es converteixen en professionals reflexius independents, combinant intuïtivament els coneixements pràctics i els teòrics. El mètode de la pràctica empírica defensat per Hultberg té certa ressonància amb les idees de Swanwick en la noció de «trobada» en contraposició a la d'«instrucció» (Swanwick, 1991). Tot l'enfocament sembla que, a més d'implicar una àmplia gamma d'àrees d'estudi, implica també estratègies que siguin essencialment dirigides pels estudiants. Mosston i Ashworth (1994) van agrupar el seu

espectre d'estils d'ensenyament per reflectir dues capacitats humanes bàsiques: la capacitat de reproducció i la capacitat de producció. La seva agrupació dirigida pels estudiants està dissenyada per al desenvolupament de la creativitat i la descoberta d'alternatives i nous conceptes que involucren l'alumne en la resolució de problemes, el raonament i la invenció. Així conviden a l'estudiant a anar més enllà d'allò proposat.

L'enfocament instrumental-tècnic, que segons Hultberg es va convertir en el mètode prevalent a partir de 1850 coincidint amb la difusió de l'educació instrumental, es centra en la millora de les habilitats tècniques i manuals. S'espera que els estudiants interpretin una composició concentrant-se en tocar amb precisió segons les instruccions dels seus mestres. No hi havia cap necessitat que els estudiants en general aconseguissin una comprensió musical idiomàtica, com la que proposava la pràctica empírica, ja que se'ls havia ensenyat a seguir les instruccions. Aquest enfocament va provocar que la formació auditiva no fos considerada com un requisit previ per fer front a les partitures impreses. Aquest enfocament utilitza la noció d'«instrucció» (Swanwick, 1991) i la relació mestre-aprenent descrita per Jorgensen (2000) com la relació històrica predominant entre el professor d'instrument i l'alumne, on la manera imperiosa d'aprenentatge és la «imitació», la còpia directa del model del mestre, que segons Mosston i Ashworth (1994) descriu aquest tipus d'enfocament com «reproducció», en el qual només es fomenta el descobriment d'un sol concepte correcte.

Reid (2001) defineix cinc nivells en l'aprenentatge de l'instrument:

- nivell 1, categoria instrument: els estudiants centren la seva atenció en aspectes tècnics de l'aprenentatge de l'instrument i aprenen copiant el seu mestre,
- nivell 2, categoria elements: s'afegeixen més tipus d'elements musicals,
- nivell 3, categoria musical: l'enfocament de l'aprenentatge s'ha desplaçat cap al significat que es troba dins la música, i els estudiants aprenen mitjançant la reflexió i l'adaptació dels consells del seu mestre,
- nivell 4, categoria comunicació: es busca el significat a partir de la comunicació, i
- nivell 5, categoria significat: l'aprenentatge s'enfoca com una experiència que l'estudiant requereix per reflexionar sobre els coneixements musicals i assimilar

idees musicals en una actuació on es comunica amb el públic i s'expressa un significat personal.

Tot i que es tenen en compte els aspectes tècnics, l'aprenentatge va més enllà, enfocat a l'estil, la musicalitat i la dimensió estètica. L'aprenentatge es converteix en una manera de pensar vers la comprensió d'un mateix com a estudiant i com a músic, en lloc de l'adquisició única d'habilitats tècniques. L'aprenentatge és dirigit per un sentit de necessitat personal on el mestre hi és per ajudar, per tant les estratègies no només van dirigides als estudiants, sinó també a les àrees d'estudi que són interdependents i integrades.

L'experiència de relacionar àrees d'estudi diferents com la consciència auditiva, la tècnica, la interpretació, la improvisació, la comunicació i la consciència crítica de la interpretació, amb diverses i noves estratègies d'aprenentatge com ordre, pràctica, compartir opinió, autocomprovació, descobriment guiat, final obert i flexibilitat, dóna molt bon resultat, tant pel desenvolupament de les facultats crítiques i independents dels estudiants com per la utilització d'estratègies d'ensenyament i aprenentatge que esdevenen significatives quan s'apliquen des de la particularitat de cada situació personal de la classe d'instrument (Young, Burwell i Pickup, 2003).

Investigacions actuals en l'ensenyament i l'aprenentatge dels instruments musicals destaquen tres perfils en la manera d'ensenyar: directe, interpretatiu i constructiu (Pérez Echeverría, Mateos, Pozo i Scheuer, 2001). Aquestes tres maneres de fer la classe engloben característiques que van des d'un perfil de professor d'instrument amb total predomini de les seves instruccions cap a l'estudiant, fins el d'un professor que dóna les instruccions des de les reflexions generades a partir de la interacció i necessitats expressades per l'estudiant (Marín, Scheuer i Pérez Echeverría, 2013).

El professor d'instrument constructiu genera una pràctica docent on promou i fomenta la reflexió i l'activitat metacognitiva de l'alumne en el seu propi aprenentatge (Pozo, Scheuer, Mateos i Pérez Echeverría, 2006). Actualment es tendeix més cap a un perfil de professor constructiu perquè aquesta manera d'ensenyar fomenta:

- L'autonomia dels aprenents: guiant-los constantment a reflexionar sobre la seva pròpia pràctica, generant estratègies que els permeten emetre judicis i valoracions en relació a la seva pràctica, adquirint autonomia i control creixent en relació al propi aprenentatge.
- La comprensió a través dels processos de reflexió: la definició dels problemes i de les seves possibles solucions es poden interpretar com un procés de redescrípció representacional (Karmiloff-Smith, 1992; Pozo, 2003; Pozo et al., 2006), un diàleg no només entre el professor i l'alumne, sinó entre la situació present i els coneixements previs, que permet reconstruir i donar significat a la dificultat; no es tracta que l'alumne trobi solucions amb la guia del professor, sinó que entengui el perquè aquella solució és la millor.
- L'automatització de tècniques de manera reflexiva: la repetició apareix en el procés de la reflexió "en" i "sobre" l'acció, com a resultat del procés reflexiu (Schön, 1987); d'aquesta manera no només s'aconsegueix un cert grau d'automatització, sinó també un control conscient sobre la pròpia acció, que s'ha de confiar que portarà cap a una nova fase del procés d'automatització, sempre guiada per la reflexió.
- Una continua autoavaluació: reflexionant en relació als encerts i als errors. Es tracta que l'alumne vagi adquirint una autonomia creixent.

En l'aprenentatge constructiu l'error esdevé el motor de l'aprenentatge ja que indueix a una nova reflexió i comprensió, en contraposició a l'aprenentatge directe i reproductiu on el que es busca de l'error és no tornar-lo a fer (Torrado i Pozo, 2008). Segons aquests autors (Torrado i Pozo, 2006), els trets més essencials de la pràctica constructiva en l'ensenyament instrumental són: treballar amb els coneixements previs dels alumnes, les estratègies per fomentar la motivació necessària per mantenir l'esforç, i la pròpia planificació i disseny de les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Persson (1996) destaca que la relació entre la figura del mestre tutor i/o mentor durant els estudis d'instrument pot tenir profundes conseqüències, tant positives com negatives, vers la vida laboral del fer de músic, ja que sovint al professor li costa orientar l'ensenyament cap a la persona en comptes de cap al producte.

Creech i Hallam ens informen que les relacions amb els mestres poden tenir un impacte significatiu en els resultats dels alumnes. En el context dels ensenyaments instrumentals, estan fortament influenciats per les pròpies històries de vida dels mestres, i en particular per les seves relacions passades amb els seus propis mestres. Els estudis de joves instrumentistes de prestigi descriuen detalladament la importància del professor –en tres etapes– en el desenvolupament de l'experiència musical:

- els records dels primers mestres, en l'etapa d'inici de l'aprenentatge de l'instrument, predominen les imatges de gent càlida i entusiasta que van fer que a les classes hi hagués un clima divertit, oferint recompenses, generant interès, entusiasme i motivació; mestres poc crítics però encoratjadors,
- en contra, durant la següent etapa, el coneixement crític dels mestres i altres experts va arribar a ser valorada, i la relació entre el professor i l'alumne canvia pel respecte, i
- a la tercera fase de desenvolupament, que es caracteritza per la relació mestre-aprenent, la naturalesa de la relació ensenyament-aprenentatge canvia una vegada més: tot i que en aquesta etapa els alumnes van començar a desenvolupar estratègies d'aprenentatge autònom, un component important en el desenvolupament òptim és la relació mestre-alumne. El mestre exerceix un poder considerable tant en la crítica de les actuacions dels estudiants com en el fet d'iniciar-los en el món dels valors musicals, introduint-los en l'àmbit professional i facilitant la seva transició a músics professionals.

El no haver desenvolupat una adequada relació mestre-alumne té una influència potencialment negativa en el desenvolupament musical de l'individu (Creech i Hallam, 2010).

El tocar en grup és un dels principals objectius de l'aprenentatge de la música: per això és necessari, en la formació del músic, experimentar i desenvolupar la capacitat de col·laboració en la interpretació musical en conjunt (Sawyer, 2007, p. 27), tocant amb els altres i desenvolupant relacions productives (Hunter, 2006, p. 76). L'experiència d'aprendre a tocar submergint l'estudiant en un grup instrumental possibilita que l'estudiant aprengui comportaments professionals pel fet de convertir-se en part d'un

grup amb un objectiu professional concret –el de fer música tots alhora– i desenvolupi l'autonomia i la independència musical enfocada cap a la professionalització (Harrison, O'Bryan i Lebler, 2013).

Hager i Johnson (2009, p. 113) proposen sis elements claus en l'aprenentatge en un grup instrumental: interacció entre iguals, aprenentatge basat en la pràctica, aprenentatge tàcit, integració a l'estil del grup, context d'aprenentatge ric, i sentir-se músic del grup, considerant que la relació que s'estableix en l'aprenentatge en aquests tipus de grups s'acosta més a la relació «mestre-aprenent» que a la relació «mestre-alumne».

Les investigacions de Green (2006, p. 106) en relació a la música popular ens diuen que una de les més fortes delineacions transmeses per la música popular –encara que potser de forma implícita– és la idea que els seus músics adquireixen les seves habilitats i coneixements sense necessitat aparent de l'educació com a primer objectiu. Aquesta idea ha estat una part central de la ideologia musical del rock, el hip-hop, el soul, el reggae i podríem afirmar que de tots els estils *pop*, on la música és una expressió directa, no mediada i autèntica del sentiment, sense traves dictades per les convencions, i que sorgeix naturalment de l'ànima dels músics.

La característica funcional de la música tradicional i popular fa que les seqüències didàctiques de les classes vagin directament encaminades a un producte final. Aquest objectiu provoca que el repertori és qui marca la tècnica que cal estudiar o adquirir, i no al revés, com sol passar en l'estudi de la música clàssica.

L'objectiu de productivitat<sup>104</sup> és una característica de la música tradicional i popular on l'aprenentatge es basa, a més del que s'aprèn a la classe, en el tocar en el context on l'expressió i l'experiència esdevenen variables i tècniques pedagògiques que retroalimenten el mateix procés d'ensenyament i aprenentatge, ja que el professor-tutor està present tant a l'aula com en el context. Veure figura 2.7.

---

<sup>104</sup> S'ha escollit aquesta paraula precisament perquè, tot i provenir del món de l'economia, defineix molt bé la característica del que es vol explicar: la relació entre la producció obtinguda i els factors emprats per obtenir-la en un període de temps determinat.



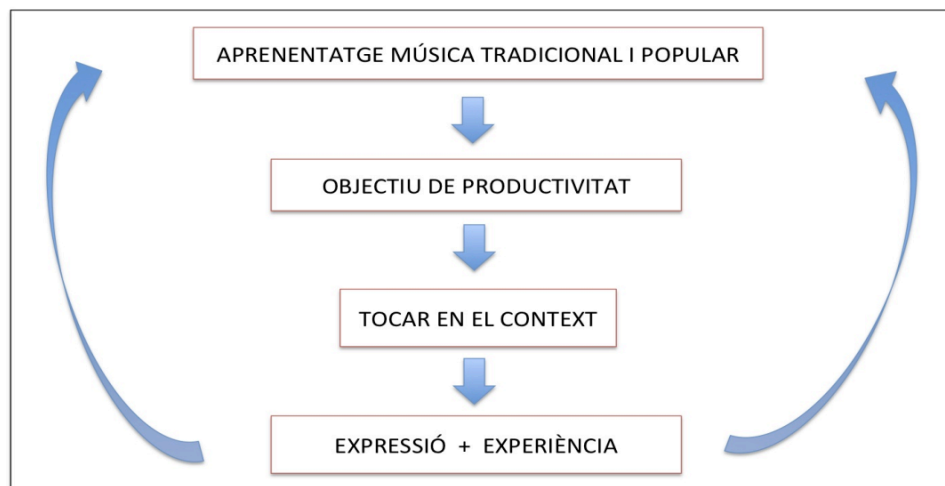


Figura 2.7. Aprenentatge de la música tradicional i popular

Tot i que actualment sabem que l'aprenentatge de la música tradicional i popular desenvolupa l'afinació, la recerca del so característic de l'instrument, tocar de memòria, d'oïda i llegint, el tocar tant individualment com en grup, la sincronia i el lideratge, a través d'un repertori tradicional, popular i de nova creació, es detecta –observant el medi– que hi ha força variació, variabilitat i dispersió en la manera d'ensenyar.

Les fonts documentals també ens indiquen que hi ha pocs estudis que puguin mostrar, d'una manera objectiva i interrelacionada, els fonaments, les variables i les tècniques que s'utilitzen en l'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya, les característiques en relació a la tipologia de professor i la pròpia manera d'ensenyar, les relacions entre el currículum i la demanda musical real, així com els elements que configuren el currículum ocult.

### **2.2.5. Entorns d'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya: estat actual i precedents**

Actualment, a Catalunya s'observa que l'ensenyament de la música tradicional i popular es porta a terme en entorns diversos (Pujol, 2014), que van des de l'autodidactisme a l'educació formal, no formal i informal.

Es defineix com autodidacta la persona que s'instrueix i aprèn sense l'ajuda de cap mestre. L'entorn autodidacte és totalment informal i no reglat però està ple d'observacions, reflexions, anàlisis i deduccions des de la teoria i la pràctica. Segons Varela, l'autodidàxia és un estat perfecte d'automonitorització, autocorrecció i autovaluació (Varela, 1991, p. 68). En un entorn teòric, Essomba (2009, p. 121) explica que es pot utilitzar o s'utilitza l'autodidàxia a partir de la recerca i lectura de documents relacionats amb el tema, però si s'extrapola a l'aprenentatge de la música tradicional i popular, l'autodidàxia es pot utilitzar o s'utilitza a partir de la recerca, l'escolta, l'observació, la imitació i la reproducció de documents sonors, ja siguin enregistrats o en directe. El que sí que està molt clar és que l'entorn autodidacte té diversos graus d'autodidactisme o autodidàxia que depenen de la persona i la seva relació amb la música i la seva disciplina.

Segons Colom (2005), s'entén per entorn formal aquell que forma part del sistema educatiu institucional amb una graduació cronològica i una estructura jeràrquica –per exemple l'estudi de la música tradicional i popular en conservatoris<sup>105</sup>, centres autoritzats d'estudis professionals<sup>106</sup> i centres superiors<sup>107</sup>– que està regulada per lleis o decrets lleis. Segons Coombs i Ahmed (1974), s'entén per entorn no formal aquella activitat educativa organitzada fora del sistema educatiu vigent i que facilita la formació en aprenentatges concrets, per exemple des de les colles de grallers que pertanyen a una

---

<sup>105</sup> El conservatori és l'entorn reglat de titularitat pública on es realitzen els estudis musicals de grau mig. En els següents conservatoris s'hi poden estudiar instruments de la música tradicional i popular catalana: Conservatori de música Isaac Albéniz de la Diputació de Girona <<http://www.cmg.cat/>> Conservatori municipal de música d'Igualada <<http://www.emmigualada.cat/>> Conservatori municipal de música de Barcelona <<http://www.cmmb.cat/es>> Conservatori professional de Cervera <[http://conservatori.ecervera.cat/agenda\\_detall\\_1/\\_CAFjuKR7gbV9hqQGSsLtYF4GuJI51qWaap9FRbLSbTrWFMMWT3riWNteFTqxwy26](http://conservatori.ecervera.cat/agenda_detall_1/_CAFjuKR7gbV9hqQGSsLtYF4GuJI51qWaap9FRbLSbTrWFMMWT3riWNteFTqxwy26)> Conservatori municipal de música de Vilanova i la Geltrú <<http://www.vilanova.cat/ecmusica/>>

<sup>106</sup> Els centres autoritzats d'ensenyaments artístics professionals són entorns reglats de titularitat privada que han obtingut l'autorització per part del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per poder impartir els estudis professionals de música. En el següent centre s'hi poden estudiar instruments de la música tradicional i popular catalana:

Centre d'estudis professionals de música de Palafrugell - L'energia  
<<http://www.escolademusica.com/energia/presentacio>>

<sup>107</sup> El centre superior de música és l'entorn reglat, d'iniciativa pública o privada, on es pot estudiar el títol superior de música. L'ESMUC (Escola Superior de Música de Catalunya) és l'únic lloc a Catalunya on es pot obtenir el títol superior en instruments de la música tradicional i popular catalana: <<http://www.esmuc.cat/>>

colla castellera<sup>108</sup> o a un grup de gegants<sup>109</sup>, passant pels cursos de cap de setmana<sup>110</sup>, trobades<sup>111</sup>, colònies<sup>112</sup>, escoles d'estiu<sup>113</sup>, escoles de primària<sup>114</sup> i activitats extraescolars<sup>115</sup> fins a les classes que s'organitzen en entorns col·lectius amb estructura de tallers<sup>116</sup> o amb un pla formatiu<sup>117</sup>, i les classes particulars.

<sup>108</sup> En aquest enllaç es pot consultar el nombre de colles castelleres en actiu:

<<http://www.cccc.cat/les-colles-castelleres>>

<sup>109</sup> En aquest enllaç es pot consultar el nombre de colles geganteres en actiu:

<<http://www.gegants.cat/colles/mapa/>>

<sup>110</sup> Anomenem «curs de cap de setmana» aquells cursos intensius que no formen part de cap cicle i que s'organitzen d'una manera puntual i amb temàtiques diverses que poden anar des de l'aprenentatge instrumental, individual o de grup, centrat en un aspecte o una característica d'estil o gènere (contrapàs, cançons de pandero, cant improvisat, ball de gegants, rumba, harmonia aplicada a l'acordió diatònic...) fins a l'aprenentatge d'elements necessaris per al tocar com pot ser fer inxes.

<sup>111</sup> Anomenem «trobada» aquella modalitat d'aprenentatge de curta durada però de continuïtat generalment periòdica i que té una comptabilització en la seva edició. En són exemples arreu de la geografia catalana: la Trobada d'acordionistes del Pirineu <<http://www.catalunya.com/trobada-dacordionistes-del-pirineu-1-1-14045>>, la Festa del flabiol d'Arbúcies <<http://www.arbucies.cat/ca/3406>>, la Trobada de cantadors Cantabisaura <[http://www.el9nou.cat/noticies\\_o\\_0/14892/trobada-cantadors-ballabisaura](http://www.el9nou.cat/noticies_o_0/14892/trobada-cantadors-ballabisaura)>, la Trobada de cantadores i cantadors del Lluçanès <<http://www.solcllucanes.cat/?q=taxonomy/term/26>>, la Trobada de cantadors-Espolla <<https://sites.google.com/site/assoculturalafraternal/trobada-de-cantadors>>, La violinada d'Argelaguer <<http://www.laviolinada.com/>>, les Trobades de música Mediterrània <<http://www.museudelamediterrania.cat/activitats/trobades-de-musica.html>>, la Trobada d'acordionistes de Tortellà <<http://www.tortella.cat/promocio-variable/vii-trobada-dacordionistes-de-tortella/>>, la Trobada de cantadors, sonadors i balladors a la serra de Llaés <[http://www.reclam.cat/ca/agenda/santa-maria-de-besora/xi-trobada-de-cantadors--sonadors-i-balladors-a-la-serra-de-llaes-\\_31400b5d823094b9526c6318c40bc135.htm](http://www.reclam.cat/ca/agenda/santa-maria-de-besora/xi-trobada-de-cantadors--sonadors-i-balladors-a-la-serra-de-llaes-_31400b5d823094b9526c6318c40bc135.htm)>, el Festival de músiques en Terres de Cruïlla <<https://musiquesenterresdecruilla.wordpress.com/>>, la JOCIT (Jove Orquestra Catalana d'Instrumentes Tradicionals) <<http://www.eltecler.cat/produccio.php?id=10>>

<sup>112</sup> Anomenem «colònies» aquella modalitat d'aprenentatge dirigida a infants i joves en un entorn de convivència i pernoctació entre professors, mestres, monitors i alumnes. En són exemples arreu de la geografia catalana: Colònies per a joves intèrprets folk del Pirineu <<http://www.tradicionarius.cat/ca/colonies-per-a-joves-interprets-folk-del-pirineu/p/15>>, Colònies musicals de música tradicional per a infants de 1r a 6è de primària <<http://www.eltecler.cat/agenda.php>>

<sup>113</sup> Anomenem «escola d'estiu» aquella modalitat d'aprenentatge dirigida a persones adultes que es realitza durant l'estiu amb una durada de més o menys d'una setmana. En són exemples arreu de la geografia catalana: Mercat festiu de les cultures del Pirineu (anteriorment FestCat) <[http://www.dansaneu.cat/docs/dossier\\_2016.pdf](http://www.dansaneu.cat/docs/dossier_2016.pdf)>, Diatònica <<http://www.ladiatonica.cat/escolaestiu/>>, Jota Campus <<http://lajota.cat/formacio/#jota-campus>>, Escola d'estiu de glosa <<http://www.escolaestiuglosa.cat/>>, Ebrefolk <<https://www.facebook.com/ebrefolk/>>

<sup>114</sup> El curs 1988-89 s'inicia la fase experimental del Projecte d'Incorporació dels Instruments Tradicionals Catalans a l'Escola amb el flabiol i la gralla (SEIT, 1993, p. 33). El curs 2007-08 el projecte va tornar a revifar, amb el nom *El flabiol a l'escola*, gràcies a la iniciativa reempra per mestres especialistes de música que toquen i/o són sensibles a la música tradicional i continuen defensant que és molt interessant, pel desenvolupament dels seus alumnes, l'aprenentatge d'un instrument tradicional a la classe de música de l'etapa primària. Per a tal fi es crea un prototipus d'instrument adaptat a les necessitats de desenvolupament dels infants i econòmiques de les famílies. Actualment el projecte *El flabiol a l'escola* el segueixen de 25 a 30 escoles de primària. El curs 2016-17 es farà la 8a. Trobada. <<http://blocs.xtec.cat/elflabiolaescola/2013/03/18/projecte-el-flabiol-a-lescola/>> <[http://miquelmartipolsabadell.blogspot.com.es/p/blog-page\\_20.html](http://miquelmartipolsabadell.blogspot.com.es/p/blog-page_20.html)>

<sup>115</sup> A l'escola pública Abat Oliba de Sant Hipòlit de Voltregà s'ofereix una activitat extraescolar per a quinxalla perquè aprenguin a tocar la gralla. L'aprenentatge es fa amb instruments «mans petites». Amb aquest aprenentatge es nodreix de músics joves la colla de grallers que acompanyen els gegantons de

Els mateixos autors defineixen «entorn informal» com un procés que dura tota la vida, on les persones adquireixen coneixements, habilitats, actituds i maneres de discernir mitjançant les experiències diàries i la seva relació amb el medi.

---

l'escola i els gegants del poble.

<sup>116</sup> Anomenem «tallers» a la modalitat d'aprenentatge en grup amb una durada trimestral que es pot anar enllaçant durant el curs. En són exemples, ordenats alfabèticament, arreu de la geografia catalana:

CAT (Centre Artesà Tradicionari) <<http://www.tradicionarius.cat/ca/matricula-i-preus/p/21>>

Enric Montsant <<http://emontsant.blogspot.com.es/>>

Escola folk del Pirineu <<http://www.tradicionarius.cat/ca/presentacio-del-projecte/p/5>>

<sup>117</sup> Actualment hi ha diverses agrupacions musicals, culturals i de gestió que ofereixen una formació o un ensenyament en música tradicional i popular seguint un pla més o menys organitzat i reglat en un període llarg en el temps similar a l'estructura del grau elemental, així com escoles de música que possibiliten l'estudi del grau elemental amb instruments tradicionals, o instruments tradicionals com a segon instrument. Algunes d'aquestes escoles tant ofereixen un pla formatiu com un pla lliure. En són exemples, ordenats alfabèticament, arreu de la geografia catalana:

AIT (Aula d'Instruments Tradicionals, de l'Escola de Música de l'Ajuntament de Tarragona)

<<https://www.tarragona.cat/educacio/centres-educatius/ensenyaments-musicals/escola-municipal-de-musica/aula-dinstruments-tradicionals/oferta-formativa>>

Aula de sons <<http://www.auladesons.cat/>>

Aula Terra <<http://lajota.cat/formacio/#amtp>>

Aulatradi.cat <<https://aulatradi.wordpress.com/>>

El Tecler gestió cultural <<http://www.eltecler.cat/index.php>>

Enric Montsant <<http://emontsant.blogspot.com.es/>>

Escola de Grallers de Molins de Rei <<https://sites.google.com/site/grallersdemolins/1-escola-de-grallers>>

Escola de música tradicional de Sant Cugat <<http://tradicionalsantcugat.cat/entremesos/escola-de-musica-tradicional/>>

Escola de música tradicional ebrencà <<http://www.riuenso.cat/escola-de-musica-tradicional-ebrencia--lo-canalero-.html>>

Escola folk del Pirineu - Arsèguel <<http://www.tradicionarius.cat/ca/presentacio-del-projecte/p/5>>

Escola municipal de música de Bellpuig <<http://emmb.entitatsbellpuig.cat/>>

Escola municipal de música de Berga <<http://emmberga.blogspot.com.es/>>

Escola municipal de música de Castelló d'Empúries <[http://www.castello.cat/wp-content/uploads/2015/12/Cartes-de-Servei\\_Escola-de-M%C3%BAsica.pdf](http://www.castello.cat/wp-content/uploads/2015/12/Cartes-de-Servei_Escola-de-M%C3%BAsica.pdf)>

Escola municipal de música de Cervera <[http://conservatori.ecervera.cat/Home/\\_H4QS29qxa70\\_1XNEuX4ZwSr5Vd43RbvQsmnZ\\_ej6GO1XeJfODA9RTg](http://conservatori.ecervera.cat/Home/_H4QS29qxa70_1XNEuX4ZwSr5Vd43RbvQsmnZ_ej6GO1XeJfODA9RTg)>

Escola municipal de música Eixample de Barcelona <<http://www.emmeixample.cat/ca/page.asp?id=1>>

Escola municipal de música d'Agramunt <[http://emmagramunt.cat/?page\\_id=277](http://emmagramunt.cat/?page_id=277)>

Escola municipal de música d'Esplugues de Llobregat <<http://www.espaidelesarts.esplugues.cat/musica/>>

Escola municipal de música d'Igualada <<http://www.emmigualada.cat>>

Escola municipal de música de Mollerussa <<http://emmm.mollerussa.cat/lescola/>>

Escola municipal de música d'Olot <<http://escolademusica.olot.cat/estudis>>

Escola municipal de música de Palafrugell <<http://www.escolademusica.com/>>

Escola municipal de música de Solsona <[http://www.escolademusicadesolsona.com/of\\_educ\\_instr.htm](http://www.escolademusicadesolsona.com/of_educ_instr.htm)>

Escola municipal de música de Vilanova i la Geltrú <<http://www.vilanova.cat/ecmusica/>>

Escola municipal de música i cobla Conrad Saló <<http://www.labisbal.cat/ca/escola-de-musica-i-cobla.html>>

Escola municipal de música i dansa de Palafrugell <<https://www.palafrugell.cat/pl35/ajuntament-seu-electronica/serveis-i-tramits/id40/escola-municipal-de-musica-i-dansa-de-palafrugell.htm>>

Espairtrad <<http://www.espairtrad.cat/>>

S'anomena «ensenyament reglat» aquell que condueix a l'obtenció d'un títol oficial o homologat. En els ensenyaments musicals a Catalunya aquest títol oficial només el poden expedir els conservatoris professionals, els centres autoritzats d'estudis professionals i els centres superiors, essent «ensenyament no reglat» aquell del que se n'expedeix un certificat i/o títol, anomenat títol propi, que no té validesa oficial. La diferència entre un entorn informal i un entorn no reglat està en el pla d'estudis, ja que ambdós entorns no són reglats i per tant no poden expedir cap titulació oficial però sí que poden expedir un certificat d'assistència i fins i tot un títol propi. En un entorn informal, tot i que segur que hi ha una planificació de consecució d'un o varis objectius, la durada i la periodicitat li dona una característica puntual i de tast però no menys important en el contingut.

Green (2006, p. 106) identifica cinc característiques principals de les pràctiques d'aprenentatge informals de la música, que es distingeixen de l'educació musical formal.

1. Els alumnes trien la música informal per si mateixos, la música que ja és familiar per a ells, perquè gaudeixen i s'identifiquen fortament amb ella. Per contra, en l'educació formal, els mestres solen seleccionar la música amb la intenció d'introduir els estudiants a les àrees amb les que no estan familiaritzats.
2. La pràctica principal informal d'aprenentatge implica copiar enregistraments d'oïda, a diferència de la resposta a les instruccions i exercicis –escrits o verbals–.
3. No només és l'autodidacte qui aprèn informalment, ja que fonamentalment l'aprenentatge informal es porta a terme en grups. Es realitza a través de l'aprenentatge entre iguals, la discussió, veure, escoltar i imitar l'altre. Aquest aprenentatge és bastant diferent de l'aprenentatge de l'àmbit formal, que implica la supervisió i guia d'un adult, d'un expert amb habilitats i coneixements superiors.
4. L'aprenentatge informal implica l'assimilació de les habilitats i coneixements de manera personal, sovint a l'atzar, d'acord amb les preferències musicals, a partir de peces senceres del món real de la música. En l'àmbit reglat i formal, els alumnes segueixen una progressió del simple al complex, el que sovint implica un pla d'estudis, programa, examen qualificat amb peces o exercicis especialment compostats o triats.

5. Finalment, al llarg del procés d'aprenentatge informal, hi ha una integració de l'escolta, la realització, la improvisació i la composició, amb especial èmfasi en la creativitat. En l'àmbit formal hi ha més aviat una separació de les diverses habilitats i es posa més èmfasi en la reproducció.

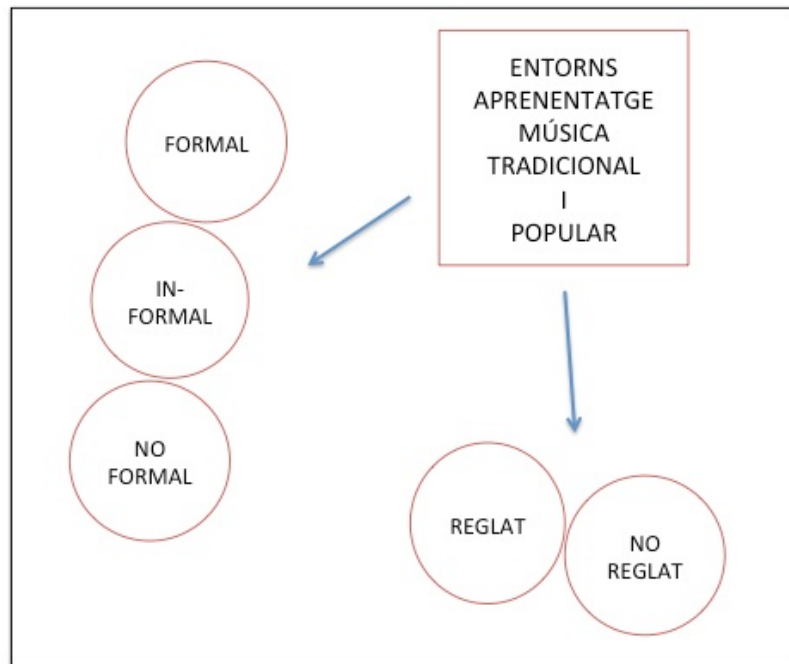


Figura 2.8. Entorns d'aprenentatge de la música tradicional i popular

Aquests entorns d'aprenentatge de la música tradicional i popular catalana es nodreixen d'una gran varietat d'alumnes que comprenen franges d'edat molt àmplies, des de nens fins a persones adultes. Aquesta característica típica de l'aprenentatge de la música tradicional i popular, fa que l'aprenentatge s'enriqueixi gràcies a la pràctica individual, grupal, entre iguals, intergeneracional i intranivells.

Per arribar fins aquí s'ha fet un llarg i intens camí en pocs anys gràcies a la tenacitat i constància de molts instrumentistes que al mateix temps donaven classes i veien la necessitat que s'organitzés una xarxa d'estudis dels instruments de la música tradicional i popular catalana.

Històricament hi ha hagut tres moments claus que ens han portat a l'actualitat:

1) el curs 1990-91 és el primer curs acadèmic que ja es pot accedir a la titulació de grau professional de flabiol i tamborí, tible i tenora al Conservatori Professional Isaac Albéniz de Girona (Generalitat de Catalunya, 18 de juny de 1990), i a la titulació de grau superior dels mateixos instruments al Conservatori Superior de Música del Liceu de Barcelona (Generalitat de Catalunya, 1 d'octubre de 1990), gràcies a la gestió directa del seu director al Ministeri d'Educació per desencallar una situació que no es resolia des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya perquè, segons sembla, volien elaborar una titulació pròpia de la Generalitat per a l'oficialitat d'aquests instruments (Vilarrubias, 2007, pp. 28-29), oficialitat que només la pot legislar l'Estat,

2) el curs 1992-93 s'inicia el primer curs de Mestratge en Música Tradicional i Popular a l'Aula de Música Tradicional i Popular (AMTP), promoguda pel Centre de Promoció de la Cultura Popular i Tradicional<sup>118</sup> del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya (SEIT, 1993, p. 36 ). L'AMTP ofereix l'aprenentatge arreu de Catalunya dels instruments tradicionals i populars de Catalunya –acordió diatònic, cant, dolçaina, flabiol i tamborí tradicional, gralla, instruments de pua, percussió, sac de gemecs, tarota, viola de roda i violí tradicional– que no estan en l'apartat anterior. El seu pla formatiu, integrat per dos graus –Instrumentista tradicional i Mestre instrumentista tradicional– ofereix un aprenentatge molt complet a partir d'assignatures per aprendre a tocar l'instrument (instrument i agrupació instrumental), assignatures teòriques musicals (llenguatge, harmonia, arranjaments i instrumentació), i assignatures de context (cançó i polifonia, dansa, didàctica, etnomusicologia i folklore). Actualment l'AMTP és una associació cultural i les seves seus a Tarragona, Tortosa i Salt estan gestionades per empreses particulars de la societat civil<sup>119</sup>. Els seus membres, professors dels diferents

---

<sup>118</sup> El Centre de Promoció de la Cultura Popular sorgeix a partir del Primer Congrés de Cultura Tradicional i Popular Catalana (1981-82).

<sup>119</sup> D'acord amb el conveni entre el Departament de Cultura de la Generalitat i l'Associació AMTP de 27 d'octubre de 2014, el Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya va abandonar la gestió directa de l'Aula de Música Tradicional i Popular (AMTP), considerat com a un programa de la Direcció General de Cultura Popular Associacionisme i Acció Cultural (DGCPAAC), en acabar el curs 2011-12.

centres que històricament van impartir el programa formatiu, vetllen per la integritat i coherència del projecte, els graus i les titulacions pròpies que es segueixen expedint, i

3) els anys 1993 i 1994, en la I i II Jornada d'intercanvi d'experiències en ensenyament dels instruments tradicional, organitzada pel SEIT (Seminari d'Ensenyament dels Instruments Tradicionals) i motivada per

- la pèrdua dels mecanismes tradicionals de transmissió dels oficis (en aquest cas dels oficis de cornamusaire, flabiolaire, graller, timbaler), i
- l'aparició de noves necessitats o de nous productes culturals els quals són, per una banda, deutors de tradicions sovint interrompudes i, per l'altra, mancats prou vegades de consideració social i/o acadèmica (SEIT, 1993, p. 7),

s'exposen i es discuteixen experiències pedagògiques portades a terme pels assistents en l'ensenyament i l'aprenentatge dels instruments de la música tradicional i popular, tant amb alumnes adults com amb jovent, per trobar-hi punts en comú i donar-li continuïtat (SEIT 1993, 1994a, 1994b).

Des del curs 1990-91 fins a l'actualitat s'han desenvolupat decrets, ordres i resolucions en relació a l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular a nivell reglat. Si es fa una anàlisi de les característiques de cada document legislatiu, ordenats cronològicament, s'observa que:

---

No obstant això, de manera transitòria i fins a la integració definitiva dels ensenyaments vinculats amb l'àmbit de la música popular i tradicional catalana (instruments tradicionals) als estudis superiors de música, el Departament de Cultura, mitjançant la DGCPAAC, durant els cursos 2012-13 i 2013-14 va signar convenis de col·laboració amb empreses, entitats o ens locals que van assumir les activitats formatives de primer i segon cicle de l'AMTP a Barcelona, Lleida, Salt, Tarragona i Tortosa.

Durant aquests anys de transició es va treballar amb el Departament d'Ensenyament per a concretar els aspectes curriculars; en conseqüència i finalment amb el Decret 179/2014, de 30 de desembre (Generalitat de Catalunya, 31 de desembre de 2014), es va modificar l'article 3, apartat "e) Àrea d'instruments tradicionals. Especialitats" del Decret 25/2008, de 29 de gener (Generalitat de Catalunya, 31 de gener de 2008), pel qual s'estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de música de grau professional i se'n regula la prova d'accés. Aquesta modificació permet la incorporació de les especialitats següents: flabiol i tamborí, tenora, tible, instruments de pua, cornamusa, guitarra flamenca i xeremia (Informació facilitada per correu electrònic amb data 20 de gener de 2017 pel Servei de Promoció i Dinamització de la Direcció General de Cultura Popular Associacionisme i Acció Cultural, del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya).



- Ordres de l'any 1990 (Generalitat de Catalunya, 18 de juny de 1990, 1 d'octubre de 1990): es regularitza els estudis reglats de flabiol i tamborí, tenora i tible en els nivells elemental, mitjà i superior. L'ordre no exposa característiques en relació a aquests instruments, només els anomena i per tant el seu estudi s'equipara a nivell de currículum al de tots els altres instruments de l'orquestra simfònica, banda i veu. El que diferenciava un instrument d'un altre era el corpus específic de repertori i conjunt instrumental, cobla en comptes d'orquestra simfònica i/o banda.

- Decret de l'any 1994 (Generalitat de Catalunya, 28 de desembre de 1994): elaborat a partir del plantejament de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) aporta la continuació dels estudis reglats de grau mitjà de flabiol i tamborí, tenora i tible. En la introducció del decret en deixa constància quan diu:

També s'incorporen al currículum instruments històrics, autòctons i altres d'aparició més recent, tots ells d'arrelada implantació a Catalunya (Generalitat de Catalunya, 28 de desembre de 1994, p. 8438).

Es desenvolupa el currículum d'aquests instruments especificant els objectius generals, continguts i objectius terminals (Generalitat de Catalunya, 28 de desembre de 1994, pp. 8446-8447 i 8450).

- Decret de l'any 2001 (Generalitat de Catalunya, 5 de març de 2001): tal com s'explica en l'article 4 de l'esmentat decret d'ordenació curricular del grau superior, els diferents instruments i les especialitats s'organitzen en 10 àmbits, essent un d'aquests l'àmbit:

d'instruments de la música tradicional que s'ofereixen sis modalitats orientades a la interpretació en uns instruments concrets, i al coneixement i domini de les seves peculiaritats i les tradicions musicals en què s'insereixen:

1. Tible.
2. Tenora.

3. Flabiol i tamborí.
4. Guitarra flamenca.
5. Cant flamenc.
6. Instruments propis d'altres tradicions i folklores (Generalitat de Catalunya, 5 de març de 2001, p. 3064).

El decret desenvolupa els plans docents de cada àmbit, però així com en els instruments de l'àmbit clàssic s'especifica per instruments, en els altres àmbits instrumentals (instruments de corda polsada del renaixement i del barroc, instruments de la música antiga, instruments de la música tradicional, instruments de jazz i de la música moderna) no es fa així sinó que s'especifica per àmbits (Generalitat de Catalunya, 5 de març de 2001, pp. 3067-3081).

També es desenvolupen els objectius i continguts de cada assignatura, podent observar que es fa un esment especial a la idiosincràsia dels diversos instruments de cada àmbit. En concret, en els instruments que fan referència a la nostra recerca es llegeixen elements com:

- pràctica de la música tradicional en el context que li és propi, acoblament sonor i estilístic,
  - aplicació del coneixement dels diferents estils propis de la tradició musical estudiada a una interpretació adient,
  - aplicació dels elements que configuren la interpretació en contextos diversos,
  - aplicació de tècniques i estils improvisatoris i d'acompanyament a contextos, situacions i grups diversos dins de la tradició musical a la qual ens referim,
  - experimentació pràctica dels diferents models d'organització sonora de les diverses tipologies de música oral en l'antiga tradició oral, i de les característiques instrumentals, d'acoblaments i de concepcions i comportaments relacionats amb la música, o sigui, s'encamina l'estudi d'aquests instruments des del context per tornar al context (Generalitat de Catalunya, 5 de març de 2001, pp. 3106-3107).
- Decrets de l'any 2008, 2014 i 2017 (Generalitat de Catalunya, 31 de gener de 2008, 9 de juliol de 2014, 31 de desembre de 2014 i 20 de gener de 2017): aquests

decrets són els que regulen actualment els ensenyaments reglats de grau professional i superior. En els documents de l'any 2014 es pot observar com s'anomenen, i per tant es fan visibles pel seu nom, molts més instruments de la música tradicional i popular de Catalunya. A més del flabiol i el tamborí, la tenora i el tible, estem parlant del fiscorn i l'acordió diatònic al grau superior; els instruments de pua al grau professional, i de les xeremies, gralla, dolçaina, tarota, i cornamusa, als graus professional i superior. En el grau superior aquests instruments es troben agrupats pel nom genèric de: cobla (flabiol i tamborí, fiscorn, tenora i tible) i música tradicional catalana (acordió diatònic, cornamusa i gralla/dolçaina), classificació que s'utilitzarà en la nostra investigació.

Actualment també ens trobem amb uns factors que provocaran un canvi en l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular catalana:

- l'augment d'alumnes en edats primerenques o en edat corresponent al grau elemental ha provocat que els lutiers<sup>120</sup>, ajudats pels professors d'instruments d'aquestes edats, han hagut de fabricar instruments nous anomenats «mans petites» per tal que s'adaptin millor a nivell ergonòmic al desenvolupament físic de la mainada, afavorint també en la reducció del pes de l'instrument. Els professors han hagut de buscar, triar i organitzar el repertori<sup>121</sup> per tal que sigui més proper a la mainada, ja que els mètodes i exercicis que s'utilitzaven fins al moment estaven enfocats a estudiants més adults. Tenint en compte aquest públic molt més jove la formació no pot centrar-se només en tocar a nivell individual –que era la premissa que regia la majoria de les classes fins al moment– sinó que la formació ha d'abastar el llenguatge musical, el cant coral, la dansa, el coneixement del context i del folklore, i tocar en grup i individualment (Vilarrubias, 2007, pp. 48-51).

---

<sup>120</sup> Els principals lutiers que construeixen aquests instruments són: Alfons Sibila i Pau Orriols: tenora i tible mans petites; Cesc Sans: gralla, tarota, flabiol i tamborino mans petites, i timbal mini; Marie Hulsen: flabiol mini; Jordi Aixalà: sac de gemecs mans petites; Xavier Què: timbals mans petites.

<sup>121</sup> Aquesta apreciació fa referència als llibres: Olivé i Aymerich, R.; (2015). Gralla-I. Cançons i melodies per a gralla mans petites. Sant Jaume de Llierca: Sans edicions; González González, S. (2015). Flabiol-I. Cançons i melodies per a flabiol i tamborí mans petites. Sant Jaume de Llierca: Sans edicions.

- El reconeixement tardà d'alguns instruments (l'acordió diatònic, la cornamusa, la gralla<sup>122</sup>/dolçaina i el fiscorn) en els estudis de grau professional (Generalitat de Catalunya, 31 de gener de 2008, 31 de desembre de 2014 i 20 de gener de 2017) però en canvi sí que estan reconeguts en l'ensenyament superior, fet que provoca que els alumnes interessats en aquests instruments entrin directament als estudis superiors (Generalitat de Catalunya, 9 de juliol de 2014) sense poder cursar i per tant obtenir amb aquests instruments tot el bagatge d'assignatures del grau professional que equivalen a sis anys d'estudis reglats<sup>123</sup>.
- Tot i que no hi ha tradició d'investigació pedagògica en la música tradicional i popular a Catalunya sí que podem afirmar que actualment els estudiants de grau superior de l'ESMUC quan acaben els seus estudis han de fer un treball de fi de grau, treballs que tenen un ampli ventall de temes que van des de la interpretació a l'evolució d'instruments passant per la construcció de canyes, l'ús creatiu d'instruments fora del seu entorn d'interpretació habitual, la feina de fer de músic, però pocs relacionats amb la pedagogia musical ja que la titulació és d'instrumentista i no de formació pedagògica de l'instrument. Tot i que cada vegada van sorgint instrumentistes que fan la tesi doctoral, gran part estan relacionades amb l'etnomusicologia. La meua inquietud des de fa anys en l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional a Catalunya es veu reflexada bianualment en la participació en el congrés CEIMUS i en algun altre congrés<sup>124</sup>. El que sí que és interessant de destacar és que la investigació porta la

<sup>122</sup> El curs 2015-16 es signa un decret (Diputació de Tarragona, 13 de juliol de 2015) pel que s'autoritza tres alumnes de l'Aula de Música Tradicional i Popular El Tecler de Tarragona –amb el títol propi del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya en Mestre Instrumentista - especialitat gralla–, que havent superat la prova d'accés a 6è de grau professional puguin cursar les assignatures teòriques d'Harmonia, Anàlisi i Formes musicals al Conservatori de Música de la Diputació de Tarragona i les d'Instrument i Conjunt Instrumental a l'Aula de Música Tradicional i Popular El Tecler de Tarragona.

<sup>123</sup> Els decrets de grau professional (Generalitat de Catalunya, 31 de desembre de 2014 i 20 de gener de 2017) incorporen l'oficialitat dels estudis de grau professional de la cornamusa i de la xeremia, i de l'acordió diatònic i del fiscorn, respectivament. El curs 2015-16 es van fer les primeres proves d'accés al grau professional (Generalitat de Catalunya, 2016) de l'acordió diatònic i del fiscorn.

<sup>124</sup> A continuació es relacionen les aportacions de l'autora de la present investigació a congressos:

CEIMUS II, any 2012: Improvisar, crear e instrumentar en el Aula de Instrumentos Tradicionales de la escuela municipal de música de Tarragona.

CEIMUS III, any 2014: La enseñanza y el aprendizaje de la música tradicional y popular en Catalunya: el caso del AMTP, CAT y los grupos de *Castellers* y *Gegants*.

CEIMUS IV, any 2016: Improvisación en el grado superior de música tradicional en Catalunya: de los factores etnomusicológicos a la realidad actual.

CONDANZA III, any 2014: *El movimiento lo encuentras. No lo puedo evitar, me siento movimiento*. El

seva dedicació i fer de música també. Fer les dues coses és una feina engrescadora perquè estàs en el medi i això et facilita l'observació, però en contrapartida la investigació moltes vegades esdevé lenta i feixuga. Caldria que hi hagués persones amants de la música tradicional i popular que es poguessin dedicar només a la investigació. Aquest fet ja es dona actualment a Catalunya però poc –i sobretot menys en l'ensenyament i l'aprenentatge–, i les seves investigacions i articles d'opinió, sovint des de l'òptica amateur però crítica, es publiquen en llibres i actes de congressos<sup>125</sup>, però sobretot en les revistes SOM<sup>126</sup>, Caramella<sup>127</sup>, Tornaveu<sup>128</sup>, Sons de la Mediterrània<sup>129</sup> i La Nota<sup>130</sup>.

Voldria tancar aquest apartat il·lustrant-lo amb una frase final:

El coneixement musical es transmet per via mestre-deixeble com qualsevol altre ofici menestral. Ara bé, «fer de músic» implica el domini de diferents facetes, algunes apreses de forma autodidacta o bé per mimetisme amb els companys experimentats (Oller, 2014, p. 18).

La música tradicional i popular i el seu ensenyament i aprenentatge recull moltes, per no dir totes, de les premisses que hem anat llegint en els apartats anteriors en relació a la pedagogia musical i les investigacions.

L'objectiu primer quan una persona vol fer música tradicional és que vol tocar, vol tocar per un fi, en un entorn que li dóna significat. Aquest fer música li farà adquirir unes

---

lenguaje de la danza: un lenguaje más en la escuela. *In memoriam Joan Serra i Vilamitjana (1947-2013)*. SEM-EE, juny 2013: Crear para interpretar en el Aula de Instrumentos Tradicionales de la escuela municipal de música de Tarragona.  
SEM-EE, octubre 2013: Tocando (instrumentos tradicionales catalanes) a partir de los 7 años, *El flabiol a l'escola*.  
SEM-EE, any 2014: La presencia de los instrumentos de la música tradicional en la enseñanza superior en Catalunya.  
SIBETRANS XIII, any 2014: Dimensiones pedagógicas y psicosociales de la enseñanza y aprendizaje de la música tradicional.

<sup>125</sup> Aquesta apreciació fa referència a la comunicació *Instrumentos catalans de la cobla. Objectius per a la normalització de l'ensenyament*, presentada per Vilarrubias (2008, pp. 794-796) en el 2n Congrés Internacional de Música a Catalunya.

<sup>126</sup> Enllaç d'Internet de la revista SOM: <<http://www.garonuna.com/category/som/>>

<sup>127</sup> Enllaç d'Internet de la revista Caramella: <<http://www.revistacaramella.cat/>>

<sup>128</sup> Enllaç d'Internet de la revista Tornaveu: <<http://www.tornaveu.cat/>>

<sup>129</sup> Enllaç d'Internet de la revista Sons de la Mediterrània: <<http://www.enderrock.cat/sonsdelamediterrania>>

<sup>130</sup> Enllaç d'Internet de la revista La Nota: <<http://www.musicat.cat/CA/24907/publicacions/revista-la-nota.html>>

eines d'expressió relacionades amb la música com a llenguatge, amb el so i amb l'instrument que vol tocar que l'ajudaran no només a fer música sinó a desenvolupar-se integralment com a persona com en qualsevol altre gènere musical.

En resum (veure figura 2.9.) es pot dir que fer de músic de música tradicional i popular a Catalunya afavoreix el desenvolupament integral de la persona perquè desenvolupa les emocions, des de la més positiva, l'alegria o el plaer, fins la més negativa, la por o la tristesa (Lacroix, 2006), els coneixements augmentant les connexions significatives i funcionals de la ment, des d'un fet molt simple –com pot ser la nota do– fins a un sistema conceptual més complex –com poden ser els acords híbrids– (Herrera, 1995; Vigotsky, 1979), i els procediments, habilitats o accions mentals, que sovint s'exterioritzen amb accions físiques, per exemple el reconeixement auditiu (Dumas de la Roque, 2012; Willems, 1965), les facultats motrius partint de la coordinació per arribar a la regularitat, la precisió i la sincronització (Bachmann, 1998), els coneixements de la pròpia persona en l'adquisició de la consciència i l'aplicació de valors i actituds personals, que poden anar des de la responsabilitat fins la perseverança, de l'autoestima fins l'autocrítica (Puig i Martín, 2007), i les relacions socials fent créixer habilitats com la influència, el lideratge, la resolució de conflictes, la catalització del canvi, la comunicació, la col·laboració, la cooperació i les habilitats d'equip (Goleman, 1998).

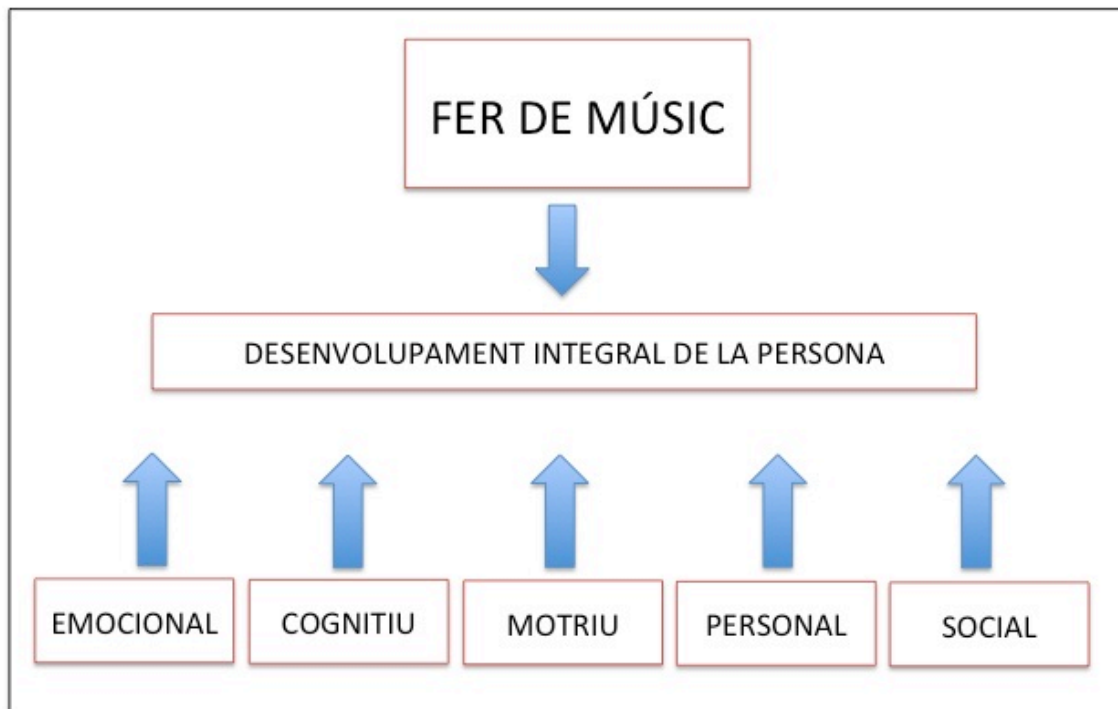


Figura 2.9. Factors que intervenen en el desenvolupament integral de la persona en fer de músic

## 2.3. La música tradicional i popular i la psicologia

### 2.3.1. Psicologia: aproximacions bàsiques

La psicologia és la ciència que estudia la conducta i els processos mentals de la persona. A nivell científic, i basant-nos en Puente (2011, pp. 31-55), se la considera amb menys fonament que les disciplines de ciències perquè els elements que estudia no es poden analitzar amb els mitjans de les ciències, per aquesta raó necessita definir clarament l'objecte d'estudi i el mètode que utilitza per tal que sigui objectiu, fiable i vàlid, com el de qualsevol ciència i deixar –cada vegada més– de banda el coneixement basat en els elements i les percepcions intuïtives. Segons l'ús dels resultats de la investigació se l'anomena: «ciència bàsica» si aquests van encaminats a la comprensió del fenomen sense tenir en compte l'aplicació immediata dels resultats, o «ciència aplicada» si els resultats tenen per objectiu la millora de la qualitat de vida.

Tot i que a Wundt se'l considera «el pare de la psicologia», arrel de la creació del primer laboratori d'experimentació psicològica l'any 1879 a Leipzig, les arrels d'aquest coneixement s'han d'anar a buscar en els filòsofs de l'antiga Grècia, car Sòcrates, Plató i Aristòtil ja es van fer preguntes relacionades amb la vida mental: la consciència, la racionalitat i la irracionalitat, el món sensible i el món intel·ligible... Sòcrates va fer vàries observacions sobre com el cervell controlava els òrgans del cos, observacions que no deixen de ser l'inici de l'observació biològica de la psicologia.

Des del punt de vista mèdic, Galè (130-200/216) classificà el temperament en sanguini, colèric, melancòlic i flegmàtic a partir dels quatre humors corporals –la sang, la bilis groga, la bilis negra i la flegma, respectivament– proposats per Hipòcrates (ca. 460-377 a.C.). Més endavant ens trobem amb la dicotomia entre «naturalesa» –visió naturalista, recolzada per Descartes (1596-1650), que defensa que els éssers humans tenen uns coneixements i una comprensió de la realitat innats– i «ambient» –visió ambientalista, recolzada per Locke (1632-1704), que defensa que el coneixement s'adquireix mitjançant les experiències i les interaccions amb el món–.

En les últimes dècades aquest clàssic debat adopta un nou enfoc motivat perquè la majoria de psicòlegs es decanten per un enfoc més integrador on es reconeix que els processos biològics, com l'herència, o els processos cerebrals afecten els pensaments, els sentiments i la conducta, però també es té en compte que l'experiència hi intervé deixant el seu pòsit. Arrel d'aquest nou enfoc, sorgeix la pregunta de com els dos enfoc, naturalista i ambientalista, es combinen.

Retornant a Wilhelm Wundt (1832-1920), la seva aportació va ser decisiva per a la psicologia. A partir del seu desacord amb el mètode filosòfic de la introinspecció per a estudiar la ment, creia que els processos mentals es podien estudiar amb tècniques objectives. Posant en pràctica aquesta creença desenvolupà la ciència de la psicologia amb tres propòsits claus:

- analitzar els processos conscients amb els seus elements,
- descobrir com els elements es connecten entre ells, i
- determinar les lleis que regeixen aquestes connexions.



Juntament amb els seus alumnes, va realitzar investigacions relacionades amb la sensació, la percepció, l'atenció, l'emoció, l'associació de paraules, els temps de reacció als estímuls i altres tòpics relacionats amb la persona i la seva ment. Amb una mirada empirista, positivista i científica, basant-se en l'experimentació, l'atomisme, l'anàlisi i la intenció, plantejà com a objecte de la psicologia l'experiència «immediata» –experiència conscient utilitzant la capacitat que té l'individu d'adonar-se del que li passa a nivell psíquic en un moment determinat– en contraposició a l'experiència «mediata» –interpretacions que fa el subjecte en relació a allò que ha percebut–.

Seguint les idees de Wundt, Edward Titchener (1867-1927) creia que el treball dels psicòlegs hauria de ser analitzar la consciència segons diversos components, que serien:

- les sensacions: apareixen quan s'estimula un òrgan sensorial i els impulsos arriben al cervell,
- les imatges: es creen a partir de la correspondència entre l'excitació cortical i l'experiència cortical, i
- els sentiments: aporten la qualitat afectiva i es consideren el complement de la sensació.

Wundt i Titchener proposen un sistema per descriure l'estructura de la ment, per aquest motiu la seva perspectiva s'anomena estructuralisme.

William James (1842-1910) no creu en la premissa dels estructuralistes que els estats mentals es poden desgranar en petites unitats o elements, ja que creu que les experiències conscients són simplement allò que són, sense fer grups o amalgames d'elements. Per tant, el descobriment d'elements no demostra que aquests elements existeixin independentment de l'observació, ja que la consciència és canviant –un mateix estat de consciència no es pot repetir igual dues vegades encara que els estímuls físics siguin idèntics– i selectiva –té capacitat per escollir entre els múltiples estímuls als que està exposada–.

De les idees de James i de la biologia evolucionista de Charles Darwin (1809-1882) en sorgeix el funcionalisme, que posa èmfasi a temes com l'aprenentatge, les proves psicològiques, les percepcions i altres processos funcionals. Defensaven que l'objecte de la psicologia era tant la consciència com la conducta, ambdues des de la perspectiva de la seva utilització tant per a l'adaptació biològica com del funcionament de l'organisme en el seu ambient on les precisions de l'«acte adaptatiu» apareixen a partir de funcions motivadores que sorgeixen en l'individu com a impulsos de l'ambient o com a estímuls. L'estimulació que prové d'aquestes condicions persisteix, fins que l'individu reacciona de tal manera que adquireix satisfacció; per tant la conducta és adaptable en el sentit que la resposta de l'individu el porta a una millor adaptació a l'ambient. Els actes adaptatius tindrien dues etapes: la fase preparatòria d'adaptació atenta que porta cap a una percepció eficaç, i la fase de resposta, que és el mateix acte adaptatiu. Els seus màxims representants van ser John Dewey (1859-1952), James Rowland Angell (1869-1949) i Harvey Carr (1873-1954).

Durant el segle XX es desenvolupen diferents perspectives psicològiques, com la psicologia neurobiològica que considera que el cervell és l'òrgan corporal que ho controla tot, per aquest motiu expliquen els pensaments, els sentiments i la conducta a partir de la relació que estableixen amb el treball del cervell i del sistema nerviós. S'inicia l'exploració química del cervell i a partir de diverses investigacions poden afirmar que les substàncies químiques que allibera el cervell tenen un paper rellevant en el control dels pensaments, dels sentiments i de la conducta.

La psicologia conductista s'inicia a començament de segle XX de la mà de John B. Watson (1878-1958). Estudia com els estímuls de l'ambient influeixen en la conducta i considera que qualsevol conducta s'aprèn com a resposta a estímuls concrets. Les principals aportacions són d'Ivan Pavlov (1849-1936) amb el reflexe i estímul condicionat; Edward L. Thorndike (1874-1949) amb l'aprenentatge per assaig-error i la llei de l'efecte com a resultat de l'acció d'una causa o la relació causa-efecte; Burrhus F. Skinner (1904-1990) que segueix amb les investigacions amb animals però amb l'objectiu que els descobriments s'apliquin al terreny humà, defensant una possible planificació d'una cultura basant-se en la tecnologia de la conducta a partir de l'aplicació

dels principis del condicionament operant, doncs considera que la conducta es pot predir i controlar, plantejant el conductisme radical on els premis i els càstigs afectarien a la conducta de les persones.

Simultàniament a aquest enfoc sorgeix a Alemanya la Gestalt, o moviment psicològic que defensava que la naturalesa de les experiències perceptives és una percepció global dels objectes i els fenòmens on les parts queden condicionades pel tot emergent de les relacions amb les parts. L'enunciat «el tot és més que la suma de les parts», tant en el cas més senzill de percepció d'objectes com en casos més complexos de percepció de persones, resumeix les seves idees. Els seus representants són: Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941) i Wolfgang Köhler (1887-1967).

La psicologia psicoanalista, desenvolupada per Sigmund Freud (1856-1939), es basa en que si es pot portar a la consciència els conflictes inconscients, aquests perdran el seu poder i deixaran de controlar la vida de la persona. Desenvolupa la psicoanàlisi a partir del mètode «d'associació lliure» i planteja que la personalitat humana està formada per tres estructures: «allò» –l'inconscient–, «jo» –la raó– i «superjo» –la identificació–. En contraposició a aquest camí psicoanalític, Erik Erikson (1902-1994) defensa la teoria psicosocial on dóna més pes a la cultura i a l'entorn social que a l'inconscient, sigui a l'edat que sigui, però sobretot amb els infants i adolescents.

A mitjans de segle XX sorgeix la psicologia humanista, defensada per Abraham Maslow (1908-1970) i Carl Rogers (1902-1987) que consideren que ni la psicologia conductista ni la psicologia psicoanalista saben explicar per què una persona es comporta d'una manera concreta. La llibertat personal, l'elecció, l'autodeterminació i les ganes de desenvolupar-se són altres punts d'observació per a la interpretació de la conducta humana. Els estímuls del medi ambient i les reaccions d'altres persones poden provocar problemes psicològics, desajustaments personals i estats d'ansietat.

També a mitjans de segle passat sorgeix la psicologia cognitiva, que considera que el comportament de les persones s'ajusta als processos mentals de coneixement o representacions internes que cadascú realitza per elaborar i interpretar els esdeveniments

i els estímuls del medi ambient. L'aprenentatge es basa en el coneixement previ i en els canvis en les estructures mentals, i això implica la participació activa de la persona. Amb l'objectiu de comprendre la naturalesa de la intel·ligència humana i el saber com la gent pensa, els següents psicòlegs cognitius desenvolupen coneixement en: Frederic Bartlett (1886-1969) cognició social, Jean Piaget (1896-1980) l'experiència en el creixement i maduració dels esquemes, i Jerome Bruner (1915-2016) estratègies mentals basades en la categorització.

I per acabar, la neuropsicologia, que se centra en el cervell com a element clau de la conducta dels organismes. Aquestes perspectives psicològiques, tot i que algunes són oposades i altres es complementen, conviuen encara actualment amb altres psicologies aplicades, com la psicologia de la salut, la psicologia ambiental, la psicologia comunitària, la psicologia jurídica i la psicologia positiva que estudia les virtuts –l'estat del benestar, la salut mental positiva, l'optimisme, la resiliència, el sentit de l'humor, la intel·ligència emocional, el fluir i la creativitat–, en comptes dels traumes i patologies de l'ésser humà.

### **2.3.2. La personalitat**

El diccionari (VVAA, 1969) defineix «personalitat» com el conjunt de qualitats que constitueixen l'individu com a persona, però al mateix temps com el conjunt de trets característics d'una persona que la distingeixen d'una altra. Tant en un aspecte com en l'altre s'hi troben implícits components psicològics i biològics de l'individu. La forma com es mostra la personalitat és a través del comportament, ja que s'exterioritza amb les reaccions de l'individu en un lloc i en un temps determinat.

El concepte de personalitat (del grec clàssic *prósopon* i del llatí *persona*) s'emprava en ambdues cultures –grega i romana– per designar les màscares o caretes que els actors utilitzaven en les seves representacions escèniques. D'una manera general els psicòlegs defineixen la personalitat:

com un patró distintiu i estable de conductes, pensaments, motivacions i emocions que caracteritza un individu (Wade i Tabriz, 2003, p. 386).

Segons Moñivas (2011, p. 536) actualment el concepte «personalitat» està format per coneixements, motivacions, trets característics, interessos, habilitats i estratègies que són comunes o generals a la majoria de persones (enfoc nomotètic), el grau i la manera en que han estat heretades (temperament) o adquirides (caràcter) en diferents contextos socials i culturals (enfoc idiogràfic) que fan que l'individu sigui únic i irrepetible.

Per a la psicologia de la personalitat, la unitat d'anàlisi és la persona, la persona com un tot (perspectiva holística) o els diversos aspectes de la personalitat que la configuren (temperament, caràcter, motivacions i trets). Resumint, amb paraules de Moñivas podem dir que:

aquest constructe o patró anomenat personalitat està compost per molts trets diferencials i maneres de comportar-se, de pensar i de sentir (Moñivas, 2011, p. 536).

Kemp (1996, p. 2) tracta els temperaments, fent-nos adonar que en el manuscrit de Zurich<sup>131</sup> del segle XV es representa el temperament melancòlic amb un músic que està tocant un instrument de corda polsada, tipus mandolina (veure gràfic 2.2.). Un altre exemple del segle XVII, el trobem en les estàtues de la *Grande commande* ordenades esculpir per Lluís XIV per decorar els parterres d'aigua dels jardins del Palau de Versalles, el temperament sanguini<sup>132</sup> està representat per un home que toca un instrument de vent fusta, tipus flauta (veure gràfic 2.3.).

Si amb dos segles de diferència es veu com dos artistes diferents utilitzen la figura de la persona que fa música i el seu instrument per definir un tipus de temperament, ens podem preguntar si això és així perquè l'instrument defineix el temperament o tocar aquell instrument relaciona la persona que el toca amb un temperament concret. Sigui el que sigui, és evident que s'utilitza un element musical per definir temperaments, però

---

<sup>131</sup> Aquest manuscrit es troba en la col·lecció *Bettmann Archive*.

<sup>132</sup> Aquesta estàtua va ser esculpida per l'escultor Noël V Jouvenet (¿-1716), a partir del disseny de Charles Le Brun.

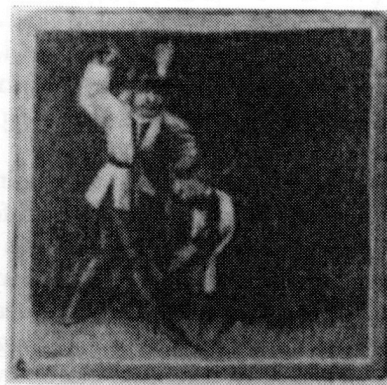
com que els músics són persones humanes, aquests músics tindran els seus temperaments personals. Aquesta segona premissa és la que interessa en la nostra recerca, els trets distintius de la personalitat dels músics que toquen música tradicional i popular a Catalunya. Però primer caldrà saber sobre la personalitat en general i conèixer les eines que s'utilitzen per poder-la descriure.



Sanguine



Phlegmatic



Choleric



Melancholic

Gràfic 2.2. Els quatre temperaments. Manuscrit Zurich, segle XV, del Bettman Archive. (Kemp, 1996, p. 2)



Gràfic 2.3. Els quatre temperaments de l'home. Jardins de Versalles.

Tornant a Moñivas (2011, p. 538), ens explica que els teòrics de la personalitat es fan tres preguntes bàsiques per saber quelcom d'una persona: què, com i per què.

- Què: fa referència al «tipus de persona que som» en relació als trets, a les característiques i als atributs que cadascú té i la manera com cadascú els organitza i els interrelaciona. Es pot saber a partir de la teoria dels trets de la personalitat.
- Com: fa referència a «com arribem a ser el que som» segons les característiques que hem heretat, les que hem adquirit del medi ambient –aprenentatge conscient– i del marc sociocultural on hem nascut i ens hem desenvolupat –aprenentatge per osmosi– i com aquests aprenentatges interactuen amb la biologia. Les teories biològiques aportaran informació sobre l'herència, les teories conductistes sobre el medi ambient i les teories interaccionistes i sociocognitives tant a nivell de cognició com d'ambient, de situació sociocultural i herència: o sigui, en tots els aspectes.
- Per què: fa referència al «per què actuem com ho fem» segons els motius que provoquen que una persona es comporti d'una manera o d'una altra. Les teories psicodinàmiques donaran informació sobre les motivacions inconscient –teoria psicoanalítica– i conscient –teories humanistes i teories fenomenològiques–.

A partir que Darwin amb el seu llibre de 1859 *L'origen de les espècies* justifica que l'home té una naturalesa humana, biològica i mental i pot ser considerat com un esglaó més en la cadena de l'evolució, els humans esdevenim un objecte natural més, i no pas sobrenatural com es creia, i per tant podem ser estudiats per la ciència.

El terme «temperament» es refereix a trets de personalitat heretats i que ja es manifesten en la infància, per tant la diferència que s'estableix entre trets de personalitat i temperament és que el temperament té una base genètica. Els psicòlegs americans Arnold Buss i Robert Plomin distingeixen tres característiques en el temperament –cerca de sensacions o activitat, l'extraversió o sociabilitat i la intensitat en l'afecte o emocionalitat– que identifiquen els tres tipus de temperament que serien els fonaments de la personalitat: activitat, sociabilitat i emocionalitat (Moñivas, 2011, p. 563).

El psicòleg diferencial anglès Francis Galton (1822-1911) ja plantejava el problema herència-medi, en referir-se a la preponderància d'un dels factors envers l'altre. Segons el determinisme biològic predominen els factors hereditaris –gens, hormones, neurotransmissors o qualsevol altre mecanisme genètic o biològic que predetermini la conducta de l'individu–, mentre que segons el determinisme ambiental predominarien els factors ambientals –situació, ambient, cultura–. Freud hi afegirà un altre aspecte que anomena determinisme psíquic i psicològic –la causa de l'enfermetat mental no estaria en l'organisme a nivell biològic sinó en l'organisme a nivell mental o psíquic– tot i que en les teories humanistes el concepte organisme inclou tot allò biològic i tot allò mental.

Les influències genètiques segons Plomin, DeFries, McClearn i McGuffin (2001) estarien forçades per l'herència i el temperament<sup>133</sup> –amb els seus patrons de comportament des del naixement–, i l'herència i els trets característics<sup>134</sup>. Les influències

---

<sup>133</sup> S'entén el temperament com el «com» de la conducta i el seu origen es basa en l'herència genètica. El temperament inclou tres components: la reactivitat –facilitat per excitar-se, estar alerta i respondre–, tranquil·litat –facilitat per calmar-se després d'una rebequeria– i l'emocionalitat positiva i negativa (Moñivas, 2011, p. 542).

<sup>134</sup> L'estudi del temperament tenint present l'hereditat de trets específics, en nens adoptats i en bessons univitel·lins criats junts o separats, ha demostrat que no només hi ha semblança en l'aspecte físic sinó també en els estats d'ànim, en les preferències i en les aficions (Moñivas, 2011, p. 542).



ambientals reben pes i força de l'entorn familiar<sup>135</sup>, dels companys i de les situacions i circumstàncies particulars.

Segons l'enfoc que es segueixi –psicodinàmic, fenomenològic, cognitiu, trets, conductual, biològic, neurobiològic o existencial– sorgeixen diverses teories sobre com s'estructura la personalitat. Un dels objectius dels investigadors de la personalitat és trobar en les persones predisposicions estables de resposta, d'una manera constant i general en la seva conducta, però com que la conducta o el comportament de la persona està subjecte a diverses variables que poden ser internes al subjecte –ja siguin biològiques o psicològiques–, externes al subjecte –ja siguin situacionals, contextuals o ambientals–, i la combinació d'ambdues, a partir d'aquestes variables han sorgit els diversos models internalista o personalista, situacionalista i interaccionista, respectivament, per estudiar la personalitat.

La predisposició estable de resposta de les persones, segons el model internalista o personalista, dóna lloc a dues teories:

- la teoria dels trets: permet classificar o categoritzar les persones a partir d'identificar els trets, o sigui les unitats més petites, consistents i fiables de ser observades en el comportament d'una persona. Es considera que la personalitat està composta per un conjunt de trets que són altament estables, amb una alta consistència entre les situacions que provoquen la conducta, per tant hi ha una relació entre tret i conducta. La conducta de l'individu té un alt grau d'estabilitat i de continuïtat en diversos moments i situacions. Els trets són dimensionals i presenten certes relacions entre ells mateixos: aquesta diferent manera de relacionar-se provoca les diferències individuals en la personalitat. Els representants d'aquest model són Allport, Cattell, Eysenck, amb els «cinc grans» *Big Five*, que s'explicaran més endavant, al mateix punt del present capítol, i

---

<sup>135</sup> Actualment existeixen tres línies d'investigació que es comencen a qüestionar el supòsit de la importància dels pares: 1) la poca o molta influència de l'ambient compartit en l'entorn familiar en la personalitat; 2) la quantitat de pares que comparteixen un estil únic, estable en el temps i igual per a tots en l'educació dels seus fills; 3) el grau de relació que hi ha entre el que transmeten els pares i el que finalment entenen i fan els fills (Moñivas, 2011, p. 542).

- la teoria dels estats: els éssers humans s'agrupen segons uns grans prototips que no són graduables però són excloents, o sigui, la persona es defineix per un conjunt de característiques que generen un tipus concret i si ets d'un tipus ja no pots ser de l'altre. Els representants d'aquest model són Jung i Myers-Briggs.

Aquestes dues teories no les podem veure com a teories oposades ja que la comprensió d'un «estat» depèn del coneixement dels aspectes que l'integren i que no són res més que grups de «trets» (Kemp, 1996, pp. 3-4).

A continuació ens centrarem en l'enfoc de la teoria dels trets, per ser en la que s'han basat diversos estudiosos per observar la personalitat dels músics i també serà la que utilitzarem en la nostra recerca.

La recollecció de les dades es realitza a partir de tests, proves o escales objectives, i la metodologia que utilitza és quantitativa. La principal crítica que ha rebut aquesta teoria és no poder especificar els processos dinàmics que relacionen els trets amb la conducta i l'experiència (Moñivas, 2011, pp. 543-545).

Si ens referim a trets de personalitat observables hem de remuntar-nos a Hipòcrates, que fa una primera classificació de tipus de persona en feliç, infeliç, temperamental i apàtica, i ho explica a partir dels quatre fluids corporals interns. Aquesta classificació s'anomena «dels quatre temperaments» i ha anat evolucionant o canviant al llarg del temps. Veure taula 2.5.

Tipus de personalitat	Fluïds corporals	Elements còsmics	Qualitat de l'element	Temperament
Sanguini	Sang	Aire	Calent, humit	Passions fortes, hedonisme, inconstància
Colèric	Bilis groga	Foc	Calent, sec	Passions extremes i duradores, lideratge, idealisme
Melancòlic	Bilis negra	Terra	Fred, sec	Pessimisme, emocions sostingudes, introversió, solitud
Flegmàtic	Flegma	Aigua	Fred, humit	Meditatiu, constants, coherents, racionalitat, relacions duradores

Taula 2.5. Classificació de la personalitat segons Hipòcrates, Galè i posteriors (Kemp, 1996, p. 2; Moñivas, 2011, p. 561).

Més endavant el psicòleg americà William Herbert Sheldon (1899-1977) formula una altra classificació relacionant la complexió física amb el temperament, de la qual en surten tres tipus de personalitat: endomòrfic, mesomòrfic i ectomòrfic. La següent taula ens mostra la relació entre el tipus de personalitat, la constitució física i el temperament. Veure taula 2.6.

Tipus de personalitat	Constitució física	Temperament
Endomòrfic	Tova, rodona.	Sociable, relaxat, afectuós, tranquil.
Mesomòrfic	Fort, rectangular, muscular.	Vigorós, competitiu, agressiu, audaç.
Ectomòrfic	Prim, lineal, fràgil.	Inhibit, temerós, intel·lectual, introvertit, conscient.

Taula 2.6. Classificació de la personalitat segons Sheldon (Moñivas, 2011, p. 561; Roেকেlein, 1998, p. 427).

Un altre psicòleg nordamericà, Gordon Allport (1897-1967) es va preguntar si tots els trets de personalitat eren igual d'importants o n'hi havia alguns de més centrals, de més importants que d'altres. Les seves observacions el porten a classificar els trets de personalitat en: cardinals, centrals i secundaris. La següent taula ens mostra la relació d'aquesta classificació amb la persona. Veure taula 2.7.

Classificació dels trets de personalitat	On es manifesten	Què demostren
Cardinals	Conducta	La manera de comportar-se en els diversos àmbits de la vida
Centrals	Manera de ser	L'expressió del caràcter
Secundaris	Moments puntuals	Canvien segons les circumstàncies de la vida: hàbits, opinions, preferències...

Taula 2.7. Classificació dels trets de personalitat segons Allport (Moñivas, 2011, p. 561; Wade i Tavis, 1989, pp. 407).

Raymond B. Cattell (1905-1998) fa un pas més enllà i defineix setze factors (16 *Personality Factors* - 16PF) o trets fonamentals, a partir de la classificació proposada per Allport dels trets de personalitat i de les seves pròpies observacions, d'on n'obté dades que provenen de registres de vida, qüestionaris i proves. Tothom té en major o menor grau els diferents trets però la combinació dels més i els menys desenvolupats és el que diferencia la manera de ser de cadascú. La següent taula mostra els 16 factors i la corresponent descripció.

16 PF	
Tret de personalitat	Descripció
Afabilitat o calidesa envers els altres	Es refereix a la tendència que va des de ser una persona social i interpersonalment reservada fins estar càlidament implicada.
Raonament o intel·ligència i capacitat d'aprenentatge	Es refereix a la capacitat de l'individu per resoldre situacions.
Estabilitat emocional	Es refereix a com s'enfronten els problemes quotidians de la vida.
Dominància o domini sobre els altres	Es refereix a la tendència a utilitzar la voluntat d'un mateix sobre els altres.
Animació	Es refereix al grau d'espontaneïtat i sociabilitat de l'individu.
Atenció a les normes o grau de seguiment de la norma	Es refereix al grau en que s'ha interioritzat les normes.
Atreviment o tímidesa	Es refereix al grau d'atreuiment, seguretat en les relacions socials i caràcter emprenedor de l'individu, enfront a la tímidesa i la retracció social.
Sensibilitat	Es refereix al grau d'empatia, sentimentalisme i gust estètic.
Confiança	Es refereix al grau de confiança, crèdit i seguretat davant del contrari.
Abstracció o imaginació	Es refereix a si l'individu està més orientat als processos mentals i idees que als aspectes pragmàtics i realistes.
Privacitat o extraversió	Es refereix al grau de tendència a la naturalitat i el grau d'obertura de l'individu davant la privacitat de les emocions.
Aprensíó o seguretat	Es refereix al grau de seguretat i despreocupació de l'individu enfront la inseguretat, la preocupació i l'aprensíó.
Obertura al canvi	Es refereix al grau en que l'individu s'aferra a elements tradicionals i familiars o nous i desconeguts.
Autosuficiència o tendència a la solitud	Es refereix al grau de manteniment del contacte o proximitat dels altres, enfront de l'individualisme.
Perfeccionisme	Es refereix al grau de flexibilitat i tolerància amb el desordre i les faltes, enfront de l'organització i la disciplina.
Tensió o nerviosisme	Es refereix al grau de tensió nerviosa, impaciència i intranquil·litat

Taula 2.8. Classificació dels trets de personalitat segons Cattell (Kemp, 1996, pp. 5-7; Moñivas, 2011, p. 561).

El psicòleg d'origen alemany establert a Anglaterra, Hans Jürgen Eysenck (1916-1997) va desenvolupar la seva teoria en relació a la personalitat basant-se en les classificacions dels seus antecessors, Jung i Cattell, però hi va afegir el punt de vista de la biologia. Les seves investigacions el porten a adonar-se que els factors que defineixen els trets de personalitat no són independents uns dels altres. A partir d'aquí descriu dos tipus com a eixos o dimensions principals de la personalitat, extraversió i neuroticisme, però més endavant n'hi afegeix un tercer, psicoticisme<sup>136</sup>.

La dualitat introvertit/extravertit tant es troba en Cattell com en Jung, però Jung la tracta primer i a més a més ho fa des de l'òptica de la teoria dels estats, on la combinació dels diferents trets donen 12 estats diferents de personalitat. La següent figura ens mostra els elements essencials per a Jung que són: la manera com percebem la informació del món on vivim (detecció–intuïció), la manera com jutgem aquesta informació (pensament–sensació), els processos de percepció–judici, i les actituds introvertit–extravertit.

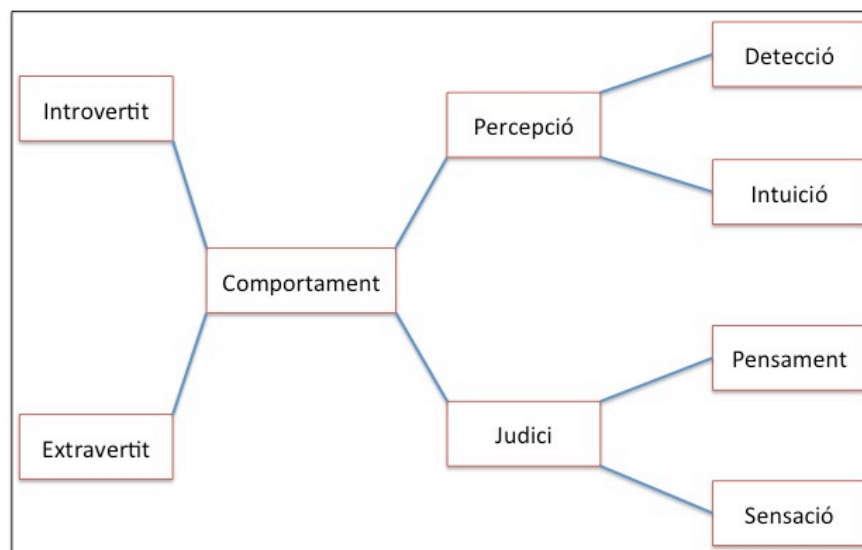


Figura 2.10. Els quatre conjunts de preferències de Jung (Kemp, 1996, p. 11)

<sup>136</sup> Els termes neuroticisme i psicoticisme no s'han de confondre amb els clínics, neuròtic i psicòtic, que s'utilitzen per anomenar alteracions psicològiques. Ambdós termes s'utilitzen per descriure o graduar tendències de la personalitat (Moñivas, 2011, p. 562).

A partir del creuament dels quatre estats amb els processos de percepció i les actituds sorgeixen 16 estats de personalitat. En la taula següent, el subratllat serveix per ressaltar la funció dominant.

		Tipus de detecció		Tipus d'intuïció	
		Pensament	Sensació	Pensament	Sensació
		- S T -	- S F -	- N F -	- N T -
Introvertit	I -- J	I <u>S</u> T J	I <u>S</u> F J	I <u>N</u> F J	I <u>N</u> T J
	I -- P	I S <u>T</u> P	I S F <u>P</u>	I N <u>F</u> P	I N <u>T</u> P
Extrovertit	E -- P	E <u>S</u> T P	E <u>S</u> F P	E <u>N</u> F P	E <u>N</u> T P
	E -- J	E S <u>T</u> J	E S F <u>J</u>	E N <u>F</u> J	E N <u>T</u> J
Llegenda: percepció (P) - judici (J) - detecció (S) - intuïció (N) - pensament (T) - sensació (F) - introvertit (I) - extrovertit (E) subratllat = funció dominant					

Taula 2.9. Els setze tipus segons la teoria dels estats, de Myers-Briggs (Kemp, 1996, p. 12)

Una vegada s'ha fet aquesta petita però necessària incursió en la teoria dels estats segons Jung i Myers-Briggs anem a observar el model de personalitat bidimensional proposat per Eysenck. En la següent figura és veurà la relació entre els quatre temperaments proposats per Galè –sanguini, flegmàtic, colèric i melancòlic–, les dues actituds proposades per Jung –introvertit / extrovertit–, el neuroticisme –inestable / estable– proposat per Eysenck i la gradació dels diversos trets de personalitat.

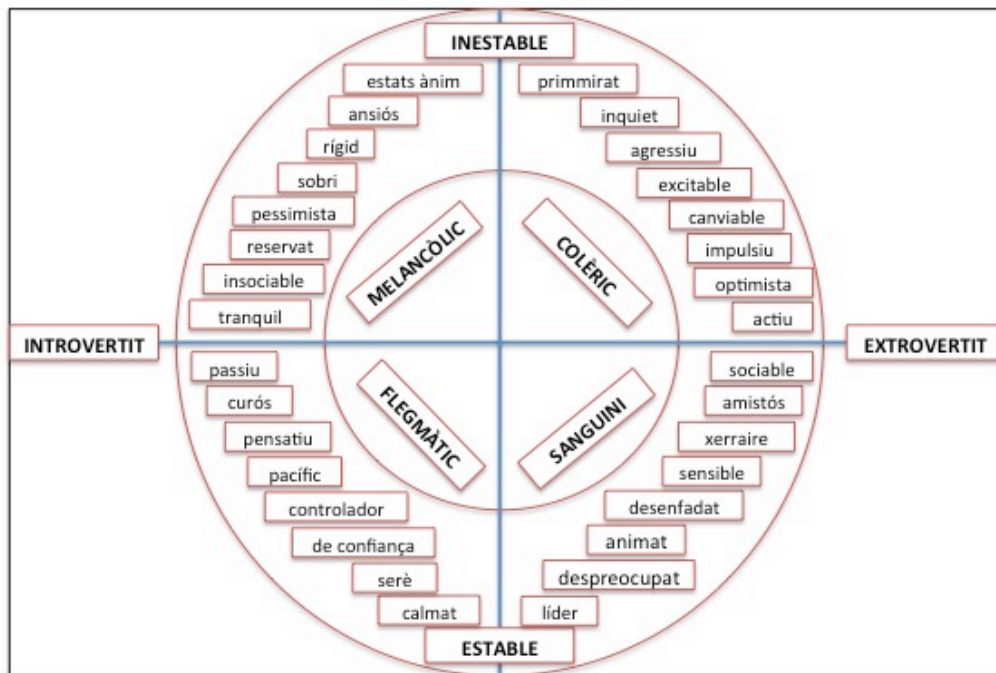


Figura 2.11. Model de personalitat de dues dimensions d'Eysenck (Kemp, 1996, p. 9)

Cap a mitjans de la dècada de 1980 diverses investigacions confirmaven que possiblement hi hauria uns trets bàsics característics per a la majoria de la gent. Es continua investigant i s'identifiquen cinc factors coneguts popularment com a *Big Five* o els cinc grans, que són: el neuroticisme –inclou la inestabilitat emocional–, l'extraversió –inclou el desig de companyia, una autoestima alta i energia vital–, obertura a l'experiència –inclou la curiositat, l'apreci per l'art i l'aventura–, l'agradabilitat –inclou l'empatia i la confiança– i la consciència –inclou un major sentit del deure i de la planificació–.

L'afirmació que aquests cinc factors representen dimensions bàsiques de la personalitat es basa en quatre línies de raonament i proves: 1) els estudis longitudinals i transversals d'observació demostren que els cinc factors estan suportant disposicions que es manifesten en els patrons de comportament; 2) les característiques relacionades amb cadascun dels factors es troben en una varietat de sistemes de personalitat i en l'idioma natural del tret descriptiu; 3) els factors es troben en diferents edats, sexe, raça i grups lingüístics, encara que es puguin expressar de diverses maneres en diferents cultures; 4) l'evidència d'heretabilitat suggereix que tots ells tenen alguna base biològica (Costa i McCrae, 1992, p. 653).



La següent taula mostra els cinc factors i la descripció de cada factor segons les diferents facetes.

BIG FIVE	
Factors o dimensions	Facetes que l'integren
Neuroticisme	Ansietat
	Hostilitat
	Depressió
	Consciència
	Impulsivitat
	Vulnerabilitat
Extraversió	Amabilitat
	Sociabilitat
	Assertivitat
	Activitat
	Entusiasme
	Emocions positives
Obertura	Fantasia
	Estètica
	Sentiments
	Accions
	Idees
	Valors
Amabilitat	Confiança
	Rectitud
	Altruisme
	Compliment
	Modèstia
	Tendresa
Consciència	Competència
	Ordre
	Sentit del deure
	Esforç
	Autodisciplina
	Meticulositat

Taula 2.10. *Big five*: factors i facetes (Costa i McCrae, 1992, p. 654)

Aquest model està àmpliament difós en la pràctica d'avaluació psicològica i serà el que aplicarem en la nostra recerca.

### **2.3.3. La personalitat dels músics i dels que escolten la música**

Kemp (1996, p. 33) es pregunta si el fet que els músics s'involucren en processos diferents de cognició i de desenvolupament d'habilitats fins a nivells complexos pot ser que sigui perquè existeix alguna relació amb trets que caracteritzen la personalitat. També s'ho planteja des del punt de vista de l'experiència estètica que ofereix la pràctica de la música, car la investigació sobre la personalitat ha identificat les característiques dels diferents tipus de músics i ha plantejat preguntes sobre les formes en que es desenvolupen les personalitats dels músics (Kemp, 1981a, 1997).

Diversos estudis demostren la relació entre la motivació i la pràctica de la música. Sembla ser que hi ha diferències importants en la manera com les diverses persones s'aproximen a l'aprenentatge per tocar un instrument (Cantwell i Millard, 1994; Hallam, 1995b) i en les formes en que el seu treball està influenciat pel seu estil cognitiu (Barry, 1992; Schmidt i Lewis, 1987).

S'observa que la motivació intrínseca o el desig de participar en una tasca perquè es considera interessant o agradable influeix en el comportament (Ryan i Deci, 2000), que la freqüència de la pràctica musical en infants pot estar motivada per la influència dels pares (Yoon, 1997), i que els estudiants de piano que practicaven més tenien un interès intrínsec en l'aprenentatge de l'instrument (McPherson i McCormick, 1999).

L'actitud oberta és un element important en la pràctica de la música, tant en nens i estudiants com en l'edat adulta (Corrigall, Schellenberg i Misura, 2013). Un altre predictor de la relació entre la motivació intrínseca i la pràctica, ja sigui musical o no, és la concentració sense esforç, el fluir o absorció absoluta (Nakamura i Csikszentmihalyi, 2002, pp. 89-105). Butkovic, Ullén i Mosing (2014) suggereixen que l'actitud oberta, la motivació intrínseca i la propensió en el fluir són aspectes importants en la pràctica de la música.

L'autoeficàcia percebuda és important per mantenir la motivació, però les formes complexes en que això pot interactuar amb factors ambientals –i altres aspectes del jo– no es coneixen ben bé en la música. D'aquí en sorgeix la pregunta per què, per exemple, persisteixen alguns músics joves amb talent en tocar quan això els crea força problemes socials (Howe i Sloboda, 1992).

A partir de diverses investigacions en relació a la personalitat dels músics sembla ser que es detecta l'evidència que la introversió (Kemp, 1996, pp. 49-50) pot estar relacionada positivament amb diversos moments d'actuació musical, i per tant aquesta introversió és una tendència a dirigir l'energia cap a l'interior, donant com a resultat un temperament reservat i introspectiu amb alts nivells d'inventiva, autosuficiència i força interior. El músic es pot percebre com una persona introvertida que té la capacitat d'estar còmode en soledat durant els llargs períodes de pràctica i és capaç de mobilitzar importants graus d'autonomia.

Per a Kemp, aquesta forma d'introversió sembla comportar alguns aspectes amb la personalitat esquizoide<sup>137</sup>, car els individus-músics desenvolupen el seu control sobre els objectes estètics i hi generen sentit des de la seva pròpia omnipotència. Tot això reflecteix la capacitat dels músics, rica en simbolisme i indispensable per a l'activitat creativa en la música, de crear quelcom intern procedent del so que es percep per l'audició a través de l'oïda. Kemp també suggereix que això mateix pot provocar connexions d'alts nivells d'excitació on l'excés d'estimulació pot conduir a situacions elevades d'estrès.

El sentit de confiança que demostren els músics quan toquen no prové només de la introversió sinó també de la independència de camp (Kemp, 1996, pp. 66-67), qualitat que comparteixen amb altres col·lectius de persones creatives. La teoria de Herman Witkin (1916-1979) sobre dependència/independència de camp (Witkin, Lewis, Hertzman, Machover, Meissner i Wapner, 1975) caracteritza la persona de tipus més independent de camp com una persona més autònoma i menys influenciable per altres

---

<sup>137</sup> Individu de personalitat introvertida, insociable i donat a la fantasia, la vida emocional del qual resta més o menys dissociada del seu contingut ideacional per un desenvolupament psíquic anormal.

persones (Karp, 1977), amb una postura més analítica tant de cara als fenòmens musicals –treball auditiu (Schmidt, 1984), creativitat musical (Schmidt i Sinor, 1986), lectura a primera vista (King, 1983), percepció de la forma (Ellis i McCoy, 1990) i de la textura (Ellis, 1995)– com d’altres fenòmens –originalitat, imaginació i preferència per idees complexes (Witkin, Moore, Goodenough i Cox, 1977)–. Si l’evidència suggereix que els músics joves tendeixen a ser una mica més dependents en relació als músics professionals o d’un nivell d’estudis superiors, la utilització de les proves de Cattell van suggerir que el concepte de sí mateix és més fort en músics joves que en músics de més edat, fenomen que es va creure motivat per la necessitat del músic jove de respondre positivament a les rutines de pràctica regulars, inculcades a través de pares i mestres, en contraposició al músic més professional, on els hàbits de treball estan interioritzats i en conseqüència és més autònom i amb més control interior.

Cattell col·loca la sensibilitat (Kemp, 1996, pp. 83-84) dins d’un grup de trets de personalitat que anomena «pathemia<sup>138</sup>», i creu que «pathemia» també mana en altres factors com la imaginació i la sociabilitat. Segons els músics, «pathemia» es caracteritza per alts nivells de sensibilitat i imaginació, i Myers i McCaulley (1985, p. 185) suggereixen que «pathemia», intuïció, percepció i sensació convergeixen quan s’identifiquen les qualitats essencials de la personalitat dels músics. Això té relació amb la postura característica del músic de cercar possibilitats complexes i simbòliques d’objectes estètics i esdeveniments, però sobretot en la mobilització d’alts nivells de sensibilitat, imaginació i intuïció. Aquesta forma de percepció està en contrast directe amb la seva manifestació, en contraposició amb allò que permet centrar-se en la situació objectiva i lògica d’una manera emocionalment freda.

En el context de la introversió, la «pathemia» dels músics esdevé una característica important. Les qualitats descrites anteriorment tendeixen a ser internalitzades i es mantenen amagades de les altres: per això els músics sovint amaguen allò que els motiva amb més potència, oculten la seva raó de ser i esdevenen enigmàtics envers els altres.

---

<sup>138</sup> La paraula «pathemia» prové del vocable grec *pathos*. Es podria definir com allò que se sent o s’experimenta: estats d’ànim: tristesa, passió, patiment, malaltia, sofriment... Cattell utilitza el concepte *pathos* per referir-se a l’emoció íntima en tota creació artística.

Una altra característica de la relació «pathemia»-introversió fa referència a les especulacions d'investigadors sobre la participació de la sensibilitat cinestèsica en la interpretació musical, que recolza la idea que l'activitat del cervell visceral<sup>139</sup> és de fonamental importància. Així, la teoria de Cattell en relació amb la connexió entre els nivells més alts d'excitació i *cortertia* sembla estar en contradicció amb la tendència d'Eysenck d'enllaçar l'excitació amb la introversió. De moment, i arrel de les investigacions, es creu que l'excitació és poc probable que sigui un concepte unívoc per a tothom.

L'ansietat (Kemp, 1996, p. 106) es pot observar de dues maneres diferents:

- com un tret: fa referència a un aspecte raonablement consistent de la personalitat de les persones, o
- com un estat: és més transitori i fluctua en funció de les situacions particulars.

L'ansietat dels músics es manifesta sobretot en la inestabilitat emocional i en una forma de tensió d'elements frustrats. La desconfiança i la baixa autoestima també hi influeixen. Aquestes trets es consideren com a part inherent de l'estructura psicològica de la majoria dels músics (Kemp, 1981a; Martin, 1976, p. 265; Shatin, Kotter i Longmore, 1968) i tendeixen a convertir-se en un element que es fa present en l'educació superior (Stephoe i Fidler, 1987) per a continuar durant la vida professional (Watson i Valentine, 1987). Hi ha investigacions que demostren l'evidència que els alts nivells d'ansietat també emergeixen en joves músics amb talent, sobretot en els que assisteixen a escoles especials de música (Hamann, 1982, 1985; Hamann i Sobaje, 1983; Topoğlu, 2014). Es pot reflectir en la pressió i/o la competència interpersonal, adquirint massa prematurament les trampes socials i psicològiques de l'edat adulta.

Encara que l'indicador de Myers-Briggs no conté una escala d'ansietat, Quenk (1993) creu que la seva teoria ofereix algunes idees sobre certes respostes de comportament

---

<sup>139</sup> El sistema límbic està format per la circumvolució arcuada de la superfície medial del cervell amb els girs cingulats i hipocàmpic, les àrees subcalloses i parahipocàmiques, la part posterior del còrtex orbital frontal i parts de l'ínsula i del lòbul temporal. S'associa amb nuclis subcorticals com l'amígdala, els nuclis septals, l'àrea pre-òptica, el tàlem anterior i els nuclis de l'hipotàlem, les parts posteriors dels ganglis basals i les estructures centrals del tegmen del cervell mitjà. S'anomena també cervell visceral i és el substrat de les emocions (Costa, 1994, p. 67).

relacionades amb els diferents tipus d'estrès. Es refereix a les funcions inferiors que, en el cas del músics, es manifesten ja sigui en estats d'immobilització i/o falta de concentració, en sentiments d'incompetència total i/o en una ira agressiva. Altres investigacions han posat de relleu que el grau d'autoestima dels músics s'entrellaça amb els seus nivells d'èxit com artista. Aquesta forta identificació pot conduir a formes excessives d'auto-càstig i alta ansietat, sobretot en situacions on les normes de rendiment no estan clares o són extremes. Eysenck (1967, p. 47) suggereix que la característica més fisiològica de l'ansietat, a més de la interconnexió entre l'excitació i la introversió, podria ser a l'estil d'un circuit de retroalimentació que impliqués que el neuroticisme estigués més fortament relacionat amb l'activació autònoma i l'emoció. Si aquesta teoria fos correcta, podria servir per explicar: 1) l'aparent proximitat de les interrelacions entre les manifestacions d'estrès –en representacions estètiques– i tendències a catastrofitzar, que poden ser causades per una sobrecàrrega (Gaudrey i Spielberg, 1971; Marchant-Haycox i Wilson, 1992; Powell i Enright, 1990; Scheier, Carver i Matthews, 1983; Steptoe i Fidler 1987; Wills i Cooper, 1988), i 2) un alt rendiment durant estats d'ansietat i estrès. Hi ha investigacions que suggereixen que, per a alguns, l'ansietat, pot facilitar nivells més alts d'interpretació musical: aquesta funció facilitadora sembla ser que es manifesta més en intèrprets experimentats pel fet que poden haver après a controlar els efectes debilitants de l'ansietat i l'estrès (Brodsky, Sloboda i Watermann, 1994; Nass 1971, 1975).

Les investigacions revelen diferències significatives de gènere (Kemp, 1996, p. 108) en diverses cultures en relació als trets de la personalitat: els homes tendeixen a una puntuació més alta en introversió i independència de camp, i les dones en sensibilitat. Aquestes diferències es poden percebre com els resultats de l'adopció, per part de la societat de forts prototips de gènere, inculcats primer a casa en el si de la família i posteriorment a l'escola.

La teoria de l'androgínia psicològica desenvolupada per Sandra L. Bem (1944-2014) ofereix una forma de percebre el rol de gènere que s'aparta de la naturalesa dicotòmica de les escales de masculinitat-feminitat. Bem considera que qualsevol persona, independentment de si és home o dona, desenvolupa en més o menys grau

característiques etiquetades com a masculines o femenines. A partir de les seves investigacions, l'any 1974 defineix quatre categories de rols sexuals psicològics: masculí, femení, indeferenciat i androgen (Bem, 1974, p. 1981).

Des del model androgen, les dimensions de masculinitat i feminitat es consideren independents entre sí i no pas com a pols oposats. Els continguts de masculinitat i feminitat es circumscriuen a trets estables de personalitat, que una vegada s'han adquirit costa molt de modificar. Aquests trets no són exclusius dels homes i de les dones sinó que estan presents en ambdós sexes però en diferent grau. Les persones que tenen més alta puntuació en masculinitat són assertives, amb capacitat de decisió, independents i racionals, i les persones que puntuen alt en feminitat són afectives, emocionals, motivades per les relacions de cooperació i interessades pels altres. Les persones andrògenes obtenen puntuacions altes en masculinitat i feminitat (Ramos, 2005, p. 105).

L'evidència suggereix que els músics i altres grups creatius, en general sembla que són capaços –probablement sense adonar-se'n– d'alliberar-se de les principals influències dels prototips masculí-femení, i vist en els termes que proposa Bem, sembla que siguin més andrògens que les persones en general. Això pot tenir l'efecte de marginar socialment, independentment de la tendència natural dels músics provocat pels trets d'introversió i individualitat, i en alguns casos pot provocar alts nivells d'ansietat. Per no crear confusió cal esmentar que en cap moment de l'explicació ni de les investigacions es suggereix que l'androgínia sigui una manifestació de l'homosexualitat.

Les diverses investigacions que s'han portat a terme per poder caracteritzar la personalitat dels músics ens mostren, segons l'instrument que es toca o la funció que es realitza amb la música, que:

- en general la població infantil i adolescent considera els instruments de corda i de vent-fusta més adequats per a noies, possiblement degut al registre sonor agut, i els instruments de la família de vent-metall i percussió més pels nois (Abeles i Porter, 1978; Bruce i Kemp, 1993; Griswold i Chroback, 1981; O'Neill i Boulton, 1996; Walker, 2004; Wills i Cooper, 1988). Aquest estereotip relacionat amb el gènere s'elabora molt aviat en la ment dels infants i pot provocar que

- alumnes que toquen instruments que no coincideixen amb l'estereotip es puguin sentir intimidats i aïllats pels seus companys (Boulton i O'Neill, 1994; Kemp, 1996, pp. 141, 164),
- els músics que toquen instruments de la família de corda fregada demostren ser introvertits, distants, autosuficients i de vegades amb aires de superioritat, possiblement provocat per la lentitud en el procés d'aprenentatge i l'enfocament seriós i metòdic en l'estudi (Bell i Cresswell, 1984; Ben-Tovim i Boyd, 1990; Davies, 1976; Easton, 1989; Kemp, 1981c; Martin, 1976, pp. 259-262; Mihajlovski, 2013),
  - els músics que toquen instruments de la família de vent-fusta també demostren ser introvertits però amb un cert grau d'imaginació, i no demostren ser tant andrògens com els instrumentistes de corda masculins (Bell i Cresswell, 1984; Ben-Tovim i Boyd, 1990; Davies, 1976, 1978; Kline i Storey, 1977; Kemp, 1981c; Martin, 1976, pp. 259-262; Mihajlovski, 2013),
  - els músics que toquen instruments de la família de vent-metall demostren ser més extravertits, possiblement perquè les seves habilitats es desenvolupen en ambients més socials, el progrés de l'aprenentatge s'adquireix d'una manera més ràpida, presenten nivells més baixos de disciplina personal i intel·ligència, i no demostren ser tant andrògens com els instrumentistes de corda masculins (Bell i Cresswell, 1984; Davies, 1976, 1978; Kemp, 1981c; Lipton, 1987; Martin, 1976, pp. 259-262; Mihajlovski, 2013; White, 1966, p. 51; Wills i Cooper, 1988),
  - els músics que toquen instruments de la família de percussió i sobretot els bateristes, demostren ser extravertits, d'una manera similar als instrumentistes de vent-metall (Builione i Liptons, 1983),
  - els pianistes i els organistes demostren ser extravertits i cordials, amb alts nivells de consciència i autoconfiança, amb poca ansietat i amb tendència al conservadorisme; cal afegir però que els organistes demostren un alt nivell d'astúcia enfront dels pianistes (Ben-Tovim i Boyd, 1990; Burt, 1939; Kemp, 1981c, 1995; Martin, 1976, pp. 259-266),
  - els cantants són els que tenen els nivells més alts d'extraversió, sensibilitat, independència, en comparació amb els altres músics, degut segurament a la no utilització d'un instrument extern (Kemp, 1981c; Martin, 1976, pp. 262-266), i



- els cantants-improvisadors demostren intuïció, sensibilitat i percepció, amb gran equilibri entre el pensament convergent i divergent (Madura Ward-Steinman, 2014, p. 355),
- els directors, com era d'esperar, demostren ser extravertits, equilibrats i independents, però en canvi no destaquen en radicalisme, imaginació i sensibilitat (Kemp, 1996, pp. 177-180),
  - els músics que toquen pop i rock són els que demostren tenir més alts nivells d'extraversió, sobretot els bateristes i els guitarristes; el neuroticisme caracteritza tant al músic que toca música popular com el que toca música clàssica, però la causa en el músic popular podria estar provocat per la precarietat laboral i la separació de la família, demostrant una baixa autoestima com a conseqüència de percebre que el seu treball és de baixa condició; el psicotisme apareix elevat en bateristes, guitarristes i trompetistes (Dollinger, 1993; Dyce i O'Connor, 1994; Wills i Cooper, 1988),
  - els músics que treballen en l'àmbit de la música popular<sup>140</sup>, ja sigui tocant jazz, pop o estils comercials, demostren nivells contrastants d'ansietat i estrès, provocats segurament per la inseguretat en el treball, la remuneració, la pressió, l'estatus i les relacions en el treball (Dollinger, 1993; Dyce i O'Connor, 1994; Wills i Cooper, 1988),
  - els compositors demostren alts nivells d'introversió, independència, sensibilitat, radicalisme, intuïció, percepció, individualitat amb capacitat per a la solitud, atracció per les coses complexes, saben mantenir l'equilibri en els seus nivells de neuroticisme i estrès, i no demostren el grau d'ansietat dels intèrprets (Kemp, 1981b, 1996, pp. 195-216),
  - les recerques informen que els professors de música americans són menys ansiosos i imaginatius que els músics, però en canvi són més conscients i aventurers, en contraposició als professors de música anglesos que mostren ser més extravertits però menys sensitius que els músics; els que fan classe amb nens petits demostren ser més extravertits, sensitius i amb facilitat per a la detecció i

---

<sup>140</sup> S'anomena música popular o música *pop* aquella que no s'identifica amb cap nació o ètnia, que inclou molts gèneres i estils diversos –des del pop fins el *trance* passant pel country, chill-out, nova cançó, funky, hip-hop... per citar-ne uns quants–, no es necessita els grans coneixements musicals de la clàssica i es comercialitza a través dels mitjans de comunicació de masses o altrament dits *Mass media*.

l'emissió de judicis, mentre que els que fan classe a nens més grans demostren introversió, intuïció, pensament i percepció (Kemp, 1982; Krueger, 1974, p. 325; McCutcheon, Schmidt i Bolden, 1991; Michael, Barth i Kaiser, 1961; Schmidt, 1989a, 1989b).

Fins ara hem parlat dels músics, dels que fan la música. Però la música com a fet comunicatiu necessita dos subjectes: l'emissor i el receptor, el que fa la música i el que l'escolta. Sense aquests dos agents l'art efímer de la música no tindria sentit.

Els primers intents de descriure la personalitat a través de patrons de preferències musicals (Kemp, 1996, p. 138) no van ser exitosos. A partir de posteriors investigacions Kemp (1996, pp. 121-137) ens diu que es poden suggerir diferents tipus de personalitat que se senten atrets per la música de diferents estils. La següent taula, elaborada per l'autora de la recerca, en presenta el resum relacionant els estils de música: clàssic, romàntic, pop, heavy metal, punk, rock i jazz, amb trets de personalitat i amb diverses característiques de la música, segons l'explicació de Kemp (1996, p. 138).

Estil musical	Trets de personalitat	Característica de la música
Romàntic	Neuròtic	Misteri, conflicte
Clàssic	Estable	Música evident
Pop	Neuròtic	Projecció de problemes personals
Heavy metal	Psicòtic	Sons durs, agressius
Punk	Psicòtic	Sons durs, agressius
Rock	Entusiasta	Claredat, obertura, recerca
Jazz	Extravertit	Improvisació

Taula 2.11. Relació entre estil musical, tret de personalitat i característica de la música (Kemp, 1996, p. 138)

Les investigacions també suggereixen que hi ha més factors que poden influir en les preferències a l'hora d'escoltar música:

- la persona intravertida li agrada entendre la música en un nivell més aprofundit i per tant prefereix músiques més elaborades, en contraposició a la persona més extravertida que prefereix una música més fàcil d'entendre, més predictable,

- l'oient se sent atret per un estil en concret si aquest estil representa la percepció auditiva que l'oient més domina. Es distingeixen tres estils de percepció: analítica-integral, objectiva-associativa, i sintàctica-no sintàctica,
- el factor de la independència-dependència,
- la preferència entre pensar i sentir,
- la dominància cerebral en el tipus d'escolta analítica i holística,
- l'actitud i el gust conservador i convencional, enfront l'innovador o original, i
- la familiaritat i domini en l'escolta, això vol dir: oients experts i oients novells (Kemp, 1996, p. 138).

Segons Kemp, cal afegir que s'ha especulat que els compositors també poden tenir una tendència en les preferències musicals, que possiblement es manifestarà en el seu estil personal de composició (Kemp, 1996, p. 138).

Tocar música tradicional i popular a Catalunya vol dir tocar a l'aire lliure, tocar perquè la gent i la imatgeria balli, perquè els castells es comencin a carregar..., en resum i tornant a repetir idees exposades en el capítol 2.1.5 vol dir tocar en un context i amb una funcionalitat concreta.

Podríem exposar els trets de personalitat que caracteritzen aquests músics, com s'ha fet en l'apartat anterior, però no ho podem fer perquè no els coneixem. Els podem intuir si coneixem personalment els músics o si llegim llibres<sup>141</sup>, articles, o anem a exposicions que ens parlin de les seves maneres de ser: més ben dit, de la manera com es mostren en les seves relacions. Però no deixa de ser una percepció subjectiva de la persona que ho explica o ho escriu. Possiblement no s'allunyaria gaire de com és aquell músic, o sí, ves-ho a saber!, però no ho sabem. Si ho volem explicar des d'una mirada científica cal que fem una recerca preguntant-ho als mateixos músics. Aquest és un dels objectius d'aquesta recerca.

---

<sup>141</sup> La motivació per buscar aquests trets de personalitat dels músics que toquen música tradicional i popular a Catalunya va estar provocada per la lectura d'un llibre on a la dedicatòria, el músic que n'és l'autor s'autodefineix com a «cafre i sentimental» (Lara, 2008). Això m'ha portat a llegir diversos llibres i articles (Duran, 2015; Fontanals, 1996; Frechina, 2014; Mas, 2016; Mitjans i Soler, 1993; Molero, 1985; Molero, 2014; Nonell, 2016) per citar-ne un quant a tall de mostra, on anava trobant explicacions que suggerien trets de personalitat dels músics, però sempre des d'una vessant anecdòtica.

En la psicologia positiva s'anomenen "virtuts" aquells hàbits que possibiliten respostes emocionals a una situació concreta i que permeten que els individus, en utilitzar estratègies per aconseguir les seves fites, creixin com a éssers humans (Fowers, 2005). Des de l'última dècada del segle XX, les virtuts i les fortaleces de caràcter són objecte d'estudi per esbrinar quina relació poden tenir amb el benestar, les estratègies proactives i la felicitat.

Peterson i Seligman identifiquen sis virtuts: Sabiduria, Valor, Humanitat, Justícia, Temprança i Trascendència; i dins d'aquestes virtuts es proposen 24 fortaleces de caràcter, que són els trets positius que es reflexen en els pensaments, sentiments i comportaments, i que es manifesten en diferents graus en cada persona (Peterson i Seligman, 2004). Veure taula 2.12.

<b>Sabiduria</b>	<b>Coratge</b>	<b>Humanitat</b>	<b>Justícia</b>	<b>Temprança</b>	<b>Trascendència</b>
Creativitat	Perseverança	Intel·ligència	Lideratge	Perdó	Espiritualitat
Curiositat	Valor	social	Igualtat	Autorregulació	Apreciació de
Perspectiva	Honestedat	Generositat	Treball en	Prudència	la bellesa
Judici	Vitalitat	Amor	equip	Humilitat	Esperança
Amor per aprendre					Gratitud
					Humor

Taula 2.12. Virtuts i fortaleces de caràcter  
(adaptada de Peterson i Seligman, 2004)

Gustems i Calderón interrelacionen cadascuna de les 24 fortaleces de caràcter amb 24 projectes educatius musicals d'arreu del món (veure taula 2.13.), i així demostren com les activitats que sorgeixen des de les necessitats socials conformen un camí cap a la construcció ciutadana i el desenvolupament humà, per a les quals és de vital importància la flexibilitat que permeten els entorns no formals en les propostes de models d'educació musical per al segle XXI (Gustems i Calderón, 2016, p. 252).

VIRTUT	FORTALESA DE CARÀCTER	PROJECTE
Sabiduria	Creativitat	LOVA <i>L'òpera com a vehicle d'aprenentatge</i>
	Curiositat	REACTABLE <i>Recurs educatiu musical basat en les noves tecnologies</i>
	Perspectiva	BEM ME QUER PAQUETÁ <i>Projecte infantil multidisciplinar</i>
	Judici	WEST-EASTERN DIVAN <i>Taller de creació musical</i>
	Amor per aprendre	MÚSICA EN LOS BARRIOS <i>Ensenyar a tocar la flauta dolça a mainada de zones desfavorides</i>
Coratge	Perseverança	ONCE <i>Festivals bianuals per a invidents</i>
	Valor	TOCAR Y LUCAR <i>Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (fesnojiv).</i>
	Honestedat	YOUTUBE SYMPHONY ORCHESTRA <i>Orquestra simfònica pel youtube</i>
	Vitalitat	MARCHING BANDS <i>Agrupació musical típica de les universitats americanes</i>
Humanitat	Intel·ligència social	IMPROVISATION, COMMUNITY AND SOCIAL PRACTICE <i>La improvisació musical com a metodologia</i>
	Generositat	PROJECTS ABROAD <i>Voluntariat musical en els cinc continents</i>
	Amor	HERMES MUSIC - PROJECTE AMOR <i>Projectes benèfics i educatius amb la música com a eix transversal</i>
Justícia	Lideratge	VURA <i>Col·laboració, a través de la música, en la recuperació d'un país destrossat per la violència.</i>
	Igualtat	ORQUESTA DE NIÑOS Y NIÑAS ESPECIALES DE MENDOZA <i>Formada per nens i nenes amb diverses discapacitats</i>
	Treball en equip	COLÒNIES I CAMPAMENTS MUSICALES PER A JOVES <i>Arreu del món</i>
Temprança	Perdó	PROJECTE DE PREVENCIÓ DE VIOLÈNCIA A TRAVÉS D'ACTIVITATS MUSICALS I CULTURALS <i>Tocar tots junts en una zona de violència infantil</i>
	Autorregulació	X FACTOR <i>Concurs de cantants que desitgen ser famosos</i>
	Prudència	ASSOCIACIÓ D'EX-ALCOHÒLICS DE FERROLTERRA <i>Cursos formatius musicals i concerts</i>

	Humilitat	TALLER DE DIRECCIÓ D'ORQUESTA <i>Per a músics professionals</i>
Trascendència	Espiritualitat	MESSENGERS GOSPEL COLLEGE <i>Escola de Gospel</i>
	Apreciació de la bellesa	CONCERTS DIDÀCTICS PER A JOVES I MAINADA <i>Arreu del món</i>
	Esperança	PROGRAMA D'ORQUESTRES INFANTILS DE LA PROVÍNCIA DE SAN JUAN <i>Fer música com a element d'inserció a la societat</i>
	Gratitud	FUNDACIÓ JOSEP CARRERAS <i>Actes i concerts benèfics i culturals</i>
	Humor	LES LUTHIERS <i>Grup de músics humoristes francesos</i>

Taula 2.13. Fortaleses de caràcter i projectes educatius musicals  
(elaborada a partir de Gustems i Calderón, 2016, pp. 257-268)

La Jove Orquestra Catalana d'Instrumentes Tradicionals –JOCIT–, les colònies d'estiu musicals d'Arsèguet, l'associació DIÀDONA, Sons de la Cossetània, la Cobla per la Independència, els Ministrers de l'Escola Municipal de música d'Olot, per posar alguns exemples, són iniciatives musicals amb instruments tradicionals catalans que també formen part d'aquest entrellaç entre el projecte musical i les fortaleses de caràcter.

### 2.3.4. El gènere (sexe)

En la present recerca es vol destacar la variable «sexe» per damunt d'altres, ja que el model d'expectativa-valor proposat per Eccles (2005) estableix la importància de la confiança en l'autoeficàcia personal, la motivació i el rendiment acadèmic en l'elecció de les opcions educatives i professionals en funció del gènere, per sobre de la resta de capacitats i habilitats demostrades. Part de les diferències de gènere trobades podrien explicar –sota l'enfocament d'aquest model– el fet que les dones solen tenir unes expectatives més realistes sobre les seves habilitats, mentre que els homes sobreestimen les seves, de manera que una excessiva autoconfiança en ells pot portar a un rendiment acadèmic més baix, mentre que en dones la presència de més autoconfiança en si mateixes incrementa les seves possibilitats d'èxit (Watt, 2005).

A l'hora de comunicar-se, els homes i les dones fan servir llenguatges diferents: la més gran diferència rau en el grau de calidesa interpersonal. El llenguatge característic de les

dones tendeix a ser més càlid, amigable, i es centra més en les persones, mentre que el llenguatge característic dels homes és socialment més distant, desagradable i centrat en els objectes. Les dones utilitzen una mica més l'estil assertiu que els homes (Park et al, 2016).

Actualment s'observa que els adoslescents produeixen representacions en els seus perfils de Facebook, amb una tendència cap a l'auto-concepció i l'auto-presentació més sexualment indiferenciada, amb una lleu preferència pels trets masculins, tant en nois com en noies i que, a més, la masculinitat està associada a un major grau de benestar psicològic (Oberst, Chamarro i Renau, 2016).

Iniciar-se en el fer música és quelcom ben vist a nivell social, tant per als nens com per a les nenes, pels beneficis que comporta en el desenvolupament integral de la persona. A mesura que la persona creix es va veient com les noies, de mica en mica i sobretot en arribar a la professionalització, van abandonant aquests estudis per uns altres. Despina (1996) indaga sobre la variable sexe/gènere i el cervell en les diverses formes de l'activitat musical, des de l'asimetria dels hemisferis cerebrals. Exposa com la variable «sexe» influeix en el desenvolupament de l'asimetria hemisfèrica, en les relacions inter i intrahemisfèriques i en la bilaterització hemisfèrica:

No hi ha burla en assenyalar que les nenes manifesten més gran capacitat d'aprenentatge de la música en el context verbalitzant [hemisferi esquerre]<sup>142</sup> (Despina, 1996, p. 67).

En el mateix sentit, Green (2001) desenvolupa la idea de la utilització dels termes «música clàssica» i «música popular»<sup>143</sup> no tant com a significants d'estils musicals sinó com a pràctiques musicals marcades pel sexe. Curiosament, aquesta autora relaciona sexe, *tempo* de la música i estil musical amb certs prejudicis: caracteritza la música clàssica com a música lenta i, per tant, afirmadora del perfil femení, actitud de conformitat, i ho fa en contraposició a la música popular, *pop*, com a música més ràpida i, per tant, interruptora de la feminitat, actitud de disconformitat. Aquest punt de vista, tot i

---

<sup>142</sup> L'aclariment entre claudàtors és de l'autora de la recerca.

<sup>143</sup> En l'entorn anglosaxó quan es parla de música popular es refereix a la música anomenada *pop*.

tenir certa base històrica i simbòlica, és clarament restrictiu i aliè als nostres temps i a la coeducació de la nostra societat. Fins i tot relaciona la creativitat amb l'obediència quan exposa la idea que els nens són més dolents i rebels però també més creatius, i les nenes són més bones i conformistes, amb actituds capacitants i cooperativistes, argumentant que les noies que són rebels no ho poden mostrar, ja que trencarien la feminitat.

Prescindint de les nostres diferències de posicionament, creiem interessant citar la classificació d'aquesta autora de les activitats musicals en relació a la feminitat:

- l'afirmació de la feminitat: dones que canten, dones que capaciten als altres,
- de l'afirmació a la interrupció de la feminitat: dones que toquen instruments, i
- amenaces a la feminitat: dones que componen i improvisen.

La cita de Walkerdine continua aquesta il·lustració quan diu:

Les estimacions que reconeixen certs èxits de les noies els atribueixen al seguiment de regles i a l'aprenentatge memorístic, que es distingeixen de la comprensió i, fins i tot, s'oposen a ella. D'aquí que neguin aquest èxit en el moment en que ho anuncien: les noies "es limiten" a seguir regles: són molt bones en comparació amb els "desobedients" nois que poden "trencar motlles" (fer salts conceptuals) (Walkerdine, 1990, segons Green, 2001, p. 189).

O'Neill (1997) explica com la tria dels instruments musicals es veu condicionada pels estereotips de gènere, afirmació que podria documentar amb una data en el temps, l'any 1980, amb la meua experiència en la tria d'instrument tradicional, escollint la tenora en comptes del flabiol. Cal afegir a aquesta llista altres aspectes que condicionen el fet de fer música quan s'és adult (Burness 1975):

- horaris poc convencionals, es treballa quan tothom està de festa, dedicant-hi moltes hores fora i lluny de casa,
- entorn molt masculí,
- difícil conciliació amb la maternitat i cria dels fills, i
- comprensió, per part de la família, d'un ofici expressiu i expositiu.



Actualment a Catalunya la dona és present en les agrupacions de música tradicional i popular –cobla (Ayats, Costal i Rabaseda, 2009), grups de grallers, grups d'acordions, etc...-. Tot i que s'observa similar proporció en els àmbits juvenil i aficionat, aquesta presència disminueix en l'àmbit professional. Aquesta premissa la podem observar en el següent text i la figura que la il·lustra.

L'edat de les dones que han tocat o toquen en una cobla de sardanes va dels 13 als 62 anys. La més gran concentració de dones es troba entre els 19 i els 39 anys d'edat (Pujol, 2014, p. 54).

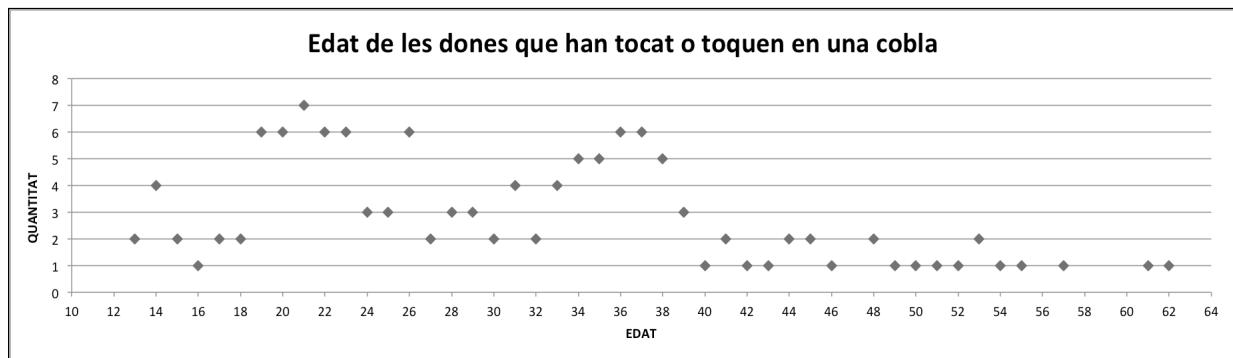


Figura 2.12. Relació quantitat/edat de les dones que han tocat o toquen en una cobla (Pujol, 2014, p. 55)

Després d'aquestes consideracions, és interessant observar les aportacions de les investigacions actuals en relació a la música i el gènere. En un recent article d'investigació (Hallam, 2016, pp. 2-3) podem llegir les següents conclusions d'investigacions relacionades amb la música i el gènere:

- els nois estan poc representats en el seu aprenentatge de tocar un instrument,
- les nenes tendeixen a obtenir millors resultats en els exàmens de l'escola de música, tot i no haver-hi diferències consistents de gènere en les investigacions en relació a l'habilitat musical o les qualificacions d'habilitat musical observades pels professors,
- es tendeix a considerar la música com un subjecte femení, tot i que els nens que toquen instruments tendeixen a tenir més alt nivell de gaudi de la música que les nenes,

- els nens tendeixen a mostrar més interès per la música quan està vinculada a la tecnologia i demostren actituds més positives de confiança en l'ús de tecnologia musical que les nenes,
- les nenes donen més valor a la música que els nens i es percep que elles tenen més alts nivells de competència, tot i que en general les diferències de gènere en l'autoeficàcia musical canvien en funció del context,
- s'observen diferències de gènere en les atribucions d'èxit en estudiants de sexe femení, tot i que en general hi ha més esforç per part de les noies que dels nois,
- continua havent-hi diferències en els instruments que toquen els nens i les nenes: les nenes tendeixen a tocar instruments més aguts i més petits, tot i que les nenes en l'etapa primària encara tendeixen a seleccionar una varietat àmplia d'instruments que els agradaria tocar. Aquesta característica s'extén als instruments de músiques del món i evidentment als nens molt petits,
- els estereotips de gènere –veure tocar un instrument per una persona del sexe femení o masculí– i l'estil musical del context, juguen un paper important en el moment de l'elecció de l'instrument,
- els nens tendeixen més a la comunicació no verbal i els gestos musicals, fet que els ajuda a apropar-se més a les tasques musicals que les nenes,
- a les classes de música les nenes tendeixen a adoptar un estil més compatible amb els nois, que adopten un estil més seriós. Els professors adopten un enfocament més analític en contraposició a les professores, que adopten un estil més equilibrat,
- en les lliçons d'estudi, el sexe femení tendeix a centrar-se més en l'expressió i el masculí en l'estructura,
- en l'educació superior els estudiants de sexe masculí assoleixen nivells més alts de pensament crític, mentre que les estudiants de sexe femení tendeixen a apreciar els beneficis d'assistir a classes magistrals valorant l'oportunitat d'escoltar els altres i les seves interpretacions, i
- en les actituds cap a la pràctica de tocar un instrument, les nenes es deixen influir més pels seus professors i pels pares, mentre que els nens estan més influenciats pels seus amics, tot i que hi ha evidències que els nens que toquen els instruments clàssics perceben un major suport dels pares que les nenes.

En acabar, Hallam exposa que se sap poc sobre si hi ha diferència en les maneres com els nens i les nenes enfoquen l'estudi individual de l'instrument. Aquesta recerca aporta coneixement en relació al temps de pràctica de l'instrument i com s'utilitza aquesta pràctica en l'aprenentatge de l'instrument<sup>144</sup>. Els resultats assenyalen que:

- no s'ha observat estadísticament diferències de gènere significatives en el temps utilitzat en la pràctica setmanal de tocar un instrument,
- es van detectar diferències de gènere en els aspectes: l'adopció d'estratègies sistemàtiques en la pràctica, l'adopció d'estratègies ineficaces, i la concentració, tot i que la lectura podria ser que les noies són més conscients de quan no estan atentes. Les nenes eren més propenses a adoptar estratègies de pràctica sistemàtica que els nens (practicar lentament, accelerar gradualment, l'adopció d'estratègies repetitives quan les seccions són difícils i marcar allò que no surt per demanar-ho i saber com resoldre-ho). Les noies també van informar de correcció d'errors amb més freqüència que els nois, el que suggereix que els seus processos de seguiment van ser més efectius. Per altra banda, els nens eren menys propensos a adoptar estratègies ineficaces de músic novell, com per exemple tornar al començament quan es fa un error i,
- no es van trobar diferències significatives en les estratègies que autoregulen l'estudi, això vol dir: l'organització dels factors de la pràctica sistemàtica –les diferències es detectaven per la variable instrument, instruments que necessiten escalfar més que d'altres com és el cas dels instruments de la família vent-metall, i no pas per la variable gènere–, l'ús de les gravacions i el metrònom, i l'ús d'estratègies i actituds cap a la pràctica analítica.

Podríem concloure aquest apartat dient que a nivell objectiu sí que hi ha diferències de gènere significatives en l'aprenentatge de la música, però en cap cas justificarien una visió subjectiva o opinió personal basada en concepcions diferencials i discriminatòries.

---

<sup>144</sup> La investigació s'ha dut a terme al Regne Unit, amb una mostra de 2027 nenes i 1225 nens d'entre 6 i 19 anys d'edat que tocaven instruments de la música clàssica i *pop* (Hallam et al., 2016, p. 1).

### 2.3.5. L'autoeficàcia, l'autoestima i els rols de lideratge

Fer música en grup és un treball en equip on s'hi involucren comportaments relacionats amb l'autoeficàcia, l'autoestima i els rols de lideratge.

Des de la teoria social cognitiva, es defineix l'autoeficàcia com la creença en les pròpies capacitats per a organitzar i executar les accions requerides que produiran determinats èxits i resultats (Bandura, 1997). Cal considerar que les creences d'eficàcia d'una persona difereixen depenent de l'activitat o domini a la qual facin referència, és a dir, que una persona pot sentir-se més o menys eficaç depenent de l'activitat concreta a la qual s'enfronti (Bandura, 1997; Salanova, Peiró i Schaufeli, 2002), com seria en aquest cas el de la seva autoestima com a intèrpret musical, capacitat per a improvisar, habilitats de lectura a vista, de tocar d'oïda, coneixement de les noves tecnologies aplicades a la interpretació o a la pedagogia en el cas del professorat, etc.

En aquest marc d'autoeficàcia, Bandura (1997) ja va assenyalar algunes estratègies actives per a desenvolupar-la: l'orientació cap a l'èxit i els assoliments, la persuasió verbal i l'aprenentatge vicari, referint-se a l'exemple que adopten determinades persones –músics i professors– que esdevenen models a seguir a causa del seu carisma, tant personal com musical.

L'autoestima és la capacitat humana d'autovaloració, o sigui la percepció valorativa que tenim de nosaltres mateixos, de la nostra manera de ser i de qui som (Paredes, 2004). L'autoestima s'aprèn i fluctua durant la vida. Ens acompanya durant els processos d'aprenentatge, ja en l'inici de la vida, però també al llarg de la vida laboral i social. Segons Robins i Trzesniewski (2005) l'autoestima és molt alta durant la infantesa, tant en homes com en dones, disminueix durant l'adolescència, torna a augmentar en la vida adulta i torna a disminuir cap a la vellesa.

L'autoestima és un concepte que tradicionalment se'l qualifica com un component d'avaluació de l'auto-concepte, i també està relacionat amb la percepció de l'autovaloració (González, Núñez, González i García, 1997). En aquest sentit, Garaigordobil,

Durá i Pérez (2005) van establir una relació multidimensional i jeràrquica entre l'auto-concepte i l'autoestima, on s'hi integren tant aspectes descriptius d'un mateix –que corresponen a l'autoimatge– com valoratius o afectius –que corresponen a l'autoestima–. En l'auto-concepte s'hi distingeixen diversos components: el físic (Esnaola, Infante i Zulaika, 2011), l'acadèmic (Isiksal, 2010), el personal (Menjares, Michael i Rueda, 2000) i el social (Shavelson, Hubner i Stanton, 1976).

En l'estudi de la música i també durant la vida professional del músic-intèrpret hi ha un seguit de factors que, tant positivament com negativa, afecten directament l'autoestima: el perfeccionisme, l'individualisme, la dicotomia<sup>145</sup>, el “divisme”, la competitivitat i el victimisme (Dalia, 2008, pp. 93-94).

L'instrument que més s'utilitza per a l'avaluació de l'autoestima és el *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES). Rosenberg considera que l'autoestima és un component de l'auto-concepte i el defineix com un conjunt de pensaments, creences i sentiments que té la persona sobre ella mateixa i que provoca actituds globals positives o negatives cap a un mateix (Rosenberg, 1965).

L'autoestima facilita i garanteix l'assumpció de determinats rols en les organitzacions. El rol és el comportament que s'espera d'una persona en un context social determinat. De la bona distribució, coneixement i utilització dels rols innats dels membres d'un equip en depèn, en certa mesura, el bon funcionament de l'equip. Aquests rols d'equip (Belbin, 1995) poden classificar-se en tres grans categories:

- rols d'acció: impulsor, implementador, finalitzador.
- rols socials: coordinador, investigador de recursos, cohesionador.
- rols mentals: cervell, monitor avaluador, especialista.

El lideratge és una paraula clau en la psicologia social i en les ciències de la conducta (Bernal i Gil, 2000). En estudiar els grups i el seu comportament, el tema del lideratge és important, ja que tot grup tendeix a l'establiment d'un líder, ja es tracti d'un lideratge

---

<sup>145</sup> Terme utilitzat per Dalia per explicar les manifestacions del «tot o res», de si la interpretació (durant l'estudi, l'assaig, en concert, en gravació...) ha estat bona o pèssima, que utilitzen els intèrprets, tant a nivell de pensament com d'expressió verbal.

individual o compartit. En parlar de lideratge, es fa referència al líder, al grup i al seu funcionament. Conèixer els diferents estils de lideratge (autoritari, *coach*, democràtic, etc.) dels membres d'un grup o d'un director de formació musical pot ajudar a establir canals de comunicació, de treball i de regulació de les relacions per esdevenir un grup estable (Goleman, 2014).

## **2.4. La música tradicional i popular i la sociologia**

### **2.4.1. Sociologia: aproximacions bàsiques**

La sociologia és una ciència social que el seu principal estudi és la societat humana i les diverses col·lectivitats, associacions, grups i institucions socials que formen els humans (Giner, 1996, p. 9).

Seguint a Giner (1996) podem dir que hi ha un conjunt de fenòmens bàsics que formen un denominador comú en qualsevol context social i que constitueixen les dimensions primordials de la societat humana:

- ✓ La naturalesa humana

Quan ens referim a la «naturalesa humana» s'entra en una llarga i polèmica tradició filosòfica que va des de la negació directa de la seva existència fins a la recuperació del concepte (Marcos, 2010, p. 1).

La paraula «naturalesa» s'utilitza en molts i diversos sentits. A vegades parlem de naturalesa com la totalitat de la realitat o de la realitat física: en aquest sentit tant ampli la naturalesa ho abraça tot. Unes altres vegades s'utilitza el substantiu «naturalesa» o l'adjectiu «natural» per excloure la interferència humana: per exemple, hi ha elements que formen part de la realitat tal i com és de per sí mateixa, amb independència de les convencions humanes –l'espècie, el sexe, la pubertat...– i en canvi n'hi ha d'altres que només canvien per l'acció d'un agent extern –un costum, aconseguir un premi, ser president d'una comunitat...–. En un altre moment parlem de la naturalesa de les coses

d'un cert tipus o classe com allò que en el fons o d'una manera permanent són (Mosterin, 2003, p. 27).

La sociologia dóna una visió de l'home com un ésser que té una posició determinada dins d'una estructura social i que els seus continguts de consciència i manera de viure venen determinats per aquesta posició i els condicionaments culturals, econòmics i polítics als que està sempre subjecte: l'ésser humà varia en les seves inclinacions i en les normes que el regeixen, però la seva naturalesa íntima trascendeix aquestes variacions.

El filòsof i sociòleg escocès David Hume (1711-1776) ja deia que les demostracions de passions com l'ambició, l'avarícia, l'egoisme, la vanitat, la generositat, l'esperit cívic..., eren reconegudes a nivell universal amb gran uniformitat en les accions dels homes i que la naturalesa humana era permanent en els seus principis i operacions. La sociologia, en general, no contradiu la visió de Hume, considerant que la naturalesa històrica i canviant de la societat és fruit precisament de la presència d'aquestes peculiaritats de l'ésser humà (Giner, 1996, p. 36).

#### ✓ Els grups socials

Els éssers humans només existeixen en el si de conjunts d'individus que s'anomenen grups socials. Un grup social és constituït per un nombre d'individus en una situació de mútua integració, encara que sigui mínima, relativament duradora. Un grup social, per tant, no és una categoria d'individus, com per exemple tots els nascuts en un any concret o tots els que porten ulleres, doncs hi calen tres característiques: consciència grupal, cohesió en l'acció, i integració mútua (Giner, 1996, p. 43).

Cal fer distinció entre grups i subgrups, ja que els grups socials tenen relació entre ells mitjançant un procés constant de subordinació i supraordinació: uns són més extensos que d'altres, uns engloben els altres, uns obeeixen els altres i uns es marginen o són marginats. En aquest sentit, la desigualtat social no esdevé només entre els individus de diverses jerarquies sinó també en els processos de supra i subordinació entre grups socials diversos.

El sociòleg americà William Graham Sumner (1840-1910) distingeix el sentiment de pertinença a un grup social com a grup propi *-in-group-* o com a grup aliè *-out-group-*, i a partir d'aquí encunya el terme «etnocentrisme» com l'actitud de considerar el grup propi com a superior i els altres grups inferiors (Sumner, 1906, p. 13).

L'existència del grup propi i del grup aliè ens porta directament als grups de referència. Cal buscar el seu origen en la psicologia social. Els individus regeixen i jutgen el món social no només en relació als membres del seu grup propi, sinó en relació als altres. Els grups de referència aliens als que nosaltres orientem la nostra conducta poden ser positius si aporten normes, valors i formes de vida que es desitgen, o negatius si aquestes normes, valors i formes de vida es volen evitar. També existeixen els grups de referència imaginaris, o sigui aquells que òbviament o objectiva no posseeixen les característiques que hom els hi atribueix des dels prejudicis subjectius personals. Tots aquests fenòmens grupals es plasmen en el comportament o acció social ja que només poden ser entesos en termes dinàmics, com a xarxes o estructures socials d'acció i interacció entre els éssers humans (Giner, 1996, pp. 41-45).

Des de l'òptica de la música, els grups socials es poden identificar segons les seves diferents pràctiques de producció, transmissió i recepció musical. En la investigació musical s'ha parat més atenció a uns grups socials que altres. Els més estudiats són els que s'agrupen segons: gènere, família, aprenentatge entre iguals, classe social, ètnia/religió i els mateixos músics (O'Neill i Green, 2001, pp. 26-31).

#### ✓ L'acció social

S'entén per acció social quan un o varis individus es comporten en relació a una situació on hi ha presents altres éssers humans, i se li atribueix un significat subjectiu. Pràcticament totes les activitats humanes tenen una dimensió social.

Per arribar a comprendre l'acció social, el sociòleg i economista alemany Max Weber (1864-1920) la subdividí en quatre grans categories, que a vegades es barregen en la realitat social i poden no manifestar-se pures:



- de finalitat racional o acció instrumental (*Zweckrationalität*): el model del qual és l'acció econòmica i en la que l'actor social busca l'eficàcia dels mitjans respecte dels fins,
- de valoració racional (*Wertrationalität*): la decisió sobre els fins es sotmet a una valoració moral,
- d'acció afectiva (*Affektuell*): l'acció queda dominada per les emocions, i
- d'acció tradicional: l'acció es genera a partir de costums tradicionals basats en hàbits, costums i rutines socials.

Hi ha altres autors que prefereixen la dicotomia en el moment de classificar les accions socials. Aquest és el cas de Vilfredo Pareto (1848-1923) economista, sociòleg i filòsof italià que les classifica en accions lògiques o racionals –aquelles que van lligades a un fi i que coincideixen tant subjectivament com objectivament– i no lògiques o irracionals. Pareto considerava que la immensa majoria de l'acció humana social és irracional (Giner, 1996, pp. 45-47).

Els sociològs nordamericans Talcott Parsons (1902-1979) i Edward A. Shils (1910-1995) intenten unificar a nivell conceptual l'acció social. Consideren que la unitat mínima de la realitat social és l'acció humana, de la que distingeixen com a elements fonamentals la motivació –que és exclusivament individual– i l'orientació de la motivació –que pot ser individual o grupal–. Introdueixen els termes «acció» i «actor» i exposen que els objectes, tant els no-socials –físics i culturals– com els socials –persones i grups– poden ser l'objectiu, la situació, l'orientació i la motivació de l'acció. Opinen que l'orientació de l'acció en relació als objectes es realitza d'una manera «catèctica<sup>146</sup>», o sigui, o positiva o negativa. Organitzen els elements de l'acció en tres sistemes:

- sistema personal: les necessitats, els sentiments, les creences i les habilitats,
- sistema social: els grups que integren les diverses activitats, els rols i les col·lectivitats, i
- sistema cultural: les creences, ideologies, símbols expressius i produccions (Parsons i Shils, 1962, pp. 53-56).

---

<sup>146</sup> Traducció lliure per part de l'autora del constructe anglosaxó «*cathectic*» elaborat pels autors (Parsons i Shils, 1962, p. 59).

✓ Posicions socials i normes

L'acció social sempre succeeix dins dels grups o entre ells. La diversitat de les posicions dels individus que formen el grup constitueixen la diferenciació interna dels grups. Per això és possible descriure l'estructura del grup determinant el número, la distribució, el caràcter i els límits de les posicions socials que el componen i per això una posició social és un fenomen complex.

Com a mínim, qualsevol posició social té dos aspectes fonamentals que són la cara i la creu del mateix fenomen, això vol dir el rol i l'estatus, que moltes vegades es confonen entre sí.

L'antropòleg Ralph Linton (1893-1953) defineix «rol» com el conjunt coherent d'activitats normativament efectuades per un subjecte, per exemple el rol de músic o conjunt coherent d'activitats que s'agrupen sota la premissa «exercir la professió»: anar a assajar, anar a tocar, preparar l'instrument, arribar a l'hora al lloc, etc. El rol inclou deures funcionals i morals i expectatives de conductes per part dels que reben els efectes de l'activitat. Els rols no són únics per a cada individu i se n'exerceixen diversos: música, mare, dona, filla, professora, germana, conductora, membre d'una associació... En tots els casos hi ha d'haver una mínima activitat perquè el rol existeixi, i l'activitat sempre és normativa, o sigui, el subjecte i els que l'envolten saben quines són les normes de conducta.

El grau de competència i congruència entre els rols varia en les diverses societats i n'hi ha que són incompatibles, per exemple ser un polític amb càrrec al govern i ser directiu d'una empresa privada, però a vegades hi ha rols que la seva ambigüitat valorativa enfosqueix la compatibilitat i és quan sorgeixen els conflictes de rol.

Es pot interpretar l'«estatus» com el conjunt de drets i honors que un individu té en el marc d'una societat. L'estatus implica una expectativa recíproca de conducta entre dues o més persones. En el llenguatge quotidià l'estatus és el prestigi, la dignitat, la categoria. L'estatus ens permet predir la conducta de les persones amb les que ens relacionem, i té una estreta relació amb les estructures de poder, polítiques, econòmiques, i d'autoritat

dintre del grup. Com a conclusió podem dir que l'estatus representa l'aspecte estàtic de les relacions socials i el rol l'aspecte dinàmic (Giner, 1996, pp. 52-54; Goodenough, 1965, pp. 1-7).

Quan es parla de rols i d'estatus s'està parlant de normes. La conducta humana és bàsicament normativa, les normes contribueixen precisament al funcionament «normal» de la vida social. Les normes no estan posades des de fora de la societat, tot i que quan un neix les troba ja fetes i les ha d'acceptar per poder-hi sobreviure. Si les rebutja, entra en conflicte, i segons el grau de rebuig i èxit se'n poden generar de noves. Els processos revolucionaris en són un bon exemple.

El resultat final és el control social que s'exerceix gràcies a un alt grau de conformitat en l'acceptació de les normes existents. La conformitat es renova constantment i la seva permanència és reforçada i assegurada per un seguit de forces addicionals de dominació i control d'unes persones sobre les altres, això vol dir les institucions polítiques, jurídiques religioses i econòmiques, i que es mantenen gràcies al consens social.

La manera com s'aconsegueix aquest consens pot ser automàtic, per exemple l'acceptació d'un estil de música concret per una població, o coercitiva, ja sigui des del despostisme o des de la manipulació (Giner, 1996, pp. 55-56).

#### ✓ Funcions socials

En un sentit general i no necessàriament social la funció és la manifestació normal o característica de qualsevol cosa animada o inanimada. Émile Durkheim (1858-1917) en fa el paral·lelisme a nivell sociològic i defineix la funció d'una institució social com la correspondència entre aquesta i les necessitats de l'organisme social. L'antropòleg anglès Alfred Reginald Radcliffe-Brown (1881-1955) aportà una nova mirada en dir que el funcionament de cada unitat social, ja sigui d'individus o d'associacions, preserva l'estructura social, que en aquest context es pot definir com un conjunt de funcions. Un altre antropòleg, Bronislaw Malinowski (1884-1942) explicà que la noció de funció és l'element clau per comprendre la vida social.

La concepció funcionalista troba antecedents ja en les idees de Marx i Engels però aquests ho fonamentaven en la concepció històrica de les necessitats humanes. El sociòleg Robert King Merton (1910-2003) defineix la funció social com a tota conseqüència observable produïda per la presència d'un element en el si d'un sistema social, el qual augmenta o manté el seu grau d'integració; un bon exemple a nivell musical està a tot el territori català és acompanyar amb música la cavalcada dels Reis Mags de l'Orient de cada 5 de gener.

Però no totes les accions socials beneficien o mantenen una estructura social: aquestes disfuncions són conseqüències observables que menystenen, minen o erosionen l'estructura social però també és necessari que existeixin, per exemple una vaga de transport. Merton classifica les funcions socials en dues categories: latents, quan contribueixen a l'ajust o adaptació del sistema social però al mateix temps ni són desitjades ni conscientment reconegudes pels individus que formen part de les mateixes, i les manifestes (Giner, 1996, p. 59).

Parsons fa un intent de classificació dels requisits funcionals bàsics de tota societat, considerant que els problemes funcionals bàsics que ha de resoldre l'acció social serien:

- la consecució dels fins que es volen assolir, a través de la funció política de la vida social,
- l'adaptació al medi i a la situació, a través de la funció econòmica,
- el manteniment de la pauta, patró o model sobre el que està constituït el sistema social, a través de la funció cultural, renovant i transmetent els elements culturals que caracteritzen la societat –la música forma part d'aquests elements–, i
- la integració del sistema, a través de la funció integradora o normativa (Giner, 1996, p. 60).

En qualsevol societat, aquests quatre aspectes de les funcions socials no es troben independentment sinó relacionats uns amb els altres, i cal mantenir-los actius perquè en el fons reflexen les gran categories d'activitat humana que també identifiquen el nostre sentit comú.

### ✓ Conflicte social

En qualsevol funció social integradora i/o funcional, basada en més o menys grau en la cooperació, hi ha present una altra categoria de la conducta humana: l'activitat enfrontada o conflictiva. Georg Simmel (1858-1918) filòsof i sociòleg alemany exposa que el conflicte social és una de les maneres bàsiques de vida en societat: a través del conflicte l'ésser humà intenta resoldre dualismes divergents per a poder adquirir un nou tipus d'integració o unitat. Els processos d'unificació i resolució d'antagonismes provoquen conseqüències dissociatives on subgrups passen a convertir-se en grups independents.

Els tipus de conflicte són molts i molt variats: econòmics, familiars, lluites de classe, ideologies, religiosos, de poder, eròtics, esportius, artístics, polítics... Si ho pensem, en el tema que pertoca a aquesta recerca, quants exemples hi ha en les agrupacions musicals tradicionals i populars de Catalunya on s'organitza un nou grup a partir de membres d'un grup existent? No cal que posem exemples escrits!

El conflicte violent i la competència són dues manifestacions del conflicte social. La diferència només l'estableix el grau de cruïda: la competència és menys crua que el conflicte violent, car l'agressivitat està canalitzada en un sistema de convencions on la violència directa queda exclosa, però no la conducta hostil.

Resumint, el conflicte social és una lliuita conscient, directa o indirecta, entre individus, institucions o col·lectivitats per aconseguir un mateix fi o fins in comptables, però al mateix temps és necessari per mantenir la identitat i les fronteres de cada grup social (Giner, 1996, p. 63).

### ✓ Estructures i sistemes socials

Les estructures, sota l'òptica sociològica, són entitats socials on els seus components es troben en un estat de mínima integració mútua, per conflictiva o incòmoda que aquesta sigui. És important per a la sociologia concebre la realitat social de manera estructural degut a la naturalesa interactiva dels seus fenòmens, que cal tractar-los com un tot i no pas com la suma d'individus, institucions i esdeveniments.

L'estructura de la societat es pot definir com el conjunt relativament estable d'interrelacions i interaccions entre les seves diverses parts, més la distribució d'aquestes parts segons un ordre dinàmic, però com que les interrelacions socials són bàsicament accions socials i aquestes són normatives, les interrelacions socials tenen un grau considerable de permanència que moltes vegades transcendeix la duració de la vida dels individus (Giner, 1996, p. 66).

El sistema social consisteix en un nombre plural de persones interactuant motivades per la gratificació, on les seves relacions amb les seves situacions estan definides i mediatitzades en termes d'un sistema de símbols culturalment estructurats i compartits. En són exemples la família, l'escola, les institucions polítiques... El lloc físic on s'assenta una societat, o sigui el seu espai o territori, en cert sentit forma part i condiona la seva estructura. Els clans, les comunitats urbanes, les tribus, els estats, totes les comunitats, s'han d'entendre en relació al seu marc territorial, en el seu món físic (Giner, 1996, p. 67).

Aquesta varietat en les agrupacions humanes fa que sigui difícil catalogar-les; per aquest motiu se n'ha fet una classificació segons els dos models bàsics d'organització de la societat: comunitat i associació. El sociòleg alemany Ferdinand Tönnies (1855-1936) elaborà una concepció dualista de la societat en la seva obra *Comunitat i associació* (*Gemeinschaft und Gesellschaft* 1887).

Tönnies exposa que «comunitat» és la vida en comú durable i autèntica, en canvi «associació» és només una vida en comú passatgera i aparent. L'associació està subordinada a la comunitat perquè aquesta representa l'autenticitat que és la vida en comú natural, que coincideix amb la naturalesa de les coses. Les dualitats següents aporten matisos en la conceptualització de comunitat i associació, respectivament: real-ideal, antiga-nova, orgànica-mecànica, essència-concepte (Álvaro, 2010).

### ✓ Cultura

El fet fonamental que diferencia la societat humana de l'animal és la cultura. Podem entendre la cultura com un conjunt integrat d'idees, valors, actituds, afirmacions ètiques i maneres de viure, ordenats en esquemes o patrons que tenen una certa estabilitat dins d'una societat concreta, de manera que condicionen la conducta dels seus membres. El llenguatge, o conjunt de signes i senyals compartits i transmesos en interacció, és el component determinant de la cultura. Per tant, la cultura i el seu llenguatge, que són molts llenguatges –verbal, matemàtic, corporal, musical, plàstic...–, són sabers, coneixements, valors i pautes de conducta que han estat socialment apresos. Per tant la cultura demana un procés d'aprenentatge de patrons compartits, que no només neix de la interacció humana (Giner, 1996, pp. 72-76).

### ✓ Poder i autoritat

El poder és la capacitat que tenen els individus o grups d'alterar, segons la seva voluntat, la conducta d'altres individus, grups o col·lectivitats. Aquesta capacitat pot anar des d'una simple influència fins a una sanció per castigar. El fet més cabdal és la capacitat real de control i manipulació, en diversos graus, que tenen uns éssers humans sobre els altres.

El poder és un fenomen universal en la societat, que va des d'un director d'empresa a un director d'un grup de músics tradicionals que toquin en una festa assenyalada, i que guia estructures socials a través d'un fluxe, més o menys coherent de decisions (Giner, 1996, pp. 151-152).

### ✓ Economia i propietat

El conjunt d'activitats a través de les quals una col·lectivitat satisfà les seves necessitats de producció i consum de béns és l'economia. Els béns econòmics no només són objectes materials de consum, també ho són qualsevol valor, ja sigui material o simbòlic, que es produeixi o s'aconsegueixi mitjançant un esforç o treball per ser després posseït, guardat o consumit per un individu o un grup. D'aquí se'n deriva per tant que fer música és un bé econòmic.

Un altre concepte clau en tot sistema econòmic és la propietat, que és el dret que es posseix en relació a les persones i a les coses, i la seva distribució, el mètode de transmissió i la manera d'exercir-se caracteritza cada sistema econòmic. La classificació més important de la propietat és en la propietat privada i la propietat comuna (Giner, 1996, pp. 123-124).

Si fem una analogia en el nostre tema d'observació, la música, podríem dir que totes les músiques són de propietat comuna en el seu ús però no pas en la seva autoria, tot i que en moltes músiques tradicionals i populars l'autoria és conjunta: s'han elaborat, s'han forjat, s'han inventat, s'han transformat, a partir de la seva utilització i de la seva pràctica. Aquesta és una grandesa de les músiques tradicionals i populars d'arreu del món. Són patrimoni de la gent d'aquella cultura, d'aquella societat i podríem dir que de tota la humanitat. Són veritables tresors!

#### **2.4.2. Música i identitat: dualitat individu-societat**

Una vegada exposats a grans pinzellades els trets genèrics que caracteritzen la disciplina sociològica ens endinsarem en un tema molt interessant i al mateix temps molt actual: música i identitat.

Es defineix identitat com el conjunt de característiques que fan que una persona o una comunitat sigui ella mateixa. La música és un element cultural i social que ajuda a definir la identitat. Només cal observar la realitat i adonar-nos que les músiques acompanyen moltes accions: els fans d'una estrella de música de renom just abans d'entrar al concert, les músiques que escolten els i les adolescents en els seus telèfons mòbils, les músiques que canten un grup de persones en una celebració, l'himne que sona en l'entrega de medalles en les Olimpíades, la caràtula musical d'una marca,... identifiquen, en aquell moment, a persones i/o grups socials.



Marcet ens fa adonar que la definició del mot identitat<sup>147</sup> es basa

en l'aspecte més psicològic de l'individu, centrat en el que anomenem personalitat, i que respondria als trets personals que diferencien a un individu dels altres individus (Marcet, 2013, p. 22).

A partir d'aquí es pregunta si és possible que l'individu al llarg del temps mantingui una personalitat pròpia d'una manera constant i sense canvis. Davant d'aquesta reflexió coincideix amb altres estudiosos que també consideren que la identitat no és estable, que a priori no és mai un producte acabat, sinó un complex procés d'accedir a una imatge de totalitat (Bhabha, 1994). Hall, Du Gay i Donald (1996) la consideren un procés que no s'acaba mai, que sempre està en construcció, un procés dinàmic i canviant on nosaltres mateixos som els protagonistes.

Howard (2000) revisa els fonaments socials i psicològics de la identitat. Per començar, considera que és un concepte clau de la societat contemporània, focus central de teoritzacions socials i investigacions psicològiques. Marcet (2013, p. 50) també reflexiona en aquest sentit quan en la història antiga, grecs i romans no es plantejaven la identitat com un problema, ja que tots els «altres» no eren «nosaltres» i la «identitat com nosaltres» tenia més pes que l'actual «equilibri jo-nosaltres». Howard (2000, p. 367) il·lustra aquest aspecte quan comenta que en moments històrics anteriors, quan les societats eren més estables, la identitat era en gran mesura assignada, en lloc de seleccionada o adoptada. En els temps actuals, però, el concepte d'identitat porta tot el pes de la necessitat del sentit del que un és, juntament amb un freqüent i aclaparador ritme de canvi en els contextos socials, canvis en els grups i xarxes on les persones i les seves identitats hi estan incrustades, i en les estructures socials i les pràctiques de les quals aquestes xarxes en formen part.

---

<sup>147</sup> Segons el Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans, el mot «identitat» es defineix com: qualitat d'idèntic; [...] propietat de l'individu humà de mantenir constantment la pròpia personalitat –La llengua forma part essencial de la identitat d'un poble. Identitat nacional–; conjunt de característiques que fan que una persona o una comunitat sigui ella mateixa; igualtat que és satisfeta qualsevol que siguin els valors que donem als seus símbols literals; transformació que aplica tot element a ell mateix.

Un altre aspecte a tenir present és el conjunt de característiques o trets distintius que fan que una persona o una comunitat es diferenciï d'una altra. El mateix diccionari proposa la llengua d'un poble com a element distintiu de la identitat d'una comunitat o d'una persona; per tant la llengua, a més de ser una eina per comunicar-se també té la funció de caracteritzar la identitat d'un poble i que la diferencia dels altres; o sigui, la llengua esdevé un element important en la identitat col·lectiva. Però també ho és en la identitat dels subjectes que està formada en dos nivells: l'individual i el col·lectiu (Marcet, 2013, p. 24).

Pujadas (1993) explica que la construcció dinàmica de la identitat es basa en la dualitat individu-societat. En el «nosaltres», els altres o l'alteritat són un element necessari, ja que fa que els individus i els pobles prenguin la seva identitat que els caracteritza i, al mateix temps, els diferenciï dels altres; essent aquesta diferència un element que també els identifica. Així mateix la constant retroalimentació de l'experiència diària individual, compaginant els valors a través de la socialització, amb les línies de la societat on s'està immers, van creant i definint la pròpia identitat.

Això mateix farà la música, car l'estil que es toca o s'escolta –rock, flamenc, tecno, clàssic...– descriu característiques identitàries a nivell individual però també col·lectiu, tant de diferència com de similitud. Per exemplificar-ho s'han escollit quatre mostres ben diferents a nivell d'ubicació territorial –Barcelona, Vallecas, Afganistan, Catalunya– i estil musical, però ben iguals en relació a la força que té la música en el procés de construcció de la identitat social.

Els grups de música tradicional a la Plaça del Rei de Barcelona (Ayats, 2004), fenomen que apareix a mitjans dels anys 80 amb l'etiqueta de «música tradicional», indueixen a una identificació a partir del fet qualificat per Martí com a “folklorització”<sup>148</sup>.

---

<sup>148</sup> Martí (1996) explica aquest concepte –tractat també en el capítol 2.1.4. *L'etnomusicologia a Catalunya*, pàgina 50–, en l'entorn català, a través del fenomen que s'esdevé a finals del segle XX quan una nova societat urbana té la necessitat d'utilitzar la música, i també la cultura, que es considera tradicional i/o folklòrica. En no tenir el material sonor provinent de la línia oral, aquest es reconstrueix fent referència a un passat musical imaginari a partir de diversos i variats interessos i punts de vista, adjudicant-li uns usos estètics, comercials i ideològics determinats.

La suma de:

- l'alternativa a la música popular d'actualitat i de consum,
- els productes musicals que es presenten com a universals i estàndards per a tot el món occidental,
- la llengua en les cançons,
- la preferència per una festa participativa i una imatge d'ambient amistós, enfront a les grans concentracions de persones on regna l'anonimat,
- la pèrdua de la identitat personal i l'aparició de cert sentiment de soledat, i
- la recerca de vincles amb àrees rurals, amb la consegüent potenciació de tot allò que es percep com a natural i antic,

són elements d'una barreja de cert ecologisme, d'una lluita contra models de consum capitalistes, d'un retorn imaginat a una col·lectivitat pròpia i d'un arrelament a les referències sonores i festives; en resum, a uns trets específics que identifiquen. Obrint el punt de mira enfocant cap a la societat anglosaxona, també ens podríem plantejar el moviment contracultural de finals dels anys 60, considerat per a molts com el moment de pivotar la relació entre música popular i l'acció política (Bennett, 2001), i sovint entès com un moviment occidental que renegava dels models locals tecnològics i les polítiques culturals agressives (Roszak, 1970), facilitant aquesta manifestació musical identitària.

En el barri madrileny de Vallecas (Urrutia, 2007) s'observa com dos estils diferents, el flamenc i el rock, fomenten la identitat dels seus habitants. El flamenc va identificar als immigrants d'aquest barri, a començaments de segle XX i provinents del sud d'Espanya, des del sentiment de no estar a la terra d'origen; en canvi la següent generació d'aquests immigrants –que ja no han nascut al sud d'Espanya sinó al mateix barri– rebutgen aquest estil musical com a tret identitària i adopten el rock. El sentiment de deficientes condicions de vida, desarrelament, baixa autoestima i consideració negativa per part de l'entorn immediat per un cantó, i de potència sonora, estridència, rebuig, rebeldia del poder institucional, sexualitat, provocació i un enorme sentit de participació col·lectiva sobretot durant la celebració dels macro concerts per l'altre, són els principals factors que, en dos moments històrico-socials diferents, forcen a buscar un distintiu social identitària.

En el tercer cas, Afganistan<sup>149</sup> és un país amb molta diversitat lingüística i cultural. Els dos principals *qaums*<sup>150</sup> que habiten a l'Afganistan són els Pashtuns, o afgans originaris que parlen la llengua pashto, i els Tajiks, agricultors i pobladors de parla persa. Slobin (1974) es pregunta què significa que dues comunitats culturalment diferents del nord d'Afganistan –Tajiks i Uzbeks<sup>151</sup>– comparteixin les seves músiques. La resposta estaria en la necessitat de construir una identitat nacional afgana, també a través de la música i dels elements que la caracteritzen. Aquests elements són: la música regional Pashtun –música vocal a una veu acompanyada d'un llaüt (*rubab*), un violí (*sarinda*) i un doble tambor (*doholak*)–; el gènere vocal *ghazal* –forma poètica amb rodolins i una tornada, amb una manera característica de cantar-ho i amb organitzacions melòdiques i cicles rítmics provinents de la música índia–; la música regional de les províncies que envolten Kabul –el gènere més conegut *chaharbeiti* es basa en la música Pashtun i Tajik que se li ha afegit l'instrument de corda polsada *tanbur*, típic de la regió; i la música popular afgana o la música que escriuen molts compositors i músics actuals en l'estil popular o *kiliwali*.

A aquest fenomen identitari a través de la música, cal afegir-hi el paper decisiu de la ràdio afgana, ja que amb la seva retransmissió –des del primer terç del segle XX, tot i que passà per diversos períodes inestables de tancament de l'emissió–, va ajudar i ajuda a la difusió de la música per tal de poder transmetre aquesta identitat musical. Així ho afirma Baily quan explica que la formació d'una cultura de la música compartida, en les cases de te<sup>152</sup> del nord, era indicatiu d'un procés d'identificació social on la música hi tenia un paper important: per primera vegada sonava, això vol dir que es tocava i s'escoltava per la mateixa gent del territori, tant en el context territorial com a la

<sup>149</sup> Afganistan (Baily, 1997, pp. 48-49) es construeix com a imperi en 1747 a partir de membres d'una tribu de Kandahar. A partir del segle XIX comença a rebre influències dels imperis britànic i rus. Les fronteres del nord del país van ser traçades per tractats amb els imperis veïns, deixant poblacions locals tallades en dos, per fronteres artificials, semblant les llavors d'un problema futur.

<sup>150</sup> El terme *qaum* es refereix a grups socials consanguinis; a un grup ètnic –com Pashtuns, Tajiks o Hazaras–, o a una tribu, llinatge o clan, o simplement a les famílies amb les que els matrimonis mixtos es poden contemplar a causa del poder de l'ascendència comuna (Baily, 1997, p. 49).

<sup>151</sup> Membre d'un poble de l'Àsia Central que es troba principalment a Uzbekistan, i també en altres parts d'Àsia Central i a l'Afganistan.

<sup>152</sup> Les «cases de te» de l'Afganistan són centres amb molta activitat, tant per socialitzar i fer negocis com per interpretar i entretenir. Al mateix temps també serveixen com a escenari principal per a la majoria de músics de l'Afganistan (VVAA, 1977).

ràdiodifusió –encapçalada per Ràdio Kabul, emissora oficial d'Afganistan–, una música anomenada «música nacional d'Afganistan» (Baily, 1997, pp. 51, 57, 58).

A Catalunya, la formació instrumental «cobla», des dels seus orígens, identificava els seus instrumentistes a un gènere concret: el gènere masculí. Actualment, i de mica en mica, hi ha una incorporació progressiva de les dones músiques instrumentistes a aquesta agrupació. Pujol (2014, pp. 60-64) observa que:

- a finals de segle XX s'origina el fenomen d'incorporació de la dona instrumentista en la cobla,
- aquesta incorporació primer comença d'una manera esporàdica i puntual i a mesura que s'acosta el tombant de segle és més constant i proporcional a tot el territori català propiciada, no només per la pròpia voluntat sinó també per la creació de cobles infantils i juvenils,
- les dones instrumentistes s'identifiquen amb la feina de fer de músic de cobla i se senten estudiants (32,5%), aficionades (34%) i professionals (33,5%), i
- el primer factor que motiva les dones per tocar un instrument de cobla, i així poder tocar en una cobla, és musical (53%), seguit del cultural (19%), social (10%), econòmic (7,5%), familiar (7,5%) i personal (3%).

Es podria afirmar que el caminar evolutiu de la societat catalana a través del temps ha possibilitat un canvi en la identificació social musical de la cobla a través del gènere, facilitant d'aquesta manera que la interpretació musical en una agrupació musical pròpia de Catalunya proporcioni identificació social a través de la música.

Els elements on es poden basar els trets que defineixen la identitat poden ser:

- cognició social: com emmagatzemar i processar la informació, amb arrels en la psicologia i en les teories cognitives socials de la identitat, formada per les estructures cognitives i els processos cognitius,
- interacció: atribuir significat simbòlic als objectes, als comportaments, a la persona mateixa i a les altres persones; aquests significats es desenvolupen i es transmeten a partir de la interacció i cal destacar-ne la identitat i el llenguatge, i el canvi de les identitats a través del temps,

- les bases socials de la identitat: les dimensions individuals que formen les identitats socials serien ètnica, sexual, gènere, classe social, discapacitat i edat,
- les identitats creuades: anàlisi de les identitats des de dues o més òptiques de les que formen les bases socials de la identitat,
- identitats i espai: on l'espai pot ser tant geogràfic com virtual,
- lluites d'identitat: sobretot provocades pels nacionalismes i moviments socials,
- politització de la psicologia social de les identitats,
- deconstrucció d'identitats: present quan hi ha lluites d'identitat, redefinint o desxifrant tant les imatges negatives com positives de la identitat «autèntica», i
- identitats que vénen: és l'intent d'obtenir com a impossible una visió de conjunt dels molts i diversos enfocaments en la comprensió de les identitats (Howard, 2000, pp. 368-388).

La definició d'identitat com:

el principi, categoria, atribut o mecanisme de classificació social que determina el lloc que ocupen els individus i els grups en el seu univers global (Prat, 2008, p. 154),

ens mostra els eixos i constants de la identitat, centrada en qualsevol entorn cultural.

Prat, en la seva classificació distingeix entre:

- identitats primordials: la identitat familiar, la identitat local, la identitat ètnica i nacional, i
- identitats transversals: la identitat de gènere, la identitat generacional, la identitat de classe i la identitat professional.

En aquesta classificació, la música, en més o menys grau, sempre hi és present. Les famílies, els pobles, les ètnies i les nacionalitats tenen músiques que els identifiquen, i així mateix passa amb la identitat de gènere, generacional –sobretot en tots els ritus de pas d'una edat cap a una altra–, de classe i professional.

Al llarg de la vida, la cultura, la identitat i el discurs seran els tres elements que acompanyaran a l'ésser humà en la pregunta: qui sóc jo? (Porta, 2014, p. 63). Per poder començar a desgranar la relació entre cultura, identitat i discurs cal iniciar el fil conductor en el mot socialització. Partint del que s'entén per socialització, o sigui el procés pel qual un individu aprèn i interioritza els elements de la cultura del seu entorn social, és interessant observar com, des de la psicologia i la pedagogia es van mostrant les interrelacions entre cultura, identitat i discurs.

Un dels elements que ajuden a la socialització és la música i especialment les cançons. Quants de nosaltres no hem utilitzat una cantarella per aprendre quelcom de memòria? Quants de nosaltres no hem eixamplat el nostre vocabulari a partir de mots de cançons, amb les que ens hem identificat i les hem cantat una i una altra vegada? Quants de nosaltres no hem après coses a partir de l'escolta de la música, de cantar cançons, de tocar instruments? Aquest aprenentatge socialitzant va de la mà del desenvolupament cognitiu.

Segons Cuche (1999) durant la socialització l'individu es veu immers i al mateix temps absorbit pels elements, poc elegits, que configuren la cultura. Bauman (2005) explica que la identitat, lluny de ser una representació interna, coherent i estable d'un mateix, és un producte narratiu que s'articula i es situa en escenaris canviants i inestables propis de la modernitat, fet que implica una posició activa de l'individu que, de mica en mica, anirà construint la seva pròpia identitat a partir d'actuacions on utilitzarà eines i elements procedents de la cultura. Per a González (2010) la identitat és allò que el subjecte diu o explica, o sigui és allò que hom construeix d'una manera discursiva, per això les identitats són parts importants de la vida social de les persones, en les quals les pròpies persones expressen les seves experiències de vida. La construcció discursiva de la identitat es produeix mitjançant signes que, a través d'ells i de les experiències, s'hi vinculen els processos socials, culturals i psicològics. Per aquest fet, el discurs narratiu ajuda a la creació de les identitats perquè organitza a nivell mental les experiències vitals, les relacions socials, les interpretacions del passat i els plans pel futur.

En aquesta construcció mental, cal destacar:

- la conformació o modelació semiòtica –o dels símbols– de la consciència, i
- l'emergència de la persona des dels processos de comunicació i interacció social.

El desenvolupament del nostre propi ésser i de com el món s'interpreta des de la perspectiva de la nostra identitat, segons Davies i Harre (2007) implica els processos següents:

- l'aprenentatge de les categories que inclouen algunes persones i n'exclouen d'altres,
- la participació en pràctiques discursives diferents a través de les quals els significats s'otorguen a aquestes categories,
- el posicionament de la identitat en termes de categories i arguments, i
- el reconeixement d'un mateix com a portador de les característiques que l'ubiquen com a membre de diverses subclasses de categories dicotòmiques i no d'altres.

Haug (1987) explica que el fet d'experimentar-se a si mateix com a contradictori és precisament el que dona la dinamització per a l'entesa. Desenvolupant aquesta idea Porta (2014, p. 64) afegeix que l'element central de l'educació, en el procés de construcció de la identitat des del punt de vista de l'individu, és focalitzar i optimitzar tots aquells aspectes dinàmics del desenvolupament personal i social, unificant i harmonitzant l'ésser, el desig i la cultura; i que l'allunyament que provoca el principi d'alteritat serà un factor decisiu per a la identitat, ja que farà descobrir l'altre i el seu espai com quelcom ric que permetrà accedir a altres llocs des de la fortalesa d'allò propi i reconegut.

Gonzalez (2010), resumint a Vigotsky, Bakhtin i Mead, deixa constància que els productes culturals com el llenguatge, els sistemes de notació, i d'altres més elaborats com la literatura, els contes, o les obres d'art i expressió –espai on també s'hi troba la música– intervenen en la conformació dels processos psicològics superiors com el pensament, la formació de conceptes i l'atenció.



Les paraules de Martín-Barbero (2002) fan reflexionar en la relació cultura-identitat-discurs quan diu que una de les transformacions més profundes que pot experimentar una societat és aquella que afecta a les maneres de circulació del saber, fet que es fa molt evident entre els més joves i les noves tecnologies. A partir d'aquí sosté, i amb raó, que l'escola ha deixat de ser l'únic lloc de legitimació del saber, ja que hi ha una multiplicitat de sabers –posant la vista als que ens intereressen en aquesta recerca que és la música, i en particular la tradicional i popular de Catalunya– que circulen per altres canals –ràdio, televisió, Internet, ...– i que no demanen permís a l'escola per expandir-se a nivell social.

Il·lustrar amb exemples reals musicals que l'adquisició dels elements culturals de l'entorn social on hom està immers és un procés que ajuda a la identificació personal, és tant senzill com observar la resposta d'un infant de quatre anys quan se li demana que canti una cançó i canta *Sol, solet* o *El gegant del pi*, o com un intèrpret, –ja sigui estudiant, aficionat o professional– repeteix i repeteix un passatge amb el seu instrument per poder-lo tocar amb tranquil·litat a la trobada-assaig-concert del diumenge. Tant un exemple com l'altre mostren la relació entre la música que t'agrada, i que per tant t'agrada tornar a tocar o a sentir perquè t'hi sents identificat (Green, 2002), i el desenvolupament maduratiu cognitiu que ha propiciat el seu aprenentatge. En societats tribals aquest aprenentatge es feia des de la comunitat i fent música tots alhora. Ara actualment també es fa des de la comunitat, però la música ja no es fa tant tots alhora. Cada vegada més hi ha els que fan música, aprenentatge que es realitza majoritàriament a l'àmbit acadèmic, i els que l'escolten però, tant uns com els altres, es socialitzen, poc o molt, a través de la música (Pujol, 2016, p. 140).

Per demostrar l'autenticitat en relació a una música s'utilitzen paraules com essència, essencial, real, actual, d'abans, d'arrel, tribal, aborígen, ancestral, genuïna, de la terra... (Taylor, 1997, p. 21) però l'autenticitat d'una música no és deguda a la música sinó a la persona que fa aquella música (Moore, 2002). L'autenticitat és allò oposat a l'entreteniment, a allò comercial (Grossberg, 1992), a la modernitat (Boyes, 1993). Segons Gilbert i Pearson (1999, pp. 164-165) el paper fonamental dels cantants era representar la cultura d'on procedien. L'autenticitat està avalada per l'honestat en

l'experiència, pel missatge sincer, i és la comunitat, formada per la suma de subjectivitats, qui valida l'autenticitat social. Aquesta autenticitat es construeix a partir del que han fet els predecessors, sense total llibertat degut a l'audiència i fugint del pretès universalisme del llenguatge musical, ja que prové d'una arrel i per tant no pot ser de qualsevol manera. El repertori de cançons i músiques tenen identitat, essent aquesta la clau per a l'experiència (Moore, 2002).

La sociologia de la música explica que:

els condicionants socials, polítics i econòmics influeixen i matisen l'activitat musical, i en determinen la seva més íntima essència (Blaukopf, 1988, p. 9).

Hi ha una relació molt estreta entre el paper social de la música i el progrés musical; estan tan íntimament connectats que moltes vegades el progrés musical està influenciat pel paper social que se li adjudica o que va adquirint la música. Fonamentant-se en aquesta premissa, aquest autor considera que

per entendre d'una manera complerta la història de la música és necessari mostrar – juntament amb els motors musicals interns– les forces motrius extramusicals: els factors econòmics, polítics i ideològics (Blaukopf, 1988, p. 52).

Attali (1995) reforça aquesta idea quan diu que l'art porta la marca del seu temps, per això és necessari establir una relació entre la música i l'àmbit social, econòmic, polític i cultural de cada societat, per poder conèixer què és el que s'intenta expressar a través dels sons d'una determinada època (Hormigos i Martín, 2004).

Prats i Fernández (2017) destaquen que tot allò social es caracteritza per: diversitat, complexitat, variabilitat i immaterialitat.

Podríem il·lustrar aquestes explicacions amb un munt d'exemples musicals però ens centrarem en els himnes i en els ordinadors i telèfons mòbils. Els himnes s'identifiquen tant amb la música com amb la lletra i ho fan des d'àmbits molt diversos. Per exemple, a Catalunya *Els segadors* identifica en el pla polític; el *Virolai de la Verge de*

*Montserrat* identifica en el religiós; *l'himne del Barça* identifica en el terreny social, però sentir el so d'inici d'un ordinador identifica la preferència d'eina de treball. És curiós observar en la societat actual, anomenada desenvolupada, ja sigui catalana o d'un altre país, com en els telèfons mòbils, i perquè es pot posar una música diferents a cada entrada de trucada o avís de missatge, cadascú pot identificar els seus coneguts amb músiques diferents, i també pot escollir la música o sonoritat d'entrada de trucada o missatge segons aquella que li agradi més. Això, en el fons, vol dir amb aquella que se senti més identificat (Pujol, 2016, p. 138).

El lloc de trobada per excel·lència de tots els agents –intèrpret, compositor, públic i promotor– que integren el fet comunicatiu musical és el concert<sup>153</sup>. El concert, celebració o situació on un grup de persones es reuneixen a l'entorn d'una determinada actuació musical, esdevé un acte social durant el segle XVIII, gràcies als ideals de la Il·lustració. Si en un començament el concert, que es realitzava a les estances dels palaus, volia reflectir la perfecció de l'ésser humà i de la societat noble i aristocràtica com a classe dominant, a finals del segle XVIII el concert canviarà d'entorn –de les esglésies i palaus a salons, cafès i entorns públics– i de classe social. Aquest canvi mostrarà la nova classe dominant –la burgesia– que assistirà a concerts «públics», assistència que utilitzarà aquesta classe social com a senyal identitari. Bourdieu (1989) dóna suport a aquesta explicació quan exposa que la música és utilitzada pels seus consumidors per a la demostració de la seva pertinença a una classe social (Perea, 2009).

El concepte de ritual, segons Hunter i Whiten (1981), implica una categoria o aspecte del comportament estereotipat, previsible, prescrit i comunicatiu. Esterotipat pel que fa a idees que un grup social o una societat obté a partir de les normes o els patrons culturals prèviament establerts; previsible en relació a la poca variabilitat del comportament idoni o que se n'espera en una situació concreta; prescrit en el sentit que la seva execució no depèn del caprici d'un de sol, sinó que és esperat pels altres individus en circumstàncies

---

<sup>153</sup> Etimològicament el mot «concert» té el seu origen en el terme italià medieval *concertare* i admet tres significats: celebració, grup de músics i gènere musical. El significat que interessa des de l'òptica sociològica és el que fa referència a concert com a celebració.

i formes específiques; i comunicatiu ja que comunica algun fet en relació a l'executant, el subjecte o llurs relacions.

Perea (2009, pp. 25-26) ho acaba de completar quan diu que el ritual comprèn una extensa gamma de comportaments reals amb continuïtat amb altres de caràcter no ritual, fet que provoca una delimitació simbòlica entre nosaltres/ells. En són bons exemples, on la música hi és present, manifestacions com: qualsevol celebració religiosa, qualsevol partit d'un Mundial, qualsevol desfilada militar o qualsevol concentració reivindicativa de caràcter polític.

Cruces (2001), en la seva anàlisi del concert pop-rock com a ritual, destaca que la idea central en aquests tipus de concerts és la de comunicació crítica, i ho explica com un procés d'interpretació obert, en el que els diversos participants intenten coordinar les seves accions i sintonitzar la comprensió compartida de la situació. Segons Small (1999) hi ha una necessitat de jutjar cada esdeveniment musical per la seva eficàcia ritual, en la subtileza i l'exhaustivitat amb que s'otorguen els poders d'explorar, afirmar i celebrar-ne llur relacions.

Per aquest motiu, la participació en una actuació musical va més enllà de la simple audició, posant en joc tota una sèrie de relacions que donen significat a una part de la comunitat. Per explicar i definir aquest prendre part en un concert, Small s'inventa una nova paraula: «musicar»<sup>154</sup>. Aquest «musicar» és el que donarà pistes per entendre les relacions entre uns i altres i el món. Per això determinats espectacles i els llocs on es realitzen –teatres, sales de concerts, parcs, estadis,...– poden representar el medi a través del que s'expressa la identitat col·lectiva d'un grup social, la seva adscripció al grup i la caracterització del «nosaltres».

D'aquest concert com a ritual se'n podria trobar analogies tant en un concert de música clàssica, per exemple el concert de Cap d'Any de la Filharmònica de Viena o l'última representació de *Siegfried*, al teatre Liceu de Barcelona, com en un concert de música moderna, el concert del grup de rock Kiss a l'Acer Arena de Sidney o de Lady Gaga al

---

<sup>154</sup> *Musiking*, a l'original.

Kennedy Center de Washington, o en qualsevol altre tipus de concert de qualsevol estil musical (Pujol, 2016, p. 141) i relacionant-ho amb la nostra recerca posarem d'exemple el tradicional i popular concert-vermut que es fa arreu de Catalunya per la festa major.

### **2.4.3. Música i identitat: paradigmes d'investigació**

A inicis dels anys noranta, sota l'aixopluc de les Ciències Humanes i Socials, i seguint la línia anglosaxona d'Estudis Culturals, s'inicien investigacions d'un dels conceptes socials més complexos: el paper de la música en la configuració i consolidació de la identitat. Musicòlegs, etnomusicòlegs i sociòlegs com Richard Middleton, Simon Frith, John Shepherd, Martin Stokes, Pablo Vila i Ramon Pelinski estableixen ponts en els seus diferents i diversos escrits i investigacions entre la naturalesa sòcio-antropològica del terme identitat i la música. En aquest context, els tres paradigmes d'interpretació que ajudaran a definir el camp d'estudi de la identitat musical són: l'homologia estructural, la interpel·lació i la narrativa.

L'homologia estructural és explicada per John Blacking (1928-1990), Dick Hebdige (1951-...) i Richard Middleton (1945-...), i es fonamenta en els estudis subculturalistes. Es basa en una correspondència similar entre el material musical i l'estructura de la societat que el produeix, o sigui els elements socials que conformen l'estructura musical, i això vol dir que paràmetres musicals com la textura, l'harmonia, els timbres, les escales o l'organització dels temes són generats com a reflex de la distribució dels estrats i normes socials, com per exemple els sistemes patriarcals o matriarcals, els règims polítics, les classes socials,... (Revilla, 2011). Segons Pelinski (2000) les infraestructures socials exercirien una determinació sobre les superestructures artístiques.

Aquest paradigma va tenir els seus detractors i crítics en el moment que es plantejaven qüestions com: per què diferents actors socials s'identifiquen amb un cert tipus de música i no amb una altra? L'homologia estructural es mostrava incapaç de proposar una explicació viable davant de fenòmens com la varietat del gust musical dins d'una mateixa comunitat social o les diverses preferències que pot tenir un mateix individu. Segons Shepherd (1994) l'homologia estructural no permet als agents socials negociar el

sentit o significat de les pràctiques musicals, perquè es basa en una relació estàtica i essencialista entre música i societat.

La interpel·lació serveix per explicar des d'una altra òptica els recursos de significació musical. En un inici es defineix des del terreny de la filosofia marxista com:

un mecanisme imaginari de reconeixement mutu en el que la ideologia constitueix els individus en subjectes humans d'experiència (Revilla, 2011, p. 7).

Middleton (1990) l'explica com els mecanismes que posen el públic d'una execució musical en la posició particular de destinatari d'un missatge, això és, d'interpel·lació. Des d'aquest paradigma l'individu adquireix una nova rellevància que el permet entrar en el joc de la significació.

La interpel·lació es defineix com un procés bidireccional on música i oient aporten i reconduïxen els universos de significació, establint un vincle simbiòtic entre experiència musical i individu, que s'anirà alimentant i retroalimentant mútuament de significat. La interpel·lació és criticada per la seva circularitat i se'n qüestiona la veritable capacitat de gestió del significat i per tant de la identitat. Segons Frith (1990) la funció interpel·lativa de la música no procedeix de la sintaxi musical, sinó dels significats que els mateixos oients assignen a la música.

El concepte de narrativa prové del terreny de la lingüística. Novitz (1989) el defineix com la varietat de discursos que seleccionen allò que es menciona o allò que s'exclou, ja siguin esdeveniments reals o imaginaris, ordenats en una seqüència lògica, i Ricoeur (1984) afegeix que és la possibilitat de comprendre el món de tal manera que les accions humanes adquireixin sentit.

Aquest paradigma es presenta com un model dinàmic de construcció de la identitat en el que l'individu adquireix un protagonisme i un compromís essencial, convertint-se en un punt indispensable per accedir a l'essència dels processos d'identitat. Vila (1996) hi afegeix la selectivitat com el procés identitari que es porta a terme mitjançant la selecció d'allò real que configurarà la trama narrativa, donant coherència i actuant de fil

conductor entre les accions particulars; i la sedimentació com el procés important en la connotació de les categories que utilitzem per descriure'ns, mitjançant la sedimentació de les múltiples narratives en relació a nosaltres mateixos i els altres, adonant-nos de la realitat que ens envolta.

A partir de la narrativa s'ha aprofundit en aspectes tant o més importants com:

- la temporalitat, on Vila (1996) proposa que la música té el seu sentit lligat a les articulacions del passat, arribant als receptors plena de significat,
- les teories de la diferència, en què l'afirmació en un mateix està directament relacionada amb la reivindicació i reafirmació de les diferències respecte els altres,
- la deslocalització pròpia d'un món globalitzat, que ha contribuït a fomentar la subjectivitat de l'individu i la pèrdua de referents, desembocant en un fort individualisme provocat per la difuminació de les barreres geogràfiques i el bombardeig d'idees com multiculturalisme, globalitat o transnacionalitat, on segons Sennett (1977) la subjectivitat contemporània és la decantació de l'espai públic/polític de la modernitat davant d'un tossut individualisme narcisista d'allò privat, i
- relacionat amb el món globalitzat, no ens podem oblidar de la cultura de masses i els medis de comunicació com a agents de filtració, manipulació i distorsió del coneixement del món i d'un mateix (Revilla, 2011, pp. 12-18).

Val la pena assenyalar que aquests tres models teòrics –l'homologia estructural, la interpel·lació i la narrativa– conviuen junts habilitant corrents paral·leles d'interpretació.

Si la resposta a la pregunta: per què un individu s'identifica amb certes músiques i no amb unes altres? està lligada a qüestions de bagatge cultural, d'experiències o de sistemes personals de relacions emotives, es trobaran tantes explicacions i teories com individus (Revilla, 2011, p. 19). En decantar les perspectives d'estudi cap al terreny experimental, individual i subjectiu, han augmentat enormement les opcions significants entre música i identitat.

Tots aquests paradigmes d'investigació volen ajudar a donar explicació, amb una evolució cada vegada més oberta, a fenòmens musicals identitaris com les cançons de moda, les músiques o estils que s'escolten o s'utilitzen més en determinades franges d'edat, les músiques que sonen de música ambiental, les músiques que s'utilitzen per a la venda de productes, la pèrdua o recuperació de músiques i sonoritats de moments històrics i culturals, etc; o sigui a fer una anàlisi amb amplitud i consistència de la relació entre música i identitat.





### 3. Marc aplicat: Metodologia de la recerca

#### 3.1. Investigació i investigació científica

Segons el Diccionari de l'Enciclopèdia Catalana, investigar és

cercar, descobrir o conèixer alguna cosa indagant i examinant atentament qualsevol vestigi o indici (VVAA, 1969).

Investigar és un activitat que tots realitzem diàriament i que consisteix senzillament en recollir la informació necessària per respondre a un interrogant, a una pregunta, a un dubte; d'aquesta manera es troba la resposta al problema o a la pregunta. Explicat així, investigar té un caire ràpid, personal, i fins i tot puntual, que difereix bastant del significat d'investigar com una activitat humana que està motivada per la inquietud de voler explicar i comprendre el sentit de la realitat i poder-la compartir amb els altres. La diferència entre aquests dos punts de vista està en la distinció que van establir els filòsofs socràtics entre *doxa* o opinió sobre la realitat basada en la intuïció o en les creences de l'individu, i *episteme* o coneixement científic (Bisquerra i Sabariego, 2004, pp. 19-20).

Investigar per crear coneixement científic obliga a un enfocament específic que es caracteritza per:

- l'origen empíric: sorgeix de l'observació,
- l'obtenció del producte a partir de l'aplicació del mètode científic: l'aplicació d'un procés sistemàtic basat en el raonament lògic –racionalisme– per deduir conseqüències que es puguin contrastar de la teoria a la realitat, i l'observació dels fets empírics –empirisme– per constatar o modificar allò que diu la teoria,
- l'objectivitat: acord inter i intra observadors per garantir la imparcialitat i la correspondència amb la realitat,
- el caràcter analític: aproximar-se a la realitat per tractar-la amb més garanties de rigorositat i precisió,

- l'especialització: diferents enfocaments per accedir al coneixement sobre un mateix objecte d'estudi,
- el dubte metòdic i l'autocorrecció: la validació del coneixement científic es fa amb un nivell de probabilitat que pot ser perfeccionat en conèixer noves dades i teories,
- el concepte dinàmic: cada teoria suposa una superació i millora de la teoria que reemplaça o substitueix,
- hipotètic i incert: no s'està segur d'haver trobat la veritat i no instal·lar-se en ella,
- precís i comunicable: demana un llenguatge específic, adequat i clar per fer-ho comprensible a tothom, i
- pràctic i útil: al servei de les necessitats socials i de la realitat (Bisquerra i Sabariego, 2004, pp. 21-23).

En el mateix sentit, Kerlinger ens proposa una síntesi dels anteriors conceptes quan diu que

la investigació científica és una activitat sistemàtica, controlada, empírica i crítica de proposicions hipotètiques sobre suposades relacions existents entre fenòmens naturals, a través dels quals se n'obté el coneixement científic o ciència (Kerlinger, 1985, p. 7),

Arnal, Del Rincón i Latorre matisen que

la investigació científica és una activitat intel·lectual organitzada, disciplinada i rigorosa, que es concreta en el mètode científic. Per arribar al coneixement científic, aquesta activitat ha de ser sistemàtica, controlada, intencionada, i s'ha d'orientar cap a la recerca de nous sabers amb els que s'enriqueix la ciència (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1992, p. 21).

Per desenvolupar una investigació científica només fan falta tres elements:

- curiositat: investigar en àrees desconegudes o deixades de banda on s'hi pot trobar solucions a diversos problemes,
- disciplina: ordre i perseverància en el treball, i
- mística: actitud positiva i amb «amor» cap a la investigació que es realitza.

Amb aquests tres components es poden desenvolupar investigacions científiques i això s'evidencia en la gran quantitat d'articles científics que es publiquen anualment (Salinas, 2012, p. 5).

### 3.2. Justificació del disseny metodològic

La present recerca està emmarcada en l'àmbit de les Ciències Socials i concretament en la investigació educativa.

Martínez defineix la investigació sobre temes educatius com

una acció necessària per indentificar i diagnosticar necessitats educatives, socials, institucionals i personals, i per promoure canvis eficaços en les pràctiques educatives, tant d'ensenyament i d'organització dels centres i institucions educatives, com en els processos de convivència i resolució de conflictes en les relacions que tenen els diversos agents de la comunitat educativa (Martínez, 2007, p. 7),

però la definició que proposa el *Centre for Educational Research and Innovation* –CERI– és més propera a la nostra investigació, quan diu que

la investigació sobre temes educatius és una recerca sistemàtica i original, associada al desenvolupament d'activitats amb la finalitat d'incrementar el cabal de coneixement sobre l'educació i l'aprenentatge, i la utilització d'aquest coneixement acumulat per promoure noves aplicacions o per millorar l'esforç deliberat i sistemàtic amb l'objectiu de transmetre, evocar o adquirir coneixement, actituds, habilitats i sensibilitats, i qualsevol tipus d'aprenentatge que resulti d'aquest esforç (CERI, 1995, p. 37).

La nostra recerca té present les funcions de la investigació educativa, que segons De Miquel, citat per Sandín, són:

- epistèmica, ha de servir de criteri en l'anàlisi epistemològica de la resta de les disciplines educatives,

- innovadora, ha d'incorporar, abans que cap altra matèria educativa, els mètodes, procediments i tècniques de caràcter científic més nous,
- crítica, amb els resultats obtinguts mitjançant la investigació empírica en qualsevol àmbit educatiu,
- sintètica, pel seu paper integrador en la interpretació dels resultats i en la valoració del tipus de coneixement que aporten altres disciplines educatives, i
- dinamitzadora, de la pràctica educativa, en potenciar la investigació en una dialèctica permanent entre teoria i pràctica (Sandín, 2003, p. 13).

Coincidim amb Guilera quan considerem que tota investigació educativa s'ha de projectar cap a quatre línies diferents:

- 1) els centres educatius o llocs on s'ensenya i s'aprèn,
- 2) els professionals que es dediquen a ensenyar,
- 3) la cultura o material que es transmet, i
- 4) les polítiques educatives (Guilera, 2015, p. 193).

Després de llegir a Corbetta i la seva explicació sobre el concepte «paradigma» fonamentada en Khun, podríem resumir i dir que paradigma és el conjunt de supòsits teòrics generals amb les seves lleis i tècniques, perspectives teòriques, mètodes i criteris, acceptats per la comunitat científica, que utilitza cada ciència per a la seva realització i evolució científica (Corbetta, 2003, pp. 4-29). En la nostra investigació, emmarcada en les Ciències Socials i en ple segle XXI, s'utilitzarà el paradigma interpretatiu perquè el nostre tema d'observació –l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya– necessita de la interpretació d'allò que s'observa per a la seva comprensió.

És interessant fer esment del que proposa Alcalá en relació a la investigació en el camp de les Belles Arts, no com a investigació només del fet artístic sinó com a investigació del coneixement que proporciona l'experiència contrastada de les pràctiques artístiques, fet que proporciona:

- ampliar el camp de coneixement de les diferents temàtiques de la investigació sobre creació i expressió artística,
- formular hipòtesis de treball i convertir-les en una o varies tesis proposicionals,

- recollir, reunir, organitzar i posar en coneixement dels altres informació no coneguda o dispersa, de manera que esdevingui un nou i inèdit corpus de coneixement útil i indispensable per a la temàtica d'estudi, i
- citar bibliogràficament els continguts propis connectant-los amb el coneixement passat i actual que els envolta (Alcalá, 2013, pp. 19-20).

Segons Elejabarrieta, citat per Ruiz, en qualsevol estudi o recerca emmarcada en les Ciències Socials cal definir tres termes que són decisius per al treball:

- la metodologia: la naturalesa i la forma dels sistemes amb els que s'obté coneixement sobre les persones i els elements significatius per a elles,
- el mètode: les formes concretes que utilitzem per obtenir coneixement de les persones i que preescriven la utilització encadenada d'un conjunt de tècniques de selecció dels informants, de l'obtenció de la informació i anàlisi de la informació obtinguda, i
- la tècnica: els procediments específics que s'utilitzen per seleccionar els informants adequats i suficients, els procediments que s'utilitzaran per a l'obtenció de la informació i els procediments per analitzar la informació obtinguda (Elejabarrieta, 2005, p. 5, citat per Ruiz, 2009, p. 97).

La metodologia que s'utilitzarà serà la conjunció entre la metodologia qualitativa i la quantitativa, connectivitat que possibilita la triangulació degut a la utilització de més d'un mètode ja que

les tècniques triangulars intenten descriure o explicar de manera més complerta la riquesa i complexitat del comportament humà, estudiant-lo des de més d'un punt de vista i, en fer-ho així, han d'utilitzar dades quantitatives i qualitatives (Cohen i Manion, 1990, p. 331).

La metodologia quantitativa ens oferirà:

- validesa: l'observació i la seva mesura tenen el seu punt de mira en la realitat que es vol conèixer i no en una altra,
- confiabilitat: resultats estables, segurs i congruents, que recollint-los en diferents moments sempre seran iguals,

- representativitat: la mostra és el factor decisiu car representa una població i permet generalitzar els resultats, i
- objectivitat: es mostra i s'interpreta el que s'observa a partir de la quantificació dels resultats (Álvarez-Gayou, 2003, p. 10; Bresler, 2006, p. 75),

i la metodologia qualitativa ens oferirà:

- inducció: desenvolupament dels conceptes a partir de les dades,
- empírica: es realitza des del treball de camp, essent el camp l'escenari natural,
- holística: es considera el fenomen com un tot,
- objectiva: separar i eliminar els prejudicis i les creences ja que l'anàlisi i la comprensió dels subjectes i els fenòmens es realitza des de la seva perspectiva,
- plural: tots els punts de vista són valuosos,
- humanista: comprensió de les persones des d'elles mateixes i dins del seu propi ambient,
- descriptiva: els resultats són paraules, cites i gràfics, més que números,
- empàtica: fa esment a les suposades intencions des d'un disseny emergent de temes «èmics»,
- interpretativa: es confia en la intuïció a partir de la interacció entre el subjecte i l'investigador car les accions i els fets poden tenir diferents significats segons els diversos participants (Taylor i Bogdan, 1987, pp. 20-28; Bresler, 2006, p. 65),
- validesa interna o credibilitat: l'anàlisi reflecteix allò que succeeix en la situació analitzada i les interpretacions deriven directament de les dades, i
- validesa externa: possibilitat de generalitzar les conclusions cap a estudis similars, o de la mostra a la seva població de referència (Martínez, 2007, p. 51).

Els mètodes que s'utilitzaran són:

- el mètode descriptiu *ex post-facto*, perquè la situació més habitual en la investigació en Ciències Socials i Humanes està en la dificultat de generar i dominar els fenòmens a estudiar, provocat pel fet que allò més important i essencial es produeix al marge de la voluntat de l'investigador, o sigui que els fets ja han esdevingut quan ens apropem a estudiar-los (Mateo, 2004, p. 196), i

- el mètode descriptiu fenomenològic, perquè es vol entendre què significa un fenomen<sup>1</sup>, això vol dir descobrir el significat i la forma com les persones descriuen la seva experiència, emfatitzant els aspectes essencials i subjectius de l'experiència escoltant el que diuen els seus protagonistes, descobrint tot allò que sorgeix com a pertinent i significatiu en les percepcions, sentiments i accions dels actors socials, seguint un procés d'investigació clarament inductiu (Sabariego, Massot i Dorio, 2004, p. 317).

Les característiques de la investigació han plantejat la utilització de diferents instruments de recollida de la informació, tant qualitius com quantitius. La complementarietat metodològica d'instruments qualitius i quantitius vol superar la dicotomia metodològica present en molts debats científics. Un disseny mixt permet aconseguir una millor comprensió d'un problema que si només s'observa i s'estudia amb un sol mètode. Al mateix temps, permet integrar la descripció d'un fenomen i la seva magnitud amb la visió particular dels participants d'aquella realitat concreta (Creswell i Plano, 2007).

Les tècniques que s'utilitzaran per aconseguir les dades personals, professionals i socials dels agents són els qüestionaris i les entrevistes. La tècnica que s'utilitzarà per aconseguir dades de l'objecte d'estudi són la recopilació i l'anàlisi documental, des de memòries –llibres i articles tant de divulgació general com científica, actes de congressos i tesis doctorals– fins a lleis i normatives, partint de l'anàlisi de debilitats, amenaces, fortaleses i oportunitats –DAFO– per ajustar al màxim possible els factors externs i interns, favorables i desfavorables del tema d'estudi (Martínez, 2007, p. 57).

La figura 3.13. mostra el resum del nostre disseny metodològic, que és una recerca interpretativa de tipus descriptiu, exploratori, transversal, prospectiu i correlacional, amb un mètode mixt que combina dades quantitatives i qualitatives.

---

<sup>1</sup> Fenomen és allò que es manifesta als sentits i a la consciència i que pot ésser objecte de les ciències. En la filosofia de Kant, és tot allò que és objecte d'una experiència possible, en l'espai o en el temps. Per a la Sociologia és una realitat o esdeveniment de caràcter social susceptible d'ésser analitzat científicament (VVAA, 1969).



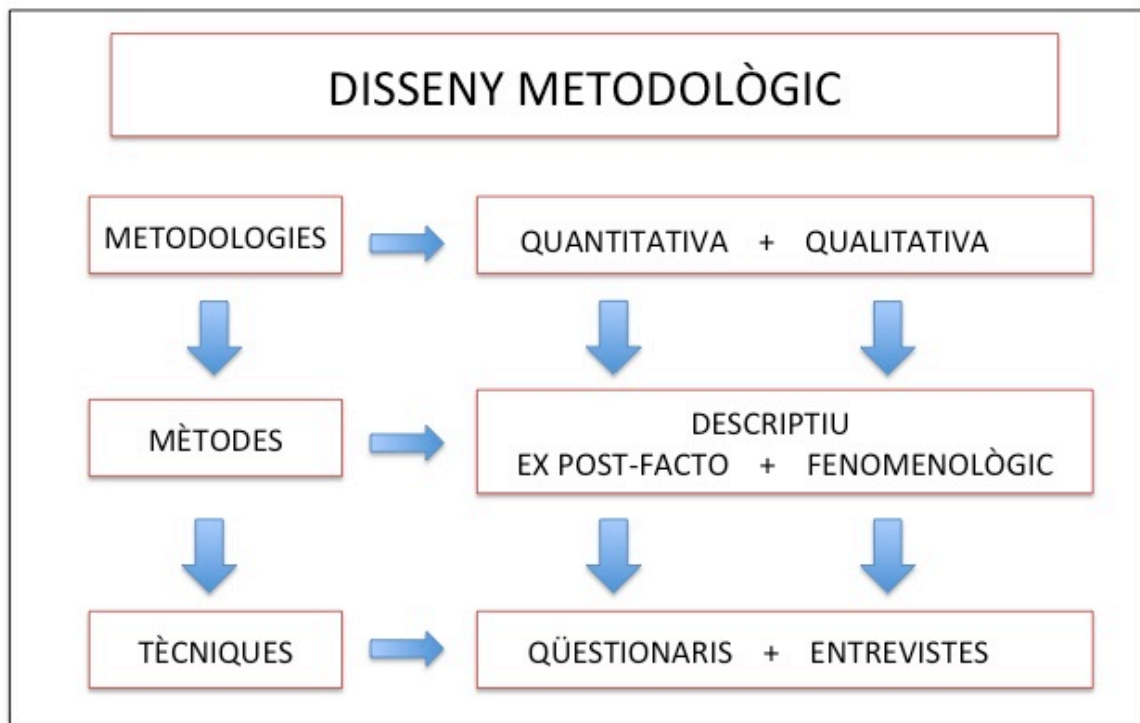


Figura 3.13. Disseny metodològic de la recerca

El procediment de recollida d'informació ha estat sistemàtic, seguint les seves característiques d'intencionada, planificada, estructurada, objectiva i registrada per tal que la informació obtinguda sigui comprobable i tingui garantia científica d'objectivitat durant el procés de recollida de les dades i de fiabilitat i validesa de la informació obtinguda (Martínez, 2007, pp. 63, 67).

### 3.2.1. Població i mostra

Els participants formaran part dels diferents col·lectius vinculats a l'ensenyament i l'aprenentatge de la Música Tradicional i Popular a Catalunya: alumnes d'instrument, professors d'instrument, i intèrprets. Per calcular el tamany mínim de la mostra pels qüestionaris s'ha seguit el programa estadístic SIMSFIT, que recomana recollir una població de 96 participants (rang 88 i 146), amb una alfa = 0.05 i una beta = 0.20.

La mostra pel qüestionari s'ha escollit per mostreig probabilístic sistemàtic, ja que no es té un llistat dels membres de tota la població que «toca música tradicional i popular a

Catalunya» perquè se'n desconeix el nombre (Corbetta, 2003, p. 301), i per mostreig no probabilístic deliberat, en l'entrevista (Martínez, 2007, p. 56).

S'ha contactat inicialment amb una població de 829 possibles participants, dels quals 347 han contestat els qüestionaris i 66 les entrevistes.

Tal mostra final donarà validesa externa a l'estudi perquè reuneix les següents característiques:

- té un tamany suficientment gran –qüestionari: 347 participants, entrevista: 66 participants– per incloure una representació tant dels casos típics com dels més atípics de la població que «fa música tradicional i popular a Catalunya»,
- és representativa de la població ja que els subjectes que inclou representen totes les característiques que té la població que «fa música tradicional i popular a Catalunya» –gènere, edat, lloc de residència arreu de Catalunya, instruments i les seves agrupacions instrumentals– (Martínez, 2007, p. 52, 54).

### **3.2.2. Criteris d'inclusió i d'exclusió**

Els participants han estat inclosos sempre que complissin les característiques que s'exposen a continuació:

- estar cursant o impartint l'assignatura d'instrument o ser intèrprets de música tradicional i popular amb instruments tradicionals catalans,
- ser més gran de 16 anys, i
- donar el consentiment informat.

Els participants seran exclosos si:

- no poden comprendre o expressar-se amb fluïdesa en castellà i/o català per tal de contestar els qüestionaris i respondre les entrevistes.

### 3.2.3. Tècniques d'anàlisi de les dades

En ser una investigació que utilitza dues metodologies diferents, s'hauran d'utilitzar dues tècniques d'anàlisi diferents, una per a cada tipus de dades.

Per a les dades que provindran de la metodologia quantitativa, o sigui dels qüestionaris, s'ha utilitzat estadística descriptiva amb el paquet estadístic *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS versió 23), elaborant la matriu de les dades prèvia definició de les variables (Vilà i Bisquerra, 2004, pp. 261-268).

Per a les dades que provindran de la metodologia qualitativa, o sigui de les entrevistes, s'ha realitzat una anàlisi de contingut.

En l'anàlisi qualitativa cal tenir present que:

- es treballa amb paraules i per tant ocupen més espai,
- la informació creix geomètricament, per tant s'ha d'analitzar, condensar i ordenar el material recol·lectat,
- s'ha de codificar la informació obtinguda amb categories, establint codis – descriptius, interpretatius o inferencials– el màxim de senzills i clars possibles, que seran els que organitzaran i recuperaran els fragments significatius de text,
- integrar la informació relacionant les categories obtingudes entre elles i els fonaments teòrics de la investigació, i
- no perdre mai de vista la pregunta objecte d'estudi (Fernández, 2006).

Per tal de poder crear sistemes dimensionals de categories cal tenir present les següents normes bàsiques:

- criteri únic: fer servir la mateixa norma durant l'elaboració,
- exclusió mútua: un element s'ha de poder classificar només en una sola categoria,
- homogeneïtat: contemplar un aspecte de tots els elements susceptibles de classificació en aquesta categoria,
- claredat: no poden ser ambigües,

- pertinença: s'han d'ajustar al marc teòric inicial,
- objectivitat: s'han de poder entendre per diferents analistes, i
- productivitat: han de donar resultats que proporcionin noves hipòtesis i dades fiables (Ruiz, 2016).

En la nostra recerca s'han utilitzat dos programes per a l'anàlisi qualitativa:

- Atlas.ti: *software* d'anàlisi manual de textos: a partir dels documents de text de les entrevistes permet categoritzar fragments de text i elaborar «memos», xarxes, famílies i relacionar-ho (Muñoz, 2005). La categorització de la informació es realitza seleccionant fragments de text als que se'ls adjudica un codi o paraula per identificar-los. Una vegada s'han realitzat les categoritzacions, aquestes s'organitzen amb xarxes de relacions, diagrames de flux, mapes mentals o conceptuals (*networks* en el programa), que permeten explicar amb possibles estructures teòriques la informació trobada. Segons Kaplan només s'arriba a una bona teorització des d'un bon exercici d'imaginació creativa: això vol dir mirar els fets de manera diversa, organitzant-los i representant-los conceptualment mitjançant noves xarxes de relacions entre les parts que els constitueixen. Per això la creativitat de l'investigador és un valor tan important en l'assignació, definició i relació dels codis (Kaplan, 1979). La presentació gràfica o *networks* permet visualitzar explícitament tots els elements que ajudaran a respondre els objectius d'investigació. La interpretació analítica descriurà tot el que s'ha trobat a les proposicions teòriques, que es formularan amb un discurs interpretatiu, fonamentat i coherent amb el que han dit els informants, sent l'únic argument que té la màxima credibilitat (Varguillas, 2006).
- DTM-VIC<sup>2</sup>, *software* d'anàlisi automàtica exploratòria multidimensional de dades numèriques i textuales: a partir de la preparació dels textos (o corpus textual) en un document reconeixible pel programa, ell mateix buscarà les respostes més característiques segons la freqüència d'ús de les paraules (Ruiz, 2013). Per arribar a les respostes més característiques i evitar el risc freqüent de la visió analítica subjectiva de l'investigador envers la informació obtinguda

---

<sup>2</sup> Acrònim de *Data and Text Mining: Visualization, Inference, Classification*. Programari lliure. <<http://www.dtmvic.com/index.html>>.

(Pardo, Ortiz i Cruz, 2012), s'han realitzat les següents accions: primerament s'han organitzat en format *Excel* sense lematitzar<sup>3</sup> els textos de les respostes de cada pregunta de l'entrevista amb les variables del perfil dels informants. A continuació s'exporta en format .csv (Lebart i Piron, 2013) i se li demana al programa que elabori per a cada pregunta el fitxer amb el vocabulari del corpus organitzat per ordre alfabètic i freqüència. El programa entén cada paraula, o unitat estadística bàsica, com la forma gràfica amb succeció de caràcters definits entre dos delimitadors –espai, coma, punt, dos punts, punt i coma...–. A continuació se li demana les respostes més característiques. El programa les localitza a partir de la detecció i agrupació de les paraules més freqüents en les respostes, mostrant els textos de les respostes de les entrevistes organitzats, de més a menys, segons l'índex de detecció de les paraules (Bécue, Lebart i Rajadell, 1992; Pardo, Ortiz i Cruz, 2012). Aquests textos seran els que acompanyaran i il·lustraran els resultats de l'anàlisi qualitatiu.

Els resultats d'ambdues anàlisis ens donaran informacions complementàries que ens permetran contrastar i triangular les categories.

### **3.3. Instruments per a la recollida de la informació**

A continuació s'expliquen els instruments que s'han utilitzat en el treball de camp i que es poden consultar a l'Annex I i II.

#### **3.3.1. Els qüestionaris**

Segons les indicacions de Martínez (2007, p. 60) i Albert (2007, p. 117) s'ha construït i validat amb rigor i precisió un qüestionari *ad hoc* adequat a la població que es vol investigar, delimitant els aspectes o variables que es volen analitzar, utilitzant un llenguatge clar, breu, neutral i comprensible, per saber qüestions relacionades amb l'ensenyament i aprenentatge de la música tradicional i popular.

---

<sup>3</sup> S'entén per lematització el procés lingüístic d'aplegar sota cada lema les diverses formes flexives de les paraules d'un text (VVAA, 1969).

S'elaborà el primer esborrany seguint el següent esquema, veure taula 3.14.

DADES ACADÈMICO - FORMATIVES	
Dades musicals	Consideració autodidacta
	Titulació acadèmica musical
	Instrument
	Activitat musical
Dades pedagògic - musicals	Coneixement d'aplicació de mètodes pedagògics
	Entorn d'aprenentatge
	Tipus de metodologia
	Continguts adquirits

Taula 3.14. Elements per a l'elaboració del qüestionari *ad hoc*

Per la validació es seguí el procés descrit a Granda, Cortijo i Alemany (2012, p. 1419) mitjançant la validació interjutges. Una vegada elaborat el qüestionari provisional es va trametre a tres professors doctors de la Facultat de Formació del Professorat, actualment Facultat d'Educació, de la Universitat de Barcelona, per a la seva validació. Recollides les seves observacions es passà el qüestionari a una prova pilot de 6 músics –3 homes i 3 dones– que tocaven diferents instruments (Torrado, 2004, p. 243).

Per a recollir la informació relacionada amb el perfil sociodemogràfic i psicològic s'ha utilitzat qüestionaris de gran reconeixement en l'àmbit educatiu, social i clínic.

- ✓ Escala sociodemogràfica. Estaria composta per: edat, sexe i nivell d'educació i ocupació actual dels participants, que permet calcular el nivell socioeconòmic o de posició social de dos factors (Hollingshead, 2011). La combinació de l'educació i la professió dels participants permet interpretar la posició que ocupa la persona dins d'una estructura de 5 nivells socials: alt (rang 55-66), mig-alt (rang 40-54), mig (rang 30-39), mig-baix (rang 20-29) i baix (rang 8-19).

- ✓ Personalitat. El Big Five Inventory (BFI-10) és una escala abreujada de 10 ítems per mesurar les cinc dimensions bàsiques de la personalitat (Rammstedt, 2007): neuroticisme (N), extraversió (E), obertura cap a l'experiència (O), cooperació (A) i responsabilitat (C). Aquest cinc factors consideren les dimensions de personalitat més estables i replicades (Ozer i Benet-Martínez, 2006). S'ha demostrat que aquests cinc factors tenen una elevada capacitat predictiva sobre nombrosos comportaments i estan relacionats amb els trastorns de personalitat (Morey, Gunderson, Quigley i Lyons, 2000; Watson, Clark i Chmielewski, 2008).
- ✓ Autoestima. EA (Rosenberg, 1965) que avalua l'autoestima general amb 10 afirmacions que al·ludeixen a sentiments globals d'autovaloració (en general estic satisfet amb mi mateix), 5 ítems estan redactats en positiu i 5 en negatiu, als quals el subjecte contesta en una escala Likert de 4 punts. La seva consistència (alpha de Cronbach) és de 0.74 i la fiabilitat test-retest és de 0.63 (a 7 mesos).
- ✓ Lideratge. (LID) *Cuestionario para valorar la capacidad de liderazgo* (Ávila de Éncio, 2012). El LID és un qüestionari amb 15 frases enunciatives i una escala de Likert amb 5 alternatives que proporcionen 3 agrupacions de subjectes: sense capacitats de lideratge, amb iniciativa pròpia però sense capacitat per influir als altres de manera suficient, i alumnes amb dots de comandament, segurs de les seves pròpies conclusions i amb capacitat per influir a la resta dels seus companys.
- ✓ Autoeficàcia. MBI-GS (Schaufeli, Maslach, Leiter i Jackson, 1996) per mesurar l'autoeficàcia professional. Les respostes es valoren amb escales tipus Likert amb un rang de 7 punts atenent a la freqüència, que van de "mai" fins a "tots els dies".
- ✓ Estratègies d'afrontament: Inventari de respostes d'afrontament. CRI-A (Moos, 2010). El CRI-A permet avaluar les respostes d'afrontament que una persona utilitza davant d'un problema o una situació estressant. Les seves 8 escales

inclouen 4 estratègies d'aproximació al problema (anàlisi lògica, reavaluació positiva, cerca de guia i suport, i resolució de problemes) i d'altres 4 d'evitació del problema (evitació cognitiva, acceptació o resignació, cerca de recompenses alternatives, i descàrrega emocional). L'adaptació espanyola mostra bona fiabilitat, amb un índex de Cronbach d'entre 0.81 a 0.90. És un inventari molt emprat en contextos educatius i socials per a l'orientació, desenvolupament i millora de la manera de fer front als problemes. L'inventari consta de dues parts: a la primera, el subjecte ha de descriure el problema més important o la situació més difícil que hagi viscut en els darrers últims dotze mesos. Posteriorment, ha de puntuar en una escala Likert de 4 punts (des de "segur que no" a "segur que sí") 10 preguntes relacionades amb la valoració primària (*appraisal*) de la situació estressant. La segona part del CRI-A consta de 48 ítems que l'individu ha de contestar en una escala de 4 punts (des de "no, mai" a "sí, gairebé sempre").

La tramesa i recepció del qüestionari es va realitzar per correu electrònic, amb un escrupulós seguiment per atendre les persones que demanaven més informació, les que justificaven la seva no participació o les que s'havia de canviar el format del document per incompatibilitat de sistema operatiu informàtic. Sempre s'utilitzaven redactats de correus unificats per a tothom, veure Annex III.

A continuació es mostra el cronograma en relació a la recollida d'informació i anàlisi de les dades del qüestionari.



DATES	EXPLICACIÓ FEINA
maig 2015	- Primera elaboració del qüestionari.
juny 2015	- Validació experts: petició, tramesa i entrevista per recollir les seves observacions.
juliol 2015	- Elaboració predefinitiva del qüestionari. - Tramesa al grup pilot de 6 músics. - Rebuda, lectura i valoració dels comentaris. - Elaboració definitiva del qüestionari.
14 d'agost 2015	- Inici de l'enviament del qüestionari per correu electrònic.
del 14 d'agost 2015 al 31 de gener 2016	- Tramesa, rebuda, gestió i organització en carpetes, al correu electrònic i a l'ordinador, dels qüestionaris enviats i els rebuts. - Organització d'un excel amb les següents dades: número d'identificació, data enviat, data rebut, nom informant, instrument, grup que toca, província i correu electrònic. - Retorn dels qüestionaris que estan incomplets per tal que els acabin de respondre, si és que volen. - Atenció via correu electrònic, telèfon o personalment, als diversos informants que demanen resoldre qüestions en relació al qüestionari. - Tancament de rebuda del qüestionari. - Comptabilitat dels qüestionaris: 829 d'enviats 347 rebuts tots plens (339 per correu electrònic + 8 per correu postal) 482 no rebuts (438 sense cap tipus de resposta + 23 rebuts incomplets + 21 anomalies: repetides, jubilació, no la volen respondre per qüestions personals, no toquen música tradicional o no tenen relació amb aquest tema, viuen a l'estranger).
3 de gener 2016	- Organització de l'excel per al buidatge dels qüestionaris. - Codificació del qüestionari per al buidatge. - Prova de buidatge del primer qüestionari.
febrer i març 2016	- Buidatge en excel de totes les dades (347 qüestionaris contestats sencers).
abril i maig 2016	- Tractament de les dades amb el programa <i>Statistical Package for the Social Sciences</i> (SPSS, versió 23). - Elaboració del primer document amb els resultats dels qüestionaris.

Taula 3.15. Cronograma del qüestionari

### 3.3.2. L'entrevista

L'entrevista que es realitzà és una entrevista estructurada, això vol dir que a tots els entrevistats se'ls fan les mateixes preguntes amb la mateixa formulació i el mateix ordre, provocant que l'estímul sigui igual per a tots (Corbetta, 2003, p. 374), havent-hi una

pregunta oberta al final per si es vol explicar quelcom que no s'hagi comentat durant l'entrevista.

Tot i que sigui una entrevista estructurada, l'entrevistador ha de demostrar bones habilitats socials, de comunicació i d'autoregulació emocional per tal de garantir un clima de confiança o *rapport* en el moment de formular les preguntes, i una certa capacitat d'empatia cap a la persona que entrevista per tal que se senti còmoda, compresa i respectada durant la conversa, garantint fiabilitat i validesa a la informació obtinguda (Martínez, 2007, p. 62).

El rol de l'entrevistador serà no participant, utilitzant la tècnica no directiva de l'entrevista en profunditat en el moment de la resposta de cada pregunta (Massot, Dorio i Sabariego, 2004, pp. 332, 339). S'utilitzaran tàctiques clàssiques –expressions breus, síntesi parcial, silencis...– per tal que l'entrevista no es contamine amb aportacions de l'entrevistador (Ruiz, 2014).

L'entrevista s'elabora a partir de les següents variables, dimensions i indicadors:

VARIABLES	DIMENSIONS	INDICADORS
Psico - socio - professional	Nivell psico-social	Família
		Edat
		Gènere
		Identitat
		Sòcio-cultural
		Desenvolupament personal
	Nivell professional	Remuneració
		Horaris
		Despeses inicials
		Accés al treball
		Talent

Taula 3.16. Elements per a l'elaboració de l'entrevista

Es van seguir les pautes de validació explicades en el punt anterior en relació al qüestionari: això vol dir la validació interjutges. Una vegada elaborada l'entrevista provisional es va trametre a tres professors doctors de la Facultat de Formació del Professorat, actualment Facultat d'Educació, de la Universitat de Barcelona per a la seva validació. Finalment s'integraren les seves observacions de forma que la versió final és la següent, veure taula 3.17.

VARIABLE	DIMENSIONS	INDICADORS	ÍTEMS
PSICO - SOCIO - PROFESSIONAL	NIVELL PSICO - SOCIAL	FAMÍLIA	- El suport i l'encoratjament de la família són decisius en el moment de ser músic o música tradicional i/o popular a Catalunya?
		EDAT	- Quina edat és la més adequada per començar a tocar un instrument tradicional i/o popular de Catalunya?
		GÈNERE	- El gènere influeix en el fet de ser músic o música tradicional i/o popular a Catalunya?  - Has rebut algun tracte diferencial (positiu o negatiu) relacionat amb el gènere en el fet de ser músic o música tradicional i/o popular a Catalunya?
		IDENTITAT	- Fas de músic o música tradicional i/o popular a Catalunya perquè et sents identificat amb una cultura i la seva música?  - Fas de músic o música tradicional i/o popular a Catalunya perquè t'agrada estar amb contacte amb la terra i la seva gent?  - Fas de músic o música tradicional i/o popular a Catalunya perquè et sents identificat amb l'agrupació amb la que toques?
		SOCIO-CULTURAL	- Com creus que està valorada a nivell social la feina de músic o música tradicional i/o popular a Catalunya?  - Fas de músic o música tradicional perquè consideres que la música tradicional i/o popular a Catalunya és un material musical molt valuós?  - Es poden tocar bé els instruments tradicionals i/o populars de Catalunya encara que siguin rudimentaris?  - Aquesta característica fa que els instruments tradicionals i/o populars de Catalunya siguin difícils de tocar?
		DESENVOLUPAMENT PERSONAL	- Fer de músic o música tradicional desenvolupa integralment a la persona, això vol dir a nivell emocional, cognitiu, motriu, personal i social?  - És important gaudir tocant?

	NIVELL PROFESSIONAL	REMUNERACIÓ	- Pots viure de treballar de músic o música tradicional i/o popular a Catalunya o he de treballar d'una altra feina que la considero la meua feina principal? (especificar quina és)
		HORARIS	- Els horaris són un impediment per a ser músic o música tradicional i/o popular a Catalunya?
		DESPESES INICIALS	- Necessites fer una despesa important per comprar els instruments? - S'ha de tenir cotxe per desplaçar-se?
		ACCÉS AL TREBALL	- És necessària una titulació per a poder treballar d'interpret de música tradicional i/o popular a Catalunya? - És necessària una titulació per a poder treballar de professor de música tradicional i/o popular a Catalunya? - Com es troba la feina? Hi ha una borsa de treball, per boca orella, per amistat...? - Has de saber tocar un instrument i prou o com més en toquis millor?
		TALENT	- Per tocar un instrument tradicional i/o popular de Catalunya es necessiten unes condicions innates o amb motivació inicial i força de voluntat ja és suficient?

Taula 3.17. Entrevista definitiva

El registre de l'entrevista es va fer amb gravadora digital d'àudio *Zoom H4* (Massot, Dorio i Sabariego, 2004, p. 341) per a la seva posterior transcripció. Com que els entrevistats viuen arreu de Catalunya les entrevistes es realitzen presencialment, per telèfon o videoconferència.

En ser una entrevista estructurada s'obtidran dos tipus de dades: dades quantitatives i dades qualitatives. Les dades quantitatives s'analitzaran amb els instruments clàssics estadístics, mentre que les dades qualitatives s'analitzaran segons les modalitats característiques de la investigació qualitativa, generant el que s'anomena una anàlisi de tipus mixta (Corbetta, 2003, p. 392).

A continuació es mostra el cronograma en relació a la recollida d'informació i anàlisi de les dades de l'entrevista.

DATES	EXPLICACIÓ FEINA
maig 2015	- Primera elaboració de l'entrevista.
juny 2015	- Validació dels experts: petició, tramesa i entrevista per recollir les seves observacions.
juliol 2015	- Elaboració definitiva de l'entrevista.
5 de maig 2016	- Inici de la primera entrevista.
5 de maig 2016 al 19 de juliol 2016	- Contacte amb músics i professors per realitzar les entrevistes. - Organització d'un excel amb les següents dades: número d'entrevista, data de realització, nom de l'informant, any de naixement, lloc de naixement, lloc de residència, categoria professional, instrument, com s'ha realitzat l'entrevista, correu electrònic i telèfon. - Codificació dels àudios. - Tancament de l'última entrevista. - Comptabilitat de les entrevistes: 67 contactes 66 de realitzades 1 no realitzada per qüestions personals de l'informant.
juliol i agost 2016	- Transcripció dels àudios en format word (utilitzant el <i>software</i> ExpressScribe).
desembre 2016 i gener 2017	- Elaboració de l'excel per al tractament de les dades. - Tractament de les dades amb els programes Atlas.ti i DTM-VIC. - Elaboració del primer document amb els resultats de les entrevistes.

Taula 3.18. Cronograma de l'entrevista

### 3.3.3. L'anàlisi documental

L'anàlisi documental és una tècnica de representació del contingut dels documents per tal que puguin ser recuperats quan faci falta (Del Rincón, Latorre, Arnal i Sans, 1995, p. 342). En la present recerca s'utilitza l'anàlisi documental no només com a relació indexada de documents –llibres, articles, actes de congressos, CDs, programes, exposicions, vídeos, enllaços a internet...– sinó com a font que aporta informació per a analitzar, reflexionar, relacionar i contrastar el tema objecte d'estudi: la música tradicional i popular a Catalunya.

Les fases i exigències metodològiques de l'anàlisi documental són:

- rastreig i inventari de documents existents i disponibles,
- classificació dels documents identificats,

- selecció dels documents més adients per a l'objectiu de la investigació,
- lectura en profunditat dels documents per extreure'n els elements d'anàlisi i registrar-lo en «memos» o notes per a identificar-los quan facin falta, i
- lectura creuada i comparada dels documents per tal d'elaborar síntesis constructives en relació a la realitat social que s'analitza (Massot, Dorio i Sabariego, 2004, p. 351).

### **3.4. Criteris de rigor científic**

Durant l'explicació de la metodologia ja s'ha anat fent esment de dos criteris de rigor científic: la validesa i la credibilitat. Creiem que ambdós s'han assolit en un bon grau perquè, tornant a recordar paraules de Álvarez-Gayou (2003) i Bresler (2006), amb l'elaboració i validació del qüestionari i l'entrevista s'ha pogut observar la realitat objecte d'estudi, amb un alt nivell de validesa, car els resultats reflecteixen una imatge bastant completa, clara i representativa de l'objecte d'estudi, la música tradicional i popular a Catalunya. Al mateix temps, l'estudi té una bona credibilitat tant externa com interna perquè els instruments de mesura són estables i congruents, amb el tema objecte d'estudi. La utilització de dues metodologies diferents –quantitativa i qualitativa– ha proporcionat la triangulació de mètodes, tècniques i dades, provocant una categorització, estructuració, contrastació i teorització que reforcen els conceptes de validesa i credibilitat (Martínez, 2006).

La recopilació i citació bibliogràfica s'ha fet amb el màxim de rigor científic per preservar l'autoria i la corresponent propietat intel·lectual de tots els autors.

Els informants que han participat en l'estudi ho han fet voluntàriament. Les seves dades personals estan preservades en l'anonimat i confidencialitat dels resultats, ja que s'han utilitzat codis d'identificació creats expressament per a la recerca, sense cap lligam amb ningú.



## 4. Els resultats

### 4.1. Resultats dels qüestionaris

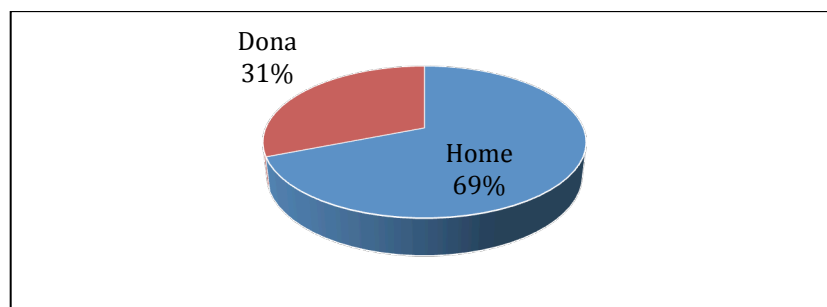
Les dades descriptives sociodemogràfiques, d'estudis, de l'activitat professional, dels qüestionaris psicològics i les dades descriptives pedagògico-musicals ens aporten la informació que s'exposa a continuació.

#### 4.1.1. Dades descriptives sociodemogràfiques

##### 4.1.1.1. Mostra

La mostra està formada per 347 participants, el 69% (n = 240) homes i 31% (n = 107) dones.

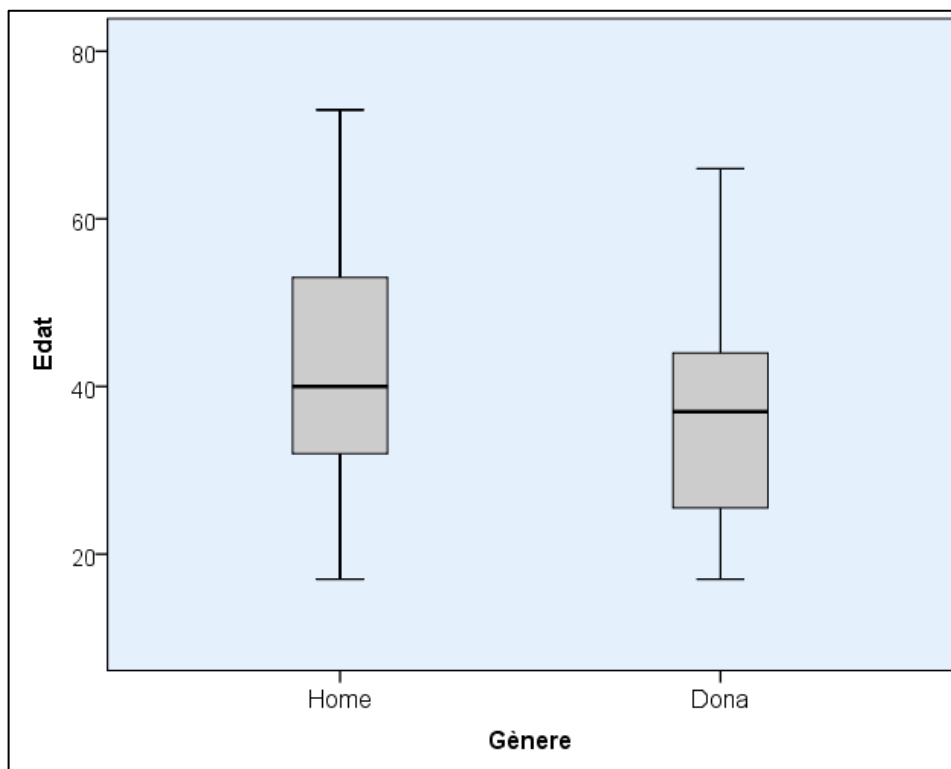
Els homes tenen una mitjana de 41,7 anys (DT = 12,9, moda = 37, rang de 17 a 73 anys). Les dones tenen una mitjana de 36,6 anys (DT = 12,5, moda = 21, rang de 17 a 66 anys). Es van trobar diferències significatives entre els dos gèneres ( $t = 3,343$ ,  $p = 0,001$ ), veure gràfic 4.1.



Gràfic 4.1. Distribució per gèneres dels participants

S'observa que hi ha correlació entre gènere i edat, això vol dir que quan l'edat és més alta hi ha més homes i quan l'edat és més jove trobem més dones, veure gràfic 4.2.





Gràfic 4.2. Correlació entre gènere i edat dels participants

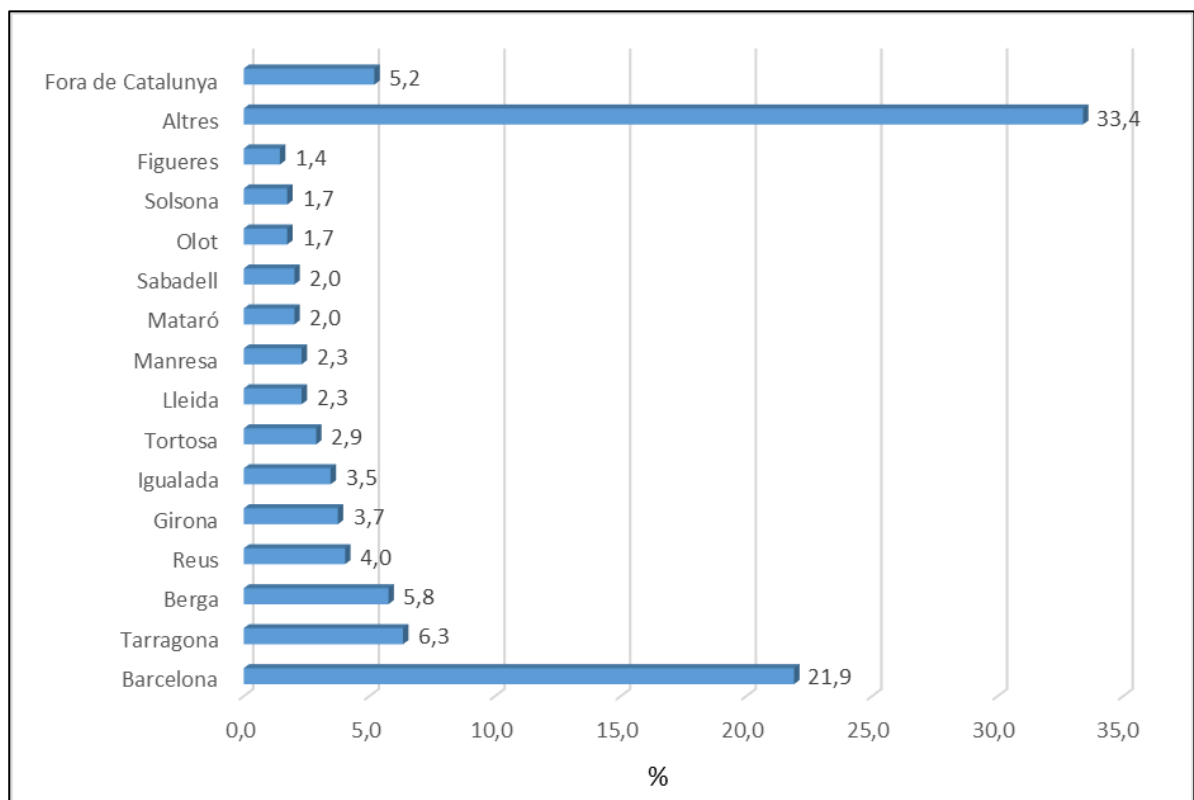
#### 4.1.1.2. Lloc de naixement

El 21,9% (n = 76) dels participants ha nascut a Barcelona, el 6,3% (n = 22) a Tarragona, el 5,8% (n = 18) a Berga, el 4% (n = 14) a Reus, el 3,7% (n = 13) a Girona, el 3,5% (n = 12) a Igualada, el 2,9% (n = 10) a Tortosa, el 2,3% (n = 8) a Lleida, el 2,3% (n = 8) a Manresa, el 2% (n = 7) a Mataró, el 2% (n = 7) a Sabadell, el 1,7% (n = 6) a Olot, el 1,7% (n = 6) a Solsona, el 1,4% (n = 5) a Figueres, 33,4% (n = 116) a d'altres llocs.

Aquests 116 últims pertanyen a (de més a menys i per ordre alfabètic): Bellpuig (4), La Riera de Gaià (4), Olesa de Montserrat (4), Vic (4), Gironella (3), Súria (3), Terrassa (3), Vilanova i la Geltrú (3), Badalona (2), Callús (2), Cambrils (2), Castellfollit de la Roca (2), Centelles (2), Cornellà de Llobregat (2), Esplugues de Llobregat (2), Granollers (2), La Bisbal d'Empordà (2), La Pobla de Claramunt (2), La Selva del Camp (2), La Seu d'Urgell (2), Puig-reig (2), Puigcerdà (2), Sant Boi de Llobregat (2), Vilafranca del Penedès (2), All (1), Amer (1), Amposta (1), Arenys de Mar (1), Artesa de Segre (1), Avià (1), Avinyó (1), Blanes (1), Bot (1), Cabacés (1), Calonge (1), Canet de Mar (1),

Cardedeu (1), Cardona (1), Castellar del Vallès (1), Cervera (1), Cervià de Ter (1), Clariana-Castellet i la Gornal (1), Constantí (1), Cervià de Ter (1), El Pinell de Brai (1), El Vendrell (1), Espluga de Francolí (1), Falset (1), Flix (1), Golmés (1), L'Ametlla del Vallès (1), L'Arboç (1), Malla (1), Maspujols (1), Molins de Rei (1), Montbrió del Camp (1), Olvan (1), Palafrugell (1), Palamós (1), Prats de Lluçanès (1), Púbol (1), Riner (1), Ripollet (1), Riudaura (1), Sant Antoni de Vilamajor (1), Sant Feliu de Llobregat (1), Sant Fruitós de Bages (1), Sant Gregori (1), Sant Just Desvern (1), Santa Coloma de Cervelló (1), Santa Coloma de Gramenet (1), Sitges (1), Taradell (1), Tàrrega (1), Torredembarra (1), Vallirana (1), Valls (1), Verges (1), Vila-seca (1), Vilanova de Bellpuig (1), Vilassar de Mar (1).

El 5,2% restant ( $n = 19$ ) són nascuts fora de Catalunya a les següents poblacions (de més a menys i en ordre alfabètic): Vinarós (3), Eindhoven (2), Andorra la Vella (1), Bilbao (1), Bulgària (1), Burjassot (1), Catarroja (1), Ciutat de Mèxic (1), Hofheim (1), La Coruña (1), La Vall d'Uixó (1), Montevideo (1), Ontinyent (1), Perpinyà (1), Rosselló (1), València (1), veure gràfic 4.3.

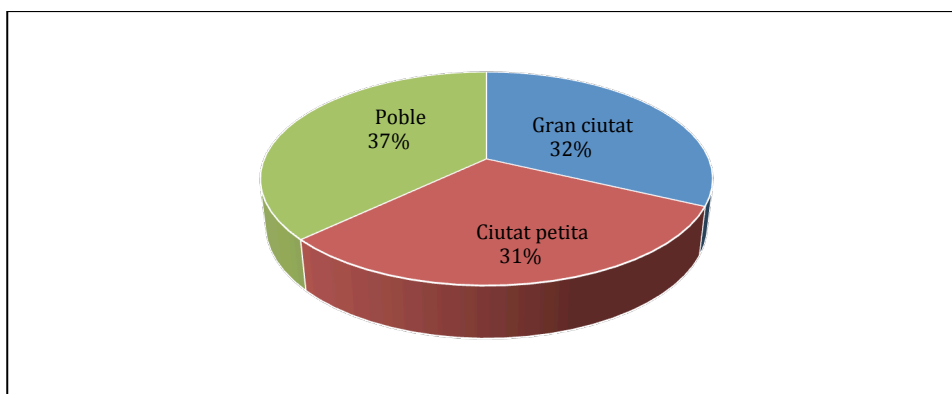


Gràfic 4.3. Distribució per lloc de naixement dels participants (percentatge)

#### 4.1.1.3. Lloc de residència

El lloc de residència dels participants és força equilibrat.

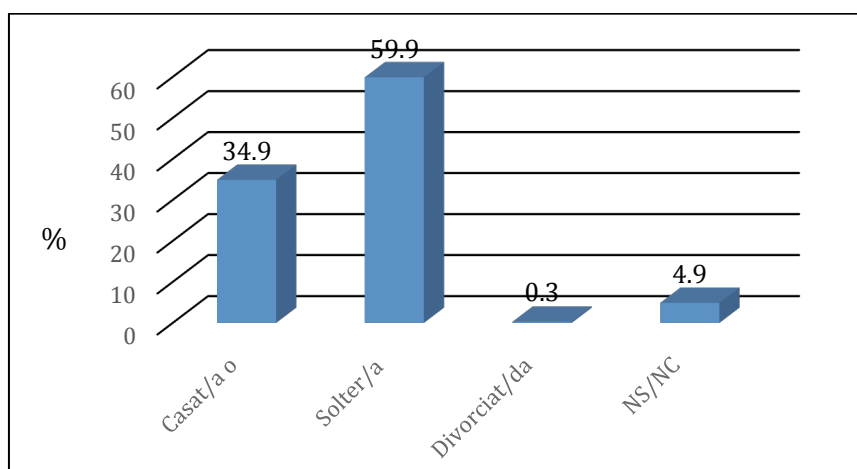
El 37% (n = 129) dels participants resideixen en un poble, el 32% (n = 111) en una gran ciutat, i el 31% restant (n = 107) en una ciutat petita, veure gràfic 4.4.



Gràfic 4.4. Lloc de residència dels participants

#### 4.1.1.4. Estat civil

El 59,9% (n = 208) dels participants està solter, el 34,9% (n = 121) està casat o en parella estable, un 0,3% (n = 1) està divorciat i del 4,9% (n = 17) no es disposa de dades, veure gràfic 4.5.

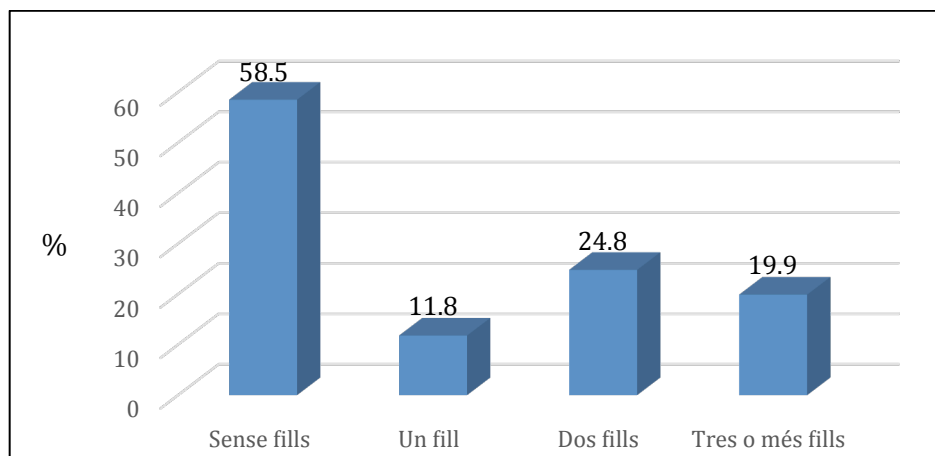


Gràfic 4.5. Estat civil dels participants (percentatge)

En l'estructura de la població catalana s'observa que predomina l'estat civil casat 4 punts per sobre de l'estat civil solter, segons les dades de l'enquesta demogràfica 2007, realitzada per l'Institut d'Estadística de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2010, pp. 44-45).

#### 4.1.1.5. Nombre de fills

El 58,5% (n = 203) no té fills, el 11,8% (n = 41) té un fill, el 24,8% (n = 86) té dos fills i un 19,9 % (n = 69) té tres fills o més, veure gràfic 4.6.



Gràfic 4.6. Nombre de fills dels participants

Variable	n	Percentatge
<b>Gènere</b>		
Home	240	69
Dona	107	31
<b>Edat (mitja i DT)</b>	40,1	13
<b>Residència</b>		
Gran ciutat	111	32
Ciutat petita	107	31
Poble	129	37
<b>Estat civil</b>		
Casat/da o en parella	121	34,9
Solter/a	208	59,9
Divorciat/da o vidu/vídua	1	0,3
NS/NC	17	4,9
<b>Nombre de fills</b>		
Sense fills	203	58,5
Un fill	41	11,8
Dos fills	86	24,8
Tres o més fills	69	19,9

Abreviatures. DT: Desviació típica, NS/NC: no sap, no contesta

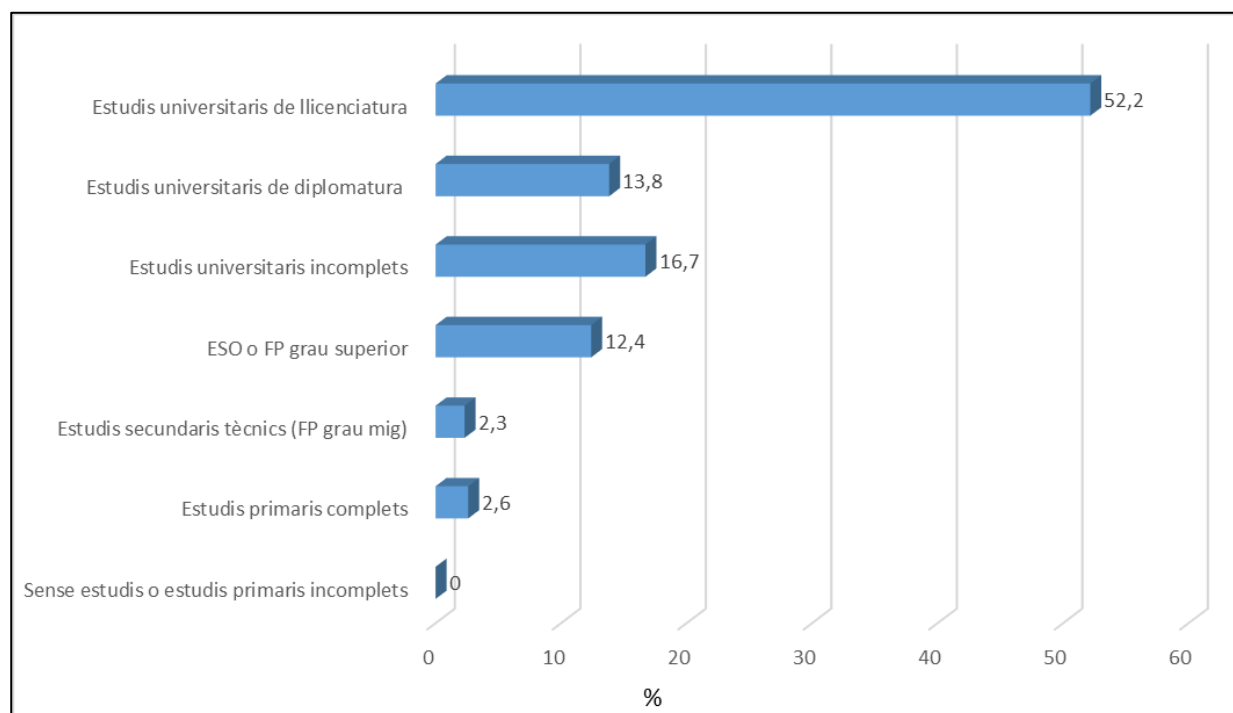
Taula 4.1. Dades descriptives sociodemogràfiques de la mostra

Resumint, podem dir que hi ha més homes que toquen música tradicional i popular a Catalunya que dones; que la mitjana d'edat de les dones és cinc anys més jove que la dels homes; que predomina el lloc de naixement a la província de Barcelona; que el lloc de residència és bastant equitatiu en els tres tipus de concentracions demogràfiques –tot i que domina els que viuen en un poble–; i que predomina l'estat civil solter i sense fills.

#### 4.1.2. Dades descriptives d'estudis

##### 4.1.2.1. Nivell d'estudis generals

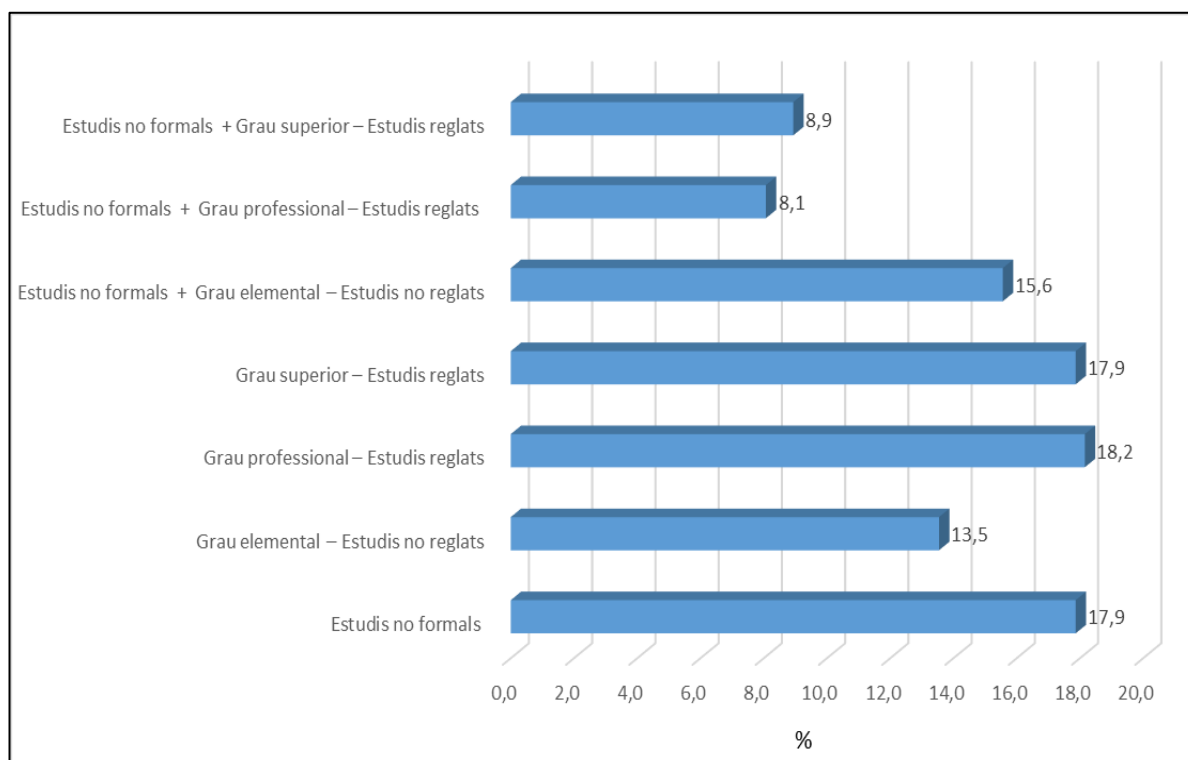
El 52,2% (n = 181) té estudis universitaris de llicenciatura, el 16,7% (n = 58) estudis universitaris incomplets, el 13,8% (n = 48) estudis universitaris de diplomatura, el 12,4% (n = 43) ESO o FP grau superior, el 2,6% (n = 9) estudis primaris complets, el 2,3% (n = 8) estudis secundaris tècnics (FP grau mig) i el 0% (n = 0) sense estudis o estudis primaris incomplets, veure gràfic 4.7.



Gràfic 4.7. Nivell d'estudis generals dels participants

#### 4.1.2.2. Nivell d'estudis musicals

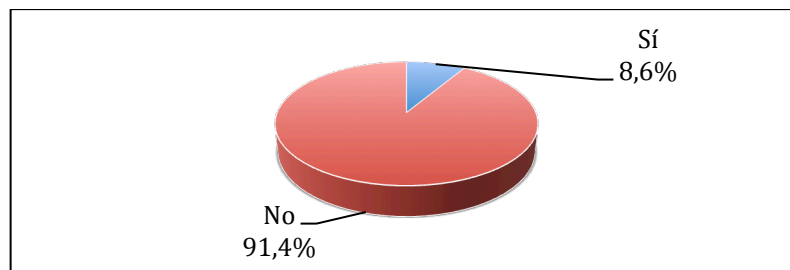
El 18,2% (n = 63) té el grau professional –estudis reglats–, el 17,9% (n = 62) té estudis no formals –cursos, cursets, escoles d'estiu, jornades, classes particulars, títols propis,... –, el 17,9% (n = 62) té el grau superior –estudis reglats–, el 15,6% (n = 54) té estudis no formals –cursos, cursets, escoles d'estiu, jornades, classes particulars, títols propis,... – i estudis no reglats –grau elemental–, el 13,5% (n = 47) té el grau elemental –estudis no reglats–, el 8,9% (n = 31) té estudis no formals –cursos, cursets, escoles d'estiu, jornades, classes particulars, títols propis,... – i el grau superior –estudis reglats–, i el 8,1% (n = 28) té estudis no formals –cursos, cursets, escoles d'estiu, jornades, classes particulars, títols propis,... – i el grau professional –estudis reglats–, veure gràfic 4.8.



Gràfic 4.8. Nivell d'estudis musicals dels participants

#### 4.1.2.3. Màster / Postgrau

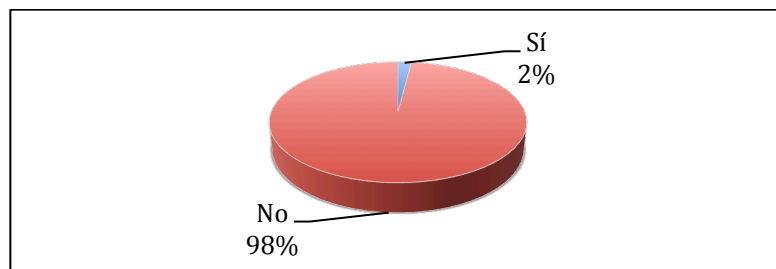
El 91,4% (n = 317) no ha fet o no està fent cap estudi de màster o postgrau, el 8,6% (n = 30) ha fet o està fent estudis de màster o postgrau, veure gràfic 4.9.



Gràfic 4.9. Estudis de Màster/Postgrau dels participants

#### 4.1.2.4. Doctorat

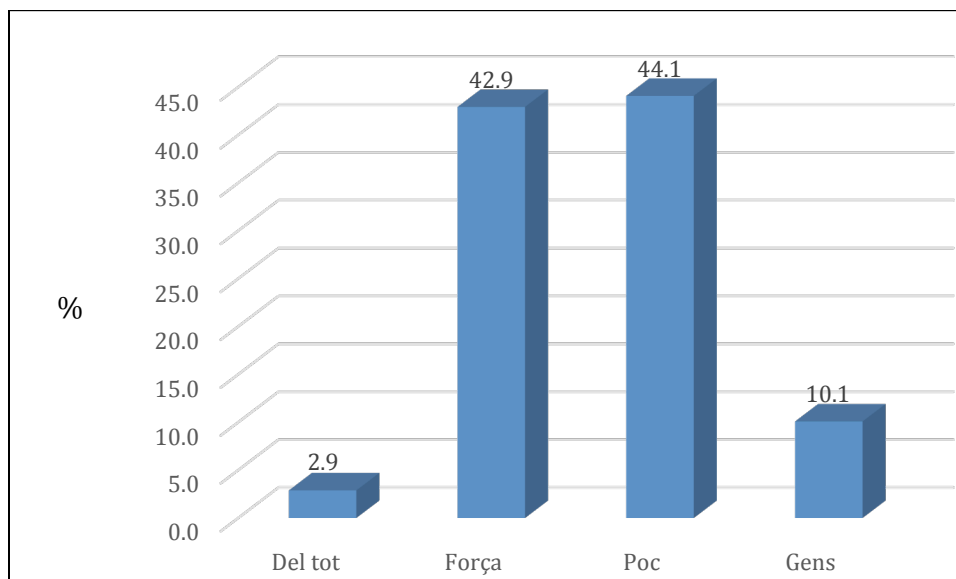
El 98% (n = 340) no ha fet o no està fent el doctorat, el 2% (n = 7) ha fet o està fent el doctorat, veure gràfic 4.10.



Gràfic 4.10. Estudis de Doctorat dels participants

#### 4.1.2.5. Autodidacte

El 44,1% (n = 153) es considera poc autodidacte, el 42,9% (n = 149) es considera força autodidacte, el 10,1% (n = 35) no es considera autodidacte, el 2,9% (n = 10) es consideren totalment autodidactes, veure gràfic 4.11.



Gràfic 4.11. Autodidacte



Variable	n	Percentatge
<b>Nivell d'estudis generals</b>		
Sense estudis o estudis primaris incomplets	0	0
Estudis primaris complets	9	2,6
Estudis secundaris tècnics (FP grau mig)	8	2,3
ESO o FP grau superior	43	12,4
Estudis universitaris incomplets	58	16,7
Estudis universitaris de diplomatura	48	13,8
Estudis universitaris de llicenciatura	181	52,2
<b>Nivell d'estudis musicals</b>		
Cursos, cursets, escoles d'estiu, jornades, classes particulars, títols propis,... – Estudis no formals	62	17,9
Grau elemental – Estudis no reglats	47	13,5
Grau professional – Estudis reglats	63	18,2
Grau superior – Estudis reglats	62	17,9
Cursos, cursets, escoles d'estiu, jornades, classes particulars, títols propis,... – Estudis no formals + Grau elemental – Estudis no reglats	54	15,6
Cursos, cursets, escoles d'estiu, jornades, classes particulars, títols propis,... – Estudis no formals + Grau professional – Estudis reglats	28	8,1
Cursos, cursets, escoles d'estiu, jornades, classes particulars, títols propis,... – Estudis no formals + Grau superior – Estudis reglats	31	8,9
<b>Master/ postgrau</b>		
No	317	91,4
Si	30	8,6
<b>Doctorat</b>		
No	340	98
Si	7	2
<b>Autodidacte</b>		
Del tot	10	2,9
Força	149	42,9
Poc	153	44,1
Gens	35	10,1

Abreviatures. DT: Desviació típica, NS/NC: no sap, no contesta

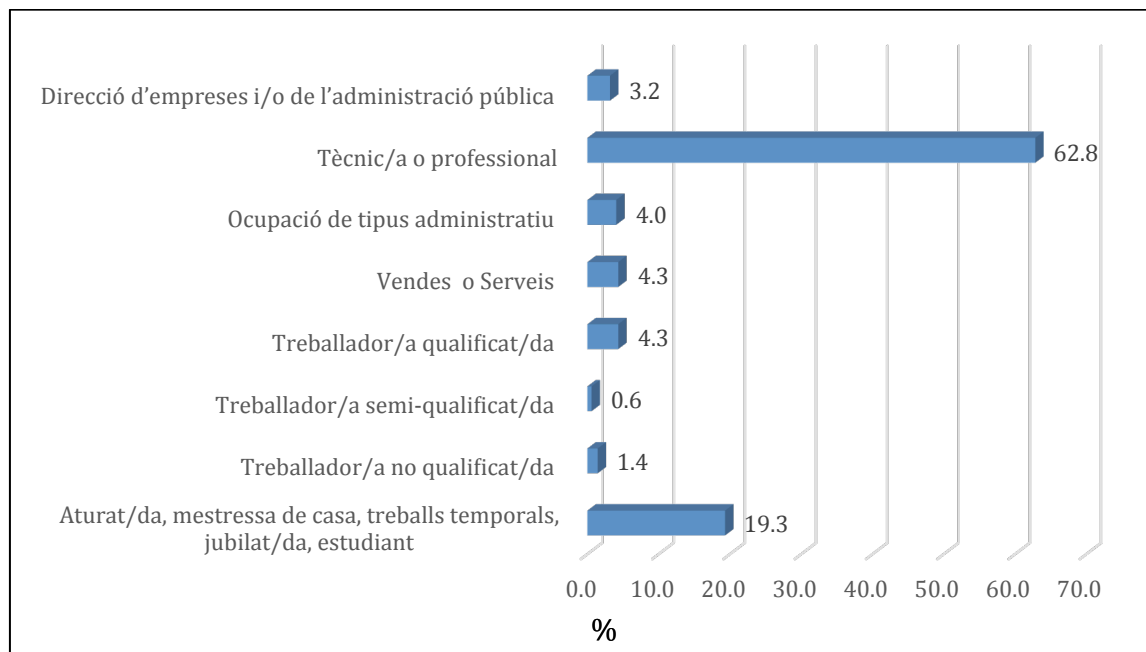
Taula 4.2. Dades descriptives d'estudis de la mostra

Resumint, podem dir que en estudis generals predomina el nivell d'estudis universitaris de llicenciatura; en estudis musicals –tot i que està molt equiparat– predomina el grau professional; la gran majoria no ha fet cap màster, postgrau o estudis de doctorat; i predominen lleugerament els que no se senten autodidactes.

### 4.1.3. Dades descriptives de l'activitat professional

#### 4.1.3.1. Professi3 actual

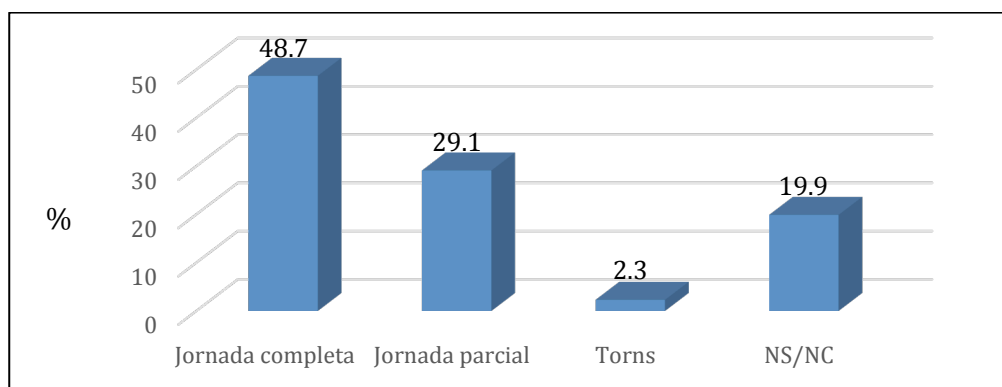
El 62,8% (n = 218) 3s t3cnic o professional –dins d'aquest apartat hi havia la categoria artista–, el 19,3% (n = 67) 3s aturat/da, mestressa de casa, treballs temporals, jubilat/da, estudiant, el 4,3% (n = 15) 3s treballador/a qualificat/da, el 4,3% (n = 15) treballa a vendes o serveis, el 4% (n = 14) t3 una feina de tipus administratiu, el 3,2% (n = 11) treballa en direcci3 d'empreses i/o de l'administraci3 p3blica, el 1,4% (n = 5) 3s treballador/a no qualificat/da, el 0,6% (n = 2) 3s treballador/a semi qualificat/da, veure gr3fic 4.12.



Gr3fic 4.12. Professi3 actual

### 4.1.3.2. Treball

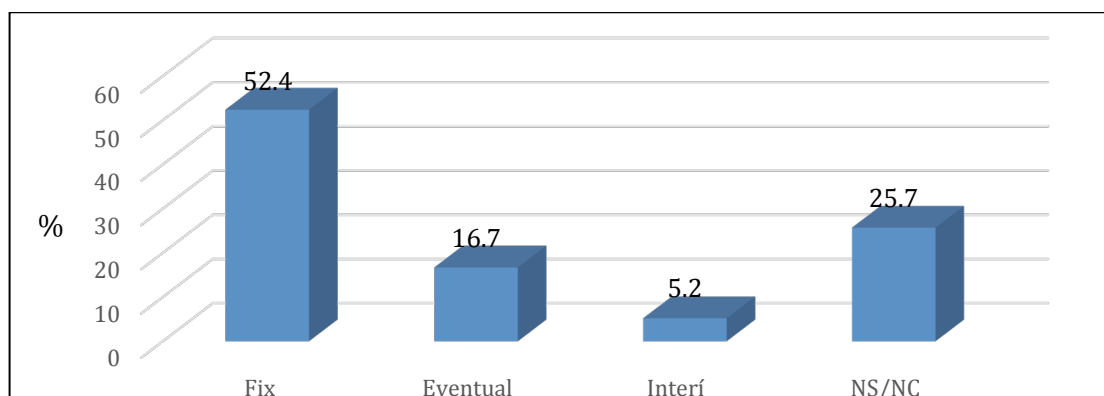
El 48,7% (n = 169) treballa a jornada completa, el 29,1% (n = 101) a jornada parcial, el 2,3% (n = 8) fa torns i del 19,9% (n = 69) no es tenen dades, veure gràfic 4.13.



Gràfic 4.13. Treball

### 4.1.3.3. Tipus de contracte

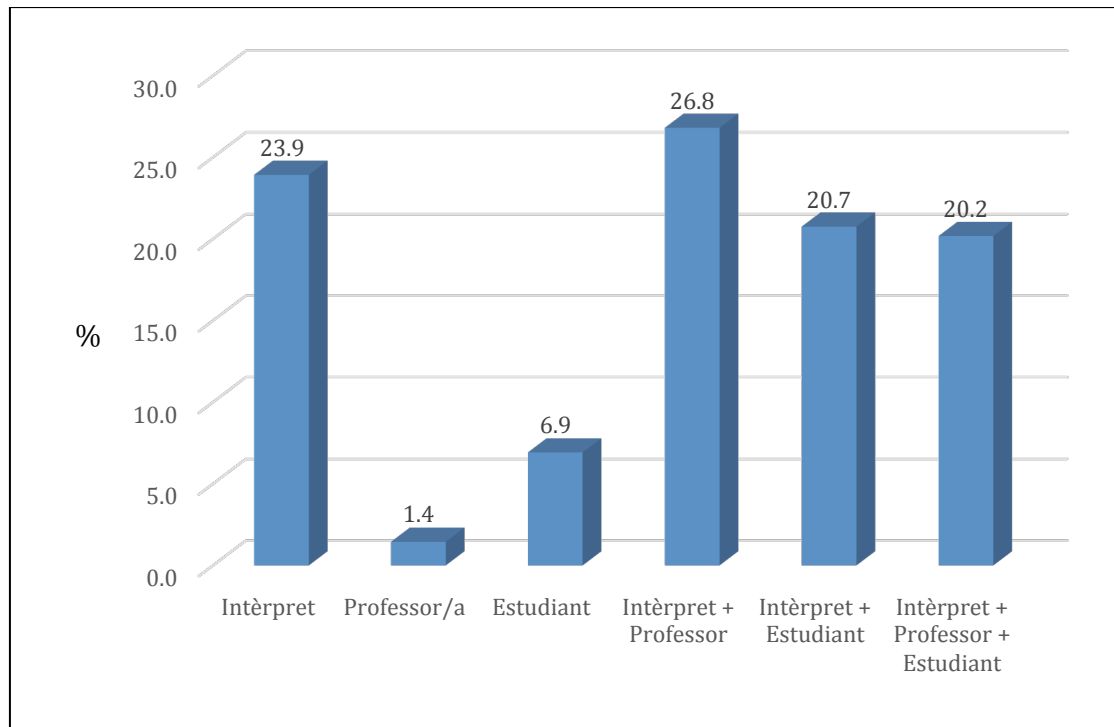
El 52,4% (n = 182) té un contracte laboral fix, el 16,7% (n = 58) eventual, el 5,2% (n = 18) interí, del 25,7% (n = 87) no es tenen dades, veure gràfic 4.14.



Gràfic 4.14. Tipus de contracte

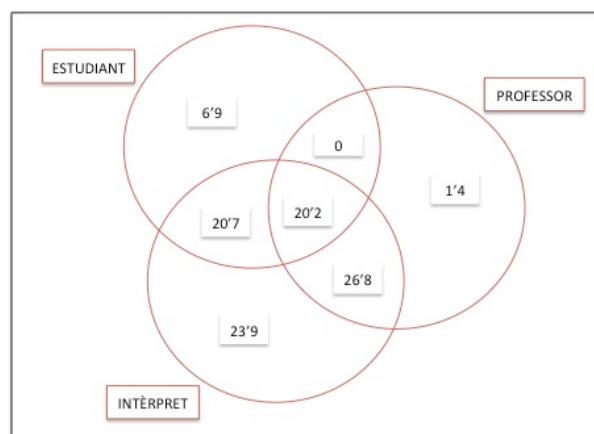
#### 4.1.3.4. Activitat musical

El 26,8% (n = 93) fa d'intèrpret i professor, el 23,9% (n = 83) fa d'intèrpret, el 20,7% (n = 72) fa d'intèrpret i estudiant, el 20,2% (n = 70) fa d'intèrpret, professor i estudiant, el 6,9% (n = 24) fa d'estudiant, l'1,4% (n = 5) fa de professor, veure gràfic 4.15.



Gràfic 4.15. Activitat musical dels participants

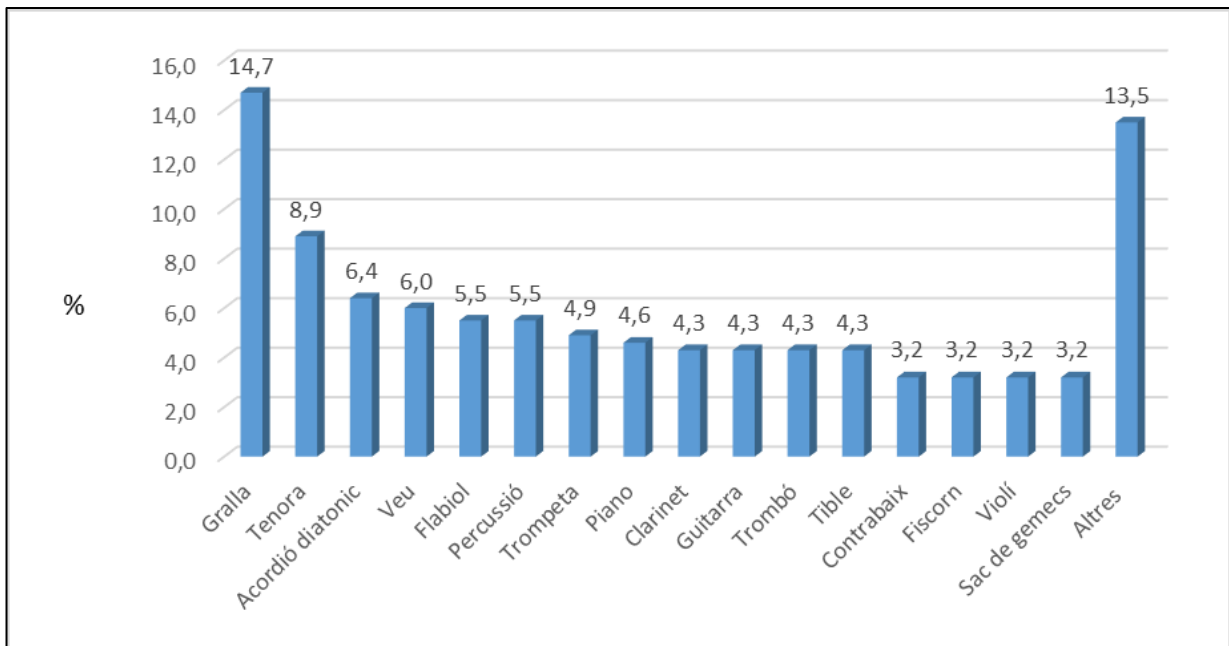
El gràfic 4.16. mostra les interseccions en l'activitat musical dels participants, segons els col·lectius Intèrpret, Professor i Estudiant.



Gràfic 4.16. Interseccions en l'activitat musical dels participants

#### 4.1.3.5. Instrument principal

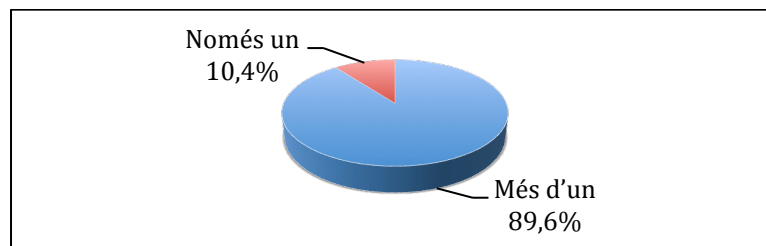
El 14,7% (n = 51) diu que el seu instrument principal és la gralla amb diversitat de tipologies –seca, dolça i baixa– i transposicions –si, do, sib–, el 8,9% (n = 31) la tenora, el 6,4% (n = 22) l'acordió diatònic, el 6% (n = 21) la veu, el 5,5% (n = 19) el flabiol amb diversa nomenclatura de tamborins i bombos, el 5,5% (n = 19) la percussió, el 4,9% (n = 17) la trompeta, el 4,6% (n = 16) el piano, el 4,3% (n = 15) el clarinet, el 4,3% (n = 15) la guitarra, el 4,3% (n = 15) el trombó, el 4,3% (n = 15) el tible, el 3,2% (n = 11) el contrabaix, el 3,2% (n = 11) el fiscorn, el 3,2% (n = 11) el violí, el 3,2% (n = 11) el sac de gemecs, el 13,5% (n = 47) altres instruments –flauta travessera (9), dolçaina (6), saxòfon (6), bateria (4), oboè (4), tarota (3), acordió cromàtic (2), baix elèctric (2), bombardí (2), flauta de bec (1), gaita gallega (1), llaüt neorenaixentista (1), mandolina (1), ordinador (1), sacabutx (1), tuba (1), viola (1), viola de roda (1), veure gràfic 4.17.



Gràfic 4.17. Instrument principal dels participants

#### 4.1.3.6. Nombre d'instruments que toquen

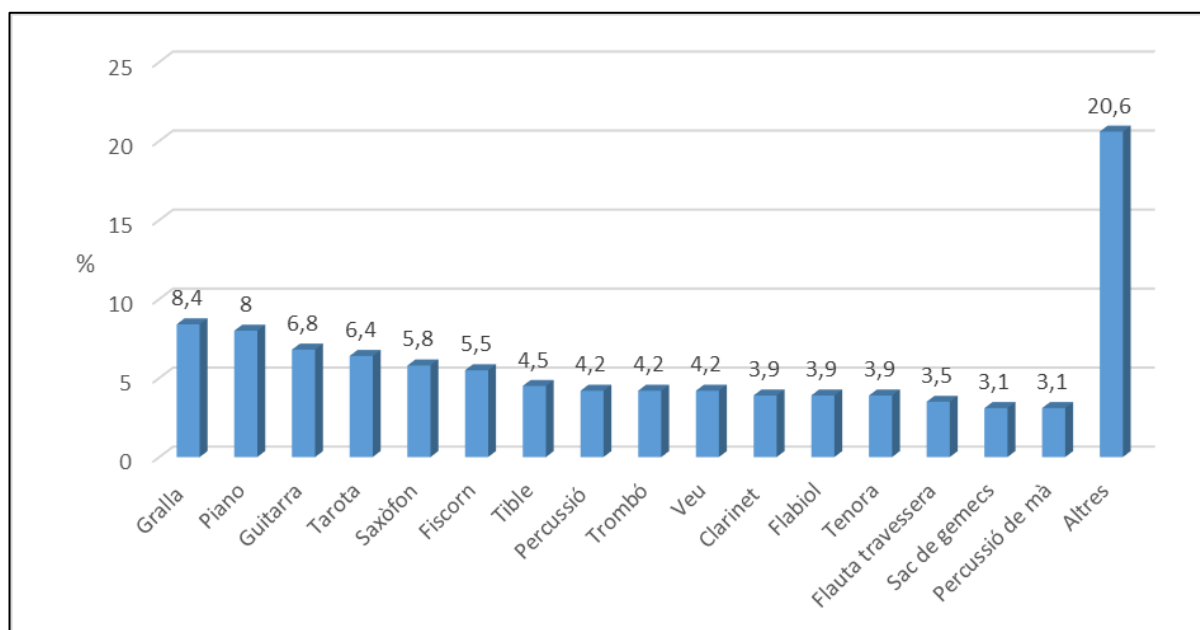
El 89,6% (n = 311) toca més d'un instrument, mentre que el 10,4% (n = 36) toca només un instrument, veure gràfic 4.18.



Gràfic 4.18. Nombre d'instruments que toquen els participants

#### 4.1.3.7. Instrument segon

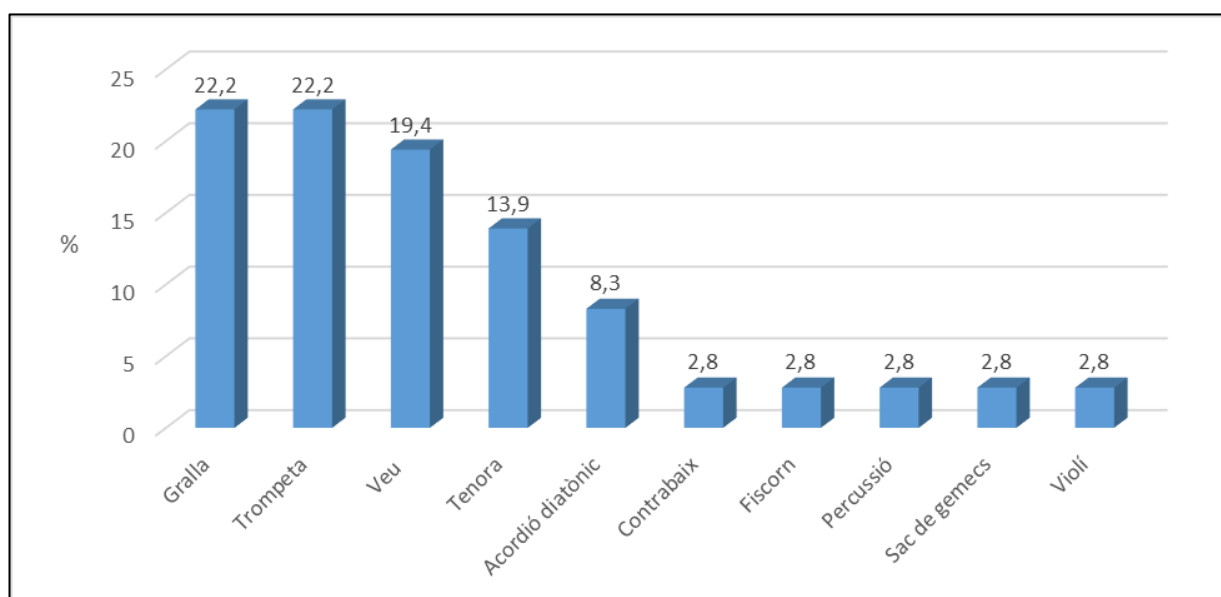
El 8,4% (n = 26) diu que el seu segon instrument és la gralla amb diversitat de tipologies –seca, dolça i baixa– però no s'especifiquen transposicions, el 8% (n = 25) el piano, el 6,8% (n = 21) la guitarra, el 6,4% (n = 20) la tarota, el 5,8% (n = 18) el saxòfon, el 5,5% (n = 17) el fiscorn, el 4,5% (n = 14) el tible, el 4,2% (n = 13) la percussió, el 4,2% (n = 13) el trombó, el 4,2% (n = 13) la veu, el 3,9% (n = 12) el clarinet, el 3,9% (n = 12) el flabiol amb diversa nomenclatura de tamborins, el 3,9% (n = 12) la tenora, el 3,5% (n = 12) la flauta travessera, el 3,1% (n = 10) el sac de gemecs, el 3,1% (n = 10) la percussió de mà, el 20,6% (n = 64) altres instruments –acordió diatònic (9), violí (7), baix elèctric (6), flauta de bec (4), oboè (4), trompeta (4), bateria (3), contrabaix (3), fagot (2), fagot històric (2), harmònica (2), llaüt àrab (2), bombardí (1), dolçaina (1), flauta de tres forats (1), flautes escandinaves (1), flautí (1), guitarra elèctrica (1), guitarró (1), instruments de pua (1), oboè barroc (1), percussió moderna i llatina (1), trompa (1), tuba (1), vihuela (1), viola lírica de cinc cordes (1), violí barroc (1), ukelele (1), veure gràfic 4.19.



Gràfic 4.19. Instrument segon

#### 4.1.3.8. Instruments que toquen els que només toquen un instrument

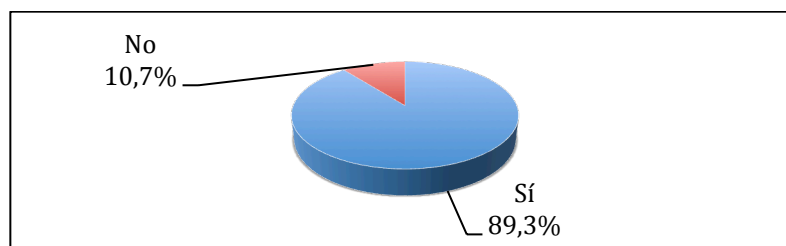
El 22,2% (n = 8) la gralla, el 22,2% (n = 8) la trompeta, el 19,4% (n = 7) canta, el 13,9% (n = 5) la tenora, el 8,3% (n = 3) l'acordió diatònic, el 2,8% (n = 1) el contrabaix, el 2,8% (n = 1) el fiscorn, el 2,8% (n = 1) la percussió, el 2,8% (n = 1) el sac de gemecs, veure gràfic 4.20.



Gràfic 4.20. Instruments que toquen els que només toquen un instrument

#### 4.1.3.9. Tocar en grup

El 89,3% (n = 310) toca en grup, i el 10,7% (n = 37) no forma part de cap agrupació tradicional o popular de Catalunya, veure gràfic 4.21.

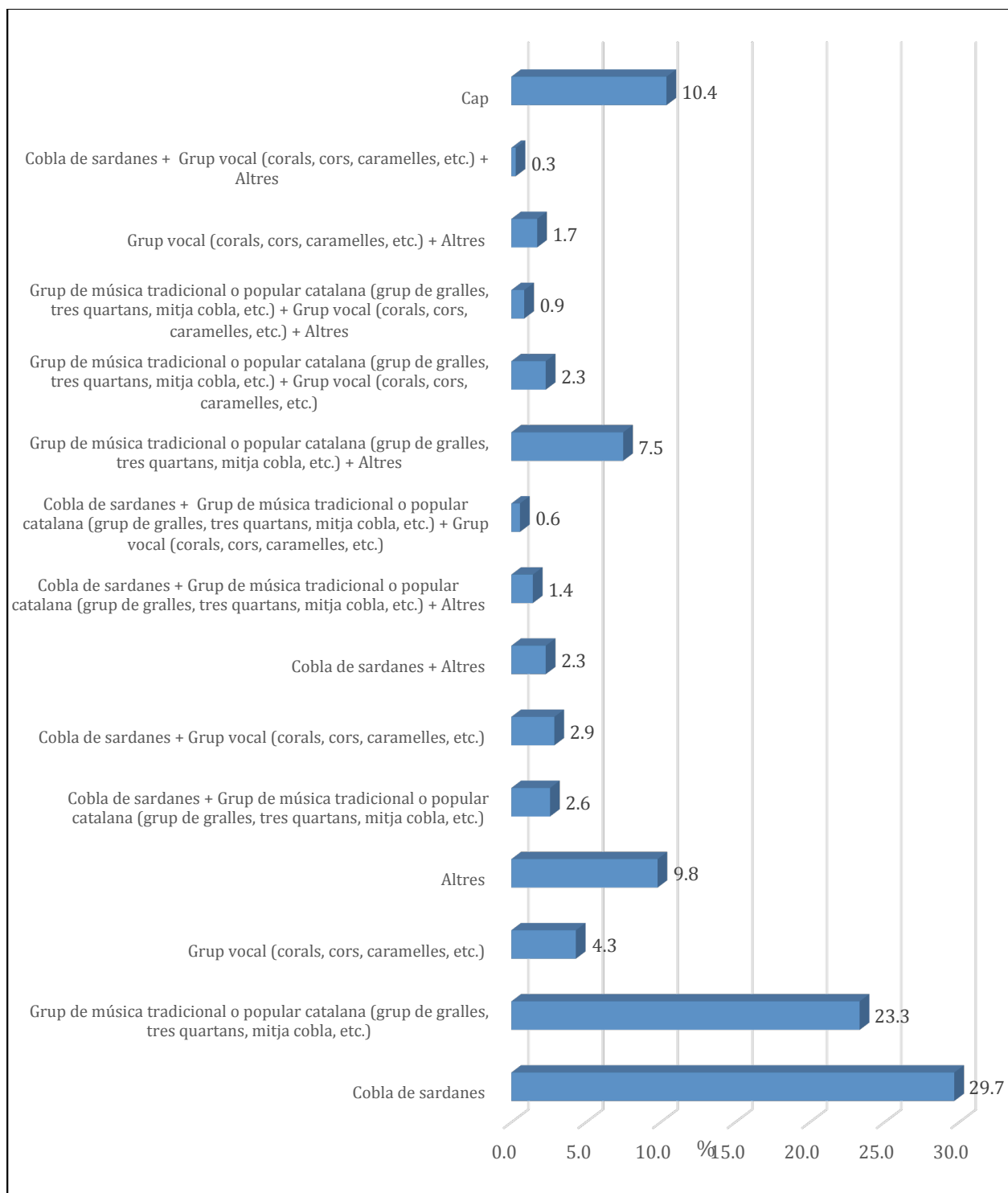


Gràfic 4.21. Tocar en grup

#### 4.1.3.10. Tipus d'agrupació

El 29,7% (n = 103) en cobla de sardanes, el 23,3% (n = 81) en grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.), el 9,8% (n = 34) altres, el 7,5% (n = 26) grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.) + altres, el 4,3% (n = 15) grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.), el 2,9% (n = 10) cobla de sardanes + grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.), el 2,6% (n = 9) cobla de sardanes + grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.), el 2,3% (n = 8) cobla de sardanes + altres, el 2,3% (n = 8) grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.) + grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.), el 1,7% (n = 6) grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.) + altres, el 1,4% (n = 5) cobla de sardanes + grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.) + altres, el 0,9% (n = 3) grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.) + grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.) + altres, el 0,6% (n = 2) cobla de sardanes + grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.) + grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.), el 0,3% (n = 1) cobla de sardanes + grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.) + altres, el 10,7% (n = 37) no forma part de cap agrupació tradicional o popular de Catalunya, veure gràfic 4.22.





Gràfic 4.22. Tipus d'agrupació

Variable	n	Percentatge
<b>Professió</b>		
Aturat/da, mestressa de casa, treballs temporals, jubilat/da	67	19,3
Treballador/a no qualificat/da	5	1,4
Treballador/a semi-qualificat/da	2	0,6
Treballador/a qualificat/da	15	4,3
Vendes o Serveis	15	4,3
Ocupació de tipus administratiu	14	4,0
Tècnic/a o professional	218	62,8
Direcció d'empreses i/o de l'administració pública	11	3,2
<b>Treball</b>		
Jornada completa	169	48,7
Jornada parcial	101	29,1
Torns	8	2,3
NS/NC	69	19,9
<b>Tipus de contracte</b>		
Fix	182	52,4
Eventual	58	16,7
Interí	18	5,2
NS/NC	87	25,7
<b>Activitat musical</b>		
Intèrpret	83	23,9
Professor/a	5	1,4
Estudiant	24	6,9
Intèrpret i Professor	93	26,8
Intèrpret i Estudiant	72	20,7
Intèrpret, Professor i Estudiant	70	20,2
<b>Instrument principal</b>		
Gralla	51	14,7
Tenora	31	8,9
Acordió diatònic	22	6,4
Veü	21	6,0
Flabiol	19	5,5
Percussió	19	5,5
Trompeta	17	4,9
Piano	16	4,6
Clarinet	15	4,3
Guitarra	15	4,3
Trombó	15	4,3
Tible	15	4,3
Contrabaix	11	3,2
Fiscorn	11	3,2
Violí	11	3,2
Sac de gemecs	11	3,2
Altres	47	13,5

<b>Nombre d'instruments que toquen</b>		
Més d'un	311	89,6
Només un	36	10,4
<b>Instrument segon</b>		
Gralla	26	8,4
Piano	25	8
Guitarra	21	6,8
Tarota	20	6,4
Saxòfon	18	5,8
Fiscorn	17	5,5
Tible	14	4,6
Percussió	13	4,2
Trombó	13	4,2
Veü	13	4,2
Clarinet	12	3,8
Flabiol	12	3,9
Tenora	12	3,9
Flauta travessera	11	3,5
Sac de gemecs	10	3,1
Percussió de mà	10	3,1
Altres	64	20,6
<b>Instruments que toquen els que només toca un instrument</b>		
Gralla	8	22,2
Trompeta	8	22,2
Veü	7	19,4
Tenora	5	13,9
Acordió diatònic	3	8,3
Contrabaix	1	2,8
Fiscorn	1	2,8
Percussió	1	2,8
Sac de gemecs	1	2,8
Violí	1	2,8
<b>Toques en grup</b>		
Sí	310	89,3
No	37	10,4
<b>Tipus d'agrupació</b>		
Cobla de sardanes	103	29,7
Grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.)	81	23,3
Grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.)	15	4,3
Altres	34	9,8
Cobla de sardanes + Grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.)	9	2,6
Cobla de sardanes + Grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.)	10	2,9
Cobla de sardanes + Altres	8	2,3

Cobla de sardanes + Grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.) + Altres	5	1,4
Cobla de sardanes + Grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.) + Grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.)	2	0,6
Grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.) + Altres	26	7,5
Grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.) + Grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.)	8	2,3
Grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.) + Grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.) + Altres	3	0,9
Grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.) + Altres	6	1,7
Cobla de sardanes + Grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.) + Altres	1	0,3
Cap	36	10,4
Abreviatures. DT: Desviació típica, NS/NC: no sap, no contesta		

Taula 4.3. Dades descriptives de l'activitat professional de la mostra

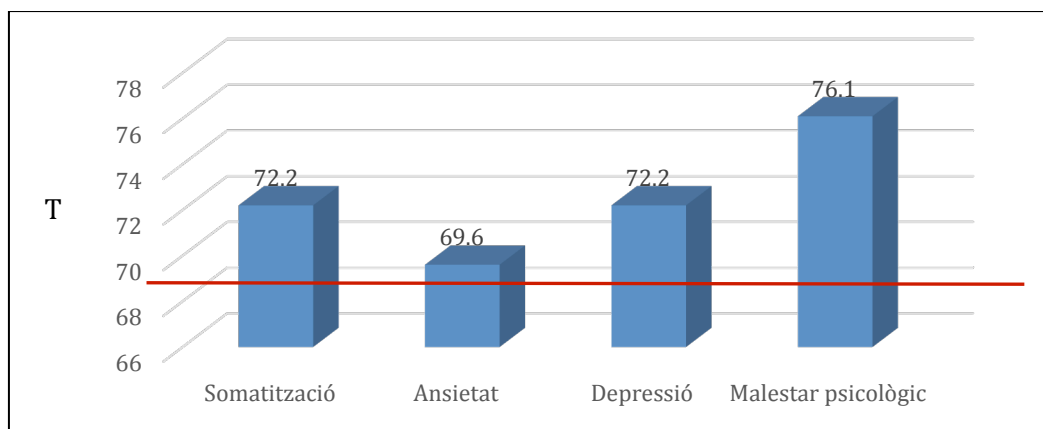
Resumint, podem dir que en la professió actual domina la categoria tècnic o professional –la categoria artista és dins d'aquest apartat–; una mica menys de la meitat treballa a jornada complerta; una mica més de la meitat té un contracte laboral fix; l'activitat musical que predomina més és la d'intèrpret amb els seus complements d'intèrpret més professor i/o més estudiant; la gralla –amb la seva diversitat de tipologies i transposicions– domina com a instrument principal seguit de la tenora; la gran majoria toca més d'un instrument; l'instrument segon que predomina més és la gralla seguit de dos instruments harmònics: el piano i la guitarra; els que només toquen un instrument trien la gralla i la trompeta; la gran majoria toca en un grup; i l'agrupació que predomina més és la cobla de sardanes.

#### 4.1.4. Dades descriptives dels qüestionaris psicològics

##### 4.1.4.1. Inventari Breu de Síntomes

L'Inventari Breu de Síntomes (*Brief Symptom Inventory, BSI-18*), proporciona una breu descripció dels símptomes i de la seva intensitat. Els participants d'aquest estudi refereixen presentar malestar psicològic ( $T = 76,1$ ), depressió i somatització (ambdós en  $T = 72,2$ ), veure gràfic 4.23.

Aquests resultats descriuen els participants de l'estudi com a persones que demostren tenir poca tranquil·litat psicològica, això vol dir que poden sentir inquietud, impaciència, tristesa, dificultat per a la concentració o per posar la ment en blanc, irritabilitat, tensió muscular, ansietat, dificultat per gaudir de les coses, problemes amb la son, símptomes depressius i tendència a manifestar aquesta simptomatologia amb símptomes orgànics, funcionals o físics.



Gràfic 4.23. Puntuacions en l'Inventari Breu de Síntomes BSI-18

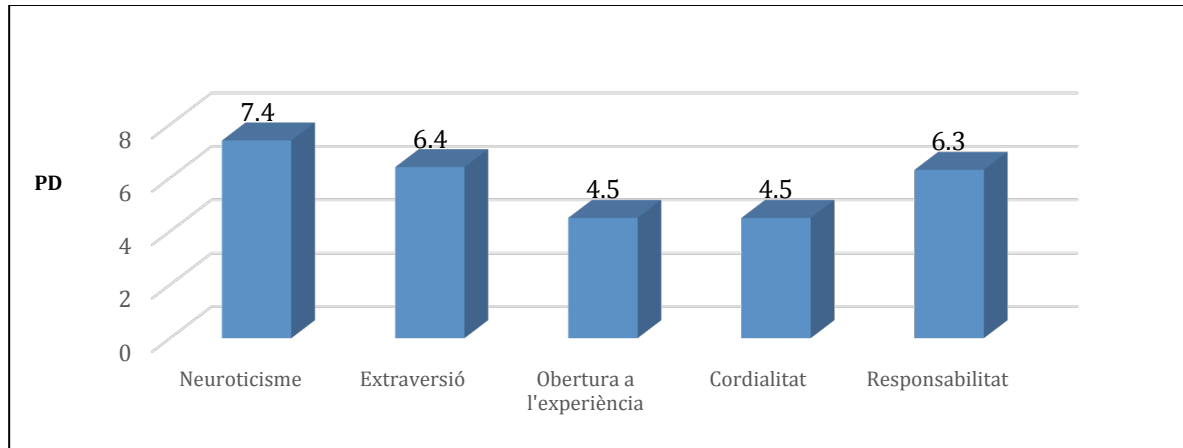
##### 4.1.4.2. Inventari de Personalitat

L'Inventari de personalitat (*Big Five Inventory, BFI-10*), proporciona una breu descripció de 5 trets de personalitat dels participants: Neuroticisme, Extraversió, Obertura a l'experiència, Cordialitat i Responsabilitat. Els tres trets de personalitat que

defineixen millor als participants del nostre estudi són: Neuroticisme (PD = 7,4), Extraversió (PD = 6,4) i Responsabilitat (PD = 6,3).

- Neuroticisme VS estabilitat emocional: es refereix a l'ajust emocional. Les persones amb valors alts en aquesta dimensió són proclius al malestar psicològic, amb idees poc realistes, necessitats excessives o dificultats per tolerar la frustració. Es defineixen amb mots com "preocupat", "insegur", amb tendència a les emocions negatives com ansietat, depressió o desconcert. Es relaciona també amb comportaments impulsius com fumar o beure en excés i la dificultat per controlar-los.
- Extraversió o surgència: es refereix a la quantitat i intensitat de les interaccions interpersonals. Juntament amb el factor Cordialitat (Amabilitat), abasta l'ampli espectre de les relacions socials. El nucli fonamental és la sociabilitat, la tendència cap a la diversió, la xerrada. Altres trets són l'assertivitat, un alt nivell d'activitat, la recerca de sensacions, etc. S'associa a emocions positives, per això es diu, que l'extraversió està associada de manera consistent a la felicitat, l'afecte positiu i el benestar.
- Obertura a l'experiència: es tracta d'un àmbit no contemplat prèviament en d'altres qüestionaris de personalitat. Avalua la recerca i apreciació d'experiències, el gust per allò desconegut i la seva exploració. Es defineix per adjectius com "original", "imaginatiu", "d'amplis interessos", "atrevit".
- Cordialitat: així com el factor extraversió es refereix a la quantitat i intensitat de les interaccions interpersonals, aquesta dimensió recull la qualitat de la interacció social: l'extraversió és un component de la personalitat que parla de la facilitat pel contacte i els vincles amb els altres, mentre que la cordialitat o amabilitat és una característica general sobre la forma de relacionar-se amb els altres (de manera cooperativa, empàtica, fiable...). El qui puntua alt és empàtic, i creu que la majoria de la gent es comportarà de forma semblant a ell. Qui puntua baix és cínic, suspicax, poc cooperatiu, irritable, crític, insensible, tendeix a la venjanxa, imoposicionista. Aquest factor és important també en alguns aspectes relacionats amb el concepte de si mateix i contribueix a la conformació d'actituds socials i, en general, a la "filosofia de vida". Juntament amb la Responsabilitat, es tracta d'un factor derivat de la socialització.

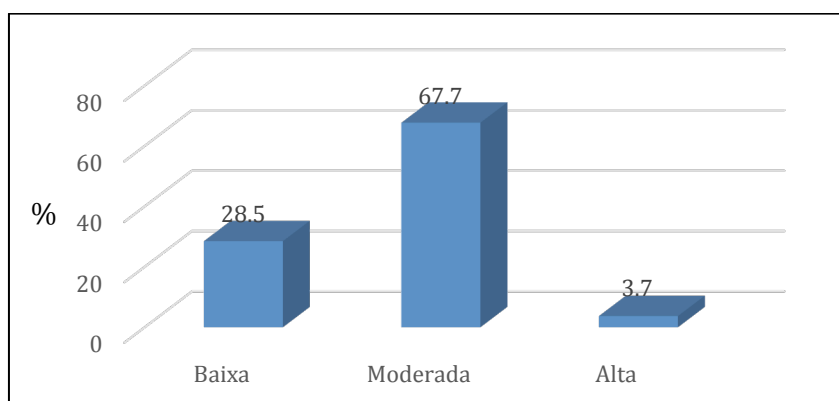
- Responsabilitat: aquest factor reflecteix el grau d'organització, persistència, control i motivació en la conducta dirigida a fites i objectius, veure gràfic 4.24.



Gràfic 4.24. Puntuacions en l'Inventari de Personalitat (BFI)

#### 4.1.4.3. Escala d'Autoestima de Rosenberg

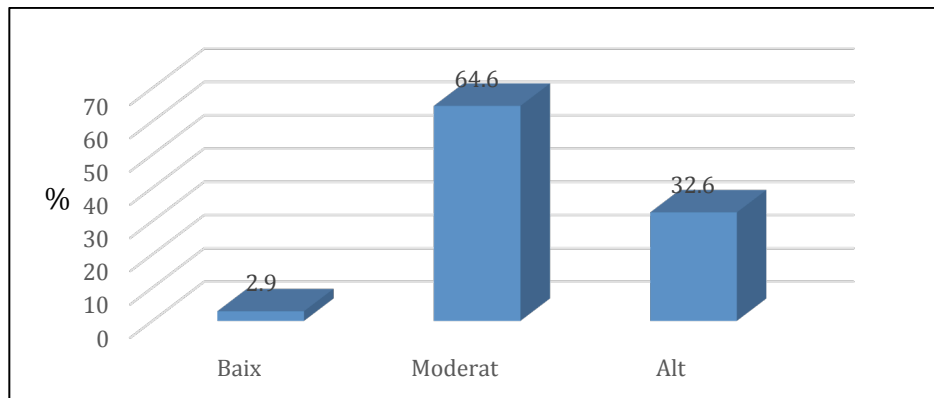
L'Escala d'Autoestima de Rosenberg, avalua l'autoestima personal entesa com el sentiment de vàlua personal i de respecte a si mateix. Una puntuació de menys de 25 indicaria baixa autoestima; una puntuació entre 26 i 29 punts, autoestima moderada, i puntuació entre 30 i 40, autoestima elevada. Els participants de la nostra mostra han obtingut una puntuació mitjana de 26,5 (ST = 1,8, rang entre 20 i 32). Un 67,7% (n = 235) indica tenir una autoestima moderada, un 28,5% (n = 99) baixa i un 3,7% (n = 13) alta, veure gràfic 4.25.



Gràfic 4.25. Puntuacions a l'Escala d'Autoestima de Rosenberg

#### 4.1.4.4. Escala de Lideratge (LID)

L'Escala de Lideratge (LID) avalua la capacitat de lideratge, de comandament, d'assumir responsabilitats, tenir idees clares, amb capacitat d'iniciativa i influència en la resta dels seus companys. Una puntuació menys de 12 indicaria lideratge baix, una puntuació entre 13 i 25 punts lideratge moderat, i puntuació superior a 26 lideratge elevat. Els participants de la nostra mostra han obtingut una puntuació mitjana de 23,4 (DT = 5,1, rang entre 6 i 37). Un 64,6% (n = 224) indica tenir lideratge moderat, un 32,6% (n = 113) lideratge alt i un 2,9% (n = 10) lideratge baix, veure gràfic 4.26.



Gràfic 4.26. Puntuacions a l'Escala de Lideratge

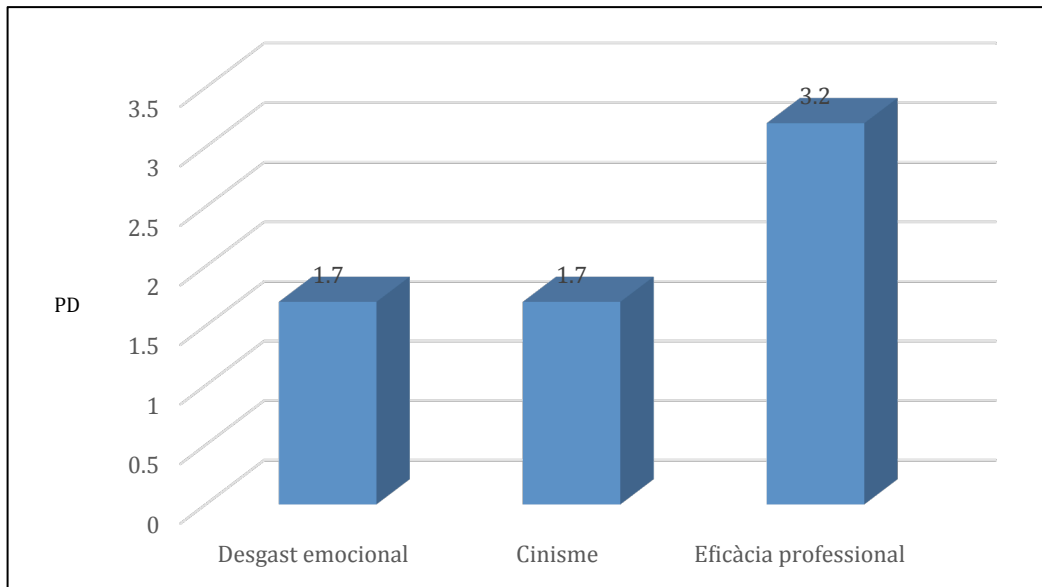
#### 4.1.4.5. Maslach Burnout INVENTORY-GS

El Maslach Burnout INVENTORY-GS, és un instrument per a l'avaluació de les actituds davant el mateix treball, que van des de la implicació o compromís fins al 'burnout'. El MBI-GS proporciona tres escales: desgast emocional, cinisme i eficàcia professional.

El desgast emocional fa referència a la presència de problemes psicològics. El cinisme reflecteix l'actitud d'indiferència, devaluació i distanciament davant el propi treball i el valor i significació que se li pugui concedir, representa igualment una actitud defensiva davant les esgotadores demandes provinents del treball. L'escala d'eficàcia professional que avalua la realització personal, sobretot en relació a complir les pròpies expectatives.



Els participants obtenen una puntuació més alta en eficàcia professional (mitjana = 3,2, DT = 0,7), que en desgast emocional (mitjana = 1,7, DT = 0,5) o cinisme (mitjana 1,7, DT = 0,5); és a dir, es mostren satisfets amb el seu treball i la seva realització personal, veure gràfic 4.27.



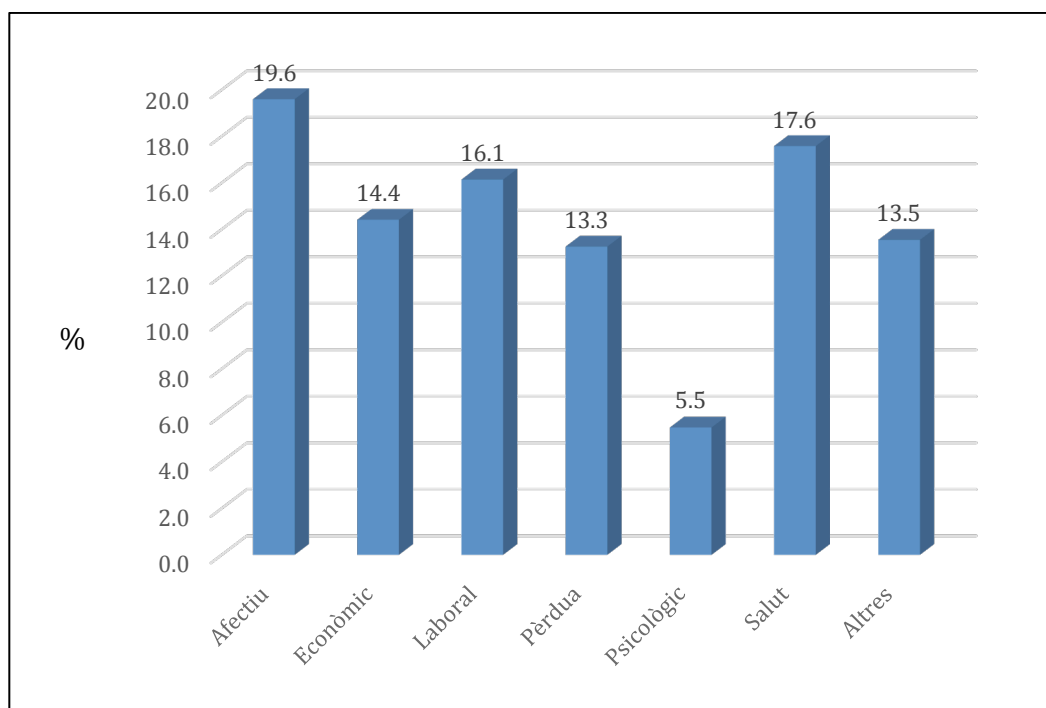
Gràfic 4.27. Puntuacions en el Maslach Burnout Inventory-GS

#### 4.1.4.6. Afrontament per a adults de Moos

L'Afrontament per a adults de Moos (CRI-A), avalua l'afrontament d'un subjecte tenint en compte el focus de l'afrontament i el mètode d'afrontament. Des del focus d'afrontament, les respostes es divideixen en: aproximatives i evitatives. Cadascun d'aquests dos grups de respostes es divideix en dues categories que reflecteixen els mètodes d'afrontament cognitiu i conductual. En general, l'afrontament per aproximació es focalitza en el problema i reflecteixen els esforços cognitius i conductuals per manejar o resoldre els estressors vitals. En canvi, el tipus d'afrontament per evitació tendeix a estar centrat en l'emoció: reflecteix intents cognitius i conductuals per evitar pensar en un estressor i les seves implicacions, o per gestionar-ne l'afecte associat. L'inventari proporciona vuit respostes d'afrontament:

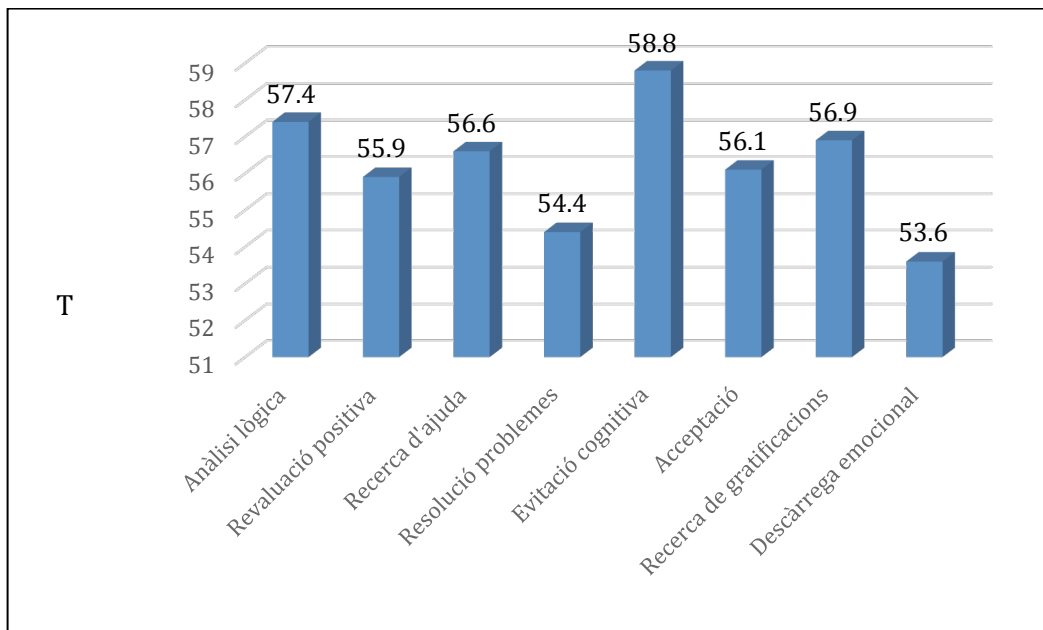
- Anàlisi lògica: intents cognitius de comprendre i preparar-se mentalment per enfrontar el factor d'estrès i les seves conseqüències.
- Reavaluació positiva: intents cognitius de construir i reestructurar un problema en un sentit positiu mentre s'accepta la realitat d'una situació.
- Recerca d'orientació i suport: intents conductuals de buscar informació, suport i orientació.
- Resolució de problemes: intents conductuals de realitzar accions conduents directament al problema.
- Evitació cognitiva: intents cognitius d'evitar pensar en el problema de manera realista.
- Acceptació / resignació: intents cognitius de reaccionar al problema acceptant-lo.
- Recerca de gratificacions alternatives: intents conductuals d'involucrar-se en activitats substitutives i crear noves fonts de satisfacció.
- Descàrrega emocional: intents conductuals de reduir la tensió expressant sentiments negatius.

El tipus de problema que solen descriure els participants en l'estudi és de tipus afectiu (19,6%), de salut (17,6%), i laboral (16,1%), això els produeix un estrès mitjà-moderat (mitjana 6,4, DT = 2,2, rang d'1 a 10), i senten que el controlen bastant (mitjana 5,8, DT = 2,1, rang de 9 a 10), veure gràfic 4.28.



Gràfic 4.28. Tipus de problemes en l'Afrontament per a adults, de Moos (CRI-A)

El perfil d'afrontament dels participants analitzats es caracteritza principalment per l'evitació cognitiva (PT = 58,8, DT = 9,5), l'anàlisi lògica (PT = 57,4, DT = 8,1), i la recerca de gratificacions alternatives (PT = 56,9, DT = 7,2). És a dir, davant d'un problema intenten evitar pensar-hi, i si no poden evitar-ho, el reavaluen i es preparen mentalment per afrontar-ho i busquen activitats substitutives i noves fonts de satisfacció, veure gràfic 4.29.



Gràfic 4.29. Puntuacions en el qüestionari d'Afrontament per a adults, de Moos (CRI-A)

Variable	Mitja	DT
<b>BSI (puntuació T)</b>		
Somatització	72,2	4,2
Ansietat	69,6	4
Depressió	72,2	4,1
Malestar psicològic	76,1	3,5
<b>BFI (puntuació directa)</b>		
Neuroticisme	7,4	1,1
Extraversió	6,4	1,4
Obertura a l'experiència	4,5	1,2
Cordialitat	4,5	1,2
Responsabilitat	6,3	1,1
<b>Autoestima (puntuació directa)</b>		
Baixa (n, %)	99	28,5
Moderada (n, %)	235	67,7
Alta (n, %)	13	3,7

<b>Lideratge (puntuació directa)</b>	23,4	5,1
Baix (n, %)	10	2,9
Moderat (n, %)	224	64,6
Alt (n, %)	113	32,6
<b>Burnout (MBI-GS)</b>		
Desgast emocional	1,7	0,5
Cinisme	1,7	0,5
Eficàcia professional	3,2	0,7
<b>Afrontament (CRI-A)</b>		
Anàlisi lògica	57,4	8,1
Reavaluació positiva	55,9	8,0
Recerca d'ajuda	56,6	8,4
Resolució de problemes	54,4	8,5
Evitació cognitiva	58,8	9,5
Acceptació	56,1	8,0
Recerca de gratificacions	56,9	7,2
Descàrrega emocional	53,6	6,6
Abreviació, DT: Desviació Típica		
Puntuació T, en risc T entre 67 i 69, rang clínic $\geq 70$		
Puntuació directa en BFI, rang entre 2 i 8.		
Puntuació directa en Autoestima, rang entre 10 i 40.		
Puntuació directa en Lideratge, rang entre 0 i 40.		

Taula 4.4. Dades descriptives dels qüestionaris psicològics

#### 4.1.4.7. Perfil psicològic dels participants

En síntesi, els participants refereixen presentar malestar psicològic, depressió i somatització. Els tres trets de personalitat que millor defineixen els participants són neuroticisme, extraversió i responsabilitat, és a dir, són persones proclius a presentar malestar psicològic, amb idees poc realistes, necessitats excessives o amb dificultats per tolerar la frustració, amb tendència a la preocupació, inseguretat o a experimentar emocions negatives. Són persones sociables, amb tendència a la diversió, la xerrada, l'assertivitat, recercant emocions positives, persones organitzades, persistents, i responsables.

Es descriuen amb una autoestima moderada, així com un lideratge moderat-alt. Els participants obtenen una puntuació més alta en eficàcia professional que en desgast emocional o cinisme; és a dir, es mostren satisfets amb el seu treball i la seva realització personal.

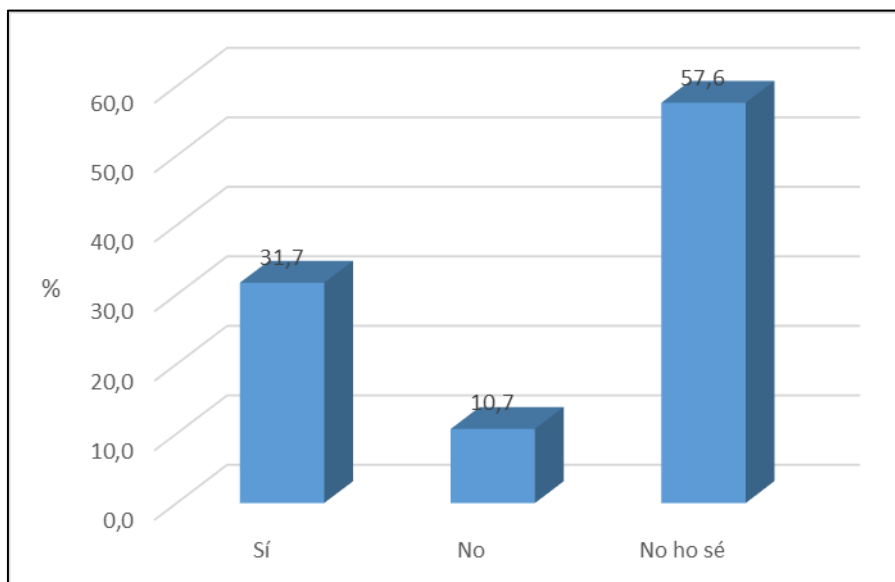
El tipus de problemes que solen descriure són de tipus afectiu, de salut i laboral: això els produeix un estrès mitjà-moderat, i senten que el controlen bastant.

El perfil d'afrontament dels participants es caracteritza principalment per l'evitació cognitiva (PT = 58,8, DT = 9,5), l'anàlisi lògica (PT = 57,4, DT = 8,1), i la recerca de gratificacions alternatives (PT = 56,9, DT = 7,2); és a dir, davant d'un problema intenten evitar pensar-hi, i si no poden evitar-ho, el reavaluen i es preparen mentalment per afrontar-lo, i busquen activitats substitutives i noves fonts de satisfacció.

#### 4.1.5. Dades descriptives pedagògico-musicals

##### 4.1.5.1. Mètodes pedagògics

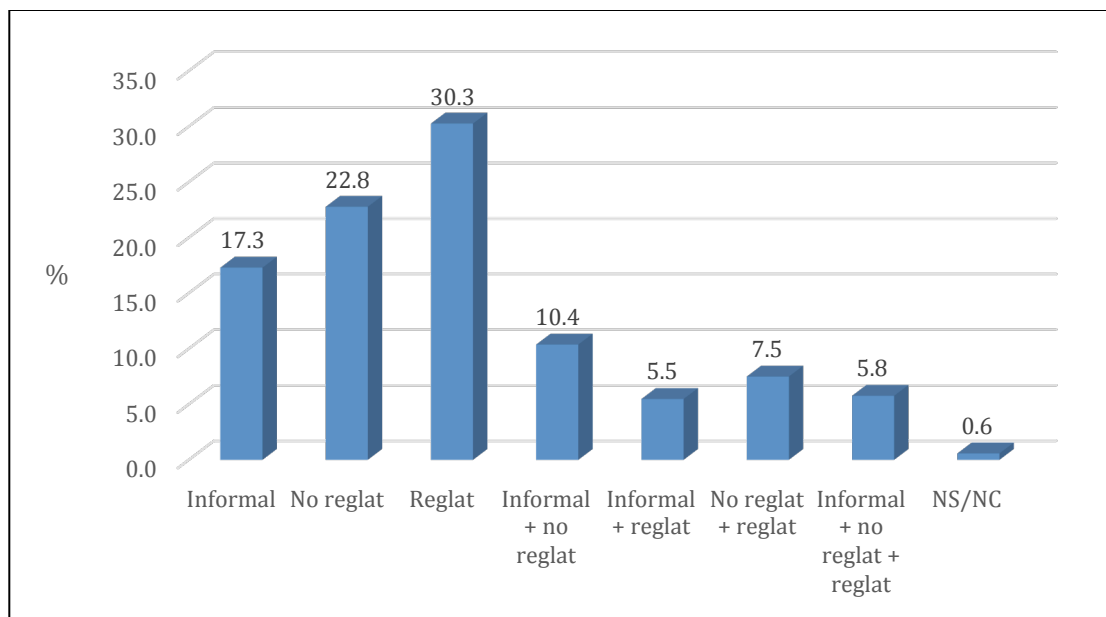
El 57,3% (n = 199) no ho sap, el 31,7% (n = 110) diu que sí que s'apliquen mètodes específics, el 10,7% (n = 37) diu que no s'apliquen mètodes específics, un 0,3 % (n = 1) diu que sí i no, veure gràfic 4.30.



Gràfic 4.30. Mètodes pedagògics aplicats

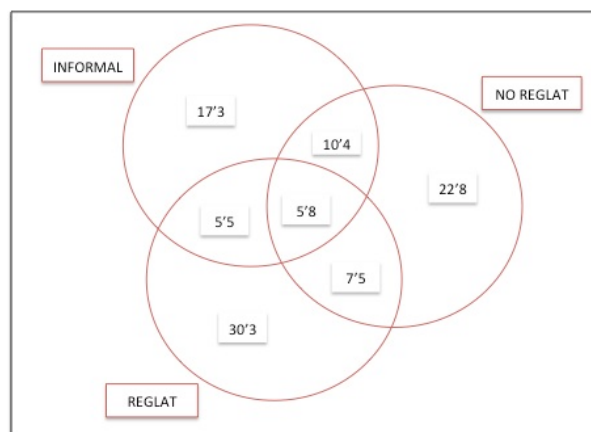
#### 4.1.5.2. Tipus d'ensenyament rebut

El 30,3% (n = 105) ha realitzat estudis reglats, el 22,8% (n = 79) ha realitzat estudis no reglats, el 17,3% (n = 60) ha realitzat estudis informals, el 10,4% (n = 36) ha realitzat estudis informals i no reglats, el 7,5% (n = 26) ha realitzat estudis no reglats i reglats, el 5,8% (n = 20) ha realitzat estudis informals, no reglats i reglats, el 5,5 % (n = 19) ha realitzat estudis informals i reglats, el 0,6% (n = 2) NS/NC, veure gràfic 4.31.



Gràfic 4.31. Tipus d'ensenyament rebut

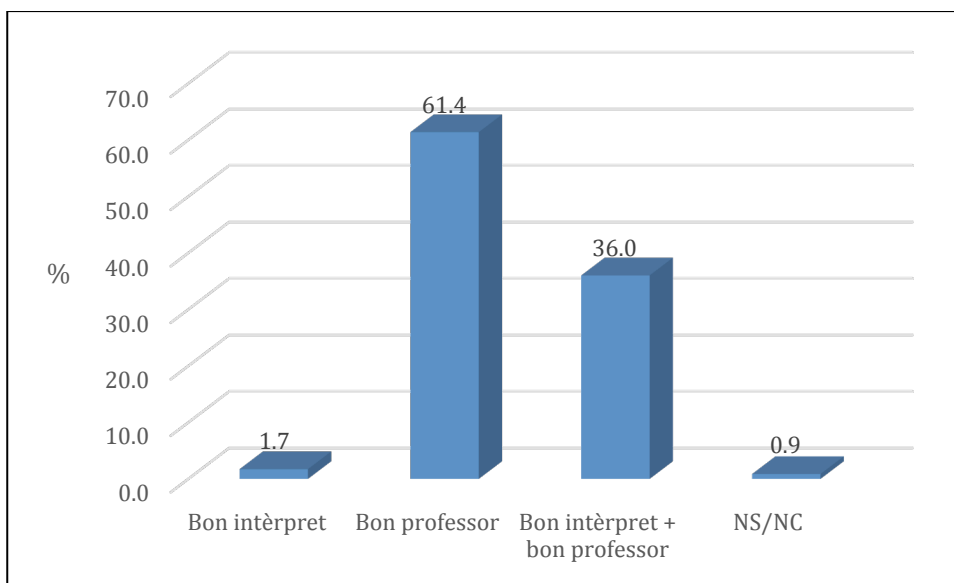
El gràfic 4.32. mostra les interseccions en el tipus d'ensenyament rebut, segons la tipologia Informal, No reglat i Reglat.



Gràfic 4.32. Interseccions en el tipus d'ensenyament rebut

#### 4.1.5.3. Tipus de mestre: bon intèrpret o bon professor

El 61,4% (n = 213) diu que ha de ser un bon professor, el 36% (n = 125) diu que ha de ser un bon intèrpret i un bon professor, el 1,7% (n = 6) diu que ha de ser un bon intèrpret, el 0,9% (n = 3) NS/NC, veure gràfic 4.33.



Gràfic 4.33. Tipus de mestre: saber tocar o saber ensenyar

#### 4.1.5.4. Metodologia utilitzada en el seu aprenentatge

Aquesta pregunta fa referència a saber quina metodologia han utilitzat els professors en el moment d'ensenyar a tocar l'instrument, segons les característiques metodològiques que se'n desprenen de les investigacions actuals i que són:

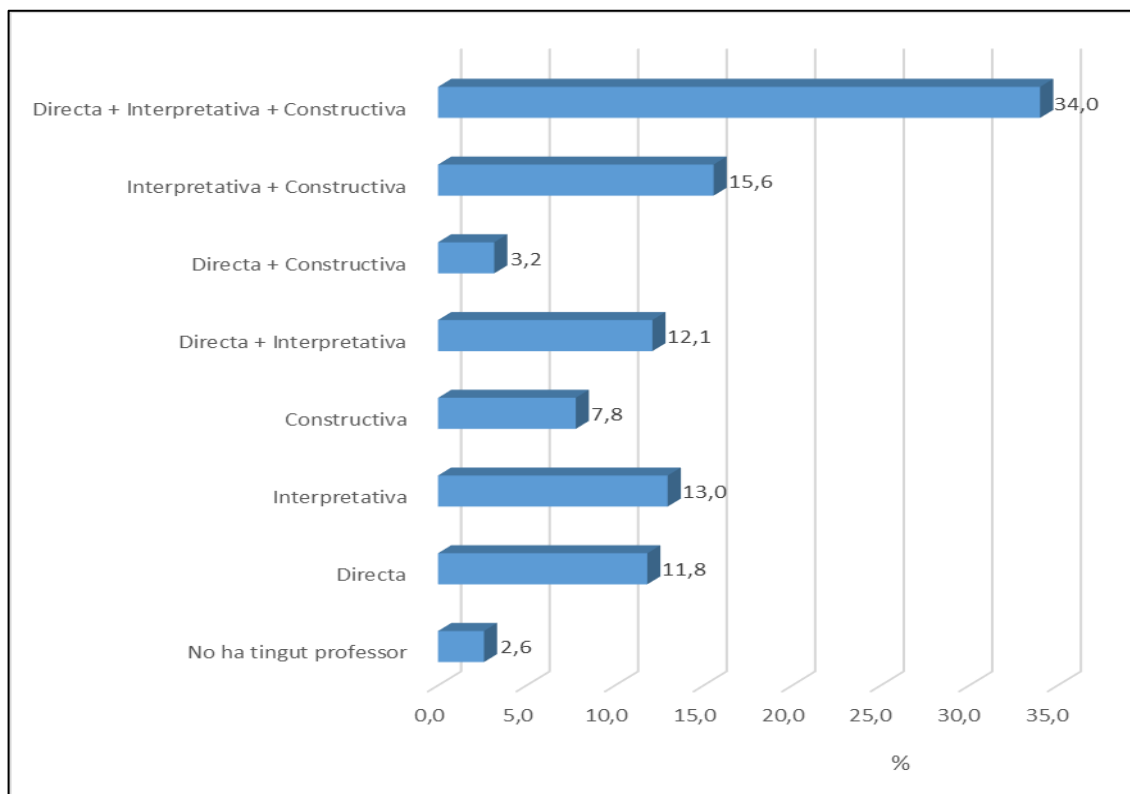
- directa: aprenentatge a partir de les instruccions precises del professor cap a l'alumne, basades en la imitació repetitiva,
- interpretativa: aprenentatge dirigit cap a la consecució de les habilitats i coneixements necessaris per tal d'adquirir un domini tècnic de procediments relacionats amb la interpretació, i
- constructiva: aprenentatge adquirit a partir de les reflexions generades des de la interacció i necessitats expressades per l'estudiant per aconseguir exercir el control o regulació de la pròpia acció quan es toca.

L'explicació desenvolupada d'aquestes metodologies es pot llegir en la fonamentació teòrica, apartat 2.2.4. *Elements que integren l'acció pedagògica*, pàgines 124 i 125.

Per a la realització del gràfic s'ha sumat al resultat de la metodologia directa, interpretativa i constructiva 33,7% (n = 117), el resultat de la metodologia directa amb imitació no idèntica, directa amb imitació repetitiva, interpretativa i constructiva 0,3% (n = 1), quedant un resultat de 34% (n = 118) a la metodologia directa, interpretativa i constructiva.

El 33,7% (n = 117) diu que ha après a través d'una metodologia directa, interpretativa i constructiva, el 15,6% (n = 54) diu que ha après a través d'una metodologia interpretativa i constructiva, el 13% (n = 45) diu que ha après a través d'una metodologia interpretativa, el 12,1% (n = 42) diu que ha après a través d'una metodologia directa i interpretativa, el 11,8% (n = 41) diu que ha après a través d'una metodologia directa, el 7,8% (n = 27) diu que ha après a través d'una metodologia constructiva, el 3,2% (n = 11) diu que ha après a través d'una metodologia directa i constructiva, el 0,3% (n = 1) diu que ha après a través d'una metodologia directa amb imitació no idèntica, directa amb imitació repetitiva, interpretativa i constructiva, el 2,6% (n = 9) diu que no ha tingut professor, veure gràfic 4.34.





Gràfic 4.34. Metodologia utilitzada en el seu aprenentatge

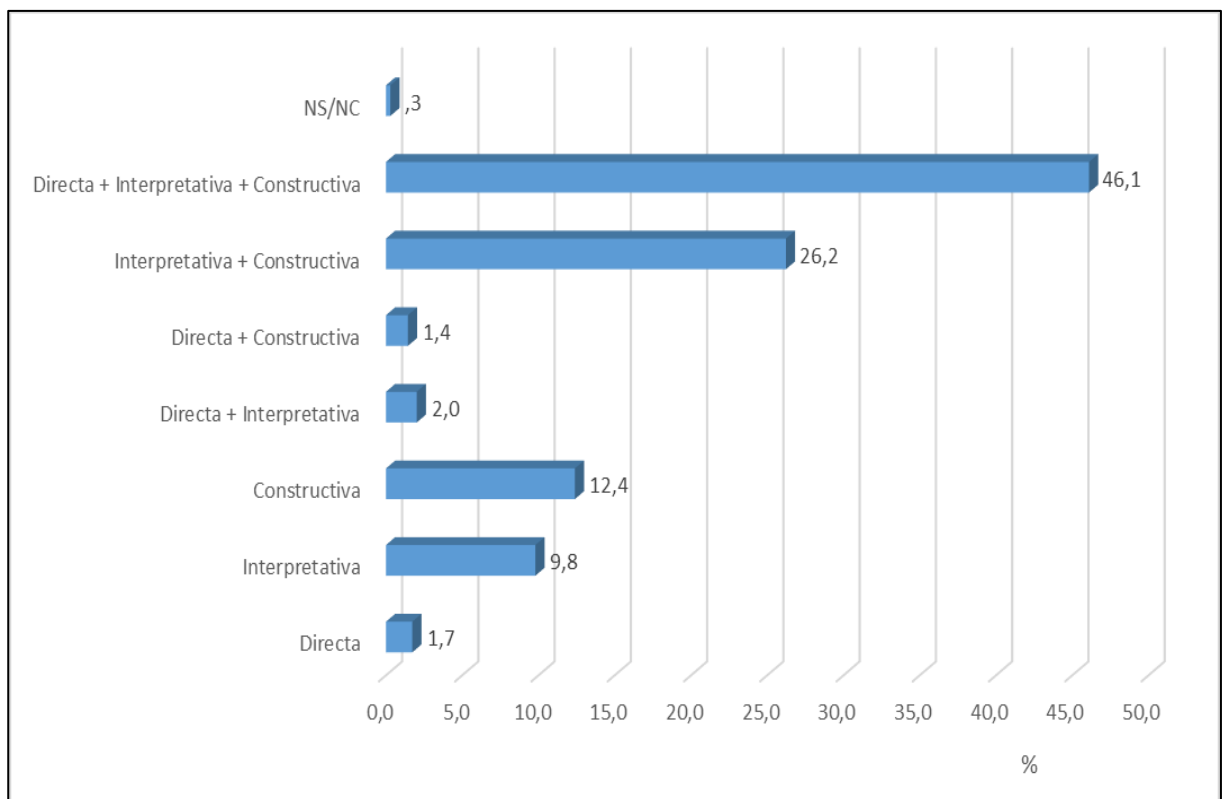
#### 4.1.5.5. Metodologia a utilitzar en l'ensenyament

Aquesta pregunta fa referència a saber quina metodologia haurien d'utilitzar els professors en el moment d'ensenyar a tocar l'instrument, segons les característiques metodològiques explicades en l'apartat anterior.

Per a la realització del gràfic s'ha sumat al resultat de la metodologia directa, interpretativa i constructiva 45,8% (n = 159), el resultat de la metodologia directa amb imitació no idèntica, directa amb imitació repetitiva, interpretativa i constructiva 0,3% (n = 1), quedant un resultat de 46,1% (n = 160) a la metodologia directa, interpretativa i constructiva.

El 45,8% (n = 159) diu que s'hauria d'ensenyar a través d'una metodologia directa, interpretativa i constructiva, el 26,2% (n = 91) diu que hauria de ser una metodologia interpretativa i constructiva, el 12,4% (n = 43) diu que hauria de ser d'una metodologia

constructiva, el 9,8% (n = 34) diu que hauria de ser una metodologia interpretativa, el 2% (n = 7) diu que hauria de ser una metodologia directa i interpretativa, l'1,7% (n = 6) diu que hauria de ser una metodologia directa, l'1,4% (n = 5) diu que hauria de ser una metodologia directa i constructiva, el 0,3% (n = 1) diu que hauria de ser una metodologia directa amb imitació no idèntica, directa amb imitació repetitiva, interpretativa i constructiva, el 0,3% (n = 1) NS/NC, veure gràfic 4.35.



Gràfic 4.35. Metodologia a utilitzar en l'ensenyament

Per una millor comprensió de les dades obtingudes en «Metodologia utilitzada en el seu aprenentatge» i «Metodologia a utilitzar en l'ensenyament» s'han elaborat les taules 4.5. i 4.6., que ens permeten afirmar que la metodologia directa, o sigui en la que predomina les instruccions del professor, és la que es considera que s'hauria d'utilitzar menys, tot i que s'utilitza en un terme mig. En canvi, la metodologia on el professor dóna eines a l'alumne a partir de la reflexió del resultat sonor per a que l'aprenent, l'estudiant, l'alumne, pugui esdevenir més autònom en l'aprenentatge, automatitzi les tècniques de

fer sonar l'instrument des del saber per què es fa així i per tant hi hagi més comprensió en el moment de tocar, és la que s'expressa que s'hauria d'utilitzar més.

Tipus de metodologia	Que HA UTILITZAT el professor, en %	Que HAURIA D'UTILITZAR el professor, en %
Directa	11,8	1,7
Interpretativa	13	9,8
Constructiva	7,8	12,4

Taula 4.5. Metodologies soles segons ha utilitzat o hauria d'utilitzar el professor

Tipus de metodologia	Que HA UTILITZAT el professor, en %	Que HAURIA D'UTILITZAR el professor, en %
Directa + Interpretativa	12,1	2
Directa + Constructiva	3,2	1,4
Interpretativa + Constructiva	15,6	26,2

Taula 4.6. Metodologies combinades segons ha utilitzat o hauria d'utilitzar el professor

Variable	n	Percentatge
<b>Mètodes</b>		
Sí	110	31,7
No	37	10,7
No ho sé	200	57,6
<b>Tipus d'ensenyament</b>		
Informal	60	17,3
No reglat	79	22,8
Reglat	105	30,3
Informal + no reglat	36	10,4
Informal + reglat	19	5,5
No reglat + reglat	26	7,5
Informal + no reglat + reglat	20	5,8
NS/NC	2	0,6
<b>Tipus de mestre</b>		
Bon intèrpret	6	1,7
Bon professor	213	61,4
Bon intèrpret + bon professor	125	36,0
NS/NC	3	0,9
<b>Metodologia utilitzada</b>		
No ha tingut professor	9	2,6
Directa	41	11,8
Interpretativa	45	13,0
Constructiva	27	7,8

Directa + Interpretativa	42	12,1
Directa + Constructiva	11	3,2
Interpretativa + Constructiva	54	15,6
Directa + Interpretativa + Constructiva	117	33,7
Directa + Directa + Interpretativa + Constructiva	1	0,3
<b>Metodologia a utilitzar</b>		
Directa	6	1,7
Interpretativa	34	9,8
Constructiva	43	12,4
Directa + Interpretativa	7	2,0
Directa + Constructiva	5	1,4
Interpretativa + Constructiva	91	26,2
Directa + Interpretativa + Constructiva	159	45,8
Directa + Directa + Interpretativa + Constructiva	1	0,3
NS/NC	1	0,3

Taula 4.7. Dades descriptives pedagògiques musicals

#### 4.1.5.6. Continguts rebuts considerats més importants

La següent taula mostra els continguts, considerats per ordre de més a menys importància, que s'han rebut en l'ensenyament i l'aprenentatge dels instruments tradicionals i/o populars de Catalunya i que els participants han considerat més importants.

NÚMERO D'ORDRE A L'ENQUESTA	CONTINGUT	NÚMERO DE RESPOSTES (DE MÉS A MENYS)
25	Tocar en grup	218
6	Recerca del so i del timbre característic	209
8	Afinació	198
2	Tocar llegint	195
7	Tècnica característica de l'instrument	182
34	Constància en la pràctica de l'instrument	161
10	Precisió rítmica	155
5	Afinació característica de l'instrument	154
23	L'escolta mentre es toca	142
3	Tocar de memòria	141
19	Repertori	128

1	Tocar d'oïda	107
31	Aprenentatge anant a tocar	94
9	Regularitat de pulsació	85
30	Aprenentatge en l'assaig	81
28	Tocar al costat del professor que t'ensenya	80
20	Variabilitat en el repertori	74
4	Tocar per imitació	72
18	Autonomia mínima en la conservació de l'instrument	71
21	La relació entre repertori i context	71
33	Motivació d'anar a tocar de seguida que es pugui	69
24	Autonomia individual per tocar sol	67
16	Improvisació	62
12	Harmonia	61
27	Tocar amb gent de diverses edats	60
11	Sincronització	55
22	La relació entre repertori i funcionalitat	50
26	Tocar en altres grups que no siguin els tradicionals i populars de Catalunya	43
14	Instrumentació	38
17	Construcció de canyes	35
15	Composició	24
29	Aprenentatge entre iguals	24
32	Productivitat d'anar a tocar de seguida que es pugui	17
13	Transcripció sonora	11
47	Els suggeriments del mestre durant l'aprenentatge	2
48	El capteniment públic del músic quan actua	2
35	Aprendre a ballar i a tocar per la dansa	1
36	Vivències personals del professor en relació a la professió de músic de cobla	1
37	Respecte envers els companys	1
38	Cerca del plaer i la diversió en el fet mateix d'interpretar música	1
39	Enfocament del fet musical com a art	1
40	Donar a l'instrument consideració i importància similar a la dels instruments clàssics	1
41	Ser un més del grup	1

42	Escoltar als altres	1
43	No toco cap instrument, només canto i aprenem molt d'oïda	1
44	Escoltar molta música de diferents estils de l'instrument que toques	1
45	Jo no he rebut cap ensenyament en realitat. He anat fent.	1
46	He marcat els primers per atzar, perquè tots els continguts els considero importants depenent de cada cas.	1

Taula 4.8. Continguts que s'han rebut ordenats de més importants a menys

Resumint, podem dir que més de la meitat no sap si s'apliquen mètodes específics en l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya; l'entorn d'aprenentatge que predomina és l'informal i no reglat; predomina que el tipus de mestre ha de ser un bon professor per davant de ser un bon intèrpret; predomina la percepció que la metodologia més utilitzada en el seu aprenentatge és la metodologia combinada entre directa, interpretativa i constructiva; i predomina també l'opinió que la metodologia que s'hauria d'utilitzar per ensenyar és la combinada entre directa, interpretativa i constructiva.

Els continguts que més es valoren són el tocar en grup, la recerca del so i timbre característic de l'instrument; seguit per continguts procedimentals musicals com l'afinació, la lectura, la precisió rítmica i la tècnica; i continguts actitudinals com la constància en la pràctica de l'instrument.

## 4.2. Resultats de les entrevistes

La dimensió psicosocial i la dimensió professional de l'entrevista ens aporta informació en relació als indicadors família, edat d'inici, gènere, identitat, socio-cultura, desenvolupament personal, remuneració, horaris, despeses, accés al treball i talent, que s'exposen a continuació.

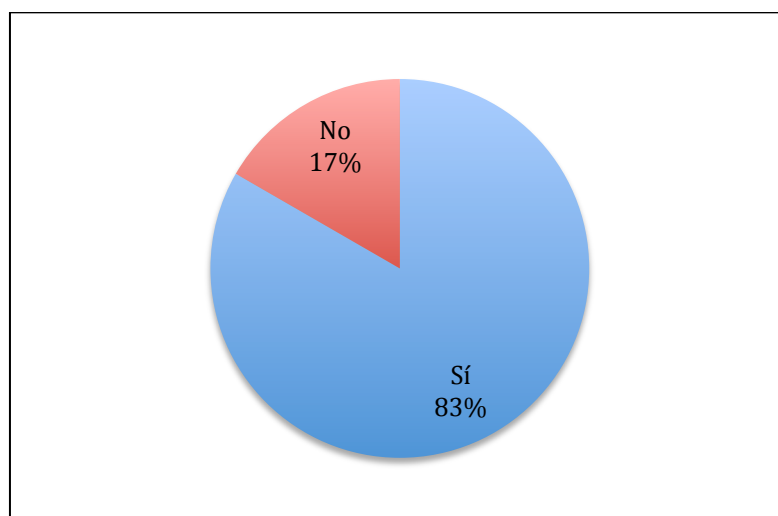
### 4.2.1. Suport i encoratjament de la família

S'observen dues categories excloents: Sí (83%) i No (17%). Veure gràfic 4.36.

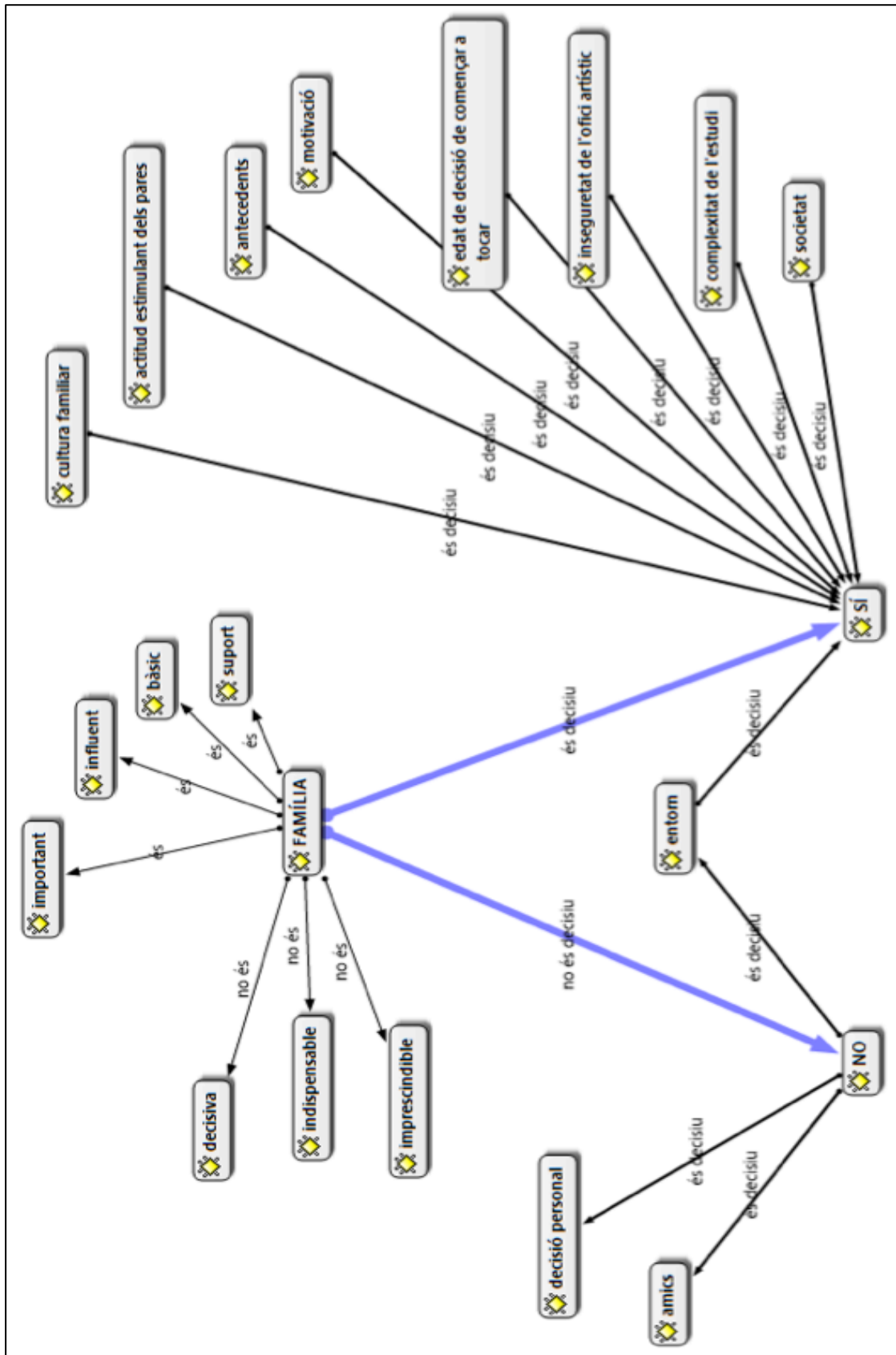
Les variables que influeixen en la categoria «sí» són: l'entorn, la societat, la cultura, els antecedents familiars musicals, l'actitud estimulante dels pares, la complexitat de l'estudi, l'edat de decisió de començar a tocar, la inseguretats de l'ofici artístic i la motivació.

Les variables que influeixen en la categoria «no» són: la decisió personal, l'entorn, i els amics.

S'observen els següents qualificatius: influent, suport, ajuda, bàsic, important, no determinant, no indispensable, no imprescindible, que s'utilitzen per indicar matisos en relació a si el suport i l'encoratjament de la família són decisius. Veure gràfic 4.37.



Gràfic 4.36. Suport i encoratjament de la família



Gràfic 4.37. Suport i encoratjament de la família



S'observa que el gènere i l'edat de l'informant influeixen en la resposta. Només alguns homes i alguns adults consideren que no és necessari el suport i l'encoratjament de la família. Veure taula 4.9.

		Suport i encoratjament de la família	
		Sí	No
Sexe	Dona	X	
	Home	X	X
Edat	Adult jove	X	
	Adult	X	X

Taula 4.9. Relació característica de l'informant amb l'indicador família

A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

Jo volia començar bastant abans del que vaig començar, perquè no em deixaven perquè era massa petita. Jo vaig començar a tocar el sac vora els 11 anys, i clar, jo ja l'havia vist abans i sempre demanava "vull tocar, vull tocar!", per l'instrument que era em veien massa petita per tocar-lo, i clar, em van dir "quan siguis més gran ja provarem". I clar, fins als 11 no em van deixar. Però sí, sí, quan van veure que m'agradava, o sigui, em van..., vull dir que em van donar suport, diguéssim, no hi va haver cap problema. [...] sempre els meus pares han volgut que aprengué més perquè veien que allò m'agradava i que per mi era important, no?, diguéssim. [...] ara per exemple el que veig a l'escola és que cada vegada comencen més petits, i clar, llavors cada vegada diguéssim que té més pes, això del suport dels pares, no? (Informant G46, línies 15-23, 25-27).

Jo penso que és molt important, tant en el món de la música tradicional com en el món de la música en general, no? Però si ens centrem en el món de la música tradicional, si la família és una família arrelada en les tradicions catalanes i en les tradicions de la seva ciutat, [...] per tant, si les famílies estan vinculades amb aquestes festes normalment els, els seus fills també hi estan més vinculats (Informant G19, línies 15-17, 20-21).

En el meu cas, ho ha estat. Primer perquè si no, si l'entorn diguem-ne, on jo hagués crescut no hi hagués hagut música tradicional, no ho hagués viscut i probablement no m'hi hagués dedicat. I, o no ho hagués conegut i després, si no m'haguessin donat suport no, ni hi hagués posat energia i no m'hi hagués pogut dedicar, diguem-ne, no? Conèixer-ho i després poder-t'hi dedicar (Informant G10, línies 15-19).

Oh, jo crec que sí, no sé si per degut al meu cas que a casa meva la família es dedicaven a aquesta branca, el meu pare, el meu germà, naturalment vaig trobar molt de recolzament, i per tant, doncs en el meu cas ha sigut així (Informant G56, línies 15-17).

No, no, al contrari, a vegades... No, no jo crec que no, que no és necessari perquè la gent que té aquesta necessitat de tocar aquesta música com tampoc no estava tant, al menos en el meu cas, no estava tan ben valorada pues t'encoratjaven per una altra cosa, no per això (Informant G02, línies 15-17).

Però, aquesta setmana mateix per exemple, tinc un cas d'un nano que agafa segon instrument, i que segurament tirarà cap a aquest instrument de cobla [...], i els pares em van venir a trobar i em van dir: escolta, és que nosaltres no hem anat mai a cap ballada de sardanes, [...] no passa res, vull dir, nosaltres aquí a l'escola els tractem per igual, els pares i tots els alumnes en el sentit aquest, i per tant, [...] tirarem endavant. Per tant, sí que és important, però no és determinant (Informant G47, línies 21-25, 27-28).

#### **4.2.2. Edat d'inici de tocar**

S'observen quatre categories excloents: Infantesa (68%), Segons l'instrument (12%) Qualsevol edat (11%), i Decisió personal (9%). Veure gràfic 4.38.

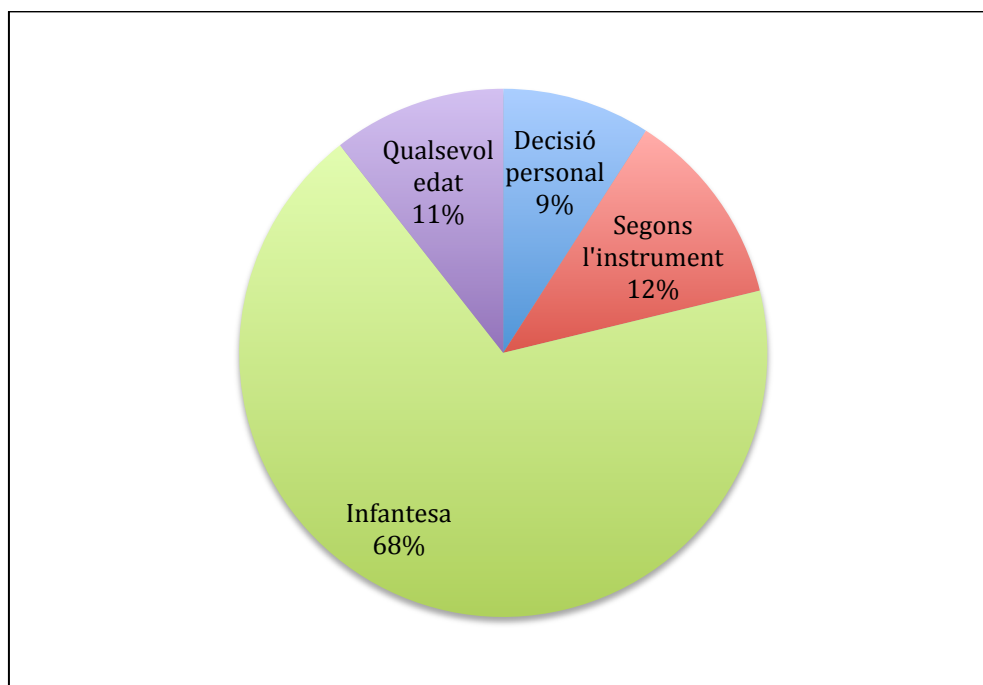
Les variables que influeixen en la categoria «infantesa» estan relacionades amb l'edat (4 anys com a joc, 7-8-9-10 anys com els altres instruments de la música clàssica) i l'adaptació dels instruments.

La variable que influeix en la categoria «segons l'instrument» està relacionada amb la característica de producció del so: es diferencia entre el timbal (producció sonora picar

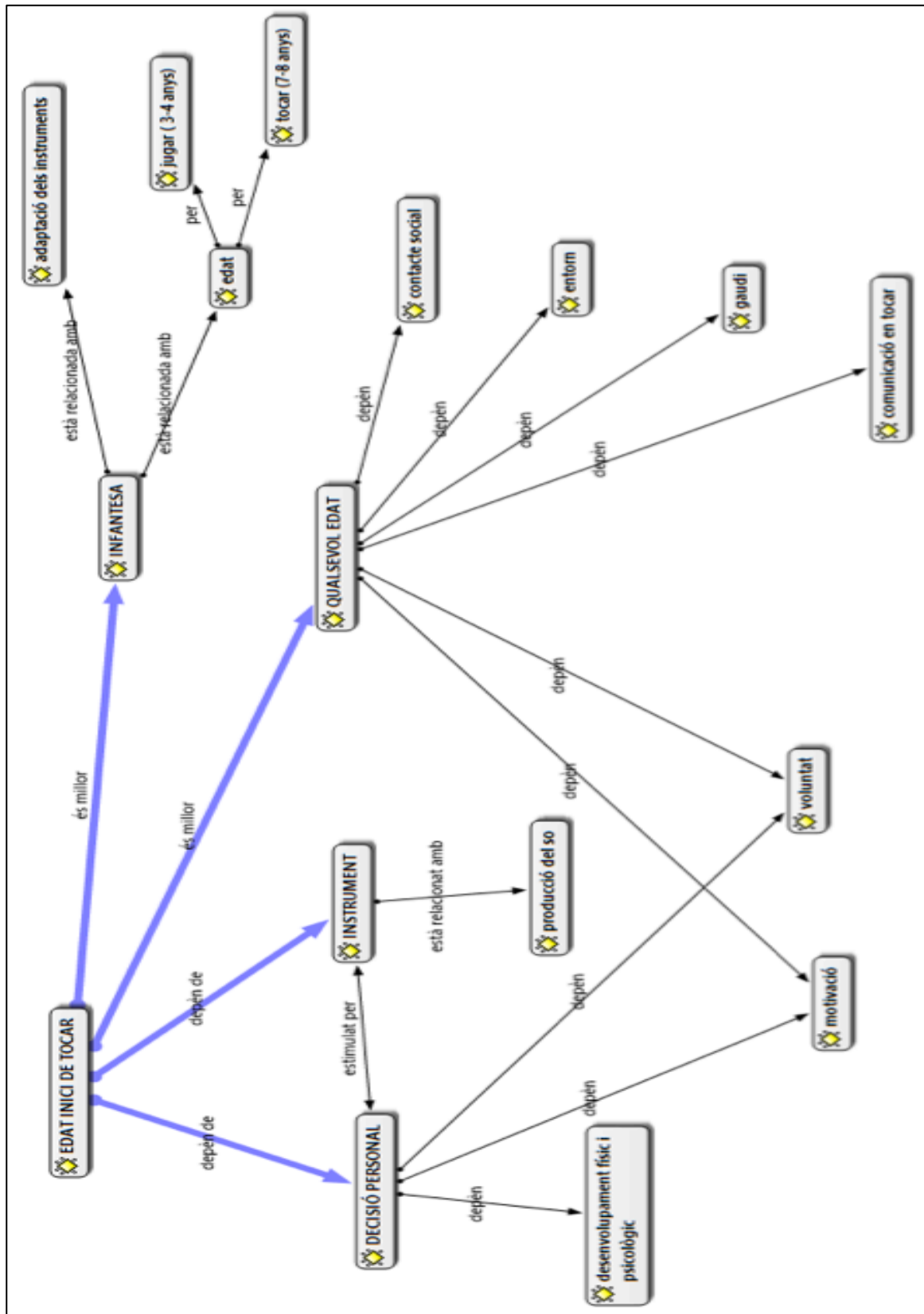
que s'associa a més fàcil) i els instruments de vent (producció sonora bufar que s'associa a més difícil).

Les variables que influeixen en la categoria «qualsevol edat» són: l'entorn, el contacte social, la comunicació en tocar, el gaudi, la motivació, i la voluntat.

Les variables que influeixen en la categoria «decisió personal» són: la motivació i el desenvolupament físic i psicològic. Veure gràfic 4.39.



Gràfic 4.38. Edat d'inici per tocar instruments tradicionals i/o populars a Catalunya



Gràfic 4.39. Edat d'inici per tocar instruments tradicionals i/o populars a Catalunya

S'observa que el gènere de l'informant (home) i l'edat (adult) influeix en la categoria «decisió personal» i «qualsevol edat». A la categoria «segons l'instrument» influeix el gènere de l'informant (home) i l'instrument (vent fusta doble canya). En la categoria «infantesa» no s'observa cap influència relacionada amb el perfil de l'informant. Veure taula 4.10.

		Edat d'inici de tocar un instrument tradicional i/o popular			
		Decisió personal	Segons l'instrument	Infantesa	Qualsevol edat
Sexe	Dona				
	Home	X	X		X
Edat	Adult jove				
	Adult	X			X
Instrument	Doble canya		X		

Taula 4.10. Relació característica informant amb l'indicador edat d'inici

A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

No sé quina és l'adequada però jo vaig començar amb 8, amb 8 anys i bé. Abans es poden fer coses però també no, no cal, jo crec que quan ja tens una mica més de consciència, no? (Informant G06, línies 19-21).

Això és una cosa que sempre tens dubtes, perquè quan jo vaig començar als 12 anys i encara a casa meva van apretar molt perquè comencés, perquè el meu professor no volia començar amb un nano tan jove, [...] sempre es començaven a una edat, jo què sé, una mica més grans, no?, però això... Ara, clar, jo em trobo que els estic començant a ensenyar als 7 anys: el nano que té facilitats, jo no crec que hi hagi tants problemes (Informant G47, línies 32-34, 36-38).

Jo crec que la mateixa que qualsevol altre instrument, quan abans millor. A quina edat es comença el piano? Jo què sé! Doncs a la mateixa (Informant G04, línies 20-21).

Depèn de l'instrument. En el cas del flabiol i tamborí, doncs jo tinc comprovat que poden començar bastant aviat, ja inclús 6-7 anys [...] amb altres instruments com de doble canya, de vent doble canya, bueno, jo em trobo que és més delicat, vull dir, s'ha de veure en funció del nano, en funció de sobretot que no faci sobreesforç, que a l'hora de bufar doncs no tensi excessivament, però és, jo crec que és bàsicament el professor que ha de saber veure bé si el nano pot tocar en condicions per no fer-se mal, no tant pel nivell sinó perquè és un instrument que pot ser agressiu per un nano que doncs encara no, doncs és petit (Informant G33, línies 26-27, 33-38).

Ja es va especificar que es necessitava tenir un cert desenvolupament psicofísic de l'alumne, i per tant doncs sembla que l'edat més pròpia era a partir dels 13, [...] doncs l'edat de, com aquell qui diu obligatòria, d'estudiar, era als 8 anys, i als 8 anys un nano o una nana encara no s'ha desenvolupat prou, ni físicament, i possiblement psicològicament, com per tocar aquests instruments, que necessiten un cert grau de força (Informant G56, línies 25-27, 28-31).

A la que et ve de gust (Informant G58, línia 20).

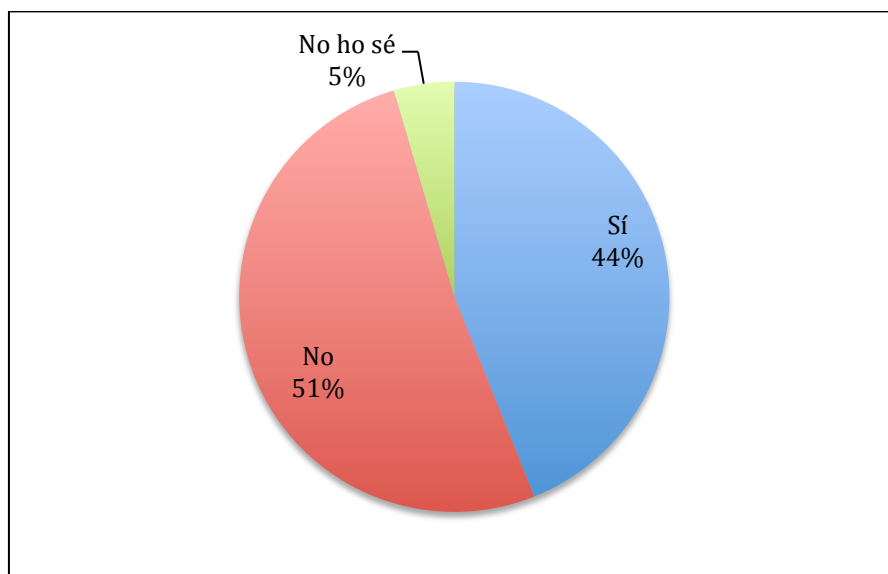
### 4.2.3. Gènere i professió

#### 4.2.3.1. Influència del gènere en la professió

S'observen tres categories excloents: No (51%), Sí (44%) i No ho sé (5%). Veure gràfic 4.40.

Les variables que influeixen en la categoria «no» són: a iguals capacitats iguals oportunitats, tots som iguals, cadascú decideix què vol fer, canvi de models, trencar barreres, caràcter diferent en el tocar.

Les variables que influeixen en la categoria «sí» són: factor social relacionat amb estereotips socials masclistes tant en la música tradicional com en altres aspectes de la societat (cervells diferents, funcionament social diferent entre dona i home, noies més sensibles, disciplinades i amb més paciència davant de la rapidesa, més atreviment i menys paciència dels nois); condicionants culturals dels instruments (manca de models d'ambdós sexes); discriminació en la professionalització. Veure gràfic 4.42.



Gràfic 4.40. Influència del gènere en la professió

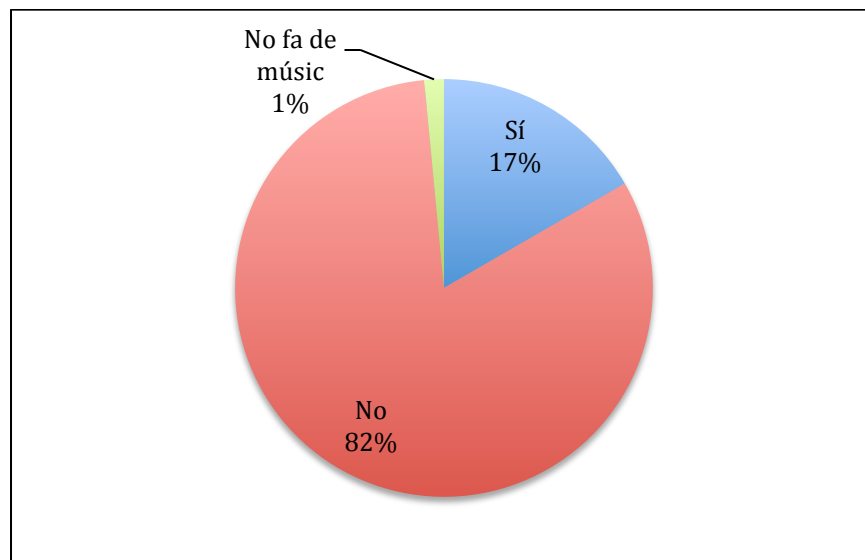
S'observa que no hi ha influència en les respostes segons el perfil de l'informant. S'observa que diversos informants homes fan servir l'expressió «no hauria d'influir».

#### 4.2.3.2. Tracte diferencial segons el gènere

S'observen dues categories excloents: No (82%) i Sí (17%). Veure gràfic 4.41.

Les variables que influeixen en la categoria «no» són: ser home<sup>1</sup>, és una qüestió social, menys tracte diferencial en la música que en la dansa.

Les variables que influeixen en la categoria «sí» són: tracte diferencial tant positiu com negatiu, perdre credibilitat per ser dona, és un món d'homes. Veure gràfic 4.42.



Gràfic 4.41. Tracte diferencial segons el gènere

<sup>1</sup> Expressió utilitzada per diversos informants del gènere masculí.





S'observa que el gènere de l'informant (dona) influeix el 100% en la categoria «sí». Veure taula 4.11.

		Tracte diferencial segons el gènere		
		Sí	No	No fa de músic
Sexe	Dona	X		
	Home			

Taula 4.11. Relació característica informant amb l'indicador tracte diferencial

A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

En relació a la influència del gènere en la professió:

La tria en sí, no. La tria, la tria, la tria de l'instrument. El desenvolupament de les tasques professionals sí que es pot veure-hi influenciada a nivell laboral, hi ha moments de discriminació laboral (Informant G09, línies 26-28).

Sí que influeix, en la tria d'instruments, fins i tot en la tria de l'àmbit instrumental, o sigui, de música tradicional o de jazz o de l'àmbit que sigui, segur que influeix (Informant G26, línies 34-36).

No hauria d'influir... vamos, jo no he tingut mai problemes, amb això. Ara, que hi hagi gent que estiguin xapats a l'antiga, i pensin que hi ha instruments que són més propis d'un gènere que d'un altre, això ja és problema de cadascú (Informant G56, línies 35-37).

Jo, sempre que he treballat amb noies, hi ha un punt que hi ha..., un punt més de sensibilitat... jo no sé si és de, de..., si és un concepte de noi o un concepte de noia, però els nois potser som més atrevits, i quan ens ensenyen una cosa ja... vinga, va, ja ens hi llancem... en canvi la noia té més paciència, no?, i llavors ho va assumint tot, es va creient tot el que li diu el mestre, i per tant doncs, sigui tradicional o no, ho pot expressar més, amb més tranquil·litat i més bé, potser, que un noi, que és més llençat, saps?... més atrevit, no? (Informant G63, línies 38-44).

És sabut que hi ha més tradició masculina, però vaja, d'uns anys aquesta part hi ha moltes noies incorporades al món de la música tradicional, i jo penso que actualment això ja no crea cap mena de dicotomia ni de divergència, eh? (Informant G59, línies 26-28).

En relació al tracte diferencial segons el gènere:

Alguna situació, sí. Negativa (Informant G09, línia 33).

Cap ni un. També has de, has de parar-ho, si passa has de parar-ho tu, no has de deixar mai que, que et diguin qualsevol cosa (Informant G24, línies 32-33).

Resumint, podem dir que el suport i l'encoratjament de la família són decisius, en el moment de ser músic o música tradicional i/o popular a Catalunya; que l'edat d'inici de tocar es considera a partir dels 7 anys; que el gènere influeix en el moment de tocar; i que no hi ha tracte diferencial degut al gènere.

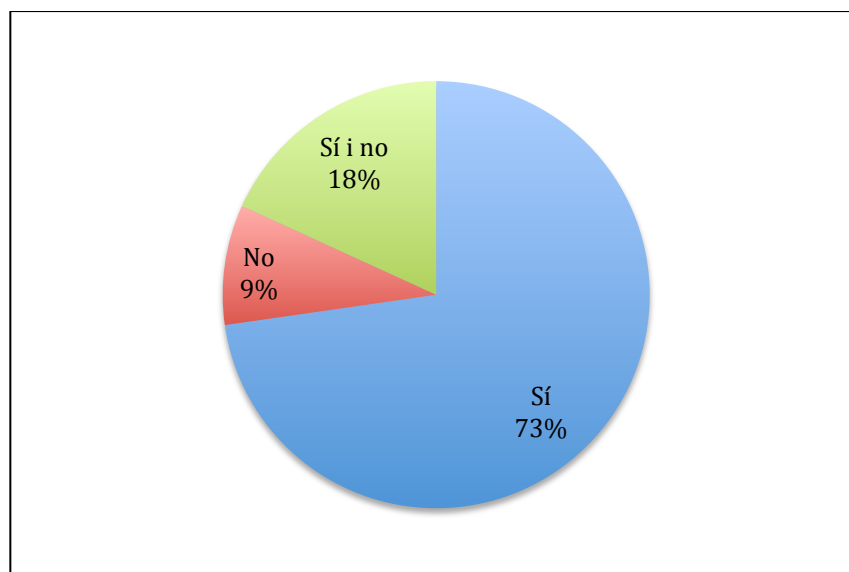
#### 4.2.4. Identitat

##### 4.2.4.1. Identificació amb la cultura i la seva música

S'observen tres categories excloents: Sí (73%), No (9%) i Sí i no (18%). Veure gràfic 4.43.

Les variables que influeixen en la categoria «sí» són: l'entorn, la família, el so, una política, i l'evolució personal.

Les variables que influeixen en la categoria «no» són: l'entorn, el fer de músic, i la no diferència entre música tradicional i qualsevol altra música. Les variables que influeixen en la categoria «sí i no» són: no és allò primordial, i l'evolució personal. Veure gràfic 4.46.



Gràfic 4.43. Identificació amb la cultura i la seva música

S'observa que no hi ha influència en les respostes segons el perfil de l'informant.

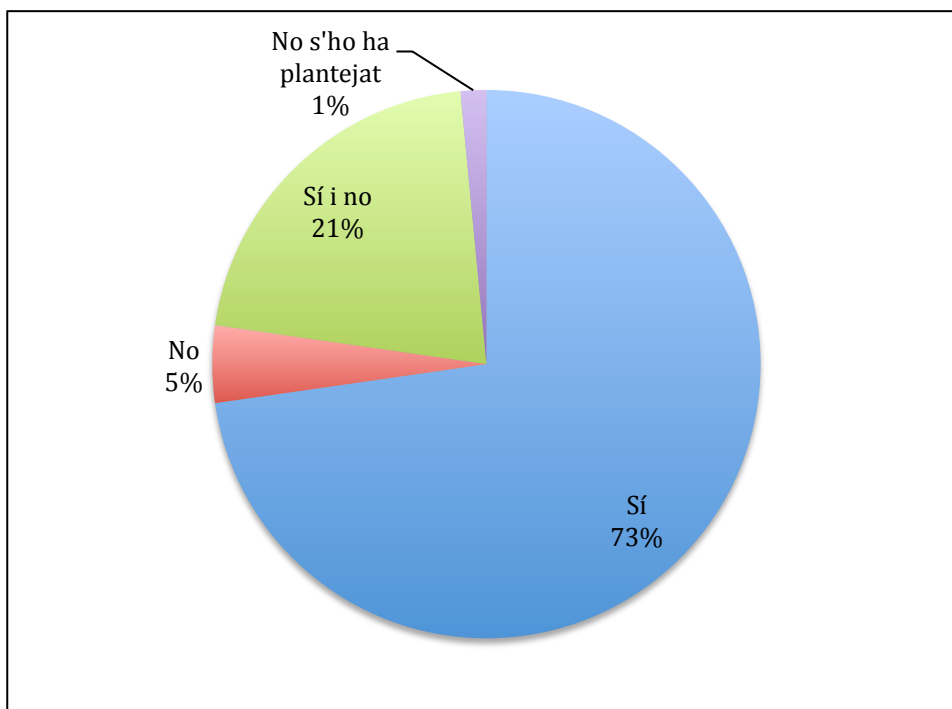
#### 4.2.4.2. Identificació amb la terra i la seva gent

S'observen tres categories excloents: Sí (73%), No (5%) i Sí i no (21%). Veure gràfic 4.44.

Les variables que influeixen en la categoria «sí» són: l'entorn; l'arrelament, fet social, contacte amb les tradicions, veure com la gent balla, i el contacte directe quan fas música.

Les variables que influeixen en la categoria «sí i no» són: primer és la música, i el fer de músic.

En la categoria «no» no s'especifiquen les variables. Veure gràfic 4.46.



Gràfic 4.44. Identificació amb la terra i la seva gent

S'observa que no hi ha influència en les respostes segons el perfil de l'informant.

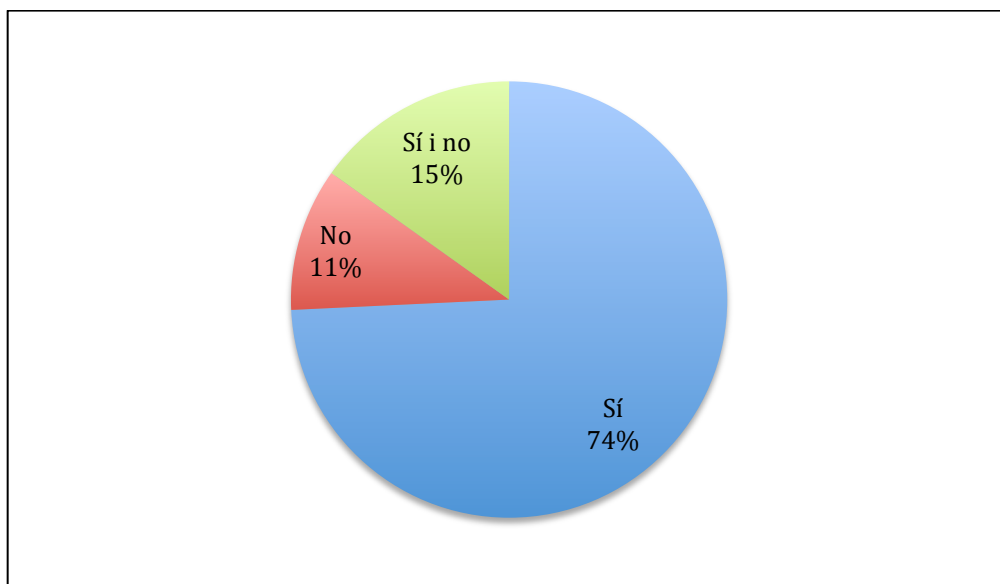
#### 4.2.4.3. Identificació amb l'agrupació musical

S'observen tres categories excloents: Sí (74%), No (11%) i Sí i no (15%). Veure gràfic 4.45.

Les variables que influeixen en la categoria «sí» són: compromís, respecte, toco allà on m'interessa, necessitat d'expressió, agrupació de creació pròpia, tocar sol, l'entorn, i vivència cultural.

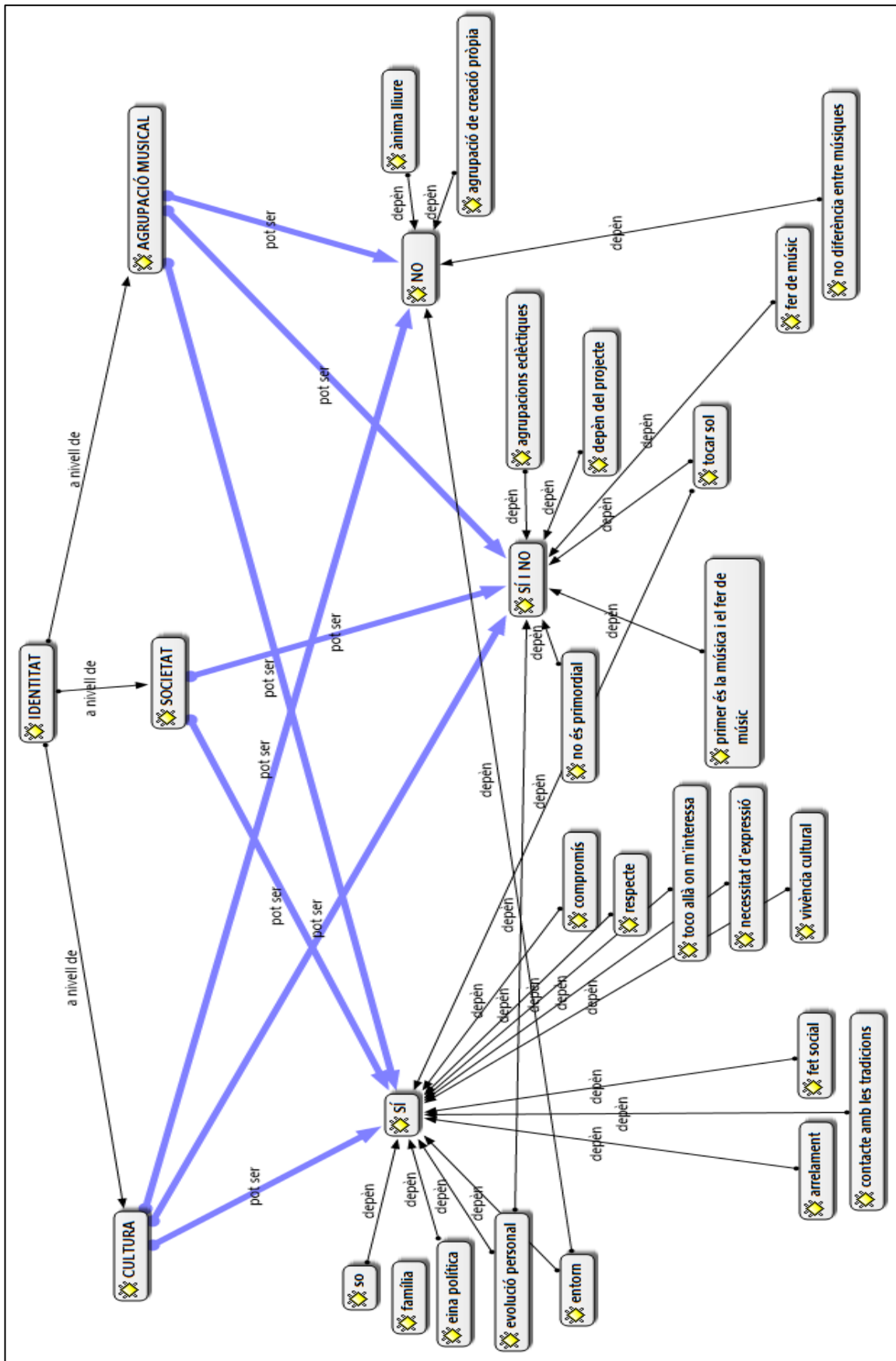
Les variables que influeixen en la categoria «no» són: ànima lliure, i agrupació de creació pròpia.

Les variables que influeixen en la categoria «sí i no» són: tocar sol, agrupacions eclèctiques, depèn del projecte, i fer de música. Veure gràfic 4.46.



Gràfic 4.45. Identificació amb l'agrupació instrumental

S'observa que no hi ha influència en les respostes segons el perfil de l'informant.



Gràfic 4.46. Identificació amb la cultura, la societat i l'agrupació instrumental

A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

En relació a la identificació amb la cultura i la seva música:

Jo ho plantejaria al revés: com que sóc d'un país faig la música del meu país [...] clar, jo ho veig al revés: no faig de músic perquè estigui influenciat per la..., o sigui, no faig de músic tradicional perquè estigui influenciat el meu país, sinó que clar, vull dir, jo sóc d'on sóc i és normal que faci la música que faig, que és la que m'agrada (Informant G42, línies 59-63).

La tria de l'especialització en aquest terreny va, va, va força vinculada a una identificació nacional... però penso que es pot estar molt identificat i en canvi fer..., exercir un altre tipus de música... efectivament, molts companys absolutament identificats amb el país, i en canvi doncs el que estan fent ara fan rock'n'roll (Informant G29, línies 45-48).

Ara actualment sí, però a l'inici, començo, comences a tocar un instrument tradicional una mica perquè segurament doncs la família t'hi porta [...] I ara és clar, visc la cultura tradicional i la música doncs d'una manera molt, molt autòctona, molt pròpia, no? (Informant G25, línies 38-39, 42-43).

Evidentment l'instrument penso que diu molt de la persona que l'interpreta, i no sé si és que l'instrument crea la persona o la persona s'adapta a l'instrument, amb tot l'embolcall cultural i de context que hi ha en cada instrument. Jo crec que..., o diu molt de tu, o a través de l'instrument fas dir el que tu vols d'aquest aspecte, de l'aspecte d'identificació. Evidentment que un instrument de tipus tradicional, o sigui, quan compres això compres el context també, o sigui, quan toques un instrument, qualsevol tipus d'instrument, també estàs fent viu el context (Informant G54, línies 48-54).

En relació a la identificació amb la terra i la seva gent:

Sí, sí, [...] no ho faig perquè vull estar arrelat, no?, ho faig perquè..., de manera natural [riu], i com que de manera natural sóc com sóc, vull dir, sóc del país que sóc, doncs surt fer això (Informant G42, línies 67-69).



A més a més, però no com a objectiu pròpiament. Vull dir, no és un objectiu, per mi no és un objectiu polític ni és un objectiu sentimental ni... sinó que a més a més, per mi és molt normal. És una qüestió de normalitat per mi. Faig música i faig música catalana (Informant G09, línies 45-47).

Sí, sí, podria dir que sí [...] és també la vida que t'hi porta, no?, vull dir que tampoc t'ho plantejes massa. El tocar aquests instruments doncs comences a anar amb ambients de música tradicional catalana, els grups que et truquen per tocar amb ells doncs fan aquest tipus de música perquè saben que tu toques aquests instruments, saps què vull dir? Que després una mica la vida que t'hi porta, tampoc m'ho he plantejat massa (Informant G15, línies 64-69).

Bueno, seria bastant, seria bastant el mateix, m'agrada estar en contacte amb la gent i això bàsicament és clar, si estàs a Catalunya doncs això quasi que no ho destries, però si que hi ha un tracte més proper amb el que és la música tradicional amb la gent que no pas en un altre camp. Quan hi ha un escenari diguem que ja no estàs en contacte amb la gent, saps, i en aquest cas sí que hi ha un contacte més directe amb el públic (Informant G20, línies 61-65).

En relació a la identificació amb l'agrupació musical:

És que jo em sento molt identificat amb l'agrupació amb la que toco perquè toco sol. Jo m'identifico amb mi mateix: sóc la meva agrupació (Informant G65, línies 56-57).

No, no, no, perquè l'agrupació en que toco l'he creat jo... Vull dir, la..., em sento identificada amb l'agrupació on toco perquè he anat a buscar la que m'agrada a mi (Informant G66, línies 99-100).

Resumint, podem dir que la cultura, la societat i l'agrupació musical on es toca són elements que ajuden a definir la identitat personal.

## 4.2.5. Socio-cultural

### 4.2.5.1. Valoració de la feina de músic tradicional i popular

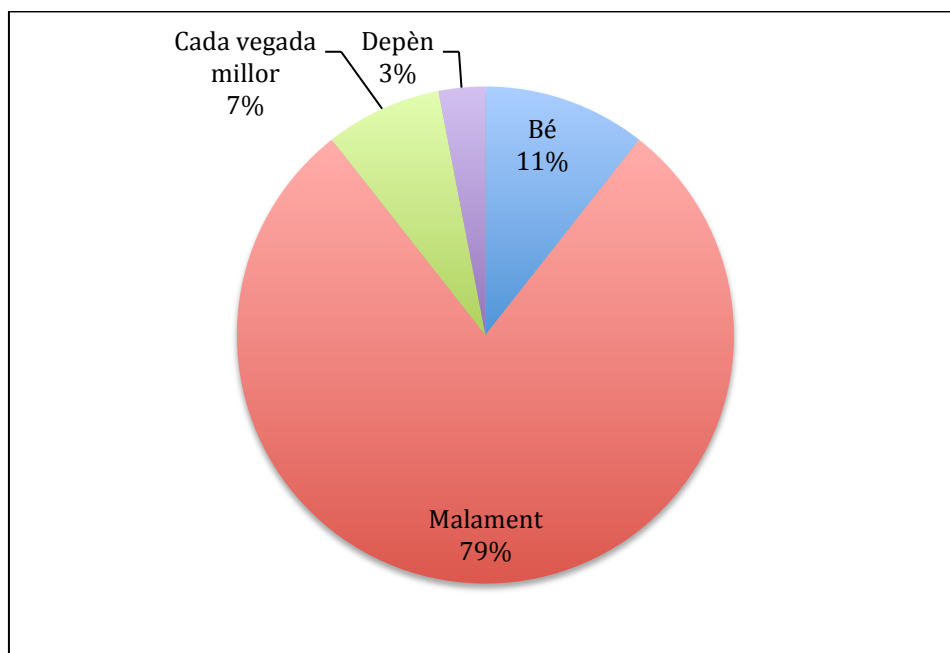
S'observen quatre categories excloents: Malament (79%), Bé (11%), Cada vegada millor (7%) i Depèn (3%). Veure gràfic 4.47.

Les variables que influeixen en la categoria «malament» són: se li dóna poc valor o se l'infravalora a nivell social tant en aspectes socials com econòmics, hi ha una progressió positiva degut als estudis superiors, els mateixos músics tradicionals i populars i els músics d'altres gèneres la infravaloren, la feina de músic està poc valorada i es considera un entreteniment, no un ofici per guanyar-t'hi la vida, la cultura està poc valorada, la música encara menys i la música tradicional i popular encara menys, falta autoestima, falta cultura, és deconeguda i moniritària, i falta normalització.

Les variables que influeixen en la categoria «bé» són: segons l'entorn està ben valorada o malament, funcionalitat de la música, ben valorada dintre d'una no professionalització, i hi ha molts estudiants.

Les variables que influeixen en la categoria «cada vegada millor» són: els estudis superiors, caldria que desaparegués l'intrusisme entre els músics, i està ben valorada pels altres músics quan veuen la capacitat per tocar en un ball o animar una plaça.

Les variables que influeixen en la categoria «depèn» són: l'òptica en que es mira segons si formes part de l'àmbit de coneixement d'aquesta música. Veure gràfic 4.48.

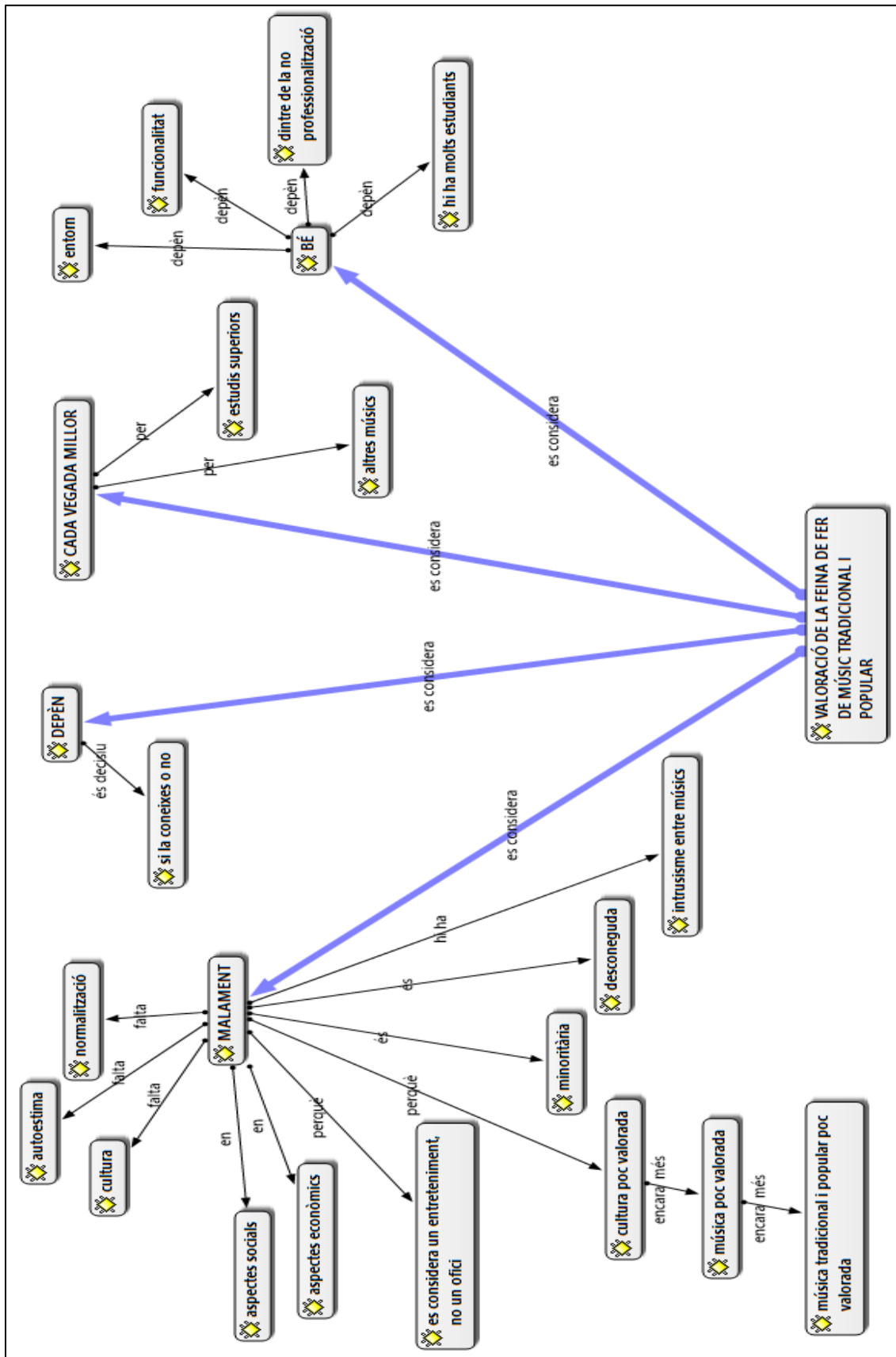


Gràfic 4.47. Valoració social de la feina de fer de músic tradicional i popular

S'observa que el gènere i l'edat de l'informant influeixen en la resposta de la categoria «bé» al 100%. Només alguns homes i alguns adults informen positivament. Veure taula 4.12.

		Valoració social de la feina de fer de músic tradicional i popular			
		Bé	Malament	Cada vegada millor	Depèn
Sexe	Dona				
	Home	X			
Edat	Adult jove				
	Adult	X			

Taula 4.12. Valoració social de la feina de fer de músic tradicional i popular segons sexe i edat



Gràfic 4.48. Valoració social de la feina de fer de músic tradicional i popular

A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

Està mal valorada, jo crec. És molt típic la típica pregunta: “de què treballes, i dius, sóc músic... vale, sí, però, i de què treballes”, saps?, i llavors quan dius, “sí, soc músic”, i ho entenen, vale, ets músic, dius però i què toques, doncs la gralla, i vius de la gralla? [...] a la gent li costa d'entendre que siguis músic i que visquis de la música o de fer classes de música, i més quan estem parlant d'un instrument tradicional. Potser la gent entendria més dedicar-te a tocar el violí o el piano, però a la gent li costa doncs entendre que et dediquis a tocar la gralla (Informant G48, línies 73-79).

Dins dels músics, una mica més avall.[...] dintre de la societat ser músic està poc valorat, la feina de músic crec que poc valorada i, a més a més, de música tradicional, encara menys (Informant G07, línies 49-52).

Té un poc baix valor, es dona poc valor. En general té poca, té un poc reconeixement i poc estatus [...] les estructures en educació afavorien alguns tipus d'instruments i alguns estils, en detriment dels tradicionals o d'altres músiques minoritàries (Informant G09, línies 55-56, 58-60).

Segur que no té una valoració gaire, gaire alta dins de la societat en general, però d'entrada perquè és relativament desconeguda o minoritària, i dins de l'àmbit musical en sí, o sigui, de gent que sí que es dedica a la música però que pot pertànyer a altres àmbits, tampoc (Informant G26, línies 60-63).

Al sud està poc valorada [...] sembla que siguis un músic de segona o fins i tot que no siguis músic pel fet de tocar percussions tradicionals (Informant G57, línies 48-50).

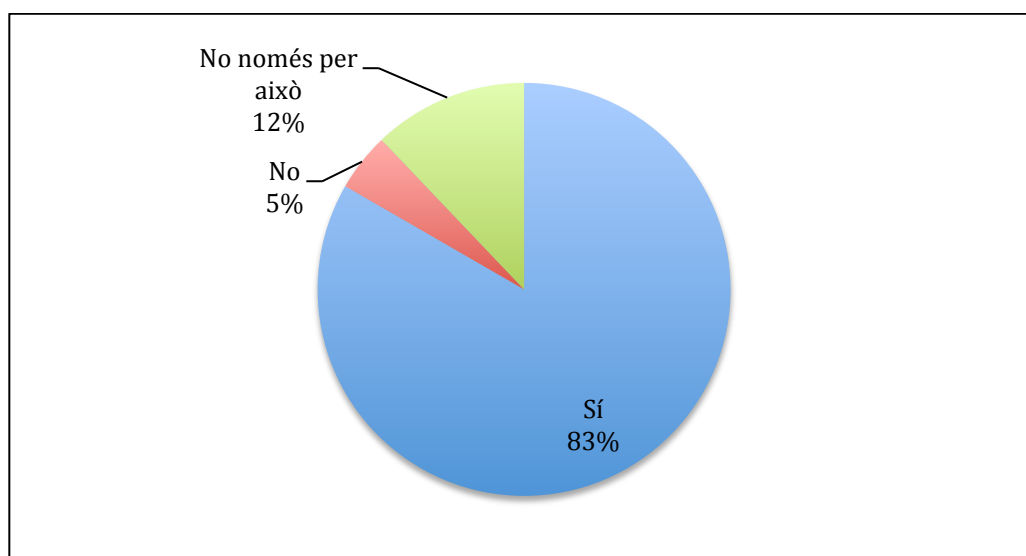
#### 4.2.5.2. Material musical valuós

S'observen tres categories excloents: Sí (83%), No només per això (12%) i No (5%).  
Veure gràfic 4.49.

Les variables que influeixen en la categoria «sí» són: patrimoni cultural i musical, mantenir la tradició viva, i valuós com el de les altres cultures.

Les variables que influeixen en la categoria «no només per això» no queden clarament definides.

Les variables que influeixen en la categoria «no» són: fer de músic<sup>2</sup>. Veure gràfic 4.50.



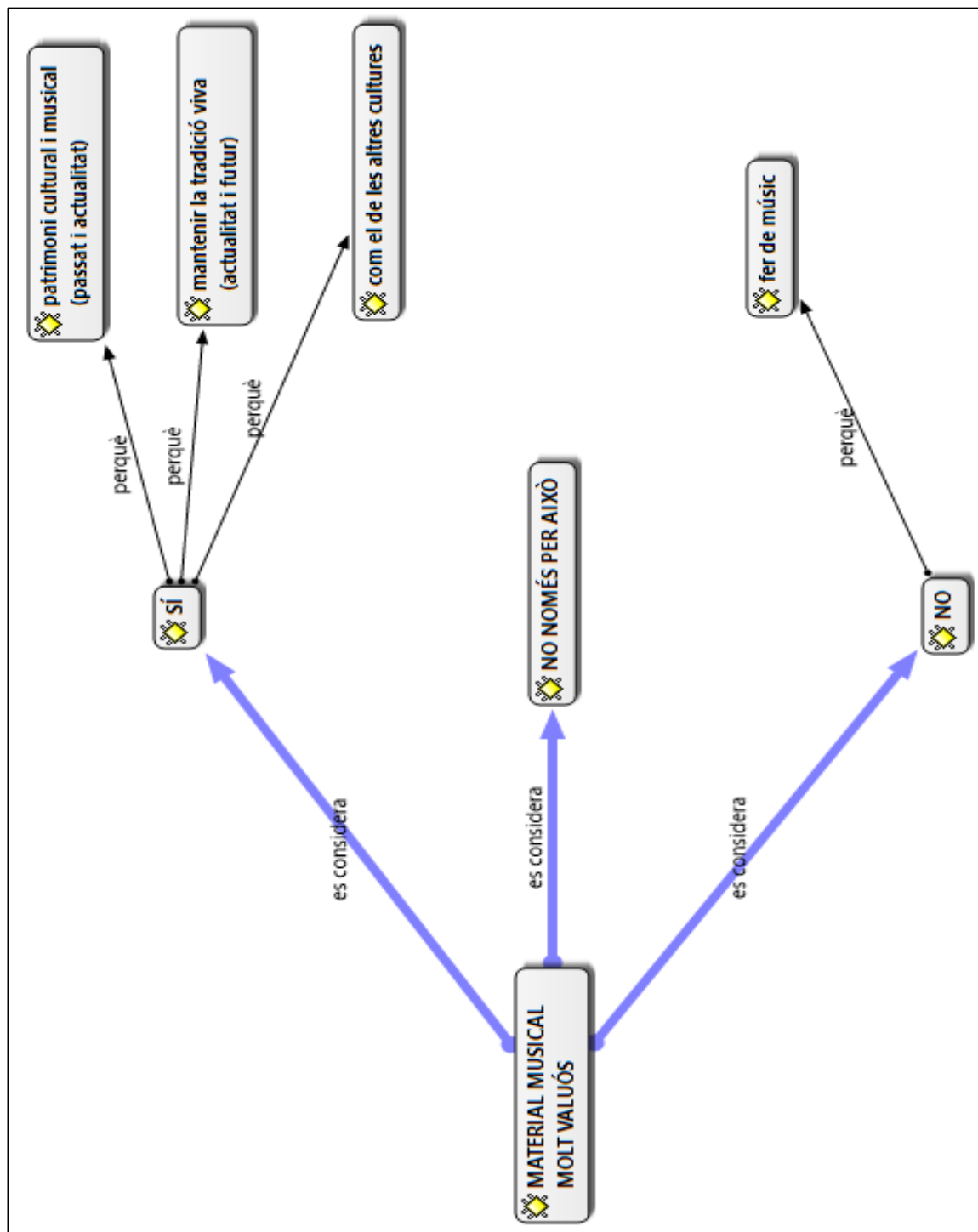
Gràfic 4.49. Material musical molt valuós

S'observa que el gènere de l'informant influeix en la resposta de la categoria «no només per això» al 100%. Només alguns homes informen de «no només per això». Veure taula 4.13.

		Fas de música tradicional i poular perquè consideres que el material musical és molt valuós?		
		Sí	No	No només per això
Sexe	Dona			
	Home			X

Taula 4.13. Material musical molt valuós

<sup>2</sup> Expressió utilitzada pels informants en relació a la feina.



Gràfic 4.50. Material musical molt valuós

A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

És un dels elements que sí que faci [...] que em dediqui a la música tradicional catalana (Informant G09, línies 65-66).

Sí, cosa que no equival a dir que sigui un material molt bo, és a dir, la música tradicional catalana, ens agradi o no ens agradi, no és Johan Sebastian Bach, [...] és el nostre deure mantenir-la viva i mantenir-la activa i mantenir-la útil. La música té unes utilitats, sigui perquè participa de fer ballar uns elements festius en un seguici o per acompanyar unes autoritats o simplement perquè és una part del país, la música és una part del seu paisatge i és una part de la seva idiosincràcia i per tant ha de ser tant viva com, com la batosa de València d'Àneu o com el castell de Montsoliu, és a dir, [...] tot és patrimoni i la música també ho és, i la nostra manera de fer música o la que ha esdevingut pròpia, doncs també ho és. Per tant, doncs és que ni que, ni que m'agradin més els motets de Bach que, que una sardana curta, considero que he d'intentar de fer les dues coses: una perquè és un llegat de la humanitat i l'altra perquè és un llegat del meu poble (Informant G31, línies 93-94, 98-107).

Sí, però jo penso que la música tradicional de tot arreu sempre s'ha de valorar molt i mai no s'ha de perdre. És clar, jo, com que sóc catalana, doncs li dono molta importància a la música tradicional catalana, i per això doncs toco música tradicional, i la defenso, i espero que no es perdi mai (Informant G46, línies 76-79).

És valuós perquè forma part d'una cultura. [...] Penso que és valuós com a, com a cultura però no perquè musicalment pensi que, que té molt de valor a nivell musical, però sí que com a cultural sí que penso que és important preservar-lo i de mantenir-lo viu (Informant G15, línies 89, 94-96).

Bueno, no ho faig per això, però també ho considero. Ho faig perquè m'agradava però ara també considero això (Informant G55, línies 54-55).

La vida m'hi va portar i llavors en tot cas aquestes valoracions les fas després. Un 50% (Informant G59, línies 63-64).



No faig de músic, però impulso a que la gent en faci, de músic. Perquè hi ha material valuós (Informant G64, línies 68-69).

Resumint, podem dir que la feina de fer de músic o música tradicional i popular a Catalunya està molt mal valorada a nivell social, tot i que el material musical es considera valuós com a patrimoni musical i cultural.

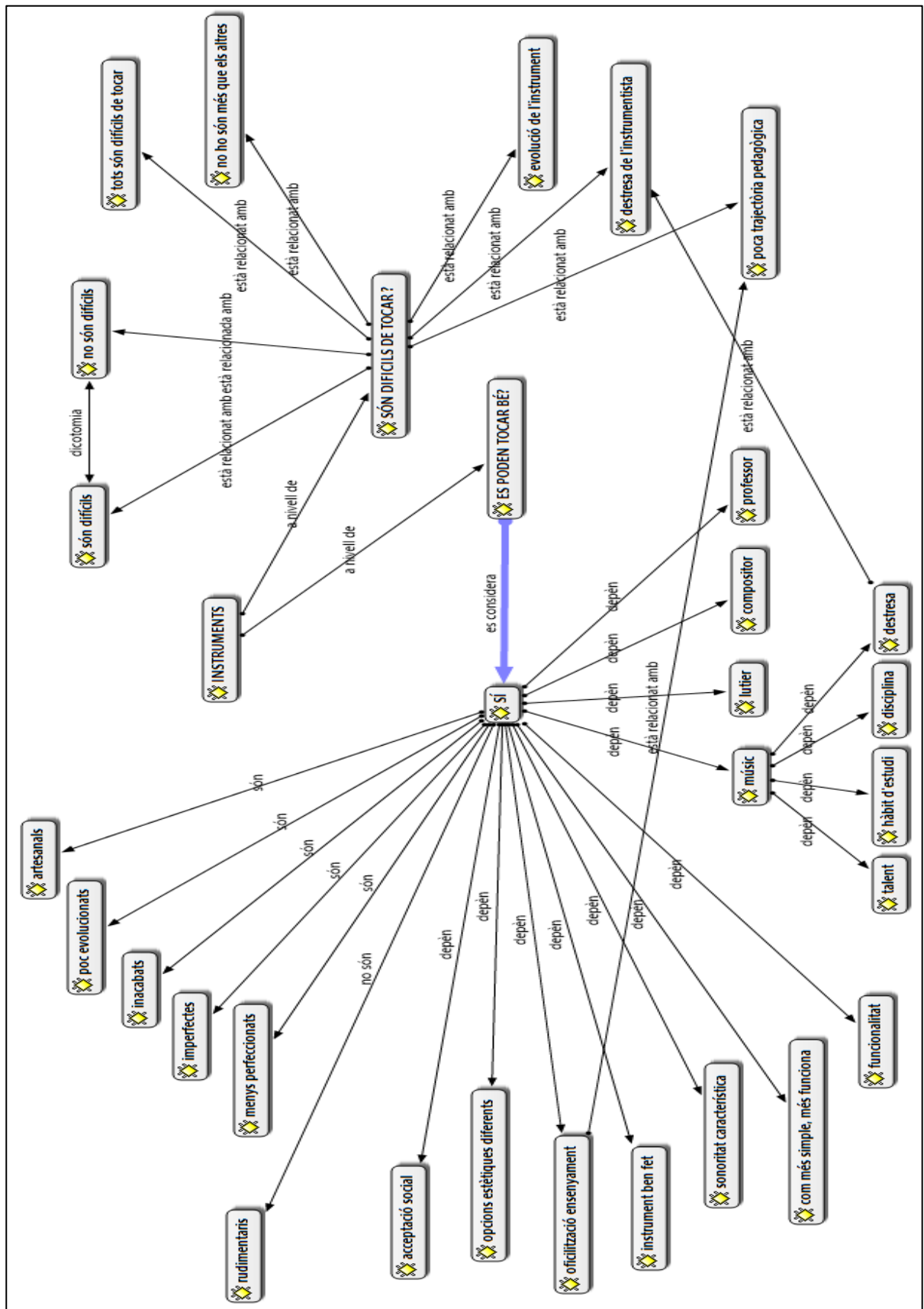
#### **4.2.5.3. Es poden tocar bé els instruments tradicionals i populars de Catalunya**

S'observa unanimitat en la resposta que SÍ que es poden tocar bé els instruments tradicionals i populars de Catalunya, malgrat els instruments siguin més rudimentaris.

S'observa que les variables que influeixen en les respostes són: no són rudimentaris, són artesanals, menys perfeccionats, inacabats, imperfectes, poc evolucionats, cal que l'instrument estigui ben fet, com més simple és un instrument millor funciona, depèn de l'instrumentista (del seu talent i de la seva destresa) i no de l'instrument, també hi tenen a veure el luthier, el compositor i el professor, opcions estètiques diferents, es necessita hàbit d'estudi i disciplina, acceptació social, compleixen una funció, sonoritat característica, i oficialització de l'ensenyament. Veure gràfic 4.51.

#### **4.2.5.4. Són difícils de tocar els instruments tradicionals i populars de Catalunya**

S'observa que les variables que influeixen en les respostes són: la dicotomia entre «són difícils de tocar» i «no són difícils de tocar», no ho són més que un instrument dels anomenats de la música clàssica, tots els instruments són difícils de tocar, dicotomia entre si és més rudimentari és més fàcil de tocar o és més difícil, depèn de la destresa de l'instrumentista, poca trajectòria pedagògica, i l'evolució de l'instrument. Veure gràfic 4.51.



Gràfic 4.51. Instruments: es poden tocar bé i són difícils de tocar

A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

En relació a si es poden tocar bé els instruments tradicionals i populars de Catalunya:

Sí, sí, sí. Això depèn de l'instrumentista i no tant de l'instrument (Informant G07, línia 61).

Amb els instruments que es fan ara, jo no hi estic d'acord, que siguin rudimentaris, eh? Sí, sí, en tot cas, hi ha una altra cosa: els músics som molt responsables de l'evolució dels instruments, molt més del que ens pensem, eh?, i el contacte amb els lutiers, o sigui, tenim un gran avantatge que és que els tenim molt a prop (Informant G47, línies 91-95).

Oi tant! Tots ho són, tots són rudimentaris... els instruments de l'època de Bach i de Haendel, hi ha qui els toca molt bé (Informant G59, línies 69-70).

Sí, és clar. La prova són els, els... la qualitat que tenen els músics, els músics joves que estan sortint (Informant G04, línies 71-72).

En relació a si són difícils de tocar:

No veig que siguin més difícils que qualsevol altre instrument que no sigui de la música tradicional (Informant G24, línies 74-75).

Sí que és veritat que moltes vegades a la, l'organologia pròpia dels instruments no permet fer segons què, o que l'afinació pugui ser més variable que un instrument organològicament més, més elaborat de vent, no? Però vaja, jo penso que, que podem fer, i podem fer exactament lo mateix que, que un instrument, entre cometes, clàssic (Informant G19, línies 117-121).

Jo crec que és l'estudi [...] no veig que siguin més difícils de tocar que altres llocs (Informant G42, línies 105-106).

El fet d'haver-los estudiat i haver-hi treballat i que la gent s'hi trenqui el cap, amb aquesta cosa, ha fet evolucionar l'instrument: cada cop doncs són menys limitats, potser... fa temps enrere ho eren més i ara cada cop ho són menys (Informant G40, línies 78-80).

Tots els instruments són difícils de tocar. Però no d'una manera especial, diguéssim, els catalans (Informant G65, línies 84-85).

En tot cas, aquesta cosa rudimentària va més, va més per, per l'artista, no, per l'intèrpret, diguéssim té, té un esforç extra, diguéssim, de cara a altres instruments, però l'instrument, per molt rudimentari que sigui, si l'artista li té el control, pot ser excel·lent (Informant G14, línies 71-74).

Jo crec que menys del que eren quan eren menys evolucionats (Informant G64, línia 86).

Resumint, podem dir que els instruments tradicionals de Catalunya es poden tocar bé i no són pas més difícils de tocar que un altre instrument de qualsevol altre gènere o estil musical.

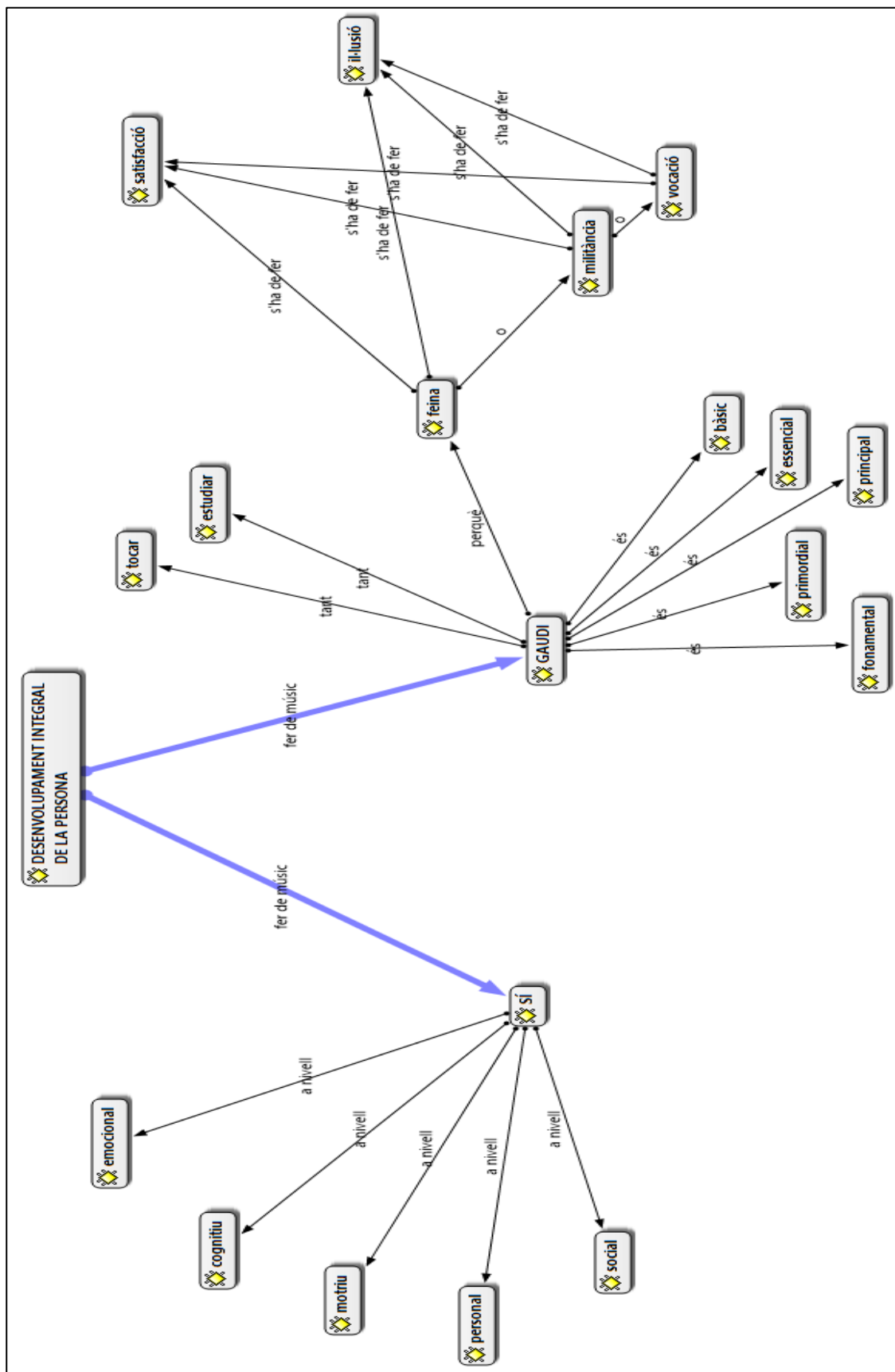
#### **4.2.6. Desenvolupament personal**

##### **4.2.6.1. Desenvolupament integral de la persona**

S'observa unanimitat en la resposta que fer de música tradicional i popular a Catalunya desenvolupa integralment a la persona a nivell emocional, cognitiu, motriu, personal i social. Veure gràfic 4.52.

##### **4.2.6.2. Gaudi en el tocar**

S'observa unanimitat en la resposta ja que es considera bàsic, fonamental, essencial, imprescindible, principal i primordial gaudir tocant i estudiant. I al mateix temps una feina, una vocació, una militància... que s'ha de fer amb satisfacció. Veure gràfic 4.52.



Gràfic 4.52. Desenvolupament integral i gaudi en tocar

A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

En relació al desenvolupament integral de la persona:

No hi veig que sigui diferent en el camp de la música tradicional, que el fer de músic amb aquests aspectes. Jo diria que sí, que és clar, que desenvolupa. Però jo ho diria en forma no específicament diferent en el cas de lo tradicional respecte de ser músic en general (Informant G64, línies 91-93).

No és una garantia de que aquest creixement es faci, però és una eina molt bona per explorar la pròpia identitat i el propi creixement de cada una de les edats de la vida. Jo hi crec molt, jo hi crec molt. I no només la música, evidentment, eh! Tornarem a parlar com cada vegada de la dansa i no només de la música i de la dansa, sinó de la relació pregona entre les dues. En aquesta relació penso que hi ha molta qualitat d'aprenentatge, moltes opcions d'aprenentatge importants, de construcció de la imatge de si mateix, de construcció de coneixement del creixement, d'exploració de la... sí: hi pot haver un veritable creixement de la persona a través d'això. Però clar, aquest creixement, s'han de donar una altra sèrie de condicionants, que és per exemple de fer-ho en relació a la societat. Fer-ho tot sol a casa seva sense tenir relació, vaja, sense aplicar aquestes eines a la dinàmica social, doncs no és tan enriquidor com ho pot ser... clar, qualsevol activitat artística és enriquidora per la persona i pels que estan a l'entorn de la persona. La meua opció aquí dins és també doncs que aquest creixement, com t'ho diré [...] sigui dins d'un marc que no sigui necessàriament d'espectacularitat, sinó que sigui en un marc de naturalitat, [...], jo crec molt més a les músiques que no es fan en un marc d'aquesta distància entre representació i públic, sinó que crec molt que la música, especialment les músiques populars, que és on precisament... les que no haurien de ser mai forçades a ser, a entrar dins d'un marc d'espectacularitat, penso que han de defugir aquesta imatge. [...] Però l'escenificació no és proximitat amb el públic: és una falsa proximitat amb el públic, és una transposició, però no és música amb la gent, o dansa amb la gent, és música donada a veure. I per la manera com s'instaura aquesta relació, si s'instaura una relació d'interpret i públic, estàs marginalitzant o obligant al públic a ser públic.

És a dir, a no ser ni actiu ni partícep de l'art que tu pretens tenir (Informant G21, línies 204-224, 239-233).

Sí, fer de músic en general, jo crec, eh, ja. I, el fet de ser tradicional potser el que diferencia de vegades és la situació, la situació en la que pots arribar a interpretar, o això, el context on et situes, no? Que potser a nivell emocional, personal, social és important, no? Pero vaja, això jo crec que això hauria de ser per tots els músics (Informant G10, línies 126-129).

En relació a si és important gaudir tocant:

I tant. I estudiant (Informant G23, línia 102).

El 100%. Jo no ho concebo d'una altra manera. La música és una vocació, és una, és una, és un ofici o una professió que va vinculada amb la, amb..., és una qüestió fins i tot metafísica. Hi ha un capellà que era músic, i havia sigut capellà i músic, em deia que la música era com un apostolat. I jo hi crec bastant en això, o sigui, la música quan t'enganxa [...] perquè jo crec que la música si no..., és impossible, si no la portes a dins, i l'estimes i disfrutes fent-ho, no, no,... Qui se'n va els dissabtes fora de casa o dorm fora de casa perquè ha de tocar, va amunt i avall... Qui es juga la vida a la carretera per anar a guanyar quatre duros, si realment no disfruta fent això? (Informant G43, línies 84-88, 92-95).

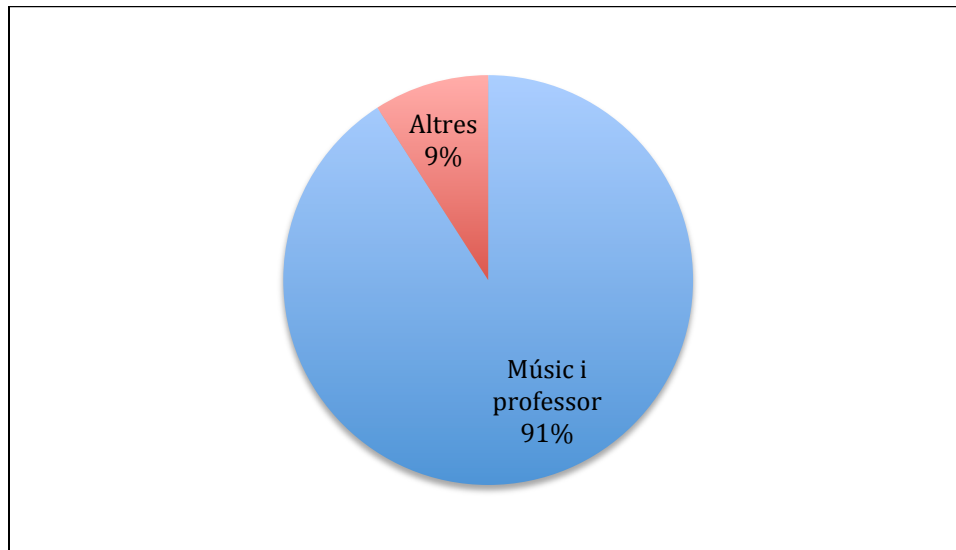
Resumint, podem dir que fer de músic o música tradicional i/o popular a Catalunya desenvolupa integralment a la persona i que és bàsic gaudir sempre quan s'està tocant.

#### **4.2.7. Remuneració**

S'observen dues categories excloents: Músic i professor (91%) i Altres (9%). Veure gràfic 4.53.

Les variables que influeixen en la categoria «músic i professor» són: actualment cal compaginar les dues coses, i sobreviure o mal viure.

Les variables que influeixen en la categoria «altres» són: gestió musical, director, compositor, i músic com a segona feina. Veure gràfic 4.55.



Gràfic 4.53. Remuneració

S'observa que no hi ha influència en les respostes segons el perfil de l'informant.

#### 4.2.8. Horaris

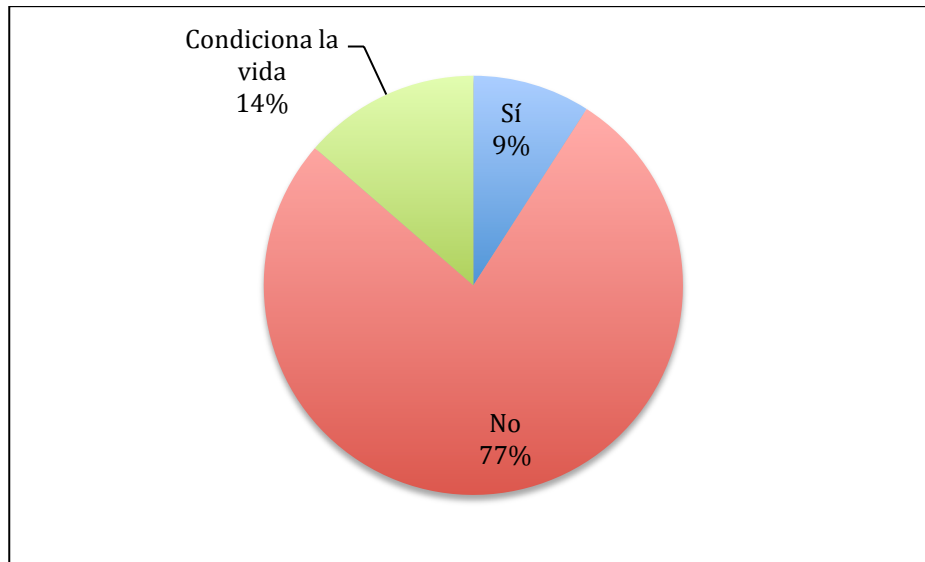
S'observen tres categories excloents: No (77%), Condicionen la vida (14%) i Sí (9%). Veure gràfic 4.54.

Les variables que influeixen en la categoria «no» són: cal tenir-ho clar, són els horaris de la feina, com qualsevol altre estil musical, compaginar-ho amb les classes, la família i la vida social, i anar al revés de tothom.

Les variables que influeixen en la categoria «condiciona la vida» són: com qualsevol altre estil musical o feina que es dediqui a la restauració, a vegades és incompatible amb les classes, la família i la vida social, i ets feliç.

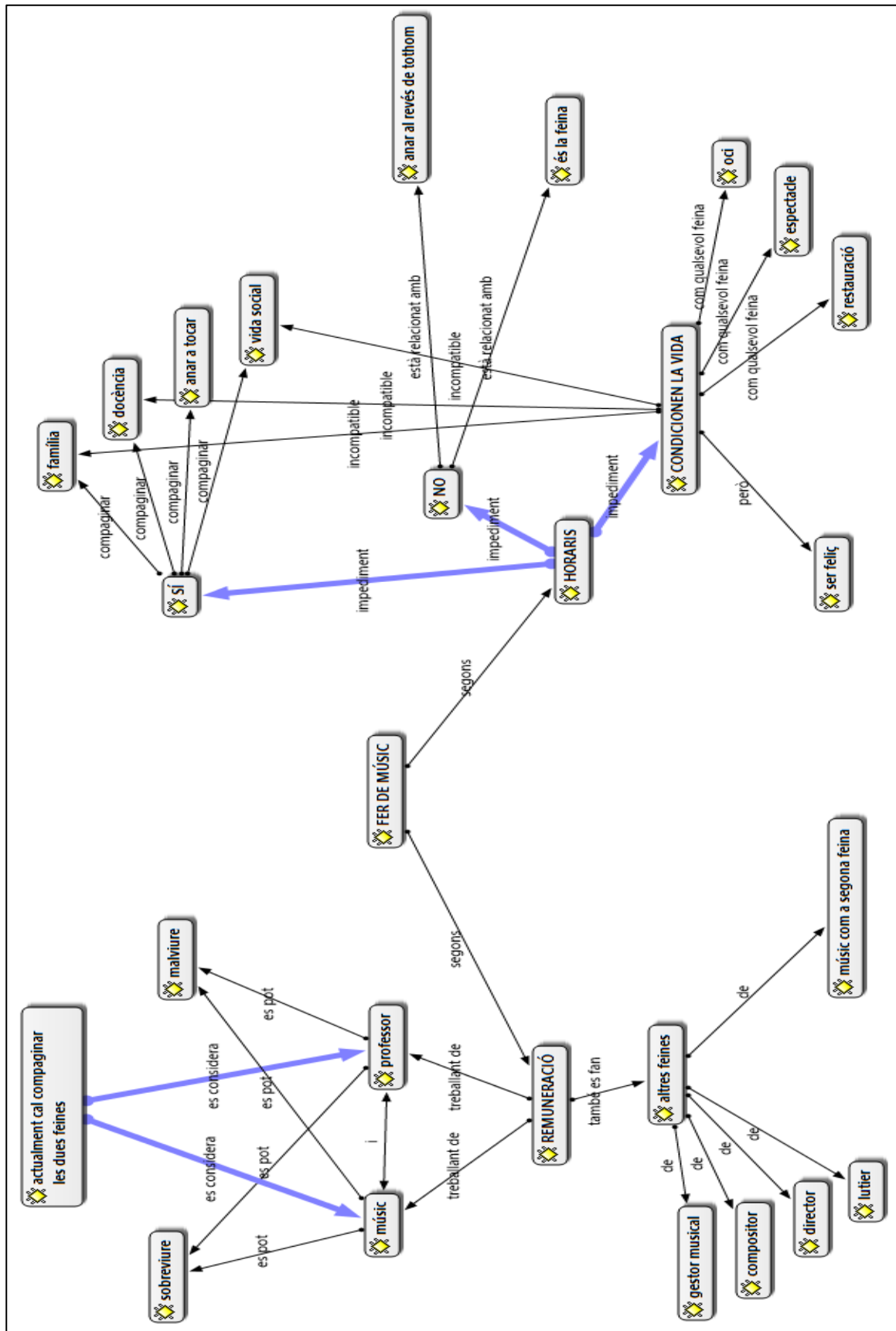


Les variables que influeixen en la categoria «sí» són: compaginar les classes amb la família, compaginar la família amb el cap de setmana d'haver d'anar a tocar, actualment el jovent és més còmode, i quan fer de músic no és la feina principal. Veure gràfic 4.55.



Gràfic 4.54. Horaris

S'observa que no hi ha influència en les respostes segons el perfil de l'informant.



Gràfic 4.55. Remuneració i horaris

A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

En relació a la remuneració:

Jo crec que tots els que hem... intentem viure d'això, hem de fer tant classes com actuacions, que és el meu cas (Informant G33, línies 191-192).

Jo penso que treballar exclusivament dins l'àmbit de la música tradicional podria fer-se combinant la figura de l'interpret i de pedagog [...] hi ha professionals que sí que es dediquen al món de la música tradicional però en aquests dos àmbits: el pedagògic i en el d'interpret però és, és complicat, és molt difícil. Normalment s'ha de complementar (Informant G19, línies 140-141, 144-146).

Puc viure de... de donar classe de música tradicional i fer concerts, viure còmodament. Ara, només fent concerts, no, no es viuria. Lo que passa que per la meva personalitat ja m'agrada fer, fer, fer les dues tasques, vull dir que totes dues són molt importants (Informant G15, línies 137-139).

Bé, si l'altra feina pot ser, per exemple com en el meu cas, ensenyar també en aquest mateix àmbit de la música tradicional [...] doncs sí, en puc viure (Informant G26, línies 94-95).

Jo actualment treballo amb una altra feina, sí... de músic tradicional a Catalunya hi he treballat relativament pocs anys, eh?, perquè quan només feia cobla no em guanyava la vida, després vaig fer cobla-orquestra, i al final vaig acabar només amb un grup, fent..., que també fèiem música tradicional perquè hi ha la part del concert català sempre l'havíem fet amb el grup [...] i ara actualment que em dedico pràcticament només a la docència, doncs..., dintre la part de docent hi ha una part de música tradicional [...] i evidentment no és en el camp de la música tradicional... el camp és de secundària (Informant G53, línies 104-111).

Jo crec que segueix sent molt difícil [...] actualment la cosa està bastant millor, però la cosa no està resolta, especialment en les estètiques de les músiques populars i tradicionals (Informant G21, línies 252, 255-256).

Bé, si tens l'oportunitat d'anar amb una agrupació que tenen prou contractes anuals per poder-ne viure... però clar, això és difícil... Si no és una entitat oficial, o que vagis amb una cobla-orquestra, que fan els tres gèneres, que és cobla, orquestra i modern, difícilment. Clar que pot ser, bé n'hi ha, de músics que s'hi guanyen la vida. Jo vull posar un exemple meu, perquè jo m'hi he dedicat amb varies facetes, no?, i..., però vull dir, per tocar en una cobla, diguem-ho així vulgarment, prou, si no és en una entitat purament oficial, ai, no sé [...] sent un professor d'una entitat com pot ser una banda, una orquestra, un conservatori, clar, llavors tu ja tens una nòmina mensual, i bueno, ja comptes amb allò, i lo demès, se'n pot fer de més i de menys, i si et fa molta gràcia o poca, acceptar-ho o desestimar-ho, no? (Informant G61, línies 125-134).

#### En relació als horaris:

Sí, sens dubte en el meu cas sí. Jo no puc anar a tocar [...] al migdia perquè estic treballant. Llavors sí que és veritat que com a funcionari tinc la possibilitat de demanar festa si algun dia m'interessa moltíssim, però això no ho puc anar fent, evidentment (Informant G31, línies 188-191).

Els horaris [riu], com qualsevol activitat que es dediqui o àmbit sigui la restauració, l'oci, l'espectacle, qualsevol activitat que estigui vinculat tant a l'àrea dels serveis com a l'àrea de la cultura, vas fora horari i per tant és implícit en l'exercici de la feina (Informant G09, línies 109-111).

Els horaris és un handicap [...] els horaris són els que són [...] els músics ja sabem que hem de treballar els caps de setmana, [...] aquesta és la nostra feina (Informant G47, línies 138-140).

Si és per compondre sí que estic limitat a uns horaris... com que visc en un pis, doncs clar, de vegades jo voldria explotar la meua creativitat a les 12 de la nit, i els veïns se'm queixarien. Amb aquesta qüestió sí que estic limitat, però a nivell d'anar a fer bolos, no, no (Informant G60, línies 109-112).

Resumint, podem dir que, actualment i en general, a Catalunya no es pot viure només de treballar exclusivament de músic o música tradicional i/o popular sinó que s'ha de complementar amb una altra feina que per molts és la de fer classes de música. Els horaris en general no són un impediment per a fer de músic o música.

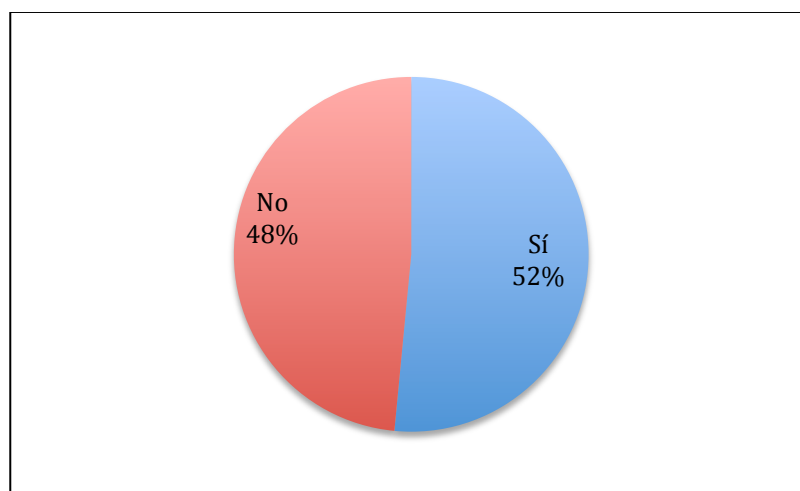
#### 4.2.9. Despeses inicials

##### 4.2.9.1. Adquisició de l'instrument

S'observen dues categories excloents: Sí (52%) i No (48%). Veure gràfic 4.56.

Les variables que influeixen en la categoria «sí» són: es considera objecte de luxe, es considera una inversió, cal comprar un bon instrument, cal anar comprant coses noves per estar al dia, cal mantenir-lo, compra de canyes o inxes, no hi ha una bona relació amb el que es guanya, i els de cobla sí, però s'amortitzen.

Les variables que influeixen en la categoria «no» són: menys que altres gèneres, s'amortitzen tocant, és l'eina de treball, cal saber comprar un bon instrument bàsic, senzills de construcció, cal saber-los cuidar, el manteniment, les canyes o inxes, depèn de l'instrument, és una inversió, i ara actualment ja hi ha instruments «mans petites» per començar, que són més econòmics. Veure gràfic 4.58.



Gràfic 4.56. Despesa important en la compra de l'instrument

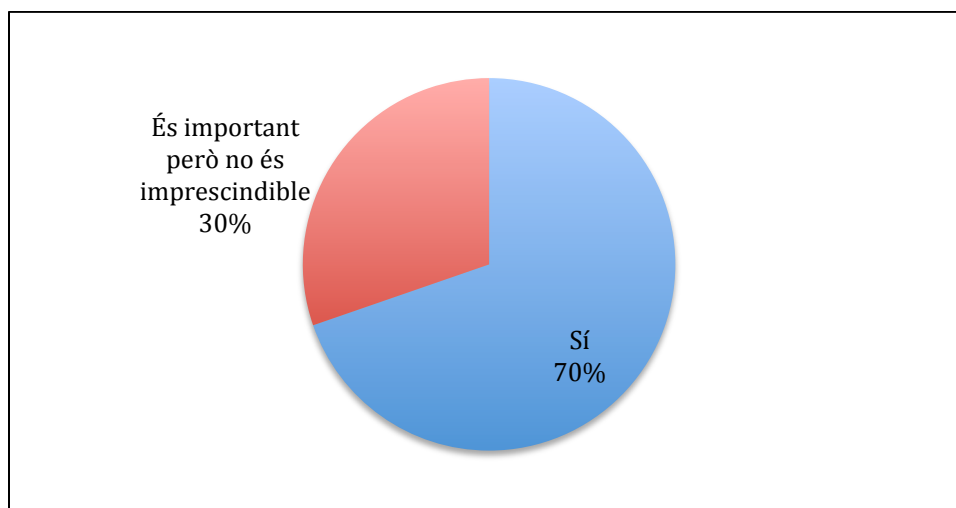
S'observa que no hi ha influència en les respostes segons el perfil de l'informant, àdhuc els que canten –com que també s'acompanyen d'instruments, no influeix en les respostes–.

#### 4.2.9.2. Necessitat de disposar de vehicle (cotxe)

S'observen dues categories excloents: Sí (70%) i És important però no és imprescindible (30%). Veure gràfic 4.57.

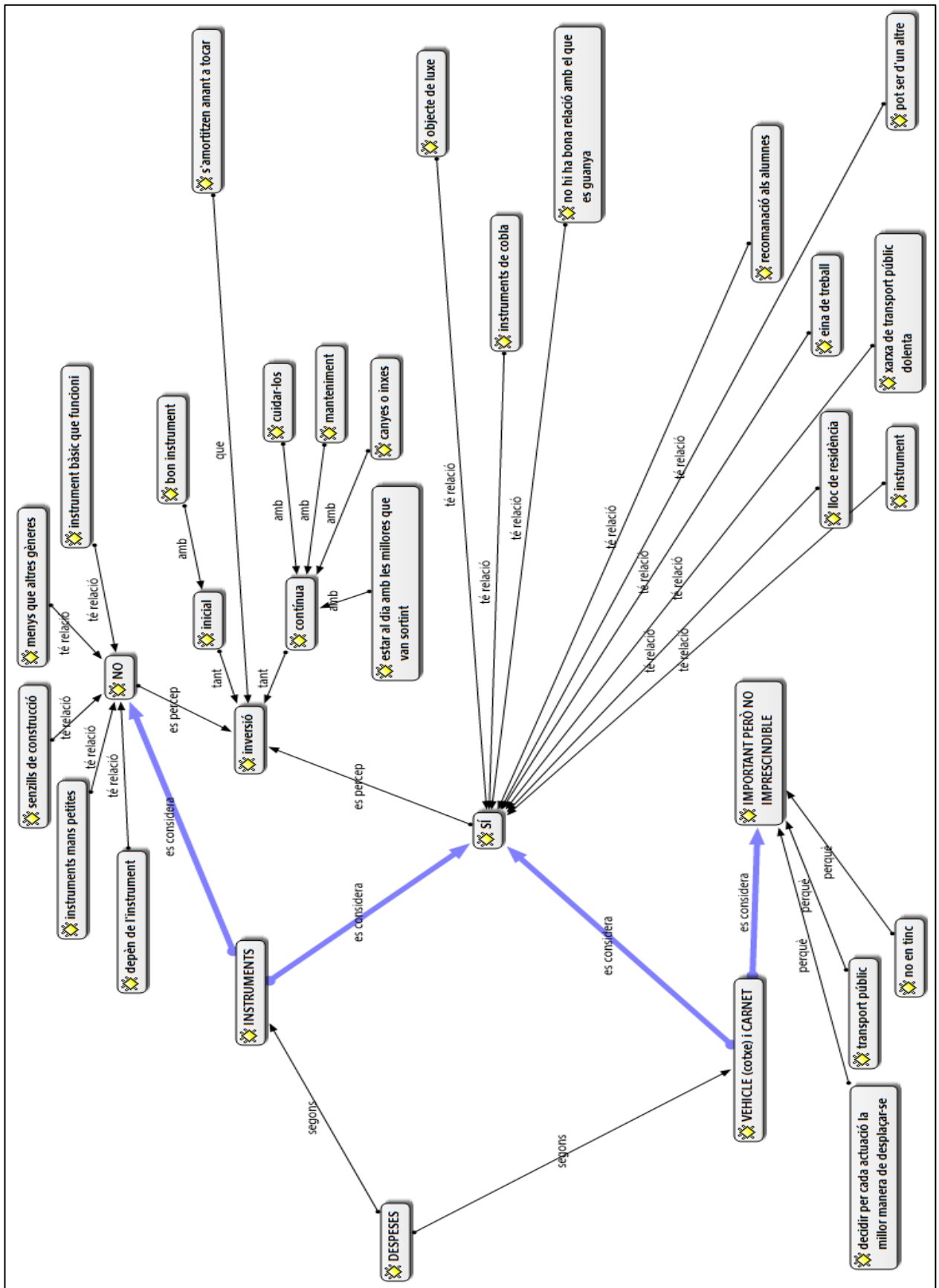
Les variables que influeixen en la categoria «sí» són: depèn del lloc on vius, depèn de l'instrument o instruments que toques, no hi ha bones combinacions a la xarxa pública de transports a Catalunya, cal tenir carnet i cotxe, ho dic als alumnes com una eina més que s'ha de tenir, i el cotxe pot ser d'una altra persona o músic.

Les variables que influeixen en la categoria «és important però no és imprescindible» són: no n'he tingut durant molts anys, no en tinc i faig de músic igualment, depèn d'on vius, utilitzar el transport públic, i cal estudiar per a cada bolo la millor manera de desplaçar-se. Veure gràfic 4.58.



Gràfic 4.57. S'ha de tenir vehicle (cotxe) per desplaçar-se en fer de músic tradicional i popular?

S'observa que no hi ha influència en les respostes segons el perfil de l'informant.



Gràfic 4.58. Despeses: instrument i vehicle (cotxe)

A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

En relació a les despeses d'adquisició de l'instrument:

Jo te diré que sí, que sempre, sempre estàs... comprant coses. Vull dir, jo veig el... lo que guanyo fent els concerts i després lo que em vaig comprant perquè ho necessito o perquè em fa il·lusió i... al final d'any, vull dir, no és que m'ho gastí tot amb, amb inversió amb instruments i així, però se'n va una part força important. Però bueno ja és la gràcia, no? (Informant G15, línies 152-155).

Jo sempre, si puc, estic al dia amb tudells, amb canyes, amb tot, i manteniment de l'instrument... (Informant G51, línies 98-99).

Avui en dia jo penso que ja no és necessària aquesta despesa tant important com era anys enrere quan jo vaig començar a estudiar de petitona, que, que havies de comprar-te de seguida un instrument, havies de tenir molt clar el que tu volies fer i que volies tocar aquell instrument, no? Però penso que avui en dia hi ha instruments, els mans petites, molt assequibles per començar a tocar des de l'inici, i tant (Informant G19, línies 157-161).

Sí, depèn de l'instrument però si vols que soni bé s'ha de fer una mica d'inversió (Informant G49, línia 85).

La despesa és important però també és veritat, que s'amortitza (Informant G09, 115-116).

En relació a la necessitat de disposar de vehicle (cotxe) propi:

Jo penso que per ser músic és important tenir un vehicle propi, sobretot si una persona vol dedicar-se, o a temps complet o parcial, al món de la interpretació. Jo penso que és una eina bàsica (Informant G19, línies 164-166).

És important però no és imprescindible. Jo conec músics, músics professionals que no en tenen el que passa que després depenen d'altres músics (Informant G09, línies 124-125).



Hi ha gent que no en té, però vull dir que hi ha algú altre que sí que n'ha de tenir, perquè és que si no, no, no, no pots anar (Informant G47, línies 154-155).

No, però va molt bé (Informant G23, línies 121).

Sí, malauradament sí, quan es porta bastant material sí, [...] perquè segons els llocs no pots anar només... s'hi pot anar només amb cotxe (Informant G37, línies 94-96).

Oi tant. Un músic sense cotxe, no..., actualment no, abans, sí, abans anaven tots amb autocar, eh?, anaven tots amb l'autobus o amb un camió, anaven tots junts, i... Ara, ara, al contrari, s'ha tornat molt individualista el músic perquè va, fa el bolo i torna i... (Informant G35, línies 110-112).

Resumint, podem dir que les respostes positives o negatives en relació a les despeses de compra i de manteniment de l'instrument estan molt equiparades: això fa pensar que depèn del valor adquisitiu de cadascú, tot i que hi ha l'opinió generalitzada que s'amortitzen tocant. És important però no indispensable tenir vehicle (cotxe) i carnet de conduir.

#### **4.2.10. Accés al treball**

##### **4.2.10.1. Titulació per treballar d'intèrpret**

S'observa unanimitat en la resposta que NO es necessita titulació per a treballar d'intèrpret de música tradicional i popular a Catalunya.

Les variables que influeixen en la categoria «no» són: es toca sense haver anat mai a classe (alta titulació reglada), no es demana enlloc una titulació per ser intèrpret ni de tradicional, ni de clàssic ni de jazz, hi ha músics analfabets musicalment i toquen molt bé, més bé que altres que tenen títol, es demana la titulació en unes oposicions i a vegades el que té el títol passa per davant del que no en té però que toca més bé, cal fer la feina ben feta amb títol o sense, l'academicisme ofereix una formació més global i

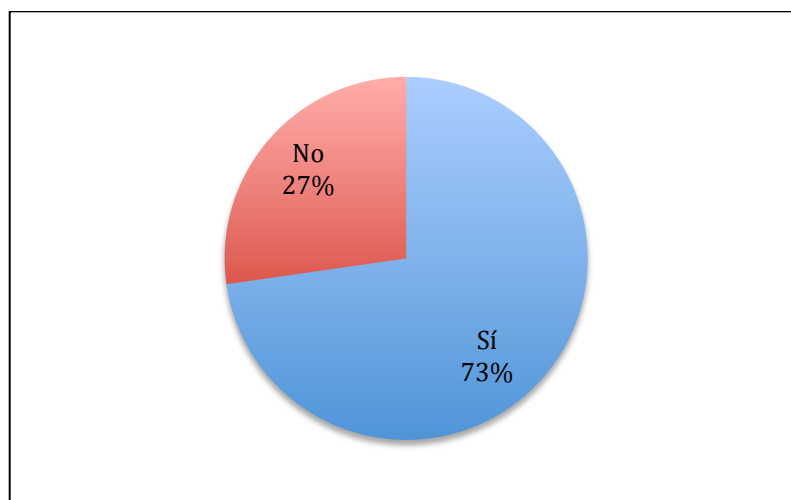
així estar més ben preparat, és una opció personal, és un enriquiment personal, cal tenir els coneixements, i cal formació que és diferent de tenir una titulació. Veure gràfic 4.60.

#### 4.2.10.2. Titulació per treballar de professor

S'observen dues categories excloents: Sí (73%) i No (27%). Veure gràfic 4.59.

Les variables que influeixen en la categoria «sí» són: es demana en centres públics però no en centres privats, cal esperit pedagògic, per a l'aprenentatge com a músic, falta formació, no titulació, si es demanés s'acabaria l'intrusisme, és un filtre, les titulacions fan pujar el nivell, s'ha perdut la transmissió per tradició oral i el reconeixement de la titulació li dona valor, la motivació personal, utilitzar les característiques de la transmissió oral (transmissió directa, escolta, mimetisme, no escrites, entorn, funcionalitat, convivència, actitud, comunicació i característiques de l'estil), i l'interès i la curiositat personal de vegades són més importants que molts anys d'estudi.

Les variables que influeixen en la categoria «no» són: tenir la titulació no garanteix fer les classes bé, cal tenir experiència, cal tenir el do d'ensenyar que no el dona la titulació, no hi ha la titulació d'alguns instruments, i a nivell de música tradicional cada lloc té les seves característiques. Veure gràfic 4.60.



Gràfic 4.59. Cal tenir titulació per treballar de professor de música tradicional i popular?

S'observa que no hi ha influència en les respostes segons el perfil de l'informant.



A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

#### En relació a la titulació per treballar d'intèrpret:

Per fer d'intèrpret, sobretot t'ha d'agradar i hi has de dedicar temps, però temps per tocar... si estudies també està bé, no?, vull dir, clar, com més estudiis suposo que més..., que millor pots arribar a tocar. Però jo crec que per fer d'intèrpret és més el que portes tu, el que treballes tu, i el que gaudeixes tu tocant (Informant G46, línies 146-149).

Pues necessari, potser no seria la paraula, però t'ajuda. O sigui, el fet d'estar format i tenir una titulació t'ajudarà a que siguis més..., que estiguis més ben preparat per fer aquella interpretació, però sí que és veritat que tu pots anar a tocar sense tenir cap titulació (Informant G40, línies 118-121).

Necessari no és, però bueno... Avui en dia que hi és la titulació, doncs això vol dir que dóna una formació que fa que puguis ser un bon intèrpret de música tradicional, però suposo que t'ho pots fer pel teu compte, també (Informant G07, línies 99-101).

No, necessari no. De fet, vols dir que hi ha gaire gent que tingui titulació? Potser en el món de la cobla, sí (Informant G15, línies 163-164).

No, no és necessària, la titulació. Tothom ha començat sense titulació... Després pots ser més, pots seguir estudiant, no pots seguir estudiant, i això ja dependrà de cada músic. En el meu cas, jo doncs encara segueixo estudiant (Informant G20, línies 157-159).

#### En relació a la titulació per treballar de professor:

Cada cop més. Joestic per exemple en una escola de música [...] que té molta tradició d'instrumentistes de cobla i ens demanen un mínim de, de llicenciatures, de, de títols superiors de música, però no ho són, no han de ser tots els professors, sinó que han de ser un mínim, però diguéssim que per curar-te amb salut millor que tinguis un títol superior (Informant G24, línies 135-139).

Crec que depenent del bagatge que tens, depenent doncs dels anys que portes exercint, depenent de moltes coses. Jo, la titulació no la tinc, i fa 10 anys que estic ensenyant [...] en el cas de la música tradicional no ho veig tan essencial, no ho veig tan essencial perquè els intèrprets que tenim de referents històrics, doncs no en tenien (Informant G42, línies 167-169, 172-174).

Radicalment no, i absolutament no (Informant G62, línia 132).

No, no és necessària, no, no. Hi ha gent que deu està fent classes particulars (Informant G38, línia 140).

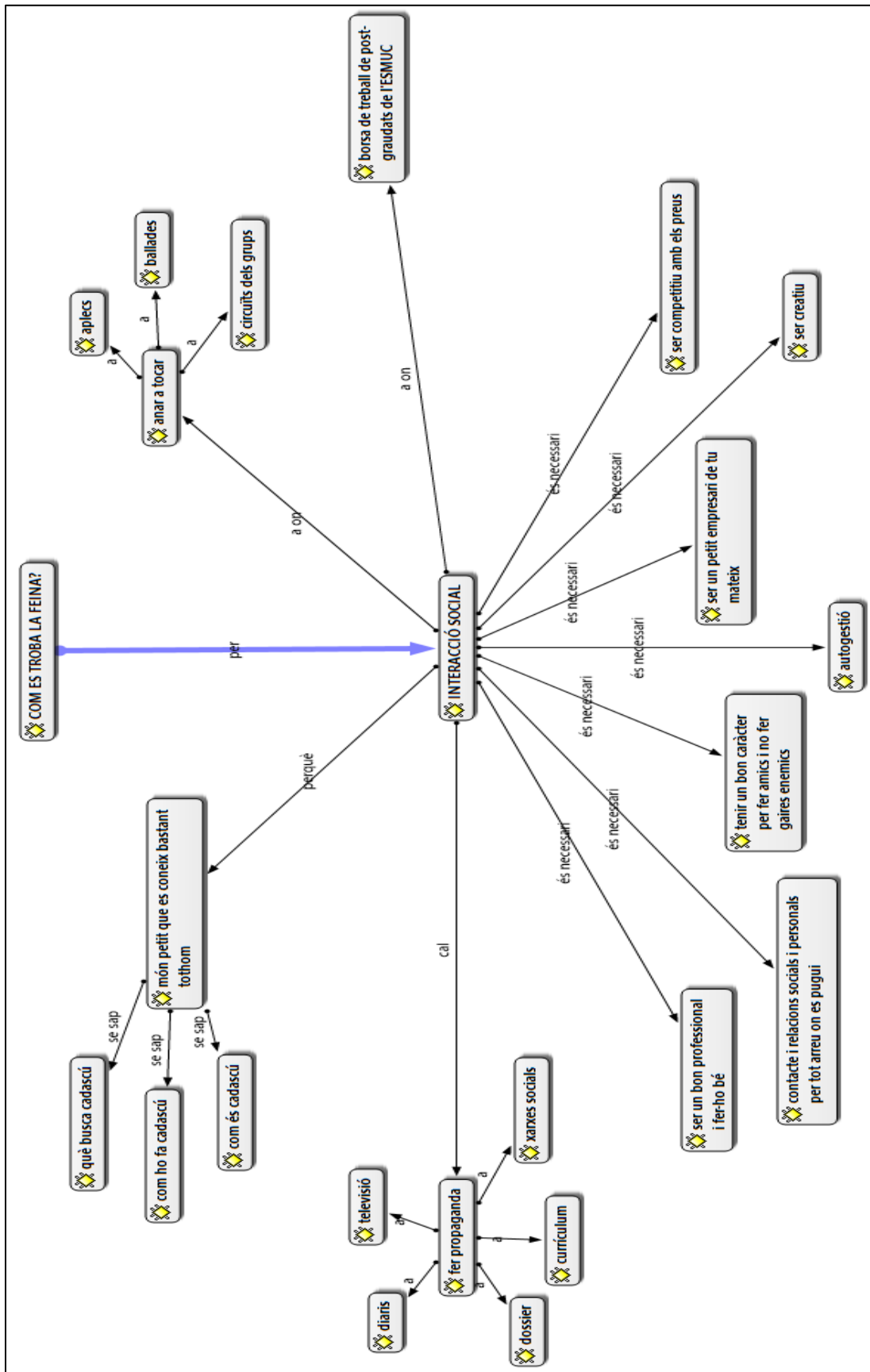
Jo crec que sí, però hi ha llocs on no, on no ho demanen (Informant G44, línia 91).

#### **4.2.10.3. Com es troba la feina?**

S'observa unanimitat en que la feina es troba per interacció social.

Les variables que influeixen són: ser un bon professional i fer-ho bé, contacte i relacions socials i personals per tot arreu on es pugui, tenir un bon caràcter per fer amics i no fer gaires enemics, anar a tocar i estar en el circuit dels grups, aplecs i ballades, fer propaganda: tele, diaris i enviant dossiers i currículums, ser creatiu, ser competitiu amb els preus, món petit on tohom es coneix bastant i per tant se sap qui toca bé i qui està lliure, borsa de treball de post-graduats de l'Esmuc, autogestió, i ser un petit empresari de tu mateix. Veure gràfic 4.61.

S'observa que no hi ha influència en les respostes segons el perfil de l'informant.



Gràfic 4.61. Com es troba la feina

A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

En el meu cas per boca-orella i per amistat però no conec gaires borses de treball, per no dir cap (Informant G07, línies 110-111).

El món aquest és molt petit, tots ens coneixem [...] però segurament com més gent siguem i això, doncs sí que serà més necessari (Informant G48, línies 227, 232-233).

Ho desconec, perquè no he tingut..., vull dir, a mi m'ha trucat sempre que..., "vols treballar aquí?"... i molts cops he de dir que no perquè tinc la meva feina a la meva escola al meu poble, [...] però més aviat per amistat, mai m'he hagut d'apuntar a cap lloc, no?, per la..., per coneixença (Informant G51, línies 118-120, 122).

Proposant-la (Informant G18, línia 109).

Sigues professional i la feina et surt (Informant G58, línia 111).

Bueno, també hi ha les proves, les proves d'accés, o sigui hi ha oposicions. Això és més en els llocs, en les institucions de tipus més oficials i després en altres, amb altres tipus, en altres llocs a vegades sí, es mou pel contacte i pel coneixement de la persona (Informant G13, línies 195-197).

No... la feina ve sola, la feina ve sola, la feina, si t'ho estàs passant bé i fas bé el que fas, la feina ve sola, no l'has de buscar: la feina et busca a tu. És que de vegades no ens n'adonem, però és un mèrit, no?, ser músic, i és molt guai (Informant G62, línies 136-138).

Resumint, podem dir que hi ha un no generalitzat en que no cal tenir cap titulació per a ser intèrpret però sí que cal tenir els coneixements. En contraposició hi ha un sí bastant generalitzat en que cal tenir una titulació si es vol treballar de professor. Hi ha l'opinió generalitzada que la feina de tocar es troba per interacció social, segurament perquè el sector és petit i gairebé tothom es coneix.

#### **4.2.10.4. Tocar un instrument o més d'un**

S'observa per unanimitat, degut a la professió proactiva, que es tendeix a ser versàtil, això vol dir tocar més d'un instrument, però s'entén, degut a la complexitat de l'aprenentatge de l'instrument, que cal tocar-ne un de bé i tenir coneixements de més instruments i saber-los tocar també bé.

Les variables que influeixen són: opció personal que depèn del caràcter de la persona, gaudi personal, tenir més coneixement d'altres instruments dóna més llibertat, més coneixement de tu mateix, més opcions estètiques, més opcions de feina, més llibertat artística i creativa, o sigui és un enriquiment com a músic, tocar un instrument melòdic i un d'armònic, un instrument sempre serà el principal, versatilitat versus nivell tècnic, qualitat artística versus virtuosisme d'un sol instrument, qualitat versus quantitat, i es guanya amb amplitud i potser es perd amb intensitat. Veure gràfic 4.62.

S'observa que no hi ha influència en les respostes segons el perfil de l'informant.





A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

Bueno, jo considero que com més versàtil sigui un músic, pues més taules té llavors a l'hora d'ensenyar, vull dir, tot serveix, tot suma. Sóc d'aquells que pensa que com més coses faig, tot suma (Informant G40, línies 141-143).

Com més formació tens, i si tens l'oportunitat de tocar més instruments, millor. I si pot ser un instrument melòdic, harmònic, i... millor, millor perquè ets un músic més complet (Informant G09, línies 152-154).

Com més en toquis millor, [...] llavors tens més possibilitats de desenvolupament professional (Informant G26, línies 128-129).

N'has de saber tocar un però els altres els has de conèixer, o manipular [...] amb un o dos que siguin els teus, crec que els altres els has de conèixer i els has de saber fer sonar, d'alguna manera, però no, però no per ser instrumentista (Informant G02, línies 108-110).

Està bé de saber-ho perquè coneixes altres llenguatges, saps un mica com treballa cada instrument, les dificultats que té cadascun. Està bé de conèixer-ho i de saber-ho però si t'especialistes amb un, jo crec que això al final, a la llarga doncs et dona, et dona reconeixement (Informant G11, línies 211-214).

Això depèn, si has de ser un fora de sèrie crec que t'has de dedicar amb un de sol, però en el cas de la música popular i tradicional, jo vaig conèixer sempre els músics d'ahir, no tots, eh, però la majoria músics d'un sol instrument, però la majoria, però hores d'ara també he conegut un altre cas: gent que toca bastants instruments, és el meu cas però cap de bé podríem dir [...], cap amb excel·lència (Informant G05, línies 204-208).

#### 4.2.11. Elements que influeixen en l'estudi de l'instrument

S'observen cinc categories excloents: Actitud (53%), Aptitud + Actitud (32%), Entorn (8%), Aptitud + Actitud + Entorn (4%) i Aptitud (2%). Veure gràfic 4.63.

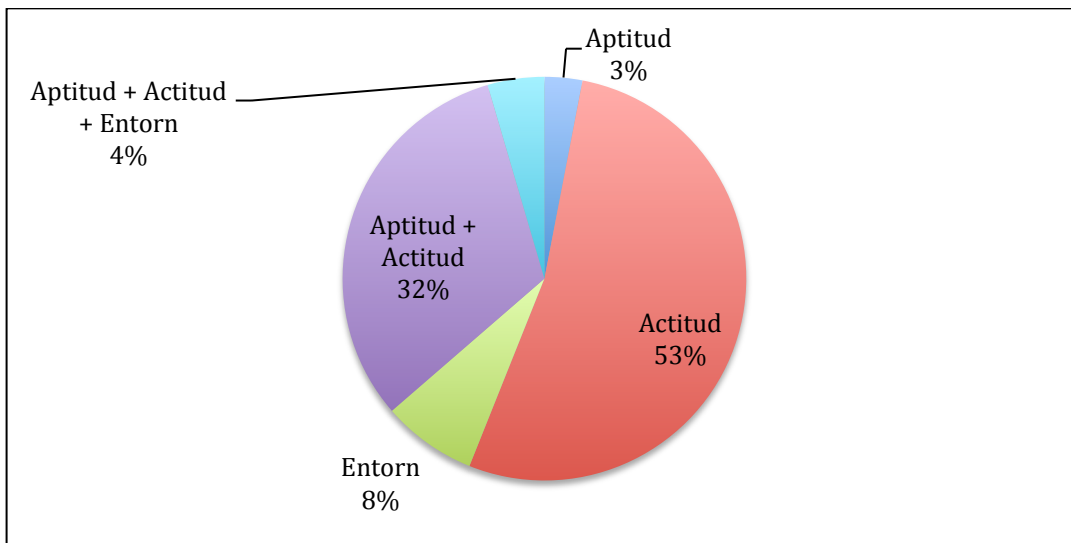
Les variables que influeixen en la categoria «actitud» són: motivació, força de voluntat, desig, esforç, constància, tenacitat, hàbit d'estudi, treball, perseverància, bon professorat, bon instrument, i adquisició directa.

Les variables que influeixen en la categoria «aptitud + actitud» són: rapidesa, bon professorat, i comunicació.

Les variables que influeixen en la categoria «entorn» són: contacte social, entorn culturament ric, i família.

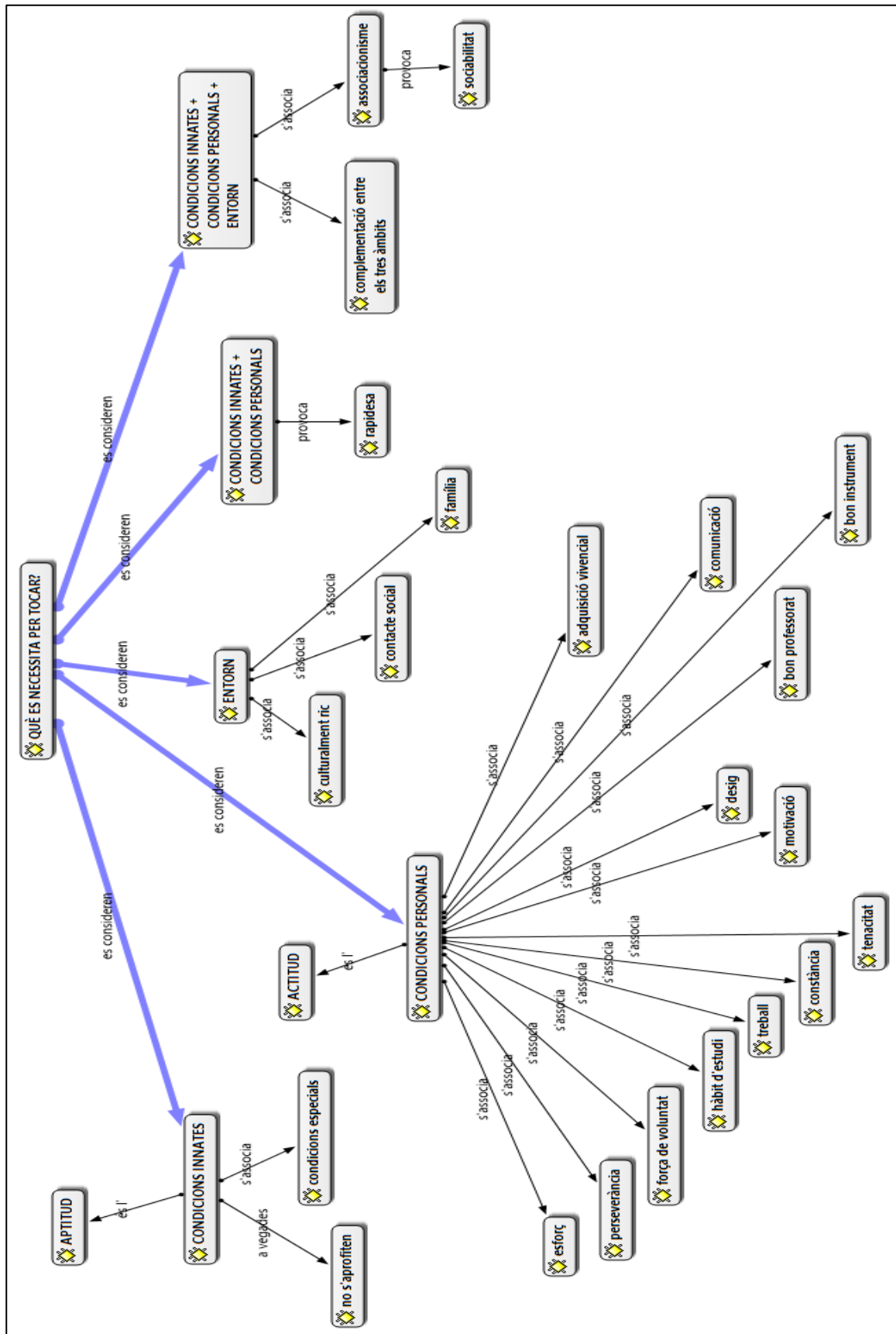
Les variables que influeixen en la categoria «aptitud + actitud + entorn» són: associacionisme, sociabilitat, i complementació entre els tres àmbits.

Les variables que influeixen en la categoria «aptitud» són: condicions especials, i no s'aprofita. Veure gràfic 4.64.



Gràfic 4.63. Elements que influeixen en l'estudi de l'instrument

S'observa que no hi ha influència en les respostes segons el perfil de l'informant.



Gràfic 4.64. Elements que influeixen en l'estudi de l'instrument

A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

Si tu estàs motivat al principi [...] vaig veure un instrument que vaig pensar: què és aquest instrument? i vaig sentir aquella curiositat, vaig començar, i [riu] em va motivar moltíssim, i vaig trobar suport dels meus pares, em vaig sentir a gust dins del grup on vaig començar, i partir d'aquí doncs m'he anat creixent amb aquest instrument i... m'encanta! (Informant G46, línies 173-177).

No és suficient. És una part important però per acabar-t'hi dedicant, no és suficient. [...] No és suficient tindre només motivació i força de voluntat, o sigui és una part molt important, però és molt important també tindre les condicions innates, no tothom les té, igual que no tothom és bo amb les matemàtiques, no tothom és bo en fer esport (Informant G08, línies 160-163).

Bueno, segurament amb dedicació i força de voluntat i..., això que has dit doncs es pot acabar fent, però sí que de seguida veus qui té més capacitats o menys capacitats. També hi ha gent que al principi probablement no en donaries res perquè acabés tocant aquella persona, però amb el temps veus que s'ha treballat i que ho acaba fent molt bé. Però normalment ja d'entrada ho veus, si té més capacitats o menys, sobretot també les ganes també fan molt, si estudia més a casa o si no (Informant G48, línies 249-254).

Jo penso que qualsevol instrument amb força de voluntat d'anar estudiant i anar-lo tocant, vull dir, ja, ja te'n pots ensortir [...] sí que hi ha gent que té més facilitat o menys, però penso que tothom pot tocar, tot depèn del nivell, vull dir igual una persona que tingui molt de talent acabarà sent un virtuós per entendre'ns, però bueno, per tocar amb un nivell normal, jo penso que tothom ho pot fer. Només t'hi has d'esforçar una mica (Informant G15, línies 204-209).

Crec que jo posaria 50%, [...] i la motivació (Informant G27, línia 103).

Per tocar-lo, no. Vull dir, de fet hi ha dues coses: una, que tothom té unes condicions innates, aquestes condicions poden ser molt elevades en camps específics de la música

perquè no tothom és dotat per la música en general, igual que no hi ha intel·ligències generals... I llavors la feina, la feina que facis tu... hi ha gent que té molta traça afinant, hi ha gent que té molta traça composant, hi ha gent que té molta traça amb el tracte amb la gent a un ball, hi ha gent que té molta traça en diverses àrees, i llavors ho pots..., fer feina i desenvolupar-ho, o tenir la sort de tenir mestres que t'ho transmetin bé (Informant G38, línies 155-161).

Jo diria que pesa molt més la motivació i la força de voluntat. Condicions innates? No, no, en fi... Jo tendixo a considerar, m'agrada considerar la música tradicional com a una, un gènere dins de la música però que participa de tots els avantatges i inconvenients de la disciplina en general, i per tant els instruments tres quarts de lo mateix a pesar d'aquestes especificitats de construcció, de sonoritat, etc, etc. I per tant del desenvolupament personal dels intèrprets, que les, que les fan servir, vull dir, crec que compartim moltes coses amb els músics més de... gèneres més convencionals com el clàssic, o la música moderna o el jazz, no? I dins d'aquest marc així més general jo tendixo més a valorar la motivació i la voluntat que no el talent innat. Reconec que hi ha, igual que hi ha gent especialment dotada, també hi ha gent especialment negada, però crec que són marginalitats. El gruix de la població està dins d'uns barems en els quals pesa més aquesta motivació i aquesta voluntat i la capacitat de treball i d'estudi que no pas uns talents innats que hi puguin haver (Informant G12, línies 170-182).

Per molta força de voluntat que tinguis, si no hi ha una mica de..., de to interior, no?, és com tot plegat: actitud i aptitud, les dues coses (Informant G52, línies 106-107).

Resumint, podem dir que hi ha una tendència generalitzada a tocar més d'un instrument, provocat per la mateixa feina, i així mateix ho recomanen els professors als seus alumnes. Per aprendre a tocar un instrument es valora més tenir una bona actitud per davant d'unes grans aptituds, tot i que si es donen ambdues coses es considera que hi haurà més possibilitats que sorgeixi un bon músic o música.

#### 4.2.12. Aportacions suplementàries

S'observen els següents comentaris i apreciacions en relació a les següents categories:

- Millora en el temps: evolució ascendent, des de fa 50 anys ençà, en relació a la implantació dels instruments, repertori, tècnica i perfeccionament dels instruments, en detriment de pèrdua d'esperit en la manera de tocar (Informant G05, línies 236-272); dins del món tradicional hi ha molts àmbits de treball, no només en l'aspecte de reproduir sinó també en l'aspecte d'innovar presentant noves propostes (Informant G54, línies 200-204).

- Instruments: el flabiol amb claus, el tible i la tenora no són instruments tradicionals i populars: són instruments catalans i cromàtics (Informant G18, línies 122-130); no segregació dels instruments tradicionals i populars sinó tractar-los d'una manera normal, com la resta dels instruments (Informant G47, línies 200-209).

- Currículum: diferència de nivell de coneixement quan s'accedeix directament al grau superior sense haver fet el grau professional perquè no està reglat (Informant G18, línies 144-153); diferència de nivell molt a la baixa en l'exigència de la prova d'accés al grau professional dels instruments anomenats tradicionals en relació amb els anomenats clàssics (Informant G24, línies 171-208); recel en perdre la funcionalitat de la música tradicional volent reglar a nivell de conservatori el seu aprenentatge (Informant G31, línies 265-295); recel en l'ensenyament dels instruments tradicionals al grau professional per segons com s'elaborin els currículums i es perdin elements característiques d'aquesta música (Informant G36, línies 227-234).

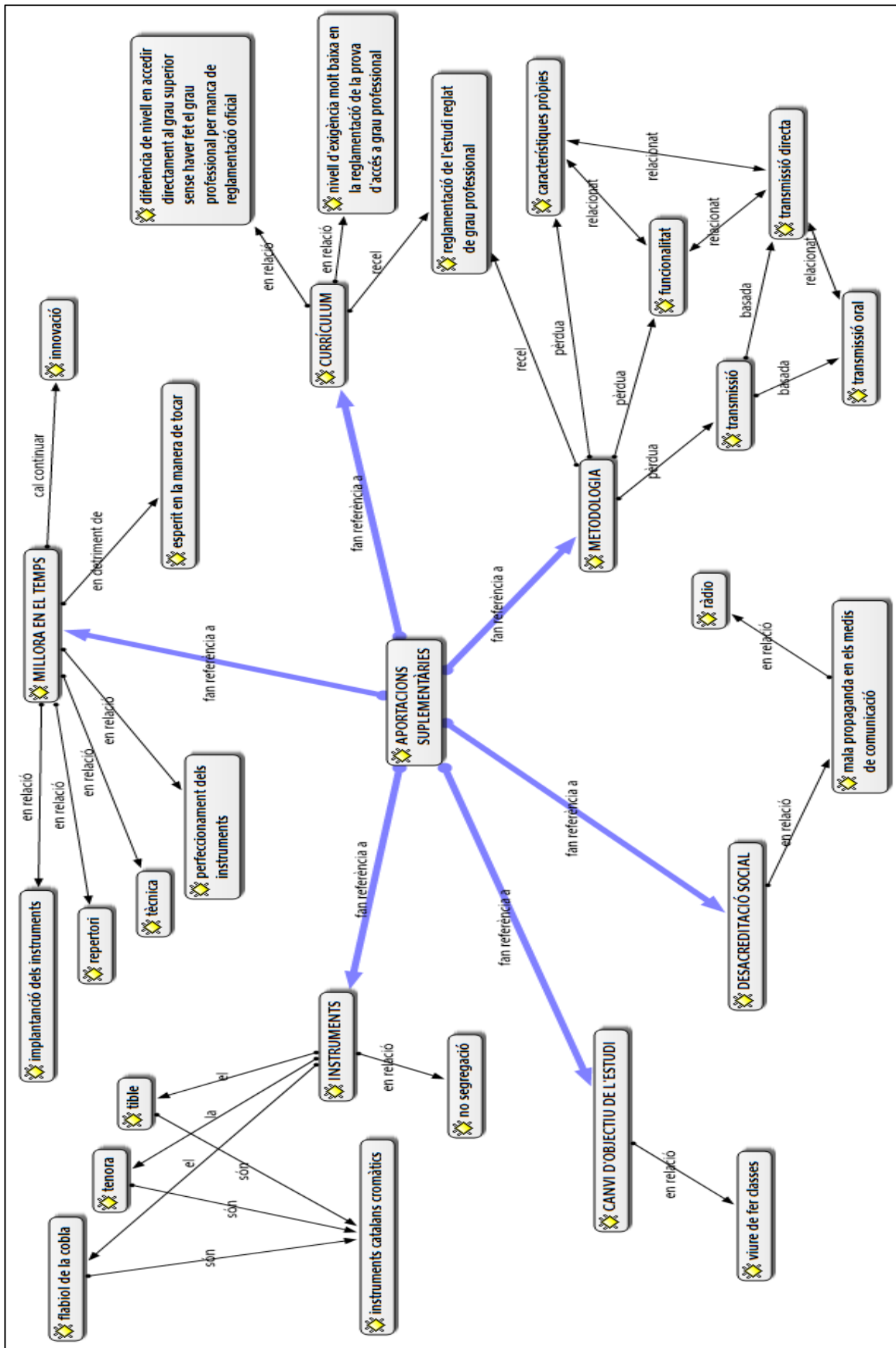
- Metodologia: recel en perdre les característiques de l'ensenyament per transmissió directa (Informant G35, línies 161-177), car molts elements sonors característics de la música tradicional i popular no estan escrits a les partitures –s'han incorporat alguns dels elements exposats a la pregunta 4.2.10.2. *Titulació per treballar de professor*–; metodologia d'aprenentatge basada en la tradició oral, o sigui a partir de l'escolta, la

imitació i la memòria, sense partitura; perquè m'interessa més la funció social de la cançó i això fa que la gent s'acosti més a voler cantar (Informant G42, línies 206-227).

- Canvi d'objectiu de l'estudi: alumnes de superior que estudien amb l'objectiu de viure fent classes de l'instrument (informant G36, línies 222-225).

- Desacreditació social: mala propaganda a nivell dels medis de comunicació (Informant G52, línies 110-128 ). Veure gràfic 4.65.





Gràfic 4.65. Aportacions suplementàries

A continuació es mostren les relacions semàntiques, obtingudes a partir de l'anàlisi automàtica de textos, que en coincidir amb les categories i les seves variables reforcen els resultats.

Jo estic per la no segregació, és a dir, per tractar tots aquests instruments d'una manera normal, com la resta dels instruments (Informant G47, línies 201-202).

El tema de la titulació per ensenyar [...] depèn de la pedagogia [...] doncs anar fent molt de treballar molt la manera oral d'aprendre, doncs d'aprendre de boca-orella, i d'anar repetint anar repetint i anar memoritzant. [...] La manera d'ensenyar de manera oral, diguem, com si fos tradició oral, no?, doncs a mi em funciona i m'agrada, trobo que té ganxo, i està molt bé perquè també doncs afavoreix que la gent se'n recordi més, de memòria... Treballa..., realment és un treball mental que [...] al cap del temps [...] no es perd (Informant G42, línies 206-210, 222-226).

Estic molt contenta que cada vegada hi hagi més estudis d'aquest tema, i estic molt contenta de tota la dinàmica que hi ha actualment, i segueixo dient que sóc optimista (Informant G34, línies 312-313).

Disfrutar, disfrutar. Amb la música s'ha de disfrutar, tant si és tradicional com si és l'altra... i com més gèneres fas, més bé t'ho passes, perquè el trajo musical que tu desenvolupes, vas agafant mitjons d'un d'aquells, la camisa de l'altre, agafes el pentinat d'aquell, i dius mira, veus, em pot quedar bé ara aquesta temporada... i aquests mitjons en aquesta temporadeta també em quedaran molt bé, i et fas el teu trajo musical, i és després quan disfrutes i fas disfrutar. És una petita reflexió on vaig arribar un dia i dic, què carai..., també ha de ser..., un trajo musical és anar tocant amb gent i cadascú hi aporta el seu gra de sorra, a la teva musicalitat (Informant G58, línies 131-138).

Una persona, un infant, un alumne que està fent música tradicional és important que estiguis fent el repertori del seu entorn sigui de música tradicional (Informant G63, línies 188-189).

Per mi la motivació primera de totes és la música en majúscules, després ve tot lo altre. És a dir, jo també faig altres músiques que no són populars i tradicionals, perquè el que m'interessa, per sobre de tot, és el fet musical, i després ja en segon lloc el que em motiva més doncs és la música d'arrel (Informant G27, línies 109-113).

Resumint, es considera que, amb una perspectiva de 50 anys cap aquí, hi ha hagut una bona evolució en relació al tocar instruments tradicionals i populars a Catalunya, però cal continuar en aquest camí en creixement. En aquest sentit es tenen reserves en relació als futurs plans d'estudi de grau professional que no contemplin característiques fonamentals i essencials d'aquest tipus de música.

Per acabar el capítol dels resultats en síntesi podríem dir que els qüestionaris i les entrevistes revelen que hi ha un domini del gènere masculí en la feina de músic tradicional i popular a Catalunya, tot i que d'un temps ençà la figura femenina també hi és present d'una manera constant.

Aquestes persones provenen i estan escampades per les quatre províncies catalanes, predomina la preferència de viure en un poble, i majoritàriament són persones solteres i sense fills. Tenen un nivell d'estudis universitaris de llicenciatura. A nivell musical la majoria tenen estudis professionals d'instrument, que no vol dir que sigui d'instruments tradicionals. Molt pocs tenen estudis de màster, postgrau i doctorat. Hi ha una lleugera predominança en no sentir-se autodidactes.

La majoria treballa en la categoria de tècnic o professional –la categoria artista és dins d'aquest apartat– i poc més de la meitat treballa a jornada completa i té contracte laboral fix. L'activitat musical que predomina més és la d'intèrpret amb els seus complements d'intèrpret més professor i/o més estudiant.

S'observa que són persones que demostren tenir poca tranquil·litat psicològica, amb tendència a la depressió i somatització. Els trets de personalitat que dominen són neuroticisme, extraversió i responsabilitat. Són persones sociables, amb tendència a la diversió, la xerrada, l'assertivitat, recercant emocions positives. Al mateix temps també són persones organitzades, persistents, i responsables. Mostren una autoestima

moderada, un lideratge moderat-alt, eficàcia laboral alta i poc desgast emocional o cinisme en relació a la feina. Es mostren satisfets amb el seu treball i la realització personal.

El tipus de problemes que solen descriure són de tipus afectiu, de salut i laboral: això els produeix un estrès mitjà-moderat, però senten que el controlen bastant. El perfil d'afrontament dels participants es caracteritza principalment per l'evitació cognitiva, l'anàlisi lògica, i la recerca de gratificacions alternatives, és a dir, davant d'un problema intenten evitar pensar-hi i, si no poden evitar-ho, el reavaluen i es preparen mentalment per afrontar-lo, tot buscant activitats substitutives i noves fonts de satisfacció.

La majoria dels participants toca més d'un instrument. La gralla –amb la seva diversitat de tipologies i transposicions– és l'instrument que predomina més com a instrument principal (el segon instrument principal és la tenora); la gralla també és el predominant com a segon instrument (el piano i la guitarra són els segons en aquesta categoria). Els instruments més escollits quan només es toca un instrument són per igual la gralla i la trompeta. La gran majoria toca en un grup, i l'agrupació que predomina més és la cobla de sardanes.

A nivell pedagògic, la majoria no sap si s'apliquen mètodes específics en l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya. L'entorn d'aprenentatge que predomina més és l'informal i no reglat. Consideren que el tipus de mestre ha de ser un bon professor per davant de ser un bon intèrpret.

La metodologia més emprada en l'aprenentatge és la combinada entre directa, interpretativa i constructiva, i consideren també que aquesta metodologia combinada és la que s'hauria d'utilitzar en l'ensenyament de l'instrument.

El contingut que més es valora és el tocar en grup seguit de la recerca del so i timbre característic de l'instrument; seguit per continguts procedimentals específicament musicals com l'afinació, la lectura i la tècnica; i continguts actitudinals com la constància en la pràctica de l'instrument.

El suport i l'encoratjament de la família és important però no és imprescindible en el moment de voler tocar instruments de la música tradicional i popular de Catalunya, que qualsevol edat és bona per començar a tocar aquests instruments i que, actualment, gràcies a tenir instruments «mans petites», la mainada a partir de 6-7 anys ja poden començar a tocar aquests instruments.

A mesura que passen els anys va minvant la influència de gènere i el tracte diferencial segons el gènere, dins la professió. La presència femenina va oferint uns altres models en la imatge de les agrupacions instrumentals.

Hi ha bastant identificació amb la cultura i la seva música, la terra i la seva gent i les agrupacions musicals, tot i que no tothom toca exclusivament pels elements identitaris, sinó també per fer música i fer de músic.

La feina de fer de músic tradicional i popular en general està mal valorada. Es podria dir que és una rêmora social del país, car a nivell general fer de músic no està ben valorat i fer de músic tradicional, per extensió, encara menys.

El material musical es considera valuós ja que forma part del patrimoni cultural i musical del país, però no es considera més o menys valuós que el d'altres cultures.

Els instruments tradicionals i populars de Catalunya es poden tocar bé i no són més difícils de tocar que altres instruments: tocar-los bé depèn de la persona que els toca. Aprendre a tocar i tocar aquests instruments desenvolupa integralment a la persona a nivell emocional, cognitiu, motriu, personal i social, igual que tocar altres instruments. És necessari passar-ho bé quan es toca i s'estudia: és bàsic.

Actualment és difícil viure només de fer de músic tocant instruments tradicionals i populars de Catalunya, cal compaginar la feina de tocar amb la docència o altres feines. Els horaris de la feina no són un impediment per a la professió, ja se sap que són així quan es decideix fer de músic.

Comprar l'instrument i mantenir-lo ocasiona unes despeses que no són pas més cares que les d'altres instruments. Cal fer una inversió, que s'amortitza anant a tocar, i saber-los cuidar, perquè els instruments són l'eina de treball. Si es vol fer de músic és important disposar de vehicle (cotxe) propi però no és imprescindible, si no se'n té es constata que també es pot fer de músic.

No es necessita cap titulació per accedir a la feina de tocar però sí que es creu, d'una manera unànime, que per fer de professor sí que s'hauria –s'ha– de tenir titulació, tot i que la titulació a vegades no és condició que se sàpiga fer la feina ben feta.

La feina es troba per interacció social: anant a tocar, boca-orella, xarxes socials...

Fer de músic tradicional i popular demana versatilitat, que es tradueix, segons s'ha vist, en tocar més d'un instrument. Un instrument esdevé el principal però els altres cal saber-los tocar amb un mínim de garanties musicals.

Es considera l'actitud –hàbit d'estudi, perseverància, constància, treball...– l'element primordial en l'aprenentatge de l'instrument, més que tenir només condicions innates, tot i que la suma de les dues coses fan que l'aprenentatge sigui més ràpid (quan conflueixen es constata que l'alumne és i vol esdevenir músic).

Des de 50 anys cap aquí hi ha hagut una bona evolució en relació al tocar instruments tradicionals i populars a Catalunya, però no es pot perdre de vista en el moment d'elaborar els plans d'estudis i currículums les característiques d'aquesta música ni els elements d'ensenyar que s'utilitzaven en la transmissió oral i directa.



## 5. Conclusions i propostes de futur

### 5.1. Conclusions

A partir de les respostes obtingudes als qüestionaris i a les entrevistes, i juntament amb la revisió bibliogràfica, s'ha arribat a les següents conclusions relacionades amb els objectius de la recerca.

Per a una millor exposició de les conclusions, aquestes s'explicaran seguint els objectius secundaris que vàrem formular i que es troben redactats a la introducció de la recerca, apartat 1.4.

En relació al primer objectiu que fa referència a CONÈIXER EL MARC CURRICULAR DE L'ENSENYAMENT I APRENENTATGE DE LA MÚSICA TRADICIONAL I POPULAR A CATALUNYA: INSTITUCIONS, PLANS D'ESTUDI, CURRÍCULUM ESPECÍFIC, ETC. podem dir que hem aconseguit l'objectiu. A partir de les fonts documentals consultades i l'opinió extreta del treball de camp podem dir que, actualment, els llocs on es pot aprendre a tocar instruments de la música tradicional i popular catalana són molt amplis i variats. Aquesta varietat abraça des de l'entorn informal i no reglat –colònies d'estiu, tallers, cursets de cap de setmana, cursos anuals, quadrimestrals o trimestrals amb periodicitat setmanal, classes particulars i aprenentatge autodidacte– fins a l'entorn formal no reglat –grau elemental– i l'entorn formal reglat –grau professional i superior–, abastant així des de la mainada fins a les persones adultes.

Les institucions que estan involucrades en aquest ensenyament són institucions privades –colles, agrupacions i associacions de gegants, castellers i altres elements del seguici, i particulars relacionats amb el món musical tradicional–, escoles de música, conservatoris i escola superior de música.

Aquesta varietat d'entorns té el seu inici a finals dels anys 60 degut a l'interès popular per la cultura tradicional, no pas com un fet nostàlgic de reviure o tornar al passat, sinó com una eina de reivindicació nacionalista d'utilitzar uns elements sonors que



identifiquen una cultura, una gent i un país, on agrupacions, associacions i particulars juntament amb institucions públiques com la Generalitat de Catalunya van començar a posar elements per estructurar una xarxa on la gent del poble que volgués fer música tradicional i popular pogués estudiar uns instruments que no es podien estudiar en cap ensenyament musical dels anomenats oficials. En aquest moment s'inicià no només una recuperació sonora, relacionada amb l'entorn i la seva funcionalitat, sinó també una recuperació de presència i prestigi dels instruments, prestigi que no només està relacionat amb el nivell acurat d'execució sinó també amb com es transmet i s'utilitza l'instrument.

Una de les característiques de l'aprenentatge dels instruments tradicionals i populars és la transmissió a través de l'oralitat. Els canvis socials, econòmics i polítics on es troba subjecta qualsevol societat provoquen avenços però també pèrdues. Una d'aquestes pèrdues, i posant el punt de mira en el tema que ens ocupa, és la pèrdua de bona part de l'oralitat o transmissió oral o directa en l'aprenentatge musical.

El canvi de la societat rural a la societat industrial va provocar que, de mica en mica, l'aprenentatge de la música tradicional abandonés progressivament la transmissió directa o oral, fet que va provocar que cada vegada hi hagués menys gent que toqués instruments tradicionals, originant una mancança en els referents sonors i en els instruments, en contraposició a uns estudis musicals oficials i reglats.

Per no perdre aquest aprenentatge, els mateixos músics que tocaven i toquen instruments tradicionals van començar a buscar la manera de continuar transmetent aquest saber. S'assoleixen fites com l'oficialitat dels instruments de cobla –flabiol i tamborí, tible i tenora– (1990), l'inici de l'activitat docent de l'Aula de Música Tradicional i Popular (1992-93) i les Jornades d'intercanvi d'experiències en ensenyament dels instruments tradicionals organitzades pel Seminari d'Ensenyament dels Instruments Tradicionals (1993 i 1994). A aquests tres moments històrics s'hi arriba gràcies a dos fets impulsors: el Primer Congrés de Cultura Catalana (1975-1977) i el Primer Congrés de Cultura Tradicional i Popular (1981-1982).

Qualsevol acció d'ensenyar demana d'una planificació. Aquesta planificació pot estar estructurada en la ment del qui ensenya o pot estar escrita en documents com els currículums i els plans d'estudi. En canvi, els estudis informals i no reglats no demanen tenir escrit i aprovat cap pla d'estudis ni currículum per fer classe: per aquest motiu –i no només en música tradicional i popular– tots els cursos, cursets, tallers i escoles d'estiu tenen una planificació puntual, que es podria anomenar momentània i personal de cada professor, i que s'elabora per aquell moment concret.

Els estudis formals i reglats necessiten d'un pla d'estudis amb els seus corresponents currículums. Aquests estudis formals i reglats són els que s'ofereixen en els conservatoris i escola superior de música, i que corresponen respectivament a la titulació de grau professional i grau superior de música. Actualment ja es poden realitzar estudis de grau professional i superior dels instruments: acordió diatònic, cornamusa, flabiol i tamborí, fiscorn, gralla, tenora i tible.

L'oficialització d'aquests instruments, en aquests graus reglats, s'ha realitzat en diferents moments: flabiol i tamborí, tenora i tible grau professional i grau superior: 1990; acordió diatònic, cornamusa, fiscorn i gralla grau superior: 2005; cornamusa i xeremia grau professional: 2014; i acordió diatònic i fiscorn grau professional: 2017. Aquest decalaix temporal en l'oficialitat del grau professional en relació al grau superior en els instruments acordió diatònic, cornamusa, fiscorn i gralla ha provocat que tots els alumnes d'aquests instruments que accedien a grau superior ho feien directament realitzant la prova d'accés al grau sense passar per un aprenentatge de sis anys d'estudi del currículum del grau professional –adquirien el nivell a través de classes particulars– amb el consegüent greuge del no coneixement d'un seguit de continguts que sí que tenien els alumnes de flabiol i tamborí, tenora i tible. Aquest fet, de moment continuarà com a màxim sis anys més.

Els plans d'estudi i els currículums dels ensenyaments oficials han de seguir l'estructura normativa del decret que desenvolupa la llei d'educació vigent. Això vol dir que els plans d'estudi i currículums dels instruments de la música tradicional i popular han de

tenir els mateixos elements que els altres instruments dels diversos estils: clàssic, jazz i música antiga.

En els plans d'estudi de grau professional i superior es pot observar com es concreta l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquests instruments plasmat en assignatures –amb els seus corresponents objectius, competències, continguts, metodologia i avaluació– que permeten transmetre la característica de la música tradicional i popular. Això es pot observar amb els noms i descripcions de les assignatures, sobretot del grau superior – Improvisació de la música tradicional, Repertori de la música tradicional catalana, Cobla, Conjunt de la música tradicional, Arranjaments de la música tradicional, Música tradicional catalana–, concreció que li dona valor, igual que als altres estils musicals.

Les proves d'accés, tant al grau professional com al superior, exigeixen l'adquisició d'unes habilitats auditives i coneixements teòrics marcats pel gènere clàssic, i el domini interpretatiu i coneixement d'un repertori que prové exclusivament de la tradició o d'autors que escriuen per aquests instruments. Alguns professors d'instruments tradicionals es queixen que el nivell de complexitat de les obres de repertori exigides en aquestes proves de pas de grau dels instruments tradicionals és molt més baixa que en els instruments dels altres estils, sobretot de l'estil clàssic.

D'altra banda hi ha escoles privades i públiques on s'hi pot anar a aprendre a tocar aquests instruments. Aquestes escoles normalment ensenyen el que s'anomena grau elemental i que actualment no és reglat. Algunes d'aquestes escoles tenen un pla formatiu intern on s'especifica el pla d'estudis. Els currículums poden estar elaborats o no, però en els seus plans formatius tenen un mateix denominador comú que és l'aprendre a tocar en grup, això vol dir amb el mateix tipus d'agrupació tradicional característica de l'instrument: Grup de grallers, Mitja cobla, Cobla de flabiols, Cobla de cornamuses, Cobla d'acordions, Cobla de tres quartants i Cobla de ministrers. S'observa que en algunes d'aquestes escoles, les que segueixen la línia que va iniciar l'Aula de Música Tradicional i Popular i que pertanyen a l'associació cultural AMTP, també s'hi aprenen assignatures anomenades “de context”: Cançó, Dansa, Context, Folklore,

Organologia i Polifonia. El llenguatge musical és assignatura obligatòria en les diverses escoles.

El fet que hi hagi escoles que tinguin un pla formatiu de grau elemental obre la porta a que s'hi puguin matricular alumnes de l'edat de grau elemental. Aquesta iniciativa es va començar el curs 2004-05 a l'Aula d'Instruments Tradicionals de l'Escola de Música Municipal de Tarragona, promogut per l'Ajuntament de Tarragona. Aquest fet va crear la necessitat de construir uns instruments adaptats a les mans dels infants de 6-7 anys: els instruments anomenats «mans petites». Actualment diversos professors d'arreu de Catalunya fan servir instruments «mans petites» en escoles de música de grau elemental –Escola Municipal de Música i Cobla Conrad Saló de La Bisbal d'Empordà; Aula d'Instruments Tradicionals de l'Escola Municipal de Música de Tarragona; Escola Municipal de Música Mestre Montserrat de Vilanova i La Geltrú; Escola Municipal de Música de Mollerussa; Escola Municipal de Música d'Esplugues de Llobregat; Escola Municipal de Música Eixample de Barcelona; Escola Municipal de Música d'Olot Xavier Montsalvatge–, en centres privats –Aula de Música Tradicional i Popular - El Tecler de Tarragona; Escola de Música Tradicional de Sant Cugat; Aula de Sons de Manresa; Aula de Música Tradicional i Popular de les comarques de Girona; Escola de Grallers de Molins de Rei– i en activitats extraescolars –Escola Abat Oliba de Sant Hipòlit de Voltregà–.

El projecte *El flabiol a l'escola* iniciat el curs 2007-08 i actualment portat a la pràctica en gairebé 30 escoles públiques d'educació primària fa que l'ensenyament del flabiol arribi i s'estengui en la població escolar. Des del curs 2014-15 a l'Aula de Música Tradicional i Popular - El Tecler de Tarragona es fan classes d'instruments tradicionals a mainada a partir dels 4 anys.

Amb aquesta redacció expositiva i explicativa emmarcada tant en el temps com en el territori podem considerar que s'ha assolit el primer objectiu en relació al coneixement del marc curricular de l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya i, al mateix temps, s'ha donat resposta a la hipòtesi 5 de la pàgina 21.

En relació al segon objectiu que fa referència a CONÈIXER L'ESTAT ACTUAL DE LA MÚSICA TRADICIONAL I POPULAR A CATALUNYA A PARTIR DE L'ANÀLISI DOCUMENTAL I D'ENTREVISTES A PERSONES RESPONSABLES I FORTAMENT VINCULADES A AQUEST CAMP, una vegada realitzat l'anàlisi documental de 453 documents bibliogràfics i l'anàlisi del treball de camp realitzat a estudiants, músics i professors podem afirmar que hi ha hagut una millora des de fa uns 50 anys cap aquí, tant en el tocar com en l'ensenyar. Aquesta millora es pot veure en diversos aspectes.

Des de l'any 1980 hi ha una presència estable de la dona en el món de la música tradicional. Aquest fet proporciona un canvi de model dels integrants en l'ofici de fer de músic tradicional que beneficia tant a la interpretació com a l'ensenyament i aprenentatge d'aquesta música, gràcies al diferent funcionament psicològic i social d'ambdós sexes. Al mateix temps, la mateixa societat va veient l'ofici de fer de músic tradicional com un ofici possible a exercir tant per homes com per dones, propiciant una millora en el pensament social en relació al gènere.

Les persones que toquen música tradicional i popular estan escampades per tot el territori català. Aquest fet té avantatges que són que es pot conservar millor la idiosincràcia de la música de cada província, ciutat o poble, i també possibilita que la gent de cada zona territorial participi de manera activa en el fenomen tradicional musical, mantenint vives les característiques de la música tradicional i popular que són l'entorn, la funcionalitat i la variabilitat. Aquesta dispersió territorial de músics i professors també afavoreix l'aprenentatge ja que no cal fer molts quilòmetres per aprendre a tocar els instruments tradicionals i populars quan s'és jovenet o, s'és més gran i es té una família i un lloc de treball en aquella rodalia.

La implementació de la presència de la música tradicional i popular i els seus instruments en les manifestacions tradicionals i populars ha fet que més persones de diverses edats se sentin atretes per aquests instruments i la seva sonoritat, i decideixin tocar-los. Aquest creixement de la quantitat de persones que els toquen i els estudien ha provocat millores a diversos nivells.

La productivitat en l'aprenentatge, entesa com la retroalimentació entre l'anar a classe per aprendre a tocar i l'anar a tocar a fora al carrer per practicar el que s'ha après, esdevé un factor important, i al mateix temps característic i diferencial, en l'aprenentatge de la música tradicional i popular.

A nivell dels mateixos instruments hi ha la necessitat que, sense perdre la seva característica sonora i la seva construcció artesana, es vagin adaptant i corregint les seves imperfeccions de mecanisme, pes, inxes o canyes, tudell... per adaptar-se a les necessitats actuals de millorar l'afinació i ductilitat sonora tant tocant en els seus entorns tradicionals com en altres entorns, potser més de concert i també més experimentals i innovadors en tocar amb altres instruments i/o tocant altres gèneres musicals que no provenen de la tradició catalana.

En aquesta evolució de l'instrument la relació, la retroalimentació entre l'instrumentista i el lutier ha estat i continua sent vital. L'explicació de les dificultats i necessitats per part de l'instrumentista que es troba en el moment de tocar i l'escolta del lutier per buscar la millor manera de resoldre-ho, partint sempre de la premissa de conservar la idiosincràsia de l'instrument, o la proposta de millora del constructor i l'acceptació per part del músic de provar-ho durant la tocada per veure com funciona, és cabdal per mantenir els instruments tradicionals vius.

A nivell de repertori hi ha la necessitat dels mateixos instrumentistes d'oferir al públic que escolta més músiques que provenen de la tradició: per aquest motiu hi ha la cerca constant d'ampliar repertori a partir de fonts documentals que contenen aquest tipus de músiques. La implantació d'uns estudis que van des d'infants de 4 anys fins a l'obtenció de la titulació superior d'instrumentista en un instrument tradicional català ha fet, fa i farà, que els mateixos professors hagin de fer una cerca constant de material i es vagi graduant per dificultat. Aquest fet enriqueix el repertori de cada instrument i al mateix temps dona una seqüència d'aprenentatge que fins aquest curs, gràcies a l'implantació del grau professional a tots els instruments, no s'havia pogut completar.

Tot el repertori tradicional que es toca, en algun moment o altre va ser creat, i va ser creat degut a alguna necessitat: una necessitat de l'instrumentista de voler tocar alguna cosa nova o diferent, una necessitat de context on calia una música nova o diferent per oferir-la als que escolten, i/o una necessitat del compositor d'escriure allò que sentia interiorment. Aquestes tres necessitats, juntes o combinades, continuen existint actualment i són un element més en l'enriquiment i ampliació del repertori.

La creació musical no està renyida amb la tradició. Si es vol que la creació musical sigui útil en aquest entorn tradicional ha de beure i basar-se en uns elements sonors melòdics, rítmics, harmònics i estructurals característics, i no perdre de vista la funcionalitat i l'entorn. La bona sintonia entre instrumentista tradicional i compositor que vol escriure per un d'aquests instruments o agrupacions instrumentals és una amalgama que donarà un resultat sonor actual però arrelat en la tradició.

A nivell del mateix músic hi ha la necessitat de millorar en la interpretació. La millora en la interpretació fa possible que la comunicació entre el qui toca i els qui escolten sigui millor. Aquest fet s'aconsegueix quan el músic té automatitzat un seguit de mecanismes relacionats amb la digitació de l'instrument. Adquirir aquesta automatització és l'objectiu de qualsevol músic de qualsevol estil musical. Adquirir aquesta automatització no és una feina fàcil amb els instruments tradicionals, però tampoc ho és en cap instrument, sigui de l'estil que sigui. Cal un bon instrument, una extensa i intensa dedicació i passar-s'ho bé durant l'estudi i mentre es fa música.

Adquirir un bona tècnica és l'objectiu de qualsevol instrumentista. Aquesta tècnica ha d'anar acompanyada del coneixement del llenguatge musical i també del coneixement d'aspectes diversos –origen, per què es toca aquesta música, quina és la seva funció...– relacionats amb la música que es toca. La suma de la tècnica i el coneixement musical fan que la interpretació sigui millor.

Però després de les millores també cal senyalar els aspectes on n'hi calen. Els músics i professors perceben que a nivell social i econòmic la música tradicional i popular no està –prou– ben valorada. A nivell social, tret de les persones del seu entorn, no està ben

considerada fins que el músic no demostra que es pot tocar bé, això vol dir d'una manera molt resumida amb bona afinació, precisió rítmica i fraseig.

La sonoritat musical transporta a qui l'escolta a una identitat sonora que moltes vegades s'associa a quelcom d'un altre moment, vell. Els músics d'altres estils, quan es troben tocant amb un músic tradicional tenen les seves reserves musicals de si tocarà afinat, si tocarà rítmicament precís, si podrà conjuntar el so... Tot això s'esvaeix quan aquest músic tradicional demostra que té les habilitats musicals per fer-ho.

Actualment són pocs els músics que poden viure només de tocar música tradicional i popular, però sí que es pot viure, amb precarietat laboral, compaginant la feina de músic amb la de professor. Es pot viure bé fent de músic tradicional quan es té una altra feina i es fa de músic a més a més el cap de setmana.

L'intrusisme laboral és una realitat existent en el món de la música tradicional i popular, possiblement motivada pel fet que per anar a tocar no es demana cap titulació: tot i que la titulació no és garantia de fer la feina ben feta, el que sí que és necessari és tenir una bona formació musical.

Una vegada acabada l'exposició i explicació de diversos aspectes extrets de les fonts bibliogràfiques i del treball de camp, ens permetem dir que hem pogut mostrar amb coneixement ben fonamentat i real l'estat de la música tradicional i popular a Catalunya, i per tant considerem que s'ha assolit el segon objectiu de la recerca i, al mateix temps, s'ha donat resposta a les hipòtesis 3 i 4 de la pàgina 21.

El tercer objectiu fa referència a ANALITZAR LES METODOLOGIES D'ENSENYAMENT I ELS MODELS D'APRENENTATGE DE LA MÚSICA TRADICIONAL I POPULAR A CATALUNYA. Aquest objectiu s'ha pogut assolir gràcies a l'anàlisi de les respostes de l'extens i profund treball de camp format pels 347 qüestionaris i les 66 entrevistes.

En relació a aquest objectiu més de la meitat dels enquestats no sap si s'apliquen mètodes específics per aprendre a tocar els instruments tradicionals i populars a



Catalunya. Aquesta resposta ens porta a la reflexió que és possible que això sigui així perquè els professors no tenen un camí pedagògic amb trets distintius i fàcilment reconeixibles en ensenyar a tocar aquest estil de música.

Això podria està provocat pel trencament de la transmissió oral o directa. Possiblement molts d'aquests professors ja no han viscut el seu aprenentatge de l'instrument en aquest camí sinó que l'han après a tocar en entorns amb camins pedagògics diversos. Els camins pedagògics diversos són els estudis reglats i els estudis no reglats.

Els estudis reglats ofereixen poder cursar els estudis superiors d'Interpretació de Música Tradicional a l'Escola Superior de Música de Catalunya. Al currículum d'aquesta titulació superior no hi ha cap assignatura obligatòria relacionada amb l'ensenyar i l'aprendre a tocar.

Si hom vol especialitzar-se a ensenyar a tocar música pot cursar actualment a les quatre escoles superiors de música a Catalunya –Escola Superior de Música de Catalunya, Conservatori Superior de Música del Liceu, Escola Superior d'Estudis Musicals Taller de Músics i Escola Superior de Música Jam Session– els estudis de Pedagogia. En els seus currículums s'observa que només dues d'aquestes escoles ofereixen assignatures obligatòries –una en una escola i dues en l'altra– relacionades amb la pedagogia i la didàctica de l'instrument, però en aquests dos centres superiors on hi ha aquestes assignatures relacionades amb la didàctica de l'instrument no ensenyen a tocar instruments de la música tradicional.

En els estudis no reglats actualment només s'ofereix una assignatura relacionada amb l'ensenyar a tocar instruments: l'assignatura de Didàctica, que s'estudia a l'AMTP, per a l'obtenció del títol propi de Mestre Instrumentista Tradicional.

En el tipus d'ensenyament rebut predomina l'ensenyament reglat (30,3%), seguit del no reglat (22,8%) i informal (17,3%), però hi ha un 29,2% de la mostra que utilitza combinacions amb els tres tipus d'ensenyament. Aquesta dada és important perquè ens

indica que els entorns no reglats i informals tenen un pes molt important en l'aprenentatge dels instruments de la música tradicional i popular a Catalunya.

Ara ens podríem preguntar: què ofereixen els entorns no reglats i informals que no ofereix un entorn reglat? La llibertat en ensenyar allò que es necessita per davant d'allò que es creu que es necessita. Això vol dir que els alumnes trien la música a estudiar per pròpia motivació, no per la pressió d'adquirir una titulació: s'adquireix l'aprenentatge més des de la pràctica que des de l'intel·lecte, l'aprenentatge entre iguals, la discussió, l'observació, l'escolta, la imitació i el desenvolupament auditiu és on es basa l'aprenentatge, i s'adquireixen les habilitats tot anant a tocar i escoltant a un mateix, als altres i al resultat sonor del conjunt.

Recordem que els entorns reglats estan subjectes a una llei d'ensenyament que expedeix un títol oficial i que per poder ser reglats han de complir uns requisits. Un entorn no reglat i un entorn informal donen formació però no titulació. Per fer de músic s'ha observat, en les respostes de les entrevistes, que no fa falta una titulació que ho avaluï sinó que el que ho demostra i ho avala és la manifestació pública del músic en el moment de tocar, en el moment de fer la feina ben feta.

Moltes vegades la subjecció a la llei dels entorns reglats priva el traspàs de segons quins coneixements. Adquirir aquests coneixements és una necessitat del músic i aquesta necessitat interna fa que els busqui allà on siguin, allà on es puguin aprendre, allà on es puguin adquirir.

Per això existeixen i tenen vida a Catalunya, i a d'altres indrets del planeta, els entorns no reglats i informals en l'aprenentatge dels instruments tradicionals i populars. Però en contraposició a tota aquesta explicació, si es vol optar a un lloc de treball públic i a una formació més global a nivell musical, els ensenyaments reglats són els que ho permeten.

Els músics-professors que han elaborat els currículums dels ensenyaments reglats de música tradicional a Catalunya han tingut sempre, en el seu punt de mira, les característiques pròpies d'aquests instruments i això es percep llegint els currículums,

perquè sinó la llarga trajectòria en l'ensenyament dels instruments anomenats «clàssics» imposava, i a vegades encara imposa però bastant menys, la seva característica en detriment dels altres estils musicals.

Es pot afirmar que la metodologia més emprada i al mateix temps la que es creu que s'hauria d'utilitzar, és la que combina la metodologia directa, interpretativa i constructiva. Amb tot i això hi ha una diferència de 12,1% en la que "ha utilitzat" (34%) que és menys que en la que "hauria d'utilitzar" (46,1%). Les taules comparatives de les pàgines 259 i 260 reforcen aquesta afirmació. S'observa que la metodologia directa, o sigui en la que predomina les instruccions del professor, és la que es considera que s'hauria d'utilitzar menys, tot i que s'utilitza en un terme mig. En canvi, la metodologia on el professor dóna eines a l'alumne a partir de la reflexió del resultat sonor per a que l'aprenent, l'estudiant, l'alumne, pugui esdevenir més autònom en l'aprenentatge, automatitzi les tècniques de fer sonar l'instrument des del saber per què es fa així i per tant hi hagi més comprensió en el moment de tocar, és la que s'expressa que s'hauria d'utilitzar més.

Aquesta necessitat per part dels alumnes creiem que pot estar generada per la mateixa característica de la música tradicional i popular: la metodologia interpretativa, tot i ser-hi present, destaca més en "l'ha utilitzat" que en "l'hauria d'utilitzar" perquè, en el fons, la interpretació, o sigui l'execució d'una obra musical, no és l'objectiu de la música tradicional i popular. L'objectiu de la música tradicional i popular és un altre: és acompanyar la gent del poble en les seves diverses activitats de manifestacions populars, la majoria de les quals són festives.

Per descomptat que aquest acompanyament s'ha de fer amb qualitat musical, amb domini de l'instrument, amb domini del so, amb coneixement d'allò que es toca i que s'escolta. Per aquest motiu les persones que volen aprendre a tocar instruments tradicionals i populars necessiten en el seu aprenentatge més de la metodologia constructiva, per a saber-se desenvolupar en un entorn viu, en un entorn canviant, en un entorn actual, però sense perdre uns elements que són els que li donen la seva peculiaritat, la seva idiosincràcia.

Aquestes dades ens mostren que encara cal treballar en aquest aspecte metodològic.

Es considera per davant de totes les opcions que el mestre que ensenya ha de ser un bon professor molt per davant de ser un bon intèrpret, tot i que la suma de les dues coses, bon intèrpret i bon professor, també està ben considerat. Es considera que el professor al mateix temps ha de ser una bona persona, una persona que ajudi l'alumne a poder resoldre tots aquells entrebancs que van sorgint en l'aprendre a tocar l'instrument i que es mostren de diferent manera segons cada alumne. El professor ha de conèixer i ha de saber utilitzar els elements que configuren l'ensenyar: per tant és necessari que els adquireixi mitjançant els estudis, tot i que hi ha persones que els surt d'una manera instintiva.

Per treballar de professor d'instrument de música tradicional sí que es considera que s'ha de tenir una titulació, no perquè la titulació avaluï aquesta formació –ja hem llegit anteriorment que la titulació és la d'instrumentista– sinó perquè es considera que la persona que farà de professor d'instrument ha de tenir una formació més completa, car està treballant amb persones moltes de les quals estan en ple desenvolupament maduratiu.

Els deu continguts que més es valoren pels enquestats són: tocar en grup; recerca del so i del timbre característic de l'instrument; afinació; tocar llegint; tècnica característica de l'instrument; constància en la pràctica de l'instrument; precisió rítmica; afinació característica de l'instrument; escolta mentre es toca; i tocar de memòria.

Tots aquests continguts ens mostren un músic tradicional que té consciència que la música tradicional i popular es toca en grup, això ens indica que durant l'estudi es realitzen activitats de tocar en grup per aprendre que el resultat sonor es genera entre tots els que toquem. És sumament important l'escolta mentre es toca en grup, però no només entre els que toquen sinó l'escolta del que està passant durant la manifestació popular per saber quan s'ha d'acabar, quan s'ha de començar, si cal modificar el *tempo* o l'estructura.

L'afinació i la manera de tocar característica de cada instrument es reflecteix en més d'un dels continguts senyalats. Aquest torna a ser un element propi, un element que identifica l'estil musical. Aquesta característica torna a estar present i es considera que no s'ha de perdre: per això apareix en més d'un contingut. De fet, no perdre la característica que identifica cada estil musical farà més rica la música de cada estil i al mateix temps la música de fusió actual perquè els elements característics de cadascuna estaran més presents, més definits, i això provocarà més riquesa sonora a la fusió.

Llegir i tocar de memòria: dues maneres de tocar, dues habilitats que es consideren importants, i que els alumnes tenen consciència que s'aprenen. Falta la tercera manera, que és la que prové de la transmissió oral o directa, que és el tocar d'oïda. Veiem que el tocar d'oïda és al número 12, acompanyat per dalt i per baix de dos continguts molt importants en la música tradicional i popular, que són el repertori i l'aprenentatge anant a tocar.

Conèixer el repertori és necessari en l'aprenentatge de qualsevol instrument, però conèixer el repertori tradicional i popular és vital perquè en el moment que es coneix el repertori es coneix la funcionalitat en el context d'aquest repertori. Això és necessari saber-ho per poder fer de músic tradicional i popular, i aquest coneixement de la tradició viva és una de les seves característiques diferenciadores respecte la música clàssica.

L'aprenentatge anant a tocar és la impregnació de la sonoritat en viu: és el corregir en el moment, és l'estar atent per veure què passa al teu voltant a nivell sonor, és l'aprendre amb els altres, l'aprenentatge entre iguals. En aquest moment mestre i deixeble, professor i alumne, estan en un entorn comú, en un entorn neutre, de festa, de feina, on la igualtat per fer la feina està per sobre del predomini a la classe del qui ensenya en relació al qui aprèn. Aquell que en sap més recolza el músic novell, l'embolcalla, facilitant un aprenentatge certament més productiu, de cara a l'ofici, que el que es rep a la classe.

Constatem que les dades obtingudes en el treball de camp i la posterior anàlisi han permès elaborar aquesta extensa i consistent explicació en relació a les metodologies d'ensenyament i els models d'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya. Per tant considerem que hem assolit el tercer objectiu i, al mateix temps, s'ha donat resposta a les hipòtesis 2, 3 i 5 de la pàgina 21.

En relació al quart objectiu que fa referència a CONÈIXER I CARACTERITZAR EL PERFIL PSICOLÒGIC I SOCIAL D'UNA MOSTRA RELLEVANT D'ESTUDIANTS, PROFESSORS I INTÈRPRETS QUE TREBALLEN AMB LA MÚSICA TRADICIONAL I POPULAR A CATALUNYA podem dir que, a partir de les dades que s'extreuen dels qüestionaris, ens trobem amb el predomini d'un perfil masculí de gairebé 42 anys, però a mesura que passen els anys augmenta el perfil femení, de gairebé 37 anys d'edat. El lloc de naixement està escampat per tot el territori català. Predomina per molt poc la residència en un poble. L'estat civil que predomina és solter o soltera i sense fills. El nivell d'estudis general que predomina és universitari de llicenciatura.

El nivell d'estudis musicals que predomina és el de grau professional, seguit amb la mateixa puntuació dels estudis no formals i dels estudis de grau superior. Molt pocs fan o han fet estudis de post-grau, màster o doctorat. Es consideren, per igual, força o poc autodidactes.

La gran majoria treballa de tècnic o professional –categoria on s'hi engloba l'artista, i dins d'aquest, el músic–. Poc menys de la meitat treballen a jornada completa, i poc més de la meitat tenen contracte fix. Aquestes dades reflexen que molts tenen una altra feina a més de l'anar a tocar.

L'activitat musical que predomina és la d'intèrpret i professor. La gran majoria toca més d'un instrument. L'instrument principal que predomina és la gralla –amb la seva diversitat de tipologies i transposicions–, seguida de la tenora. La gralla també predomina com a segon instrument seguida de dos instruments harmònics: el piano i la guitarra. La gralla i la trompeta són els dos instruments que predominen quan només es toca un instrument.

La gran majoria toca en un grup. L'agrupació que predomina més és la cobla de sardanes.

La gran majoria se senten identificats amb la cultura, amb la societat i l'agrupació musical en la que toquen. La gran majoria també consideren que la música tradicional i popular és un material valuós però no més que el d'altres cultures.

Els horaris de fer de músic no són considerats un impediment per treballar de músic tradicional i popular. Les despeses de compra d'instruments i manteniment tant es consideren importants com normals. El que sí que es té clar és que és una inversió i que s'amortitza anant a tocar.

El perfil psicològic general dels músics que fan música tradicional i popular a Catalunya és el de persones sociables, amb tendència a la diversió, la xerrada, l'assertivitat, i la recerca d'emocions positives. Són persones organitzades, persistents i responsables, amb una autoestima moderada i una capacitat de lideratge moderada-alta. Són molt eficaços a nivell professional i es mostren satisfets amb el seu treball i la seva realització personal. La feina els provoca poc desgast emocional o cinisme.

El tipus de problemes que solen descriure són afectius, de salut i laborals; que provoquen un estrès entre mitjà i moderat, i senten que el poden controlar bastant. Davant d'un problema intenten evitar pensar-hi, i si no poden evitar-ho, el reavaluen i es preparen mentalment per afrontar-lo, buscant activitats substitutives i noves fonts de satisfacció.

Assenyalen presentar malestar psicològic, depressió i somatització. Els trets de personalitat que millor els defineixen són: neuroticisme, extraversió i responsabilitat; això vol dir que són persones propenses a tenir malestar psicològic, amb idees poc realistes, necessitats excessives o amb dificultats per tolerar la frustració, amb tendència a la preocupació, inseguretats o a experimentar emocions negatives.

Aquí ens podríem preguntar si la feina de fer de músic tradicional i popular ajuda a desenvolupar aquest perfil psicològic i social o es tria aquesta feina perquè ja som persones amb aquest perfil. Tant si és una cosa com l'altra, el que sí que podem dir és que l'equilibri entre fer la feina ben feta, la personalitat de cadascú i les relacions socials en un ofici on la matèria de treball és el so –des de la producció fins a que el so ja no és teu, i per tant ja és un producte artístic eteri extern a cada persona del grup–, no és una tasca fàcil.

A continuació creiem que és interessant ressaltar elements de l'ofici que poden tenir a veure en propiciar alguns dels trets de personalitat. La feina de músic tradicional i popular es troba per interacció social on cadascú és ell mateix però necessita del grup per poder treballar i fer música, les hores d'estudi i d'exigència amb un mateix per tocar el màxim de bé possible un o més instruments, la capacitat de saber gestionar el lideratge personal dins del grup i el trobar l'equilibri entre el passar-s'ho bé quan es toca i l'exigència personal del tocar bé, són tasques complexes de portar a terme amb tranquil·litat i serenitat.

Si es fa una comparació amb els trets de personalitat d'altres músics exposats en el marc teòric, que demostren trets de personalitat com neuroticisme, introversió i independència, en front dels músics tradicionals i populars estudiats que demostren neuroticisme, extraversió i responsabilitat és molt agosarat deduir que el neuroticisme o inestabilitat emocional podria estar provocada per la precarietat laboral o per la mateixa matèria de treball comuna a tots els músics, la qualitat efímera del so; però la diferència entre la introversió i l'extroversió, encara que es necessiti de la introversió per a l'estudi de l'instrument, els músics tradicionals i populars tenen un component d'extroversió que el demana la mateixa feina: per un cantó hi ha l'entorn –moltes vegades festiu– on es toca, i per l'altre la manera com es busca i es troba la feina, per interacció social.

Conèixer i caracteritzar el perfil psicològic i social del músics que treballen –i treballem– amb la música tradicional i popular a Catalunya, a més de ser un objectiu de la tesi era un repte que calia tractar-lo tant amb rigor científic com amb respecte. Creiem



que amb aquesta acurada exposició s'ha aconseguit l'objectiu i, al mateix temps, s'ha donat resposta a les hipòtesis 1 i 4 de les pàgines 20 i 21.

En relació al cinquè objectiu que fa referència a DESCRIBIR CARACTERÍSTIQUES GENERALITZABLES DELS ENTORNS ON S'APREN A TOCAR ELS INSTRUMENTS TRADICIONALS I POPULARS podem dir que tot i que predomina l'entorn informal i no reglat, hi ha una característica comuna en tots els entorns d'aprenentatge tant siguin reglats com no: l'objectiu d'aprenentatge de la música tradicional i popular és que sigui funcional. Aquest factor es percep tant en les respostes com en les anàlisis dels currículums.

Per a que sigui així, els entorns d'aprenentatge ofereixen l'adquisició d'un corpus de repertori significatiu d'aquest estil de música que permet a l'alumne desenvolupar-se en les tasques de música tradicional i popular.

La tècnica de l'instrument es tracta com un element que serveix i ajuda a resoldre problemes de digitació i d'expressió en el tocar però no pas com un objectiu per ella mateixa.

Els entorns no reglats i informals permeten un estudi que pot durar tants anys com la persona necessiti o vulgui, per poder aprendre elements que cadascú creu que necessita assolir, refermar o ampliar. Tot i que mai s'han contemplat –encara– aquests entorns des de l'òptica de formació permanent sinó des de formació inicial, s'observa que conviuen ambdós tipus de formacions.

Com que les edats d'aprenentatge de la música tradicional i popular són diverses, en els diferents entorns d'aprenentatge –sobretot en els entorns no reglats i informals– coincideixen alumnes d'edats desiguals. Aquesta relació intergeneracional no deixa de ser un reflex social del moment d'anar a tocar però en el moment de l'aprenentatge ofereix avantatges en veure, per part dels mateixos alumnes, com cadascú adquireix l'aprenentatge a partir dels elements madurats i de coneixement que cadascú té, i que tant poden ajudar com entrebancar. Poder-ho veure, poder-ho sentir i poder-ho escoltar uns dels altres ajuda d'una manera inconscient a l'aprenentatge individual.

L'acabament d'un curset, d'un taller, d'una escola d'estiu i fins i tot d'un estudi reglat és mostrar allò que s'ha adquirit però no només com a mostra final sonora d'un aprenentatge, sinó per tal que s'incorpori en la propera intervenció social que cadascú realitzarà acompanyant uns gegants, en un ball de gralles o anant a tocar sardanes: objectiu de productivitat. Aquesta manera d'aprendre cerca i es basa en l'efectivitat en i durant l'aprenentatge.

El resultat de l'aprenentatge es destina cap a la societat en comptes de quedar-se'l per un mateix a casa teva.

Tot i que molts músics i professors manifesten que allò que els fa decidir per fer de músics tradicionals i populars és la música, la música pura, que en el moment de fer-la sonar no es pot obviar el factor social com a generador d'aquesta música, i aquesta característica es troba immersa en l'aprenentatge en qualsevol entorn informal, no reglat i reglat.

Amb aquesta descripció de les característiques generalitzables dels entorns d'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya, creiem que s'ha aconseguit especificar el cinquè objectiu proposat i, al mateix temps, s'ha donat resposta a les hipòtesis 3 i 5 de la pàgina 21.

En relació al sisè objectiu que fa referència a EXPOSAR, A PARTIR DELS RESULTATS OBTINGUTS, ELEMENTS PEDAGÒGICS I METODOLÒGICS QUE CARACTERITZEN L'ENSENYAMENT I L'APRENENTATGE DELS INSTRUMENTS DE LA MÚSICA TRADICIONAL I POPULAR CATALANA, PER PROPOSAR-NE MILLORES, SI S'ESCAU, podem dir que es pot començar a tocar els instruments tradicionals i populars catalans a la mateix edat que es comença amb els altres instruments, o sigui quan es realitza la roda d'instruments també es pot realitzar la roda amb els instruments tradicionals i populars sense cap mena de dubte, perquè ja hi ha instruments «mans petites» perquè els puguin tocar la mainada de 6-7 anys. Amb tot i això qualsevol edat és bona per començar.

La família, l'entorn, els amics, la societat, la cultura, els antecedents familiars, són factors que ajuden a decidir en el moment de prendre la decisió de tocar un instrument tradicional i popular. Es considera important l'actitud de recolzament de la família –però si no hi és també es pot realitzar– pel fet d'iniciar-se en un estudi complex que al mateix temps, com qualsevol altre estudi de qualsevol altre instrument, desenvoluparà la persona a nivell emocional, cognitiu, motriu, personal i social, i pel fet que aquest estudiar condueix cap a un ofici artístic considerat insegur a nivell social.

Per aprendre a tocar els instruments tradicionals i populars es considera que es necessita més actitud que aptitud, tot i que si hi ha les dues coses l'aprenentatge serà més bo. L'actitud és important perquè aquests instruments, com tots els instruments, demanen hores de dedicació en les que hi ha d'haver hàbit d'estudi, disciplina, perseverança, esforç, força de voluntat, constància, tenacitat i treball per desenvolupar la destresa necessària per tocar-los bé. Tot això s'aconsegueix si hi ha ganes d'anar a tocar i molta afició, gairebé es podria definir com una vocació.

Si només hi ha aptitud però no actitud, els professors coincideixen que no s'arriba a bon port. En canvi si hi ha actitud amb unes mínimes condicions relacionades amb l'aptitud, es va aprenent. Si es donen les dues coses, aptitud i actitud, és l'estadi òptim per adquirir bons coneixements.

Els elements que provenen de la transmissió oral o directa haurien d'estar presents en la metodologia dels professors. Això vol dir la utilització de l'escolta atenta, observació i imitació d'allò que se sent, tocar d'oïda, coneixement de l'entorn, coneixement de la funcionalitat, tocar segons el caràcter de l'estil, comunicació mentre es toca i, a mesura que es van adquirint aquests coneixements, anar forjant el propi estil, la manera personal de transmetre-ho, però sense perdre de vista la funcionalitat i l'entorn.

Així mateix és important demanar a l'alumne la imitació directa de fonts sonores, que poden provenir d'enregistraments o del mateix professor, perquè des de l'escolta, l'observació i la imitació l'alumne adquirirà característiques sonores d'elements melòdics, rítmics i funcionals que no es troben escrits en les partitures.

En la transmissió oral o directa, la figura del tocador que en sap més vetlla per una correcta interpretació del músic novell. Li explica què ha de fer perquè l'instrument soni bé. Li explica els intringulis de l'ofici, d'allò que es trobarà quan anirà a tocar. Tocar i conèixer més d'un instrument afavorirà adquirir la versatilitat que demana l'entorn tradicional i popular en el moment de tocar.

Amb aquestes recol·leccions del treball de camp i de les fonts documentals s'ha pogut exposar, assolint d'aquesta manera el sisè objectiu, un seguit d'elements pedagògics i metodològics que caracteritzen l'ensenyament i l'aprenentatge dels instruments de la música tradicional i popular catalana i, al mateix temps, s'ha donat resposta a les hipòtesis 2 i 5 de la pàgina 21.

Per acabar l'apartat de les conclusions i fer-ne un resum curt podem afirmar que aprendre a tocar instruments de la música tradicional i popular ofereix dues grans coses: tocar amb grup i individualment amb qualitat musical, i tocar per a la gent del poble i les seves manifestacions tradicionals i populars, aconseguint enriquiment a nivell personal i gaudi.

## **5.2. Limitacions de la recerca**

En ser la primera tesi doctoral que tracta sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya, el terreny era gairebé verge. Amb l'objectiu de voler exposar el màxim d'elements possibles estem convençuts que no s'ha pogut abastar tota la seva profunditat i magnitud. Per aquest motiu podem dir que aquesta recerca té algunes limitacions.

La primera es va trobar en la redacció del marc teòric. El marc teòric es podia redactar exclusivament només parlant de l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular de Catalunya, però es va prendre la decisió d'enfocar-lo des de quatre àmbits, etnomusicològic, pedagògic, psicològic i sociològic, i des d'una òptica de zoom fotogràfic, això volia dir començar amb una visió general de cadascun dels àmbits per

arribar a l'estil de música del nostre estudi. D'aquesta manera, amb la visió del global fins al particular, es podia deixar constància d'uns bons fonaments teòrics en relació a la música i la música tradicional i popular a Catalunya però potser no s'ha aprofundit prou en aspectes més particulars, tot i que s'ha procurat.

En voler fer una recerca a nivell de tot Catalunya s'ha hagut de contactar amb molta gent de tot el territori. Tot i que pugui semblar que hi ha poques persones que toquen instruments tradicionals i populars de Catalunya, en el moment que es començava a elaborar la mostra per abraçar la població de les quatre províncies catalanes, es va veure la magnitud i es va decidir acotar-la a 829 participants, tot i que es podia continuar buscant mostreig arreu del territori català perquè no estava exhaurida del tot.

En voler fer una recerca a nivell de tot Catalunya una de les limitacions era la necessitat d'hores i despeses de transport per poder contactar personalment amb totes les persones que participaven en el treball de camp. Gràcies a les ganes de participar, a la bona predisposició i bona voluntat dels participants dels qüestionaris i de l'entrevista s'ha pogut realitzar el treball de camp sense haver de fer massa quilòmetres, aprofitant quan –jo– anava a tocar, les xarxes socials i els avenços tecnològics d'internet, la videoconferència, i el telèfon.

En voler fer una recerca en relació a l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular de Catalunya, aquesta música es va haver de limitar. El límit el van decidir els instruments en detriment dels gèneres musicals i les agrupacions instrumentals. Si la recerca s'hagués fet des d'aquests altres dos punts de vista no s'hauria exclòs gèneres i agrupacions tradicionals i populars catalanes tan significatives com la rumba catalana, les havaneres, la música coral, la rondalla, les orquestres de ball, el flamenc, la nova cançó, la cançó d'autor, el rock català, el jazz català i les bandes de música. El territori català, encara que no ho sembli, és molt gran, i la seva gent del nord, del sud, de terra endins i de mar enllà –parafrasejant Llach– està en contacte amb altres persones dels territoris amb qui limita. D'aquest contacte en surt un donar i un rebre, una impregnació de la que sorgeix una rica i àmplia varietat sonora.

### 5.3. Propostes de futur

Les aportacions d'aquesta tesi doctoral deixen un terreny obert i abonat per continuar aprofundint en com es realitza l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya, quins elements caldria millorar perquè aquesta música continués creixent en qualitat i en quantitat, i quins elements cal mantenir perquè no perdi la seva característica, la seva essència, la seva idiosincràcia.

És important –perquè encara no existeix– l'elaboració seqüencial dels currículums de grau professional per tal que els alumnes adquireixen unes bones bases professionals per a desenvolupar l'ofici de músic tradicional i popular, i poder accedir al grau superior amb uns coneixements ben afermats.

També cal seguir vetllant perquè tots els entorns d'aprenentatge continuïn existint, mantenint-se i millorant per assegurar la transmissió característica i pròpia d'aquest estil musical.

Per acabar, un altre aspecte a tenir present és l'observació per part de persones externes de la pràctica docent. Aquest exercici d'observació i anàlisi proporciona una posterior modificació de la tasca docent augmentant la qualitat de l'ensenyament. L'anàlisi de l'opinió dels agents que reben l'acció pedagògica, o sigui els alumnes, així com la comparació i intercanvi d'experiències docents de professionals que ensenyen a tocar música tradicional i popular de diverses realitats socials i/o països diferents, també poden ser de gran ajuda per continuar avançant en l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular de Catalunya.



## Bibliografia

- Abeles, H. F. i Porter, S. Y. (1978). The sex-stereotyping of musical instruments. *Journal of Research in Music Education*, vol. 26, n. 2, pp. 65-75.
- Adler, G. (1885). Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft. *Vierteljahrschrift für Musikwissenschaft*, n. 1, pp. 5-20.
- Aiats, J. (2004). Breu panorama de l'etnomusicologia a Catalunya entre 1875 i 1936. *Recerca Musicològica*, n. 14-15, pp. 123-138.
- Aiello, R. i Sloboda, J. A. (Ed.) (1994). *Musical perceptions*. Nova York: Oxford University Press.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alcalá Mellado, J. R. (2013). Investigación artística hoy. Definiciones, análisis y prospectiva. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Investigación cualitativa en educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 9-21.
- Alcover, A. M. (1977-1979). *Diccionari català-valencià-balear: inventari lexicogràfic i etimològic de la llengua catalana*. 10 volums. Palma de Mallorca: Moll.
- Alsina, P. (1997). *El área de educación musical*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P. (2007a). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, pp. 15-21.
- Alsina, P. (2007b). Christopher Small. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 243-248.
- Álvaro, D. (2010). Los conceptos de "comunidad" y "sociedad" de Ferdinand Tönnies. *Papeles del CEIC*, vol. 2010/1, n. 52, pp. 1-24.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Amades, J. (1951). *Folklore de Catalunya. Cançoner*. Barcelona: Selecta.
- Antúnez, S.; del Carmen, Ll. M.; Imbernon, F.; Parcerisa, A. i Zabala, A. (1991). *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona: Graó.



- Aramberri, M. J. (2007). Susan Hallam. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, pp. 189-201.
- Ardley, N., Dave, A., Chapman, H., Perry, J., Clarke, M., Crisp, C., Cruden, R. i Sturrock, S. (1992). *El libro de la música* (5a ed.). Barcelona: Instituto Parramón Ediciones.
- Arévalo Galán, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, n. 23.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. i Latorre, A. (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 55-61.
- Arom, S. (1985). *Polyphonies et Polyrhythmies instrumentales d'Afrique Centrale*. 2 vols. Paris: S.E.L.A.F.
- Aróstegui, J. L. (2007). Robert Stake. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 259-256.
- Arriaga, C. (2007). Lucy Green. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 181-188.
- Arts Propel*. (1992). Harvard: Harvard Project Zero.
- Attali, J. (1995). *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. Madrid: Siglo XXI.
- Ávila de Éncio, C. (2012). *LID. Cuestionarios para valorar la capacidad de liderazgo*. [En línia] <[http://mimosa.pntic.mec.es/aorcajad/Cuestionario\\_liderazgo.doc](http://mimosa.pntic.mec.es/aorcajad/Cuestionario_liderazgo.doc)> [Consulta: 2 de novembre 2016].
- Aviñoa, X. [director] (1999-2007). *Història de la música catalana, valenciana i balear*. 6. *Música popular i tradicional*. Barcelona: Edicions 62.
- Ayats, J. (2004). Los grupos de Música Tradicional en Catalunya o la construcción de una identidad alternativa. *Trans-Revista Transcultural de Música*, n. 8, article 10.
- Ayats Abeyà, J. (2010). Las canciones «olvidadas» en los cancioneros de Catalunya: cómo se construyen las canciones de la nación imaginada. *Jentilbaratz: Cuadernos de folklore*, n. 12, pp. 83-94.

- Ayats, J.; Costal, A. i Rabaseda, J. (2009). *Sardanes*. Girona: Diputació de Girona-Fundació Caixa Girona.
- Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educació per la música y para la música*. Madrid: Pirámide Música.
- Baget, A. (1995). Reflexiones sobre las clases colectivas. *Quodlibet*, n. 2, pp. 114-115.
- Bailey, D. (1996). Classroom improvisation. A: Spruce, G. (Ed.) *Teaching Music*, Londres: Open University/Routledge.
- Baily, J. (1997). The Role of Music in the Creation of an Afghan National Identity, 1923-73. A: Stokes, M. (Ed.) *Ethnicity, Identity and Music. The Musical Construction of Place*, Oxford: Berg Publishers, pp. 45-60.
- Baker, T. (1882). *Über die Musik der nordamerikanischen Wilden*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nova York: Freeman.
- Barry, N. H. (1992). The effects of practice strategies, individual differences in cognitive style, and gender upon technical accuracy, and musicality of student instrumental performance. *Psychology of Music*, vol. 20, n. 2, pp. 112-123.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Bautista-Vizcaíno, F. (2003). Creación e investigación en el campo de la tecnología educativa: el MAEI (Método Audiovisual para la Enseñanza Instrumental). *Eufonía*, n. 28, pp. 80-88.
- Bécue, M.; Lebart, L. i Rajadell, N. (1992). El análisis estadístico de datos textuales. La lectura según los escolares de enseñanza primaria. *Anuario de Psicología*, n. 55, pp. 7-22.
- Belbin, M. (1995). *Roles de equipo en el trabajo*. Bilbao: Universal.
- Bell, C. R. i Cresswell, A. (1984). Personality differences among musical instrumentalists. *Psychology of Music*, vol. 12, n. 2, pp. 83-93.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 42, pp. 165-172.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sextyping: *Psychological Review*, n. 88, pp. 354-364.
- Bennett, A. (2001). *Cultures of Popular Music*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.

- Ben-Tovim, A. i Boyd, D. (1990). *The right instrument for your child: a practical guide for parents and teachers*. Londres: Gollancz.
- Bernal, J. L.; Gil, M. T. (2000). Escuelas aceleradas. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 285, pp. 33-39.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- Bisquerra Alzina, R. i Sabariego Puig, M. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. A: Bisquerra Alzina, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla, pp. 19-49.
- Blacking, J. (1967). *Venda Children's Songs*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Blacking, J. (1994). *Fins a quin punt l'home és músic?* Vic: Eumo. [Pròleg de Jaume Aiats].
- Blaukopf, K. (1988). *Sociología de la música*. Madrid: Real Musical.
- Booth, G. (1995). The transmission of a classical improvisatory performance practice. *International Journal of Music Education*, vol. 26, n. 1, pp. 14-26.
- Bossuat, Ch. (2007). Shinichi Suzuki. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 79-86.
- Boulton, M. J. i O'Neill, S. (1994). *Children's perceptions of the social consequences of playing most and least favoured musical instruments: being liked, bullied and ignored by one's peers*. Unpublished research paper, University of Keele.
- Bourdieu, P. (1989). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Boyes, G. (1993). *The imagined village: culture, ideology and the english folk revival*. Manchester: University Press.
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación musical. A: Díaz, M. (Coord.) *Introducción a la investigación en educación musical*, Madrid: Enclave Creativa, pp. 60-82.
- Brodsky, W.; Sloboda, J. A. i Watermann, M. G. (1994). An exploratory investigation into auditory style as a correlate and predictor of musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, vol. 9, n. 4, pp. 101-112.
- Bruce, R. i Kemp, A. E. (1993). Sex-stereotyping in children's preferences for musical instruments. *British Journal of Music Education*, vol. 10, n. 3, pp. 213-218.

- Builione, R. S. i Lipton, J. P. (1983). Stereotypes and personality of classical musicians. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, vol. 3, n. 1, pp. 36-43.
- Burnard, P. (1997). *Into different worlds: dispelling myths about creativity through children's perceptions of composing and improvising*. Paper given at the conference on Music, Gender and Education, Bath College of Higher Education, 4-6 de juliol de 1997.
- Burness, J. (1975). *Bars rest*. Londres: Paterson's Publications.
- Burt, C. (1939). The factorial analysis of emotional traits. *Journal of Personality*, vol. 7, n. 3 i 4, pp. 238-254 i 285-299.
- Butkovic, A.; Ullén, F. i Mosing, M. A. (2015). Personality related traits as predictors of music practice: Underlying environmental and genetic influences. *Personality and Individual Differences*, n. 74, pp. 133-138.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*. Nova York: Schirmer.
- Campbell, P. S. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista Internacional de Educación Musical*, n. 1, pp. 42-51.
- Cantwell, R. H. i Millard, Y. (1994). The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 64, n. 1, pp. 45-63.
- Castro, M. P. (2007). John A. Sloboda. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 231-241.
- CERI (1995). *Educational research and development. Trends, issues and challenges*. París: OCDE.
- Cohen, L. i Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. A: Coll, C., Palacios, J. i Marchesi, Á. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*, Madrid: Alianza, pp. 435-453.
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y la no formal. *Revista de Educación*, n. 338, pp. 9-22.
- Colwell, R. (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Comenius, J. A. (1971). *Didáctica magna* (2a ed.). Versió espanyola de Saturnino López Peces. Madrid: Instituto Editorial Reus.
- Coombs, P. H. i Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: how non formal education can help*. A research report for the World Bank, prepared by the International Council for Educational Development. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Corominas, J. (1980). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*. 10 volums. Barcelona: Curial - Caixa de Pensions.
- Corrigall, K. A.; Schellenberg, E. G. i Misura, N. M. (2013). Music training, cognition, and personality. *Frontiers in Psychology*, vol. 4, n. 222.
- Costa i Molinari, J. M. (1994). *Manual de psiquiatria*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Costa Vázquez-Mariño, L. (2003). Práctica pedagógica y música tradicional. *Revista electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, n. 12.
- Costa, P. T. i McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and individual differences*, vol. 13, n. 6, pp. 653-665.
- Creech, A. i Hallam, S. (2010). Interpersonal interaction within the violin teaching studio: the influence of interpersonal dynamics on outcomes for teachers. *Psychology of Music*, vol. 38, n. 4, pp. 403-422.
- Creswell, J. W. i Plano, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Lincoln: SAGE Publications, Inc.
- Crivillé i Bargalló, J. (1983). El folklore musical. *Historia de la música española*. Vol. 7. Madrid: Alianza editorial.
- Crivillé, J. (1990). De la variabilidad en la música de tradición oral. Algunas reflexiones sobre el tema. *De Musica Hispana et Aliis*. Vol. II. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Crossley-Holland, P. (1985). Música no occidental. A: *Historia general de la Música*. Vol. I, pp. 11-207. Madrid: Istmo.
- Cruces, F. [editor] (2001). *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta.

- Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Darwin, Ch. (1859). *On the origen of the species*. Traducció catalana de Albertí, S, i Albertí, C. (1982). *L'origen de les espècies*. Barcelona: Edicions 62.
- Davenport, T. H. i Prusack, L. (2001). *Conocimiento en acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Davidson, J. W.; Howe, M. J. A.; Moore, D. G. i Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, n. 14, pp. 399-412.
- Davies, J. B. (1976). Orchestral dischord. *New Society*, n. 35, pp. 46-47.
- Davies, J. B. (1978). *The psychology of music*. Londres: Hutchinson.
- Davies, B. i Harre, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital-Revista de Pensamiento e Investigación Social*, n. 12, pp. 242-259.
- Del Rincón, D.; Latorre, A.; Arnal, J. i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 23-32.
- Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. (1996). *II Congrés de Cultura Popular i Tradicional Catalana 1995-1996. Comunicacions*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. (1997). *II Congrés de Cultura Popular i Tradicional Catalana 1995-1996. Ponències*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- Despins, J. P. (1996). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz, M. (2007). Tony Wigram. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 277-283.
- Diputació de Tarragona. (13 de juliol de 2015). *Decret de la presidència núm. 2015-002234, de 13 de juliol de 2015. Autoritzar la matrícula a l'Escola i Conservatori de Música de la Diputació a Tarragona a 3 alumnes de l'aula de Música Tradicional i Popular el Tecler de Tarragona, curs 2015/2016*. Diputació de Tarragona.

- Direcció General de Difusió Cultural Servei de Promoció Cultural. (1983). *Memòria del primer congrés de cultura tradicional i popular*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- Dollinger, S. J. (1993). Research note: personality and music preference: extraversion and excitement seeking or openness to experience? *Psychology of Music*, vol. 21, n. 1, pp. 73-77.
- Dumas de la Roque, P. (2012). *La escucha, es la vida*. Barcelona: Altom.
- Duran i Recasens, A. M. (2015). *El cor de caramelles de Can Catassús. La veu musical d'un poble*. Sant Sadurní d'Anoia: Regidoria de Cultura de l'Ajuntament de Sant Sadurní d'Anoia.
- Dyce, J. A. i O'Connor, B. P. (1994). The personalities of popular musicians. *Psychology of Music*, vol. 22, n. 2, pp. 168-173.
- Easton, C. (1989). *Jacqueline du Pré: a biography*. Londres: Hodder i Stroughton.
- Eccles, J. (2005). Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction*, n. 15, pp. 161-171.
- Eco, H. (1977). *Come si fa una tesi di laurea*. Tradució castellana de Baranda, L. i Clavería Ibáñez, A. (2000). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Elliott, D. J. (1995a). *Music matters: a philosophy of music education*. Nova York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1995b). Improvisation and jazz: implications for international practice. *International Journal of Music Education*, vol. 26, n. 1, pp. 3-13.
- Ellis, M. C. (1995). Research note: Field dependence-independence and texture discrimination in college non-music majors. *Psychology of Music*, n. 23, pp. 184-189.
- Ellis, M. C. i McCoy, C. W. (1990). Field dependence-independence in college nonmusic majors and their ability to discern form in music. *Journal of Research in Music Education*, vol. 38, n. 4, pp. 302-310.
- Esnaola, I.; Infante, G. i Zulaika, L. (2011). The multidimensional structure of physical self-concept. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 14, n. 1, pp. 304-312.
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van a l'aula. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 95-112.
- Essomba, M. A. [coord.] (2009). *Treball en xarxa a la formació inicial dels professionals de l'educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.



- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, Illinois: Thomas.
- Fernández Núñez, L. (2006). Com analitzar dades qualitatives?. *Butlletí LaRecerca*, n. 7, pp. 1-13.
- Fernández Ortiz, J. (2007). Edgar Willems. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 43-53.
- Fernández, M. i Travieso, D. (2006). Paul Fraisse y la psicología del ritmo. *Revista de historia de la psicología*, vol. 27, n. 2/3, pp. 31-43.
- Ferré i Puig, G. (1989). L'etnomusicologia hispanica en les aportacions posteriors a Higiní Anglès. *Recerca musicològica*, n. IX-X, pp. 207-247.
- Fontanals i Argenter, B. (1996). *Nosaltres, els grallers*. Barcelona: Amalgama Edicions.
- Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- Frechina, J. V. (2006). Vells i nous camins per a la música tradicional. A: Domenge, J. (Coord.) *El patrimoni musical (I). Curs de cultura popular i tradicional*, Manacor: Patronat de l'Escola Municipal de Mallorca.
- Frechina, J. V. (2014). *Pensar en vers als Països Catalans*. [En línia] <<http://www.vilaweb.cat/noticia/4223292/20141212/pensar-vers-paisos-catalans.html>> [Consulta: 1 de novembre 2016].
- Frega, A. L. (2002). Las enseñanzas musicales y la investigación especializada: Un mundo fascinante. *LEEME. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, n. 5.
- Frith, S. (1990). What is good music?. A: Shepherd, J. (Ed.) *Alternative Musicologies*, vol. 10, n. 2, pp. 92-102.
- Fubini, E. (1996). *La estética musical desde la antigüedad hasta el S. XX (7a reimpr.)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fundació la Caixa. (1992). Evolució musical i pla d'estudis de música. *Papers. Educació musical*, pp. 8-10.
- Garaigordobil, M.; Durá, A. i Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, vol. 1, pp. 53-63.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *El proyecto Spectrum*. Vol. II i III. Madrid: Morata.



- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H.; Feldman, D. H. i Krechesvsky, M. (2000). *El proyecto Spectrum. Construir sobre las capacidades infantiles*. Vol. I. Madrid: Morata.
- Gaudrey, E. i Spielberger, C. D. (1971). *Anxiety and educational achievement*. Sydney: Wiley.
- Generalitat de Catalunya. (18 de juny de 1990). *Ordre d'1 de juny de 1990, per la qual s'autoritza el conservatori professional de música Isaac Albéniz de Girona, comarca del Gironès, per professar diversos estudis*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 1306, p. 2780.
- Generalitat de Catalunya. (1 d'octubre de 1990). *Ordre de 19 de setembre de 1990, per la qual s'autoritza el conservatori superior de música del Liceu, de Barcelona, per professar estudis de tenora, tible i flabiol, i tamborí*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 1349, p. 4454.
- Generalitat de Catalunya. (28 de desembre de 1994). *Decret 331/1994, de 29 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments musicals de grau mitjà i se'n regula la prova d'accés*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 1990, pp. 8438-8460.
- Generalitat de Catalunya. (5 de març de 2001). *Decret 63/2001, de 20 de febrer, pel qual s'estableix l'ordenació curricular del grau superior dels ensenyaments de música i es regula la prova d'accés a aquests estudis*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 3340, pp. 3063-3123.
- Generalitat de Catalunya. (2005). *Marcar les diferències: la representació de dones i homes a la llengua*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. (31 de gener de 2008). *Decret 25/2008, de 29 de gener, pel qual s'estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de música de grau professional i se'n regula la prova d'accés*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 5060, pp. 8324-8393.
- Generalitat de Catalunya. (2010). *Enquesta demogràfica 2007*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. (9 de juliol de 2014). *Resolució ENS/1554/2014, de 23 de juny, per la qual s'aprova el pla d'estudis dels ensenyaments artístics conduents al títol superior de música de l'Escola Superior de Música de Catalunya*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 6660, pp. 1-81.

- Generalitat de Catalunya. (31 de desembre de 2014). *Decret 179/2014, de 30 de desembre, de modificació del Decret 25/2008, de 29 de gener, pel qual s'estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de música de grau professional i se'n regula la prova d'accés*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 6780, pp. 1-8.
- Generalitat de Catalunya. (2016). *Orientacions per a la prova específica d'accés als ensenyaments de grau professional de música. Primer curs. Accés curs 2016-2017*. [En línia]  
<<http://ensenyament.gencat.cat/ca/serveis-tramits/proves/proves-acces/ensenyam-prof-musica-dansa/continguts-mostres-orientacions/>>  
[Consulta: 2 de novembre 2016].
- Generalitat de Catalunya. (20 de gener de 2017). *Decret 5/2017, de 17 de gener, de modificació del Decret 25/2008, de 29 de gener, pel qual s'estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de música de grau professional i se'n regula la prova d'accés, per incloure-hi diverses especialitats i potenciar diferents perfils dins de cada especialitat*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 7291, pp. 1-18.
- Gilbert, J. i Pearson, E. (1999). *Discographies: dance music, culture, and the politics of sound*. Oxon: Routledge.
- Giner, S. (1996). *Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Giráldez, A. (2007a). Liora Bresler. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 119-132.
- Giráldez, A. (2007b). Peter Webster. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 267-276.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nova York: Bantam. Tradució castellana de González Raga, D. i Mora, F. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo*. Barcelona: de Bolsillo.
- González, M. F. (2010). ¿Pueden los clásicos decir algo nuevo sobre la identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Mead en tiempos de identidad líquida. *Estudios de Psicología*, vol. 31, n. 2, pp. 187-203.
- González Martí, A. (2007). Edwin E. Gordon. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 173-179.
- González-Pienda, J. A.; Núñez Pérez, J. C.; González-Pumariega, S. i García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, vol. 9, n. 2, pp. 271-289.

- Goodenough, W. H. (1965). Rethinking 'Status' and 'Role'. A: Banton, M. (Ed.) *The relevance of models for social anthropology*, Londres: Tavistock Publications, pp. 1-24.
- Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music: skill, content, and patterns*. Chicago: GIA.
- Granda Vera, J.; Cortijo Cantos, A. i Alemany Arrebola, I. (2012). Validación de un cuestionario para medir el autoconcepto musical del alumnado de grado básico y profesional de conservatorio. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, vol. 10, n. 3, pp. 1409-1432.
- Grebe, M. E. (1976). Objeto, métodos, técnicas de investigación en etnomusicología: algunos problemas básicos. *Revista musical Chilena*, n. 133, pp. 5-27.
- Green, L. (1988). *Music on deaf ears: musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Green, L. (2002). *How popular musician learn: a way ahead or music education*. Farnham: Ashgate.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, n. 24, pp. 101-108.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a Nova classroom pedagogy*. Farnham: Ashgate.
- Griswold, P. A. i Chrobak, D. A. (1981). Sex-role associations of music instruments and occupations by gender and major. *Journal of Research in Music Education*, vol. 29, n. 1, pp. 57-62.
- Grossberg, L. (1992). *We gotta get out of this place: popular conservatism and postmodern culture*. Londres: Routledge.
- Grout, D. G. i Palisca, C. V. (2001). *Historia de la música occidental*. 2 vol. Madrid: Alianza Editorial.
- Guildford, J. P. i Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. Nova York: McGraw Hill.
- Guilera Roche, A. (2015). El contracte pedagògic com a facilitador en el cas de les metodologies "Cas Integrat" i "Pla d'Acció Tutorial" en el grau d'Infermeria de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. [En línia] <<http://www.tdx.cat/handle/10803/381256>> [Consulta: 17 de setembre 2016].

- Gustems, J. (2004). *La Flauta dulce en los estudios universitarios de "Mestre en Educació Musical" en Catalunya: revisió y adecuación de contenidos*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. [En línia] <<http://hdl.handle.net/10803/1275>> [Consulta: 17 de setembre 2016].
- Gustems, J. (2007). *Aproximació metodològica a la didàctica de los instrumentos musicales. Apuntes para un curso de doctorado*. Barcelona: Recercat.
- Gustems, J. i Calderón, C. (2002). Enseñanza presencial y virtual en la educación musical. *Eufonía*, n. 25, pp. 109-115.
- Gustems-Carnicer, J. i Calderón-Garrido, D. (2016). Proyectos musicales, ciudadanía y desarrollo humano: una mirada desde la psicología positiva. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, vol. 11, n. 2, pp. 251-171.
- Hager, P. i Johnson, M. C. (2009). Learning to become a professional orchestral musician: Going beyond skill and technique. *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 61, n. 2, pp. 103-118.
- Hall S.; Du Gay, P. i Donald, J. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hallam, S. (1995a). Professional musicians' orientations to practice: implications for teaching. *British Journal of Music Education*, vol. 12, n. 1, pp. 3-20.
- Hallam, S. (1995b). Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music. *Psychology of Music*, vol. 23, n. 2, pp. 111-128.
- Hallam, S. (1997a). The development of memorisation strategies in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, vol. 14, n. 1, pp. 87-97.
- Hallam, S. (1997b). Approaches to instrumental music practice of experts and novices: implications for education. A: Jorgensen, H. i Lehman, A. (Edit.) *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, pp. 179-231.
- Hallam, S. (1998). Predictors of achievement and drop out in instrumental tuition. *Psychology of Music*, vol. 26, n. 2, pp. 116-132.
- Hallam, S. (2001a). The development of metacognition in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, vol. 18, n. 1, pp. 27-39.
- Hallam, S. (2001b). The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, vol. 3, n. 1, pp. 7-23.

- Hallam, S. (2004a). How important is practising as a predictor of learning outcomes in instrumental music? A: Lipscomb, S. D.; Ashley, R.; Gjerdingen, R. O. i Webster, P. (Edit.) *Proceeding of the 8th internacional conference on Music Perception and Cognition*, pp. 165-168.
- Hallam, S. (2004b). Sex differences in the factors which predict musical attainment in school aged students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 161/162, pp. 107-115.
- Hallam, S. i Prince, V. (2003). Conception of musical ability. *Research studies in music education*, vol. 20, n. 1, pp. 2-22.
- Hallam, S. i Shaw, J. (2002). Constructions of musical ability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, special issue, 19th international society for music education research seminar, n. 153-154, pp. 102-108.
- Hallam, S. i Woods, C. (2003). *Instrumental music teachers' perceptions of musical ability*. Paper presented at the third international research in music education conference.
- Hallam, S.; Varvarigou, M.; Creech, A.; Papageorgi, I.; Gomes, T.; Lanipekun, J. i Rinta, T. (2016). Are there gender differences in instrumental music practice? *Psychology of Music*, pp. 1-15.
- Hamann, D. L. (1982). An assessment of anxiety in instrumental and vocal performances. *Journal of Research in Music Education*, vol. 30, n. 2, pp. 77-90.
- Hamann, D. L. (1985). The other side of stage fright. *Music Educators Journal*, vol. 71, n. 8, pp. 26-28.
- Hamann, D. L. i Sobaje, M. (1983). Anxiety and the college musician: a study of performance conditions and subject variables. *Psychology of Music*, vol. 11, n. 1, pp. 37-50.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, D. J. i North, A. C. [eds.] (2001). *Musical development and learning: the international perspective*. Londres i Nova York: Continuum.
- Harrison, S.; O'Bryan, J. i Lebler, D. (2013). "Playing it like a professional": Approaches to ensemble direction in tertiary institutions. *International Journal of Music Education*, vol. 31, n. 2, pp. 173-189.
- Haug, F. [ed.] (1987). *Self-narration, Autobiography and Identity Construction*. Florence, Kentucky: Routledge.
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.

- Hentschke, L. i Teixeira dos Santos, R. A. (2007). Keith Swanwick. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 257-266.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. i Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera, E. (1995). *Teoría musical y armonía moderna. Vol. II*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Hill, J. 2009. The influence of conservatory folk music programmes: The Sibelius Academy in comparative context. *Ethnomusicology Forum*, vol. 18, n. 2, pp. 207-241.
- Hollingshead, A. B. (2011). *Four factor index of social status*. Document inèdit.
- Hood, M. (1971). *The ethnomusicologist*. Nova York: McGraw Hill.
- Hood, M. (2001). Transcripción y notación. A: Cruces, F. (Ed.) *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*, pp. 79-114.
- Hormigos, J. i Martín, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *RES—Revista Española de Sociología*, n. 4, pp. 259-270.
- Howard, J. A. (2000). Social Psychology of Identities. *Annual Review of Sociology*, vol. 26, pp. 367-393.
- Howe, M. J. A. i Sloboda, J. (1992). Problems experienced by talented young musicians as a result of the failure of other children to value musical accomplishments. *Gifted Education*, vol. 8, n. 1, pp. 16-18.
- Hultberg, C. (2000). *The Printed Score as a Mediator of Musical Meaning*. Lund: Malmo Academy of Music.
- Hunter, D. (2006). Assessing collaborative learning. *British Journal of Music Education*, vol. 23, n. 1, pp. 75-89.
- Hunter, D. i Whitten, Ph. (1981). *Enciclopedia de Antropología*. Barcelona: Bellaterra.
- Ibarretxe, G. (2007a). David J. Elliott. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 141-148.
- Ibarretxe, G. (2007b). Patricia Shehan Campbell. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 133-140.

- Isiksal, M. (2010). A comparative study on undergraduate students' academic motivation and academic self-concept. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 13, n. 2, pp. 572–585.
- Jorgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, n. 17, pp. 67–77.
- Juslin, P. N. i Sloboda, J. A. (2001). *Music and Emotion. Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Jimeno, M. M. (2007). David J. Hargreaves. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 203-210.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, n. 14.
- Kaplan, A. (1979). *The conduct of inquiry: methodology for behavioral sciences*. Nova York: Harper.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press. [Trad. cast. de J. C. Gómez y M. Núñez, *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994].
- Karp, S. A. (1977). Psychological differentiation. A: Blass, T. (Ed.) *Personality variables in social behavior*, Hillsdale, Nova Jersey: Erlbaum, pp. 135-179.
- Kemp, A. E. (1981a). The personality structure of the musician. I. Identifying a profile of traits for the performer. *Psychology of music*, vol. 9, n. 1, pp. 3-14.
- Kemp, A. E. (1981b). The personality structure of the musician. II. Identifying a profile of traits for the composer. *Psychology of music*, vol. 9, n. 2, pp. 69-75.
- Kemp, A. E. (1981c). Personality differences between the players of string, wood-wind, brass and keyboards instruments, and singers. *Council for Research in Music Education Bulletin*, n. 66-67, pp. 33-38.
- Kemp, A. E. (1982). Personality traits of successful music teachers. *Psychology of music*, (edició especial) Proceedings of the Ninth International Seminar on Research in Music Education, 72-75.
- Kemp, A. E. (1995). Aspects of upbringing as revealed in the personalities of musicians. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, vol. 5, n. 4, pp. 34-41.
- Kemp, A. E. (1996). *The musical temperament*. Nova York: Oxford University Press.

- Kemp, A. E. (1997). Individual differences in musical behaviour. A: Hargreaves, D. J. i North, A. C. (Eds.) *The social psychology of music*, Oxford: Oxford University Press, pp. 25-45.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento*. Mèxic: Interamericana.
- King, D. (1983). Field dependence/field independence and achievement in music reading. *Dissertation Abstracts International*, n. 43, 2534A.
- Kline, P. i Storey, R. (1977). A factor analytic study of the oral character. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 16, n. 4, pp. 317-328.
- Knowles, M. S. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Mèxic: Oxford University.
- Kokotsaki, D. i Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music education research*, vol. 9, n. 1, pp. 93-109.
- Kratus, J. (1991). Growing with Improvisation. *Music Educators Journal*, vol. 78, n. 4, pp. 36-40.
- Kratus, J. (1995). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, vol. 26, n. 1, pp. 27-38.
- Krueger, R. J. (1974). *An investigation of personality and music teaching success*. Tesi doctoral. Illinois: University of Illinois. Departament de Salut, Educació i Benestar. [En línia] <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096230.pdf>> [Consulta: 6 de novembre 2016].
- Kunst, J. (1950). *Musicologica; a study of the nature of ethno-musicology, its problems, methods, and representative personalities*. Amsterdam: Indisch Instituut.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- Lacroix, M. (2006). *El culte a l'emoció. Atrapats en un món d'emocions sense sentiments*. Barcelona: La Campana.
- Lago Castro, P. (1992). La enseñanza de la música en la formación permanente, con metodología a distancia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 13, pp. 99-110.
- Lago Castro, P. (2001). La Tesis Doctoral: El resultado de una curiosidad constante. *Música y educación*, n. 45, pp. 73-84.
- Lago Castro, P. (2010). Qué ha hecho y hace la UNED para generar, comunicar y gestionar la formación didáctica del conocimiento de la música. *II Congrés Internacional de Didàctiques*, n. 226, pp. 1-10.



- Lago, P.; Piñero, C. i Pliego de Andrés, V. [coords.] (2007). *Homenaje a Montserrat Sanuy Simón, maestra de maestros y profesores de enseñanza musical en España*. Madrid: Musicalis.
- Lara, J. (2008). *Una màquina d'espavilar ocells de nit*. Barcelona: Edicions de 1984.
- Lebart, L. i Piron, M. (2013). *Práctica del análisis de los datos numéricos y textuales con Dtm-Vic*. Buenos Aires: INDEC - Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Lebler, D. (2007). Student-as-master? Reflections on a learning innovation in popular music pedagogy. *International Journal of Music Education*, vol. 25, n. 3, pp. 205-221.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: Peer-learning in practice. *Music Education Research*, vol. 10, n. 2, pp. 193-213.
- Lebler, D. (2012). Technology and students' musicking: Enhancing the learning experience. *Theory Into Practice*, vol. 51, n. 3, pp. 204-211.
- Lipton, J. P. (1987). Stereotypes concerning musicians within symphony orchestras. *Journal of Psychology*, vol. 121, n. 1, pp. 85-93.
- Loizaga, M. (2007). Thomas Adam Regelski. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 211-219.
- López Ibor, S. (2007). Carl Orff. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 71-77.
- Llinás Mascaró, J. (1983). *La música a través de la historia*. Barcelona: Salvat Editores.
- Madura Ward-Steinman, P. (2014). The vocal improviser-educator: An analysis of selected American and Australian educators' influences and pedagogical views. *International Journal of Music Education*, vol. 32, n. 3, pp. 346-359.
- Malbrán, S. (2007). Teorías, modelos y métodos en investigación musical. Hacia la recuperación de sus figuras prominentes. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 115-118.
- Mann, W. (1983). *Música en el tiempo*. Barcelona: Folio.
- Marcel-Dubois, Cl. (1960). Musique populaire française. *Encyclopédie de la musique*. Paris: Fasquelle.

- Marcet, A. (2013). *La identitat de l'expressió musical*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament d'Història de la Filosofia, Estètica i Filosofia de la Cultura. [En línia] <<http://hdl.handle.net/2445/35659>> [Consulta: 6 de novembre 2016].
- Marchant-Haycox, S. E. i Wilson, G. D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, vol. 13, n. 10, pp. 1061-1068.
- Marcos, A. (2010). *Filosofía de la naturaleza humana*. [En línia] <[http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/webMarcos/textos/A\\_Marcos\\_Filosofia\\_de\\_la\\_Nz\\_Humana1.pdf](http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/webMarcos/textos/A_Marcos_Filosofia_de_la_Nz_Humana1.pdf)> [Consulta: 2 de novembre 2016].
- Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, n. 72, pp. 9-32.
- Martí i Pérez, J. (1991). Etnomusicologia catalana: entre la literatura, la musicologia i l'antropologia. *Aixa: revista bianual del Museu Etnològic del Montseny, La Gabella*, n. 4, pp. 19-34.
- Martí i Pérez, J. (1993). L'etnomusicologia catalana al primer terç del segle XX. A: Calvo i Calvo, Ll. (Ed.) *Aportacions a la història de l'antropologia catalana i hispànica: cicle de conferències celebrat a Barcelona els dies 14, 15 i 16 de novembre de 1991*, Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, pp. 129-166.
- Martí i Pérez, J. (1994). Instituto Español de Musicología. Sección de Folklore (Barcelona, 1943-1985). *Diccionario histórico de la antropología española*, pp. 409-410.
- Martí i Pérez, J. (1996). *El folklorismo. Uso y abuso de la tradición*. Barcelona: Ronsel.
- Martin, P. J. (1976). *Appreciation of music in relation to personality factors*. Tesis doctoral. Glasgow: University of Glasgow. Departament de Psicologia. [En línia] <<http://theses.gla.ac.uk/4291/1/1976martinphd.pdf>> [Consulta: 6 de novembre 2016].
- Martínez, M. L. (2007). Mary Louise Serafine. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 221-230.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la Metodología Cualitativa. *Paradigma*, vol. 27, n. 2, pp. 7-33.

- Mayol i Puentes, J. M. i Pujol i Subirà, M. A. (2011). *Requetetxec. Descubrim els instruments i grups instrumentals dels Països Catalans*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Marín, C.; Scheuer, N. i Pérez Echeverría, M. P. (2013). Formal music education not only enhances musical skills, but also conceptions of teaching and learning: a study with woodwind students. *European Journal of Psychology of Education*, n. 28, pp. 781-805.
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: Comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura*, n. 10.
- Mas Bou, A. (2016). *Històries de músics*. Cassà de la Selva: Editorial Gavarres.
- Massot Lafon, I.; Dorio Alcaraz, I. i Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. A: Bisquerra Alzina, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla, pp. 329-366.
- Mateo Andrés, J. (2004). La investigación ex post-facto. A: Bisquerra Alzina, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla, pp. 195-257.
- McAllester, D. P. (1954). *Enemy Way Music*. Cambridge: Peabody Museum Papers, vol. 41, n. 3.
- McCutcheon, J. W.; Schmidt, C. P. i Bolden, S. H. (1991). Relationships among selected variables, academic achievement and student teaching behavior. *Journal of Research and Development in Education*, vol. 24, n. 3, pp. 38-44.
- McMillan, R. (1999). 'To say something that was me': developing a personal voice through improvisation. *British Journal of Music Education*, vol. 16, n. 3, pp. 263-273.
- McPherson, G. (2006). *The child as musician. A hand-book of musical development*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. i McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 141, pp. 98-102.
- McPherson, G. i Parncutt, R. (2002). *The science and psychology of music performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Menjares, P. C.; Michael, W. B. i Rueda, R. (2000). The development and construct validation of a Spanish version of an academic self-concept scale for middle school Hispanic students from families of low socioeconomic levels. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 3, pp. 53-62.

- Merriam, A. (1964). *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merriam, A. (2001). Usos y funciones. A: Cruces, F. (Ed.) *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*, pp. 275-296.
- Michael, W. B.; Barth, G. i Kaiser, H. F. (1961). Dimensions of temperament in three groups of music teachers. *Psychological Reports*, vol. 9, n. 3, pp. 701-704.
- Middleton, R. (1990). *Studying Popular Music*. Milton Keynes: Open University Press.
- Mihajlovski, Z. (2013). Personality, Intelligence and Music Instrument. *Croatian Journal of Education*, vol. 15; n. 1, pp. 155-172.
- Miller, J. L. (2016). *An ethnographic analysis of participation, learning and agency in a Scottish traditional music organisation*. Tesi doctoral. University of Sheffield. Faculty of Arts and Humanities. Department of Music. [En línia] <<http://www.dart-europe.eu/full.php?id=1224281>> [Consulta: 6 de novembre 2016].
- Milner, A. (1985). El renacimiento tardío. *Historia general de la Música*. Vol. II, pp. 169-315. Madrid: Istmo.
- Mitjans, R. i Soler, T. (1993). *Músics de flabiol i bombo. Els flabiolaires del rodal d'Arbúcies*. Barcelona: Editorial Alta Fulla.
- Molero, E. (1985). *Els instruments de cobla i els seus executants*. El Prat de Llobregat: Rúbrica Editorial.
- Molero, E. (2014). *Jo no sé res, sóc músic. Invitació personal a la música i als instruments catalans*. Sant Pere de Ribes: Impremta Falcó.
- Montesinos Sirera, M. R. (2011). *El maestro especialista: formación musical inicial y praxis de la educación musical escolar*. Tesi doctoral. La Laguna: Servicio de Publicacions de la Universidad de La Laguna.
- Moñivas Lázaro, A. (2011). Personalidad. A: Puente Ferreras, A. (Coord.) *Psicología contemporánea básica y aplicada*, Madrid: Pirámide, pp. 534-566.
- Moore, A. (2002). Authenticity and Authentication. *Popular Music*, vol. 21, n. 2 , 209-223.
- Moos, R. H. (2010). *Inventario de Respuestas de afrontamiento para adultos*. Madrid: Tea Ediciones.
- Morales, E. (2003). La etnomusicología, definición y objeto de estudio. *Gaceta Universitaria*. 14 de julio de 2013, 21.

- Morey, L. C.; Gunderson, J.; Quigley, B. D. i Lyons, M. (2000). Dimensions and categories: the “big five” factors and the DSM personality disorders. *Assessment*, n. 7, pp. 203-216.
- Mosston, M. i Ashworth, A. (1994). *Teaching Physical Education*. Nova York: MacMillan.
- Mosterín, J. (2003). *La naturaleza humana*. [En línia]  
<<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/46083/27-37.pdf?sequence=1%3E>>  
[Consulta: 2 de novembre 2016].
- Muñoz Justicia, J. (2005). *Análisi cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Autoedició: Creative Commons.
- Muñoz Muñoz, J. R. (2002). La vuelta al mundo musical. *Eufonía*, n. 26, pp. 53-61.
- Muñoz Muñoz, J. R. (2007). Justine Bayard Ward. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 33-42.
- Myers, H. P. (2001). Etnomusicología. A: Cruces, F. (Ed.). *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*, pp. 19-39.
- Myers, I. B. i McCaulley, M. H. (1985). *Manual: a guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto-California: Consulting Psychologists Press.
- Nakamura, J. i Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. A: Lopez, S. J. i Snyder, C. R. (Eds.) *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Nass, M. L. (1971). Some considerations of a psychoanalytic interpretation of music. *Psychoanalytic Quarterly*, n. 40, pp. 303-316.
- Nass, M. L. (1975). On hearing and inspiration in the composition of music. *Psychoanalytic Quarterly*, n. 44, pp. 431-449.
- Natale, M. L. (2003). *La edad adulta: una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- Nattiez, J. J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*, París: Christian Bourgois éditeur.
- Nettl, B. (1964). *Theory and method in ethnomusicology*. Nova York: The Free Press.
- Nettl, B. (2001). Últimas tendencias en etnomusicología. A: Cruces, F. (Ed.) *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*, pp. 115-154.

- Nonell, J. (1980). Una noia instrumentista de tenora. *SOM. Publicació de Cultura Popular Catalana*, n. 9, pp. 8-9.
- Nonell, J. (2016). Els Montgrins, 1884?. *SOM. Publicació de Cultura Popular Catalana*, n. 328, pp. 7-13.
- Novitz, D. (1989). Art, Narrative, and Human Nature. *Philosophy and Literature*, vol. 13, n. 1, pp. 57-74.
- Núñez-Paula, I. (2002). @MIGA. *Aproximación metodológica para introducir la gestión del aprendizaje en las organizaciones y comunidades*, versión 3.0. L'Havana: Instituto de Información Científica y Tecnológica.
- Oberst, Ú.; Chamarro, A. i Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Auto-representaciones de adolescentes en Facebook. *Comunicar*, n. 48, pp. 81-90.
- Oller, O. (2014). *Vicenç Bou: de la plaça al Paral·lel*. Torroella de Montgrí: Museu de la Mediterrània.
- O'Neill, S. (1997). Gender and music. A: Hargreaves, D. J. i North, A. C. (Edit.): *The Social Psychology of Music*, pp. 46-63.
- O'Neill, S. i Boulton, M. J. (1996). Boys' and girls' preferences for musical instruments: a function of gender? *Psychology of Music*, vol. 24, n. 2, pp. 171-183.
- O'Neill, S. i Green, L. (2001). Social groups and learning in music education. A: Welch, G. (Ed.) *Mapping Music Education Research in the UK*, Londres: Universitat de Londres, pp. 26-31.
- Orts Alís, M. (2005). *La canción tradicional catalana como recurso didáctico en el área de Música y sus posibilidades desde enfoque educativo interdisciplinar. Repertorio informatizado, análisis y clasificación*. Tesi inèdita de doctorat no publicada.
- Ozer D. J. i Benet-Martinez V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annuary Review Psychological*, n. 57, pp. 401-421.
- Palacios de Sans, M. (1998). La Didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento. *Revista electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, n. 14.
- Pardo, C. E.; Ortiz, J. E. i Cruz, D. L. (2012). Análisis de datos textuales com DtmVic. *XXII Simposio Internacional de Estadística*. Bucaramanga: Simposio Internacional de Estadística - Universidad Nacional de Colombia.
- Paredes, M. (2004). Autoestima y aprendizaje. *Psicología de la Educación para padres y profesionales*. [En línia] <<http://www.psicopedagogia.com/>> [Consulta: 5 de desembre 2016]

- Park, G.; Yaden, D. B.; Schwartz, H. A.; Kern, M. L.; Eichstaedt, J. C.; Kosinski, M.; Stillwell, D.; Ungar, L. H. i Seligman, M. E. P. (2016). Women are Warmer but No Less Assertive than Men: Gender and Language on Facebook. *PLoS ONE*, vol. 11, n. 5.
- Parsons, T. i Shils E. A. [edit.] (1962). *Toward a General Theory of Action: Theoretical foundations for the social sciences*. New York: Harper Torchbooks.
- Partti, H.; Westerlund, H. i Lebler, D. (2015). Participatory assessment and the construction of professional identity in folk and popular music programs in Finnish and Australian music universities. *International Journal of Music Education*, vol. 33, n. 4, pp. 476-490.
- Pelinski, R. (1995). Relaciones entre teoría y método en etnomusicología: Los modelos de J. Blacking y S. Arom. *Revista Transcultural de Música*, n. 5.
- Pelinski, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid: Akal.
- Perea, B. (2009). El concierto: un ritual de identidad social. *Música y Educación*, n. 77, pp. 22-30.
- Pérez Echeverría, M. P.; Mateos, M.; Pozo, J. I. i Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, n. 22(2), pp. 155-173.
- Pérez Gutierrez, M. (2000). *El Universo de la música*. Madrid: Musicalis.
- Persson, R. S. (1996). *The Maestro Music Teacher and Musicians' Mental Health*. Toronto: American Psychological Association.
- Plomin, R.; DeFries, J. C.; McClearn, G. E. i McGuffin, P. (2001). *Behavioural genetics* (4a ed.). Nova York: Worth.
- Ponce Álvarez, A. A. (2009). Fundamentos de la gestión del conocimiento. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. [En línia] <[www.eumed.net/rev/cccss/06/aapa.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/06/aapa.htm)> [Consulta: 22 d'octubre 2016].
- Porta, A. (2014). La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los MEDIA. DEDiCA. *Revista de Educação e Humanidades*, n. 5, pp. 61-76. [En línia] <<http://www.a360grados.net/sumario.asp?id=4011>> [Consulta: 6 de novembre 2016].
- Powell, T. J. i Enright, S. J. (1990). *Anxiety and stress manegement*. London: Routledge.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.



- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Mateos, M. i Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. A: Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M. P.; Mateos, M.; Martín, E. i de la Cruz, M. (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona: Graó, pp. 95-132.
- Prat, J. (2008). Eixos i constants de la identitat. A: Soler, J. (Dir.) *Tradicionari: enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya*, vol. X, pp. 154-167.
- Prats, J. i Fernández, R. (2017). ¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? *Didacticae*, n. 1.
- Pressing, J. (1988). Improvisation, methods and models. A: Sloboda, J. A. (Ed.) *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation and composition*, Oxford: Clarendon Press, pp. 129-178.
- Puente Ferreras, A. (2011). Naturaleza de la psicología. A: Puente Ferreras, A. (Coord.) *Psicología contemporánea básica y aplicada*, Madrid: Pirámide, pp. 31-55.
- Puig, J. M. i Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza.
- Pujadas, J. J. (1993). *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema.
- Pujol Subirà, M. A. (1995). *L'avaluació de l'àrea de música*. Vic: Eumo.
- Pujol Subirà, M. A. (1997). *La evaluación del área de música*. Vic-Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Pujol i Subirà, M. A. (2014a). Barcelona: Dipòsit Digital de la UB, 2014. *Entrevistes Estudi de cas. Desembre 2013 i gener 2014*. [En línia] <<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/49187>> [Consulta: 17 de setembre 2016].
- Pujol i Subirà, M. A. (2014b). Les dones en el món de la cobla. *Canemàs, revista de pensament associatiu*, n. 9, pp. 48-71.
- Pujol i Subirà, M. A. (2016). La construcció de la identitat personal i social per mitjà de la música. *Temps d'Educació*, n. 50, pp. 131-144.
- Pujol i Subirà, M. A.; Gustems Carnicer, J. i Calderón Garrido, C. (2015). L'ensenyament de la música tradicional i popular: una proposta multidisciplinària per al seu estudi. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, vol. 33, n. 1, pp. 69-78.
- Quenk, N. L. (1993). *Beside ourselves: our hidden personality in everyday life*. Palo Alto-California: Consulting Psychologists Press.



- Rammstedt, J. O. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-items short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Personality Research*, n. 41, pp. 203-212.
- Ramos López, M. A. (2005). *Mujeres y liderazgo. Una nueva forma de dirigir*. València: Universitat de València.
- Reid, A. (2001). Variations in the ways that instrumental and vocal students experience learning music. *Music Education Research*, n. 3, pp. 25-40.
- Revilla, S. (2011). Música e identidad: Adaptación de un modelo teórico. *Cuadernos de Etnomusicología*, n. 1, pp. 5-28.
- Ricoeur, P. (1984) *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Riera, S. (1998). L'aportació pedagògica. *Ireneu Segarra. Mig segle de mestratge musical*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 37-55.
- Robins, R. W. i Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14, pp. 158-162.
- Rodríguez Gómez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educar*, n. 37, pp. 25-39.
- Roeckelein, J. E. (1998). *Dictionary of theories, laws, and concepts in psychology*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Rojas Mesa, Y. (2006). De la gestión de información a la gestión del conocimiento. *Acimed*, n. 14.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University.
- Roszak, Th. (1970). *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Kairós.
- Rövenstrunck, B. (1979). *Singularitats de la cançó popular catalana*. Barcelona: Clivis.
- Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, n. 2, pp. 96-110.
- Ruiz Bueno, A. (2013). Tratamiento de datos textuales con DTM\_Vic 5.6. [En línia] <<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34029>> [Consulta: 2 de novembre 2016].

- Ruiz Bueno, A. (2014). Las formas de interrogación: La Entrevista. [En línea]  
<<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/51024>>  
[Consulta: 2 de novembre 2016].
- Ruiz Bueno, A. (2016). Elementos del análisis de contenidos de la información recogida en investigación. [En línea]  
<<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/2/browse?type=author&order=ASC&pp=20&value=Ruiz+Bueno%2C+Antonio%2C+1958->>>  
[Consulta: 2 de novembre 2016].
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, n. 55, pp. 68-78.
- Sabariego Puig, M.; Massot Lafon, I. i Dorio Alcaraz, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. A: Bisquerra Alzina, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla, pp. 293-328.
- Sachs, C. (1948). *Our Musical Heritage, a short history of music*. Nova York: Prentice-Hall.
- Salanova, M.; Peiró, J. M. i Schaufeli, W. (2002). Self-efficacy Specificity and Burnout among Information Technology Workers: An extension of the Job Demands-Control Model. *European Journal on Work and Organizational Psychology*, n. 11, pp. 1-25.
- Salinas, P. J. (2012). *Metodología de la investigación científica*. Mérida: Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. [En línea]  
<<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/34398>>  
[Consulta: 2 de novembre 2016].
- Sánchez-Andrade Fernández, J. (2007). *La percusión en la música tradicional asturiana*. Asturias: Red de Museos Etnográficos de Asturias.
- Sánchez-Andrade Fernández, J. (2014). La percusión tradicional como patrimonio inmaterial y su aplicación a la enseñanza de los conservatorios. *CLIO. History and History teaching*, n. 40.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sarget Ros, M. A. (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n. 15, pp. 117-132.
- Sawyer, R. K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. Nova York: Basic Books.

- Schaufeli, W.; Leiter, M.; Maslach, C. i Jackson, S. (1996). *Maslach Burnout Inventory (MBI) Manual-General survey*. Nova York: Lotte & J. Hecht.
- Scheier, M. F.; Carver, C. S. i Matthews, K. A. (1983). Attentional factors in the perception of bodily states. A: Cacioppo, J. T. i Petty, R. E. (Eds.) *Social psychophysiology: a sourcebook*, New York: Guilford, pp. 510-542.
- Schmidt, C. P. (1984). The relationship among aspects of cognitive style and language-bound/language-optional perception to musicians' performance in aural discrimination tasks. *Journal of Research in Music Education*, vol. 32, n. 3, pp. 159-168.
- Schmidt, C. P. (1989a). Applied music teaching behavior as a function of selected personality variables. *Journal of Research in Music Education*, vol. 37, n. 4, pp. 258-271.
- Schmidt, C. P. (1989b). Individual differences in perception of applied music teaching feedback. *Psychology of Music*, vol. 17, n. 2, pp. 110-122.
- Schmidt, C. P. i Lewis, B. E. (1987). Field-dependence/independence, movement-based instruction and fourth graders' achievement in selected musical tasks. *Psychology of Music*, vol. 15, n. 2, pp. 117-127.
- Schmidt, C. P. i Sinor, J. (1986). An investigation of the relationships among music audiation, musical creativity, and cognitive style. *Journal of Research in Music Education*, vol. 34, n. 3, pp. 160-172.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a Nova design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass. [Trad. cast. de L. Montero y J. M. Vez: *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC, 1992].
- Sennett, R. (1977). *The Fall of Public Man*. Nova York: Knopf.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition: the development of thought in sound*. Nova York: Columbia University Press.
- SEIT (1993). *Jornada d'intercanvi d'experiències en ensenyament dels instruments tradicionals*. Mataró: Els garrofers.
- SEIT (1994a). *II Jornada d'intercanvi d'experiències en ensenyament dels instruments tradicionals*. Mataró: Els garrofers.
- SEIT (1994b). *Memòria del projecte d'incorporació dels instruments tradicionals catalans a l'escola*. Mataró: Els garrofers.
- Shatin, L.; Kotter, W. i Longmore, G. (1968). Personality traits of music therapists. *Psychological Reports*, vol. 23, n. 2, pp. 573-574.

- Shavelson, R. J.; Hubner, J. J. i Stanton, J. C. (1976). Self concept: validation of construct interpretations. *Review of educational Research*, vol. 46, n. 3, pp. 407-441.
- Shepherd, J. (1994). Music, Culture and interdisciplinarity: reflections on relationships. *Popular Music*, vol. 13, n. 2, pp. 127-141.
- Slobin, M. (1974). Music Contemporary Afghan Society. A: Dupree, L. i Albert, L. (ed.) *Afghanistan in the 1970s*. pp. 236-248.
- Sloboda, J. A. (1976). The effect of item position on the likelihood of identification by inference in prose and music reading. *Canadian Journal of Psychology*, vol. 30, n. 4, pp. 228-237.
- Sloboda, J. A. (1977). Phrase units as determinants of visual preprocessing in music reading. *British Journal of Psychology*, n. 68, pp. 117-124.
- Sloboda, J. A. (1991). Music structure and emotional response. Some empirical findings. *Psychology of Music*, n. 19, pp. 110-120.
- Sloboda, J. A. (1994). Music performance: expresion and the development of excellence. A: Aiello, R. i Sloboda, J. A. (Ed.) *Musicals perceptions*, Nova York: Oxford University Press, pp. 152-169.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. i Davidson, J. W. (1998). El joven intérprete. *Quodlibet*, n. 10, pp. 80-101.
- Sloboda, J. A.; Davidson, J. W.; Howe, M. J. A. i Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of expert musical performance. *British Journal of Psychology*, n. 87, pp. 287-309.
- Sloboda, J. A. i Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music*, n. 19, pp. 3-21.
- Sloboda, J. A.; O'Neill, S. A. i Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: an exploratory study using the Experience Sampling Method. *Musicae Scientiae*, n. 5, pp. 9-32.
- Small, Ch. (1989). *Música, Sociedad, Educación*. Madrid: Alianza.
- Small, Ch. (1994). *Músic of the common tongue: survival and celebration in African American music*. Londres - Nova York: Calder - Riverrun Press.
- Small, Ch. (1995). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hannover: University Press of Nova England.

- Small, Ch. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Trans-Revista Transcultural de Música*, n. 4, article 1.
- Small, Ch. (2003). Exploración, afirmación y celebración. *Eufonía. Didáctica de la música*, n. 28, pp. 8-19.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E. (1998). Evaluation of art education programs in community centers. *Advances in program evaluation*, n. 4, pp. 7-18.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. E. i Bresler, L. (1992). Qualitative research methodology in music education. A: Colwell, R. (Coord.) *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the music educators national conference*, Nova York: Schirmer Books, pp. 75-90.
- Stephoe, A. i Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: a study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, vol. 78, n. 2, pp. 241-249.
- Stevens, D. (1985). *Ars Antiqua. Historia general de la Música*. Vol. I, pp. 317-388. Madrid: Istmo.
- Subirats, M. A. (2007). Zoltán Kodály. A: Díaz, M. i Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Barcelona: Graó, pp. 63-70.
- Sudnow, D. (1993). *The ways of the mind: The organisation of improvised conduct*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Sumner, W. G. (1906). *Folkways. A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Boston: Ginn and Company.  
[En línia] <<https://archive.org/details/folkwaysstudyofs00sumnuoft>>  
[Consulta: 2 de novembre 2016].
- Swanwick, K. (1979). *A bases for music education*. Windsor: NFER-Nelson.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Londres: Routledge.

- Swanwick, K. i Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, vol. 3, n. 3, pp. 305-339.
- Szönyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Corvina.
- Tamayo Tamayo, M. (2002). *El proceso de la investigación científica* (4ª ed.). Mèxic: Limusa.
- Taylor, T. D. (1997). *Global Pop: World Music, World Markets*. Nova York: Routledge.
- Taylor, S. J. i Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Topoğlu, O. (2014). Musical performance anxiety: relations between personal features and state anxiety levels of pre-service music teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, vol. 6, n. 2, pp. 337-348.
- Torrado Fonseca, M. (2004). Estudios de encuesta. A: Bisquerra Alzina, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla, pp. 231-257.
- Torrado, J. A. i Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. A: Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M. P.; Mateos, M.; Martín, E. i de la Cruz, M. (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona: Graó, pp. 205-228.
- Torrado, J. A. i Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, vol. 20, n. 1, pp. 35-48.
- Torre, S. de la. (1995). L'error com a estratègia didàctica. A: Torre, S. de la; Mallart, J.; Millán, M. D. i Borja, M. de. *Conèixer per canviar*, Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, pp. 9-28.
- Tur Mayans, P. (1992). *Reflexiones sobre educación musical. Historia del pensamiento filosófico musical*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Urrutia, A. (2007). La música en el barrio como elemento de afirmación identitaria (El ejemplo de Vallecas). *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. 62, n. 1, pp. 85-110.
- Valles del Pozo, M. J. (2009). La educación musical en la historia de occidente: apuntes para la reflexión. *Neuma: Revista de música y docencia musical*, any 2, pp. 218-232.
- Varela, J. (1991). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. *Archipiélago*, n. 6, p. 68.

- Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto pedagógico rural El Mácaro. *Laurus, Revista de Educación*, vol. 12, n. Ext., pp. 73-87.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vila, P. (1996). Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones. *Trans-Revista Transcultural de Música*, n. 2, article 14.
- Vila i Garcia, J. (2000). Manuel Borgunyó (1886-1983), músic i pedagog. *Revista d'Igualada*, n. 6, pp. 13-21.
- Vilà Baños, R. i Bisquerra Alzina, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. A: Bisquerra Alzina, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla, pp. 259-271.
- Vilaplana, E. (2013). Referents per a la renovació educativa: el moviment de l'Escola Nova i la seva influència. *Fundació Ferrer i Guàrdia. Blog Espai de Llibertat/Pedagogia*. [En línia] <<http://blog.ferrerguardia.org/2013/10/referents-per-a-la-renovacio-educativa-el-moviment-de-lescola-nova-i-la-seva-influencia/>> [Consulta: 17 de setembre 2016].
- Vilar i Herms, R. (2012). El perfil humà i professional d'en Josep Crivillé i Bargalló. *Sonograma Magazine*, n. 16.
- Vilarrubias i Garcia, E. (2007). *Tenora mans petites. Adequació dels instruments tradicionals a les necessitats d'aprenentatge*. Projecte final d'estudis superiors de l'ESMUC no publicat.
- Vilarrubias i Garcia, E. (2008). Instruments catalans de la cobla. Objectius per a la normalització de l'ensenyament. *2n Congrés Internacional de Música a Catalunya*, pp. 794-796.
- VVAA (1969). *Gran Enciclopèdia Catalana*. 15 volums. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- VVAA (1977). Teahouse music of Afghanistan. Folkways Ethnic Records FE 4255. [En línia] <<http://www.folkways.si.edu/teahouse-music-of-afghanistan/central-asia-islamica-world/album/smithsonian>> [Consulta: 6 de novembre 2016].
- VVAA (1999-2007). *Història de la música Catalana, Valenciana i Balear*. 12 volums. Barcelona: Edicions 62.
- Wade, C. i Tabriz, C. (2003). *Psicología*. Madrid: Pearson.

- Walker, M. J. (2004). Influences of gender and sex-stereotyping of middle school students' perception and selection of musical instruments: A review of the literature. *Visions of Research in Music Education*, n. 4.
- Walkerdine, V. (1990): *Schoolgirl Fictions*, Londres, Nova York: Verso.
- Watson, D.; Clark, L. A. i Chmielewski, M. (2008). Structures of personality and their relevance to psychopathology: II. Further articulation of a comprehensive unified trait structure. *Journal of Personality*, n. 76, pp. 1545-1586.
- Watson, P. i Valentine, E. (1987). The practice of complimentary medicine and anxiety levels in a population of musicians. *Journal of the International Society for the Study of Tension in Performance*, n. 4, pp. 25-30.
- Watt, H. M. G. (2005). Explaining gendered math enrollments for NSW Australian secondary school students. *Nova Directions for Child and Adolescent Development*, n. 110, pp. 15-29.
- White, H. G. (1966). The relationship between certain personality characteristics and achievement in instrumental music by Lionel Kaplan. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 7, pp. 46-51.
- Wigram, T. (2006). Musical creative in children with cognitive and social impairment. A: Deliège, I. i Wiggins, G. A. (Coords.) *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, pp. 221-237.
- Willems, E. (1965). *L'oreille musicale*. Bienne: Pro Musica. Tradució castellana de Medina, M. C. (2001). *El oído musical*. Barcelona: Paidós.
- Wills, G. i Cooper, C. L. (1988). *Pressure sensitive: popular musicians under stress*. Londres: Sage.
- Witkin, H. A.; Lewis, H. B.; Hertzman, M.; Machover, K.; Meissner, P. B. i Wapner, S. (1975). *Personality through perception*. Wetsport, Connecticut: Greenwood.
- Witkin, H. A.; Moore, C. A.; Goodenough, D. R. i Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, vol. 47, n. 1, pp. 1-64.
- Yoon, K. S. (1997). Exploring children's motivation for instrumental music. Comunicació presentada a: Society for Research in Child Development. Washington. [En línia]  
<<http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/yoong97.pdf>>  
[Consulta: 17 de setembre 2016].
- Young, V.; Burwell, K. i Pickup, D. (2003). Areas of Study and Teaching Strategies in Instrumental Teaching: a case study research project. *Music Education Research*, vol. 5, n. 2, pp. 139-155.





## ANNEX I - El qüestionari

**PROTOCOL QÜESTIONARIS**  
**PERFIL PSICOSOCIAL I PEDAGÒGIC DELS MÚSICS I MÚSIQUES QUE TOQUEN**  
**MÚSICA TRADICIONAL I POPULAR A CATALUNYA**  
 TESI DOCTORAL DE  
 MARIA ANTÒNIA PUJOL I SUBIRÀ

1

Número d'identificació: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES

Any naixement: \_\_\_\_\_ Gènere:  Home  Dona

Loc naixement: \_\_\_\_\_

<b>Residència habitual:</b>	<input type="checkbox"/> Gran ciutat	<input type="checkbox"/> Ciutat petita	<input type="checkbox"/> Poble	<input type="checkbox"/> Nucli disseminat
<b>Estat civil:</b>	<input type="checkbox"/> Solter/a	<input type="checkbox"/> Casat/da o amb parella	<input type="checkbox"/> Vidu/a	<input type="checkbox"/> Divorciat/da Separat/da
<b>Nombre de fills:</b>	<input type="checkbox"/> Sense fills/es	<input type="checkbox"/> 1 fill/a	<input type="checkbox"/> 2 fills/es	<input type="checkbox"/> 3 o més fills/es
<b>Treball:</b>	<input type="checkbox"/> Jornada completa	<input type="checkbox"/> Temps parcial	<input type="checkbox"/> Torns	<input type="checkbox"/> NS/NC
<b>Tipus contracte:</b>	<input type="checkbox"/> Fix	<input type="checkbox"/> Temporal	<input type="checkbox"/> Interí	<input type="checkbox"/> NS/NC

### Nivell d'estudis generals

	TU	La parella
Sense estudis o estudis primaris incomplets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudis primaris complets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudis secundaris tècnics (FP grau mig)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ESO o FP grau superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudis universitaris incomplets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudis universitaris de diplomatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudis universitaris de llicenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Professió actual

	TU	La parella
<b>Aturat/da</b> , mestressa de casa, treballs temporals, jubilat/da	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Treballador/a no qualificat/da</b> (p. ex.: manobre/a, porter/a, operari/a) o treballador/a del camp, ramaderia o pesca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Treballador/a semi-qualificat/da</b> (p. ex.: paleta, conductor/a d'autobús, forner/a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Treballador/a qualificat/da</b> (p. ex.: capatàs/ssa, mecànic/a, sastre/ssa, electricista)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Vendes</b> (p. ex.: cap de vendes, dependent/a, agent d'assegurances) o <b>Serveis</b> (p. ex.: restaurant, policia, cambrer/a, auxiliar d'infermeria)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ocupació de tipus <b>administratiu</b> (p. ex.: secretari/a, oficinista, comptable)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Tècnic/a o professional</b> (p. ex.: metge/ssa, infermer/a, professor/a, enginyer/a, artista, advocat/da)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Direcció d'empreses i/o de l'administració pública</b> (p. ex.: director/a o subdirector/a de banc, gerent, personal directiu administració pública)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**DADES MUSICALS**

Et consideres autodidacte/a?  Del tot  Força  Poc  Gens

**Nivell d'estudis musicals (pots senyalar més d'una opció)**

- Cursos, cursets, escoles d'estiu, jornades, classes particulars, títols propis,... – Estudis no formals
- Grau elemental – Estudis no reglats
- Grau professional – Estudis reglats
- Grau superior – Estudis reglats

Has fet o estàs fent un màster o postgrau de música?  Sí  No

Has fet o estàs fent el doctorat en música?  Sí  No

**Instrumentes que toques, per ordre del més al menys principal**

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_

**Activitat musical com a: (pots senyalar més d'una opció)**

- Intèrpret
- Professor/a
- Estudiant

**Actualment formes part de la plantilla d'alguna agrupació instrumental tradicional i/o popular a Catalunya?**  Sí  No

**En cas afirmatiu senyala quin tipus d'agrupació és (pots senyalar més d'una opció)**

- Cobla de sardanes
- Grup de música tradicional o popular catalana (grup de gralles, tres quartans, mitja cobla, etc.)
- Grup vocal (corals, cors, caramelles, etc.)
- Altres: \_\_\_\_\_

3

### FUNCIONAMENT PSICOSOCIAL DEL MÚSIC/A (BSI-BFI)

A continuació hi ha un llistat de problemes i queixes que de vegades la gent té. Senyala l'opció que millor descriu EL MALESTAR que t'ha causat cada problema en l'ÚLTIM MES.

	1= gens o una mica	2= moderat	3= bastant	4= molt
1 2 3 4	1.Nerviosisme o agitació interior	1 2 3 4	10.Nàusees o trastorns d'estómac	
1 2 3 4	2.Desmaís o mareig	1 2 3 4	11.Problemes per respirar	
1 2 3 4	3.Dolors al cor o al pit	1 2 3 4	12.Adormiment o formigueig en parts del cos	
1 2 3 4	4.Pensaments de posar fi a la vida	1 2 3 4	13.Sentir-se desesperançat/da de cara al futur	
1 2 3 4	5.Espantar-se de cop sense motiu	1 2 3 4	14.Sentir debilitat en parts del cos	
1 2 3 4	6.Sentir-se sol/a	1 2 3 4	15.Sentir-se tens/a o nerviós/a	
1 2 3 4	7.Sentir-se trist/a	1 2 3 4	16.Moments de terror o pànic	
1 2 3 4	8.Sentir desinterès per les coses	1 2 3 4	17.Sentir-se tan inquiet/a que no pots estar assegut/da	
1 2 3 4	9.Sentir-se temorós/a	1 2 3 4	18.Sentiments d'inutilitat	

Si us plau, indica en quina mesura aquestes afirmacions descriuen la teva manera de ser.

1 2 3 4	1. Sóc reservat/da	1 2 3 4	2. Sóc extravertit/da, sociable
1 2 3 4	3. Sóc confiat/da	1 2 3 4	4. Tendeixo a criticar els altres
1 2 3 4	5. Tendeixo a ser mandrós/a	1 2 3 4	6. Tinc una bona feina
1 2 3 4	7. Sóc relaxat/da, sé manejar bé l'estrès	1 2 3 4	8. Em poso nerviós/a fàcilment
1 2 3 4	9. M'interessa l'art	1 2 3 4	10. Tinc una gran imaginació

### Escala d'autoestima de Rosenberg (RSES)

Si us plau, contesta les següents frases amb la resposta que consideris que et descriu millor.

RSES	Molt d'acord	D'acord	En desacord	Molt en desacord
1. Sento que sóc una persona digna d'estimar, almenys igual que els altres	1	2	3	4
2. M'inclino a pensar que, en conjunt, sóc un fracassat/da	1	2	3	4
3. Crec que tinc diverses qualitats bones	1	2	3	4
4. Puc fer coses tan bé com la majoria de la gent	1	2	3	4
5. Crec que no tinc gaire motius per sentir-me orgullós/a de mi	1	2	3	4
6. Tinc una actitud positiva cap a mi	1	2	3	4
7. En general estic satisfet/a de mi mateix/a	1	2	3	4
8. Desitjaria valorar-me més	1	2	3	4
9. De vegades em sento veritablement inútil	1	2	3	4
10. De vegades penso que no serveixo per a res	1	2	3	4

**LIDERATGE LID**

Per a valorar el lideratge respon les següents preguntes de la següent manera:

0: mai    1: gairebé mai    2: de vegades    3: quasi sempre    4: sempre

LID	Mai	Gairebé mai	De vegades	Quasi sempre	Sempre
1. M'agrada organitzar activitats noves	0	1	2	3	4
2. Sóc capaç de discutir regles o normes que considero injustes	0	1	2	3	4
3. Intento organitzar un grup per treballar conjuntament	0	1	2	3	4
4. Faig suggeriments als meus companys/es	0	1	2	3	4
5. Sóc popular entre els meus companys/es	0	1	2	3	4
6. Els meus companys/es em trien per intervenir en els seus problemes	0	1	2	3	4
7. Els meus companys/es em trien com a cap en les activitats de grup	0	1	2	3	4
8. Els meus companys/es em consideren un model a imitar en molts aspectes	0	1	2	3	4
9. Prenc la iniciativa a l'hora d'emprendre alguna cosa nova	0	1	2	3	4
10. M'agrada dirigir activitats de grup	0	1	2	3	4

**MASLACH BURNOUT INVENTORY-GS**

A continuació trobaràs un llistat d'afirmacions. Senyala l'opció que millor descriu **COM ET SENTIS** en la teva feina de fer de músic/a.

MBI-GS	Mai	Algunes vegades	Bastants vegades	Freqüentment	Quasi cada dia	Cada dia
1. Em sento emocionalment esgotat/da per la meva feina	1	2	3	4	5	6
2. Em sento acabat/da al final de la feina	1	2	3	4	5	6
3. Em sento cansat/da quan em llevo al matí i he d'enfrontar-me a un altre dia de feina	1	2	3	4	5	6
4. Treballar tot el dia és realment estressant per a mi	1	2	3	4	5	6
5. Sóc capaç de resoldre amb eficàcia els problemes que sorgeixen en la meva feina	1	2	3	4	5	6
6. Em sento cremat/da per la meva feina	1	2	3	4	5	6
7. Sento que estic fent una contribució eficaç a l'activitat del meu grup/organització	1	2	3	4	5	6
8. Des que he començat a treballar, he anat perdent interès per la meva feina	1	2	3	4	5	6
9. He anat perdent entusiasme per la meva feina	1	2	3	4	5	6
10. En la meva opinió, sóc molt bo/bona fent la meva feina	1	2	3	4	5	6
11. Em sento realitzat/da quan porto a terme alguna cosa en la meva feina	1	2	3	4	5	6
12. He realitzat moltes coses que valen la pena en la meva feina	1	2	3	4	5	6
13. Només vull fer la meva feina i que no em molestin	1	2	3	4	5	6
14. M'he tornat més cínic/a en relació a si la meva feina serveix per a alguna cosa	1	2	3	4	5	6
15. Dubto del valor de la meva feina	1	2	3	4	5	6
16. Sóc eficaç realitzant les tasques en la meva feina	1	2	3	4	5	6

5

**CRI-A**

CRI-A

INSTRUCCIONS PRIMERA PART

A continuació es presenten una sèrie de problemes que la gent sol tenir durant la vida.

Si us plau, marca'n **NOMÉS UN**, dels que hagis tingut **EL DARRER ANY**, i contesta les preguntes que hi ha a continuació.

Afectiu    Econòmic    Laboral    Pèrdua (familiar, amic...)    Psicològic    Salut    Altres

Puntua de l'1 al 10 (1= quasi res, 10= molt) la intensitat d'estrès que t'ha generat

Puntua de l'1 al 10 (1= quasi res, 10 = molt) el grau en què creies controlar el problema

CRI-A

INSTRUCCIONS SEGONA PART

A continuació es presenten una sèrie de preguntes en relació a com les persones afronten els problemes importants que els sorgeixen durant la vida. Llegeix atentament les preguntes i senyala amb quina freqüència actues de la manera que la pregunta indica, per afrontar el problema que has marcat anteriorment.

N, No, mai.   U, Una o dues vegades.   B, Bastants vegades.   S, Sí, quasi sempre.

1	Pensava en diferents maneres de resoldre el problema	N	U	B	S
2	Em deia a mi mateix/a alguna cosa per sentir-me millor	N	U	B	S
3	Parlava amb la meua parella o un altre familiar del problema	N	U	B	S
4	Vaig decidir una forma de resoldre el problema i la vaig aplicar	N	U	B	S
5	Intentava oblidar-me del problema	N	U	B	S
6	Pensava que el temps ho resoldria i l'única cosa que havia de fer era esperar	N	U	B	S
7	Intentava ajudar altres persones a resoldre un problema similar	N	U	B	S
8	Descarregava el meu enuig sobre altres persones quan em sentia trist/a o enfadat/da	N	U	B	S
9	Intentava distanciar-me del problema i ser més objectiu/va	N	U	B	S
10	M'anava dient a mi mateix/a que les coses podien ser molt pitjor	N	U	B	S
11	Parlava amb algun amic/ga sobre el problema	N	U	B	S
12	Sabia el que havia de fer i m'esforçava perquè les coses funcionessin	N	U	B	S
13	Intentava no pensar en el problema	N	U	B	S
14	Em vaig adonar que no controlava la situació	N	U	B	S
15	Començava a fer noves activitats	N	U	B	S
16	Em vaig aventurar i vaig fer quelcom arriscat	N	U	B	S
17	Vaig donar-li voltes al cap sobre el que havia de fer o dir	N	U	B	S
18	Intentava veure el cantó positiu de la situació	N	U	B	S
19	Parlava amb algun professional (p. ex. metge/ssa, advocat/da, psicòleg/a...)	N	U	B	S
20	Vaig decidir el que volia i m'esforçava per aconseguir-ho	N	U	B	S
21	Fantasiava o imaginava millors moments i situacions que les que estava vivint	N	U	B	S
22	Creia que el resultat el decidiria el destí	N	U	B	S
23	Intentava fer nous amics/gues	N	U	B	S
24	En general, em mantenien apartat/da de la gent	N	U	B	S
25	Intentava preveure com podria canviar les coses	N	U	B	S
26	Pensava que estava millor que altres persones amb el mateix problema que el meu	N	U	B	S
27	Buscava l'ajuda d'altres persones o grups amb el mateix tipus de problema	N	U	B	S
28	Intentava resoldre el problema almenys de dues formes diferents	N	U	B	S
29	Intentava no pensar en la situació, encara que sabia que ho hauria de fer en algun altre moment	N	U	B	S
30	Acceptava el problema perquè no es podia fer res per a canviar-lo	N	U	B	S
31	Llegia amb freqüència com a forma de distracció	N	U	B	S
32	Cridava o xisclava per a desfogar-me	N	U	B	S
33	Tractava de donar algun sentit personal a la situació	N	U	B	S
34	Intentava dir-me a mi mateix/a que les coses millorarien	N	U	B	S
35	Procurava informar-me més sobre la situació	N	U	B	S
36	Intentava aprendre a fer més coses pel meu compte	N	U	B	S
37	Desitjjava que el problema desaparegués o s'acabés d'alguna manera	N	U	B	S
38	Esperava que es resolgués de la pitjor manera possible	N	U	B	S
39	Gastava molt temps en activitats recreatives	N	U	B	S
40	Plorava per manifestar els meus sentiments	N	U	B	S

7

DADES PEDAGÒGIQUES MUSICALS			
Saps si a Catalunya s'apliquen mètodes pedagògics específics per aprendre a tocar els instruments tradicionals i/o populars catalans?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> No ho sé
Si has respost que <b>SÍ</b> , podries explicar breument com s'anomenen i en què es caracteritzen?			
Has après a tocar els instruments tradicionals i/o populars a partir de: (pots senyalar més d'una opció)		Tipus ENSENYAMENT	
		<input type="checkbox"/> Informal	<input type="checkbox"/> NO reglat <input type="checkbox"/> Reglat
Si has respost <b>INFORMAL</b> i/o <b>NO REGLAT</b> , podries explicar breument la raó del teu interès per aquest(s) tipus d'ensenyament?			
Què consideres més important que el teu mestre sigui: (pots senyalar més d'una opció)		<input type="checkbox"/> un bon <b>intèrpret</b>	<input type="checkbox"/> un bon <b>professor</b>
Pots explicar breument per què?			
Indica el tipus de metodologia <b>que ha utilitzat</b> el professor que t'ha ensenyat a tocar instruments tradicionals i/o populars de Catalunya (pots senyalar més d'una opció)			
<input type="checkbox"/> <b>DIRECTA</b> (imitació repetitiva)			
<input type="checkbox"/> <b>INTERPRETATIVA</b> (domini tècnic de procediments interpretatius i altres coneixements)			
<input type="checkbox"/> <b>CONSTRUCTIVA</b> (exercir el control o regulació de la pròpia acció quan es toca)			
Indica el tipus de metodologia <b>que creus que ha d'utilitzar</b> un professor en l'ensenyament i aprenentatge dels instruments tradicionals i/o populars de Catalunya (pots senyalar més d'una opció)			
<input type="checkbox"/> <b>DIRECTA</b> (imitació repetitiva)			
<input type="checkbox"/> <b>INTERPRETATIVA</b> (domini tècnic de procediments interpretatius i altres coneixements)			
<input type="checkbox"/> <b>CONSTRUCTIVA</b> (exercir el control o regulació de la pròpia acció quan es toca)			



Quins continguts són els més importants que has rebut en l'ensenyament i aprenentatge dels instruments tradicionals i/o populars de Catalunya? (senyalar-ne màxim 10)

<input type="checkbox"/>	tocar d'oïda
<input type="checkbox"/>	tocar llegint
<input type="checkbox"/>	tocar de memòria
<input type="checkbox"/>	tocar per imitació
<input type="checkbox"/>	afinació característica de l'instrument
<input type="checkbox"/>	recerca del so i del timbre característic
<input type="checkbox"/>	tècnica característica de l'instrument
<input type="checkbox"/>	afinació
<input type="checkbox"/>	regularitat de pulsació
<input type="checkbox"/>	precisió rítmica
<input type="checkbox"/>	sincronització
<input type="checkbox"/>	harmonia
<input type="checkbox"/>	transcripció sonora
<input type="checkbox"/>	instrumentació
<input type="checkbox"/>	composició
<input type="checkbox"/>	improvisació
<input type="checkbox"/>	construcció de canyes
<input type="checkbox"/>	autonomia mínima en la conservació de l'instrument
<input type="checkbox"/>	repertori
<input type="checkbox"/>	variabilitat en el repertori
<input type="checkbox"/>	la relació entre repertori i context
<input type="checkbox"/>	la relació entre repertori i funcionalitat
<input type="checkbox"/>	l'escolta mentre es toca
<input type="checkbox"/>	autonomia individual per tocar sol
<input type="checkbox"/>	tocar en grup
<input type="checkbox"/>	tocar en altres grups que no siguin els tradicionals i populars de Catalunya
<input type="checkbox"/>	tocar amb gent de diverses edats
<input type="checkbox"/>	tocar al costat del professor que t'ensenyava
<input type="checkbox"/>	aprenentatge entre iguals
<input type="checkbox"/>	aprenentatge en l'assaig
<input type="checkbox"/>	aprenentatge anant a tocar
<input type="checkbox"/>	productivitat d'anar a tocar de seguida que es pugui
<input type="checkbox"/>	motivació d'anar a tocar de seguida que es pugui
<input type="checkbox"/>	constància en la pràctica de l'instrument
<input type="checkbox"/>	.....
<input type="checkbox"/>	.....

## ANNEX II - L'entrevista

VARIABLE	DIMENSIONS	INDICADORS	ÍTEMS
PSICO - SOCIO - PROFESSIONAL	NIVELL PSICO - SOCIAL	FAMÍLIA	- El suport i l'encoratjament de la família són decisius en el moment de ser músic o música tradicional i/o popular a Catalunya?
		EDAT	- Quina edat és la més adequada per començar a tocar un instrument tradicional i/o popular de Catalunya?
		GÈNERE	- El gènere influeix en el fet de ser músic o música tradicional i/o popular a Catalunya?  - Has rebut algun tracte diferencial (positiu o negatiu) relacionat amb el gènere en el fet de ser músic o música tradicional i/o popular a Catalunya?
		IDENTITAT	- Fas de músic o música tradicional i/o popular a Catalunya perquè et sents identificat amb una cultura i la seva música?  - Fas de músic o música tradicional i/o popular a Catalunya perquè t'agrada estar amb contacte amb la terra i la seva gent?  - Fas de músic o música tradicional i/o popular a Catalunya perquè et sents identificat amb l'agrupació amb la que toques?
		SOCIO-CULTURAL	- Com creus que està valorada a nivell social la feina de músic o música tradicional i/o popular a Catalunya?  - Fas de músic o música tradicional perquè consideres que la música tradicional i/o popular a Catalunya és un material musical molt valuós?  - Es poden tocar bé els instruments tradicionals i/o populars de Catalunya encara que siguin rudimentaris?  - Aquesta característica fa que els instruments tradicionals i/o populars de Catalunya siguin difícils de tocar?
		DESENVOLUPAMENT PERSONAL	- Fer de músic o música tradicional desenvolupa integralment a la persona, això vol dir a nivell emocional, cognitiu, motriu, personal i social?  - És important gaudir tocant?
	NIVELL PROFESSIONAL	REMUNERACIÓ	- Pots viure de treballar de músic o música tradicional i/o popular a Catalunya o has de treballar d'una altra feina que la consideris la teva feina principal? (especificar quina és)
		HORARIS	- Els horaris són un impediment per a ser músic o música tradicional i/o popular a Catalunya?
		DESPESES INICIALS	- Necessites fer una despesa important per comprar els instruments?  - S'ha de tenir cotxe per desplaçar-se?
		ACCÉS AL TREBALL	- És necessària una titulació per a poder treballar d'intèrpret de música tradicional i/o popular a Catalunya?  - És necessària una titulació per a poder treballar de professor de música tradicional i/o popular a Catalunya?  - Com es troba la feina? Hi ha una borsa de treball, per boca orella, per amistat...?  - Has de saber tocar un instrument i prou o com més en toquis millor?
		TALENT	- Per tocar un instrument tradicional i/o popular de Catalunya es necessiten unes condicions innates o amb motivació inicial i força de voluntat ja és suficient?

**ENTREVISTA NÚMERO: XXX**

**DATA ENTREVISTA: XXX**

**FORMAT ENTREVISTA: XXX**

**SEXE:** dona - home

**ANY DE NAIXEMENT: XXX**

**LLOC DE NAIXEMENT: XXX**

**LLOC DE RESIDÈNCIA: XXX**

**MÚSIC/A I/O PROFESSOR/A: XXX**

**INSTRUMENT(S): XXX**

**1. EL SUPORT I L'ENCORATJAMENT DE LA FAMÍLIA SÓN DECISIUS EN EL MOMENT DE SER MÚSIC O MÚSICA TRADICIONAL I/O POPULAR A CATALUNYA?**

XXX

**2. QUINA EDAT ÉS LA MÉS ADEQUADA PER COMENÇAR A TOCAR UN INSTRUMENT TRADICIONAL I/O POPULAR DE CATALUNYA?**

XXX

**3. EL GÈNERE INFLUEIX EN EL FET DE SER MÚSIC O MÚSICA TRADICIONAL I/O POPULAR A CATALUNYA?**

XXX

**4. HAS REBUT ALGUN TRACTE DIFERENCIAL (POSITIU O NEGATIU) RELACIONAT AMB EL GÈNERE EN EL FET DE SER MÚSIC O MÚSICA TRADICIONAL I/O POPULAR A CATALUNYA?**

XXX

**5. FAS DE MÚSIC O MÚSICA TRADICIONAL I/O POPULAR A CATALUNYA PERQUÈ ET SENTS IDENTIFICAT AMB UNA CULTURA I LA SEVA MÚSICA?**

XXX

**6. FAS DE MÚSIC O MÚSICA TRADICIONAL I/O POPULAR A CATALUNYA PERQUÈ T'AGRADA ESTAR AMB CONTACTE AMB LA TERRA I LA SEVA GENT?**

XXX

**7. FAS DE MÚSIC O MÚSICA TRADICIONAL I/O POPULAR A CATALUNYA PERQUÈ ET SENTS IDENTIFICAT AMB L'AGRUPACIÓ AMB LA QUE TOQUES?**

XXX

**8. COM CREUS QUE ESTÀ VALORADA A NIVELL SOCIAL LA FEINA DE MÚSIC O MÚSICA TRADICIONAL I/O POPULAR A CATALUNYA?**

XXX

**9. FAS DE MÚSIC O MÚSICA TRADICIONAL PERQUÈ CONSIDERES QUE LA MÚSICA TRADICIONAL I/O POPULAR A CATALUNYA ÉS UN MATERIAL MUSICAL MOLT VALUÓS?**

XXX

**10. ES PODEN TOCAR BÉ ELS INSTRUMENTS TRADICIONALS I/O POPULARS DE CATALUNYA ENCARA QUE SIGUIN RUDIMENTARIS?**

XXX

**11. AQUESTA CARACTERÍSTICA FA QUE ELS INSTRUMENTS TRADICIONALS I/O POPULARS DE CATALUNYA SIGUIN DIFÍCILS DE TOCAR?**

XXX

**12. FER DE MÚSIC O MÚSICA TRADICIONAL DESENVOLUPA INTEGRALMENT A LA PERSONA, AIXÒ VOL DIR A NIVELL EMOCIONAL, COGNITIU, MOTRIU, PERSONAL I SOCIAL?**

XXX

**13. ÉS IMPORTANT GAUDIR TOCANT?**

XXX

**14. POTS VIURE DE TREBALLAR DE MÚSIC O MÚSICA TRADICIONAL I/O POPULAR A CATALUNYA O HAS DE TREBALLAR D'UNA ALTRA FEINA QUE LA CONSIDERIS LA TEVA FEINA PRINCIPAL? (ESPECIFICAR QUINA ÉS)**

XXX

**15. ELS HORARIS SÓN UN IMPEDIMENT PER A SER MÚSIC O MÚSICA TRADICIONAL I/O POPULAR A CATALUNYA?**

XXX

**16. NECESSITES FER UNA DESPESA IMPORTANT PER COMPRAR ELS INSTRUMENTS?**

XXX

**17. S'HA DE TENIR COTXE PER DESPLAÇAR-SE?**

XXX

**18. ÉS NECESSÀRIA UNA TITULACIÓ PER A PODER TREBALLAR D'INTÈRPRET DE MÚSICA TRADICIONAL I/O POPULAR A CATALUNYA?**

XXX

**19. ÉS NECESSÀRIA UNA TITULACIÓ PER A PODER TREBALLAR DE PROFESSOR DE MÚSICA TRADICIONAL I/O POPULAR A CATALUNYA?**

XXX

**20. COM ES TROBA LA FEINA? HI HA UNA BORSA DE TREBALL, PER BOCA ORELLA, PER AMISTAT...?**

XXX

**21. HAS DE SABER TOCAR UN INSTRUMENT I PROU O COM MÉS EN TOQUIS MILLOR?**

XXX

**22. PER TOCAR UN INSTRUMENT TRADICIONAL I/O POPULAR DE CATALUNYA ES NECESSITEN UNES CONDICIONS INNATES O AMB MOTIVACIÓ INICIAL I FORÇA DE VOLUNTAT JA ÉS SUFICIENT?**

XXX

**VOLS DIR ALGUNA COSA MÉS?**

XXX

### ANNEX III - Textos genèrics dels correus electrònics

DATA	Text del correu electrònic amb la tramesa del qüestionari Primer avís
del 14 d'agost 2015 al 30 de desembre 2015	<p><b>Assumpte: TESI DOCTORAL MÚSICA TRADICIONAL - Maria Antònia Pujol i Subirà</b></p> <p>Bon dia XXXXXX!</p> <p>Sóc la Maria Antònia Pujol i Subirà –instrumentista de tenora, tible i cantant– i estic fent la tesi doctoral en relació a l'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional a Catalunya: una anàlisi metodològica i psicosocial.</p> <p>Ara estic en el moment de recollir dades i et voldria demanar, si series tan amable de contestar-me l'enquesta que t'adjunto en aquest correu.</p> <p>L'enquesta està en format word amb un número d'identificació que és el mateix que el del document que t'envio i que no has de canviar, si és que guardes el document. És necessari que contestis TOTES les preguntes perquè l'enquesta sigui vàlida. Per senyalar les respostes pots fer-ho de dues maneres: seleccionar el quadret petitó, clicant amb el ratolí just al seu davant, arrossegant per seleccionar-lo i després ressaltant-lo amb el color que més t'agradi o canviar-lo per una creu; o posar una creu al davant o al darrere del quadret. A mesura que la vas contestant, ves guardant els canvis. El temps que crec que estaràs en contestar-la és de 15 a 20 minuts. En acabar, me la retornes, si us plau, per correu electrònic.</p> <p>Moltes gràcies!</p> <p>PS: XXXXXX, si em poguessis facilitar correus electrònics de persones conegudes teves de la teva zona que fan música tradicional, t'ho agrairia. L'ús serà només per a la tesi.</p>

DATA	Text del correu electrònic amb la tramesa del qüestionari Segon avís
30 de desembre 2015	<p><b>Assumpte: TESI DOCTORAL MÚSICA TRADICIONAL - Maria Antònia Pujol i Subirà</b></p> <p>Bon dia XXXXXX!</p> <p>Et reenvio l'enquesta per si et ve de gust contestar-la i així col·laborar amb la meua tesi doctoral. Tinc previst tancar la recepció de respostes a finals de gener.</p> <p>Moltes gràcies!</p> <p>Maria Antònia</p>

DATA	Text del correu electrònic quan faltaven ítems per contestar
del 14 d'agost 2015 al 31 de gener 2016	<p><b>Assumpte: TESI DOCTORAL MÚSICA TRADICIONAL - Maria Antònia Pujol i Subirà</b></p> <p>Hola XXXXX,</p> <p>sóc una mica atabaladora però abans de guardar l'enquesta a la carpeta de les contestades, la reviso perquè sinó hi ha tots els ítems contestats els jefes de la universitat me l'eliminen. Són molt terribles!</p> <p>Si us plau, XXXXX, et demano un momentet més per contestar els ítems XX de les pàgines XX. Per a més facilitat teva te'ls he senyalat de color groc.</p> <p>T'adjunto el document i gràcies per la teva ajuda.</p> <p>Maria Antònia</p>

DATA	Text del correu electrònic de recepció correcta del qüestionari i agraïment
del 14 d'agost 2015 al 31 de gener 2016	<p><b>Assumpte: TESI DOCTORAL MÚSICA TRADICIONAL - Maria Antònia Pujol i Subirà</b></p> <p>Gràcies XXXXXX, moltes gràcies!</p> <p>He rebut l'enquesta correctament.</p> <p>Gràcies per la teva col·laboració.</p> <p>Quan tingui els resultats t'ho faré saber.</p> <p>Abraçades, Maria Antònia</p>

DATA	Text del correu electrònic amb la petició per a realitzar l'entrevista
<p>del 5 de maig 2016 al 19 de juliol 2016</p>	<p><b>Assumpte: ENTREVISTA TESI DOCTORAL MÚSICA TRADICIONAL - Maria Antònia Pujol i Subirà</b></p> <p>Bon dia XXXX!</p> <p>Torno a ser la Maria Antònia Pujol i Subirà. Aquesta vegada et voldria demanar si em voldries concedir uns minuts, màxim 15, per a fer-te una entrevista.</p> <p>Estic fent la part final de recollida de dades directes del medi per a la tesi i ara he d'entrevistar a músics i professors fortament vinculats en l'aspecte de tocar i d'ensenyar a tocar.</p> <p>La teva opinió, fruit de l'experiència i el saber, aportaria dades reals i interessants a la tesi.</p> <p>L'entrevista és individual i s'ha de gravar; aquest és un dels protocols de la investigació.</p> <p>Te la puc fer presencialment o per via telefònica –mòbil o telèfon fix–; com a tu et vagi millor i a l'hora que et vagi millor.</p> <p>Com ho veus?</p> <p>Gràcies!</p> <p>Maria Antònia</p>