

El *sonari* col·lectiu en l'educació secundària a Catalunya

Creació d'una eina d'avaluació per a la Música en la seva dimensió simbolicocomunicativa

Josep Anton Rodríguez Collado

TESI DOCTORAL UPF / 2015

DIRECTOR DE LA TESI

Dr. Manuel Palencia-Lefler d'Ors

DEPARTAMENT DE COMUNICACIÓ



Dedicatòria

La música és una eina de comunicació quan aconseguim que qui l'escolta superi les coordenades d'espai i temps i individualment o en grup es deixi embolcallar pel llenguatge simbòlic dels sons.

La redacció d'aquesta tesi és el resultat d'escoltar la música callada, la soledat sonora que mou les fibres més profundes de la persona i que es plasmen en un llenguatge escrit que no pot mai arribar a expressar del tot la interioritat personal.

Només quan tens al costat persones que saben parlar i fer silenci sonor es pot continuar amb la tasca d'endinsament en el món de la música i investigar i teoritzar sobre un llenguatge que, a voltes, esdevé inefable.

És a ma mare, la Teresa, a qui li dedico aquest treball d'investigació perquè és una persona que viu en una harmonia que permet crear un espai que esperona a dur a terme una empresa d'aquesta embergadura.

És també a l'amic sincer i proper que fa que les dissonàncies es resolguin i continuï la melodia, aquesta persona que et transmet, simbòlicament i amb la seva presència, la seva amistat profunda a qui també vull dedicar aquesta tesi doctoral.

I a tots els qui al llarg de la meua vida de músic m'han incitat a aprofundir en la recerca del llenguatge musical: la Carme, professora meua de música i gran amiga; els professors i professores de música que m'han acompanyat en el meu descobriment de la música i els alumnes als qui he tingut la sort de transmetre la meua passió per la música.

Agraïments

Sense la paciència del meu director, el Dr. Manuel Palencia-Lefler, no hauria pogut cloure la investigació i la redacció d'aquesta tesi doctoral i li estic molt agraït per les hores de despatx cercant exactament què és el que es volia aconseguir amb la investigació; una investigació que, pel fet d'estar íntimament lligat amb la música, requeria un allunyament per observar al més objectivament possible el subjecte de la recerca.

Alguns professors queden en l'oblit, d'altres sempre són presents en la dimensió acadèmica d'una persona perquè són més que professors, són transmissors, mistagogs del coneixement i, és el Dr. Jordi Pericot a qui agraeixo els diàlegs que hem mantingut aquests anys. Una paraula, una frase innocent seva obria un camp quasi infinit de possibilitats d'investigació.

Hi ha moments en la vida científica en què sembla que tots els camins condueixen a un mateix lloc o no condueixen enlloc i, per tant, que el millor és deixar la recerca perquè s'està donant voltes inútils. El Dr. Lluís Codina ha estat l'esperó perquè tant la tesina com la tesi continuessin un camí que sí que ha dut a algun lloc i, és per això, que no puc deixar de donar-li les gràcies.

En matricular-me en el bieni de doctorat en Comunicació se'm van obrir els ulls i la ment gràcies als professors i les professores que impartien diverses matèries que, alhora eren vies de recerca, la seva via de recerca, que em transmetien. Van ser dos cursos de discussió acadèmica i de redreçament de coneixements i experiències personals. Gràcies Eva Pujades, Mònica Terribas, Núria Bou, Xavier Pérez, Jaume Guillaumet, Ivan Pintor, Josep Gifreu i Enric Saperas.

Haig d'agrair molt sincerament l'ajut que he rebut de la Universitat i, d'una manera especial, de les persones encarregades de la biblioteca que, en tot moment han donat resposta als meus precis i preguntes en la recerca de materials per a l'elaboració de les diverses investigacions realitzades aquests anys i, finalment, en la investigació per a la tesi Doctoral.

Gràcies a la meua família, als amics, als companys de la feina en l'Institut XXV Olimpíada, als alumnes. En les converses sobre la meua investigació m'heu aportat alguna dada que m'ha ajudat en la investigació sigui per aprofundir la recerca d'algun dels continguts que s'investigaven en la tesi, sigui per plantejar un aclariment de conceptes a l'hora de plasmar-los en la redacció de la investigació o, simplement, per encoratjar-me a continuar amb el treball encetat d'aprofundiment en la Música.

Resum

La present investigació estudia la Música en el sistema educatiu català actual des de la seva dimensió simbòlica i comunicativa. Es construeix i es caracteritza un referent en l'imaginari musical, que es denomina el *sonari* col·lectiu i es formulen els objectius per a la seva transmissió en l'educació secundària. Des d'aquest referent s'aborda l'estudi del sistema educatiu actual fent-ne una anàlisi comparativa dels objectius formulats per transmetre el *sonari* col·lectiu i dels objectius que planteja la llei actual d'educació per a la Música. La recerca qualitativa documental aporta les investigacions de la música des de diferents aproximacions i estudis. La investigació aporta el disseny d'una eina per a l'avaluació de la Música i, també, una proposta de reformulació dels objectius del currículum del sistema educatiu per tal de transmetre el *sonari* col·lectiu, la música en la seva dimensió simbòlica i comunicativa a la població escolar.

Abstract

This investigation considers Music within the current Catalan educational system from its symbolic and communicative perspective. A referent in the musical imaginary, named collective *soundary*, is built up and depicted, and the objectives for its transmission within the secondary education are drawn up. The study of the educational system is approached from this referent in the musical imaginary by making a comparative analysis between the objectives drawn up to transmit the collective *soundary* and those that are raised by the current education law regarding the subject of Music. The qualitative and documentary research contributes to the investigation of music from different approaches and analysis. The investigation provides the design of a tool for the evaluation of Music and a proposal to redraw the goals of the curriculum in the educational system so that the collective *soundary*, that is music in its symbolic and communicative dimension can be transmitted to students.

Prefaci

En la present investigació s'estudia la formulació del currículum de Música en la docència en el sistema educatiu actual cercant la seva dimensió simbòlica i comunicativa per a la societat. Per fer-ne l'anàlisi es construeix un referent que, resultat de la recerca dels estudis sobre la música en ella mateixa o des de diferents camps se li atorga una denominació específica, *sonari* col·lectiu, que correspon a l'imaginari musical col·lectiu. Caracteritzat el *sonari* col·lectiu es formulen els objectius per a la seva transmissió. S'analitza la legislació educativa actual situant-la en la seva evolució des del naixement del sistema educatiu fins a l'actualitat, significat el moment en què la música s'hi incorpora amb la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu. Es fa una anàlisi comparativa del *sonari* col·lectiu i del currículum actual de música i es proposa la reformulació del currículum de la matèria perquè transmeti el *sonari* social a la població en edat escolar i, també, es dissenya una eina d'avaluació per tal que, a l'hora de cursar la Música en el currículum escolar, es pugui qualificar al més objectivament possible les activitats d'ensenyament-aprenentatge i, per tant, avaluar l'assumpció dels objectius del currículum de música formulat alhora que els objectius de la transmissió del *sonari* col·lectiu. S'estructura la investigació a partir de les qüestions sobre la música en el sistema educatiu aportant antecedents documentals i es dissenya una metodologia d'investigació documental.

L'escenari de la investigació té dos actors, per una banda el *sonari* col·lectiu que es construeix i esdevé el referent per a l'anàlisi comparativa amb la legislació actual del sistema educatiu, la LOMCE. El segon actor de l'escenari és la legislació que es transcriu i s'analitza.

Clou la investigació amb les conclusions de l'estudi que aporten: 1) una eina per a l'avaluació de la música en la docència i, 2) la reformulació d'objectiu i criteris d'avaluació de la normativa educativa per tal que s'ajustin a una transmissió de la música que requereix la societat actual.

* * * * *

L'observació de la realitat social des del tòpic Música fa veure que l'Estat disposa d'una eina per a la formació de la ciutadania, el sistema educatiu, amb un disseny curricular distribuït en unes matèries que el configuren, entre les quals s'inclou la Música.

El sistema educatiu té com a subjecte l'alumnat i com el seu objectiu és facilitar el desenvolupament personal i la integració social, formant la diversitat de persones que integren la societat per tal que esdevinguin autònomes, crítiques i amb pensament propi, tot transmetent, a l'alumnat, els coneixements i la cultura, que prepari per a la integració social. L'educació en edat escolar -que estableix l'Estat- és obligatòria i, en cloure-la comença el procés de formació permanent i, alhora, la inserció en el món laboral.

La Música com a matèria curricular forma part del sistema educatiu català i de l'Estat i, també, dels països de l'entorn, en la Unió Europea, però, cal notar que en la història del sistema educatiu català i espanyol no ha estat fins al 1990 que s'ha inclòs la música com a matèria curricular de l'educació. La inclusió de la música en el sistema educatiu es valora com a un fet positiu ja que, al llarg de la història, des de l'antiguitat grega, es constata que la música ha estat considerada una eina eficaç en l'educació.

Una observació més acurada del tòpic Música en el currículum educatiu qüestiona sobre l'eficàcia de la formació musical i de la transmissió de la cultura musical a l'alumnat que forma part de la societat i, per tant, en pot ser, o n'és, receptor, productor o consumidor.

Davant el fet inqüestionable de la implementació de la Música entre les matèries del currículum educatiu obligatori s'investiga per analitzar l'eficàcia del disseny curricular que té formulats objectius i criteris d'avaluació per a la docència de la música.

La investigació que es presenta en aquest estudi acara les formulacions normatives del disseny curricular de música amb el *sonari* col·lectiu que resultarà de la recerca de la música en l'imaginari musical o sonor de la societat en l'actualitat i al llarg del temps.

La docència de la música, des de 1990, s'ha vist abocada a canvis de plantejament provocats per les modificacions legals (que no han estat poques) i, que, per aplicar la normativa ha calgut replantejar objectius i criteris d'avaluació de la Música.

Des de la implicació en la tasca docent i, prenent la distància necessària per objectivar el tòpic Música, s'inicia la investigació qüestionant l'eficàcia del disseny curricular de la matèria Música, pel que fa a objectius i pel que fa a la concreció de criteris d'avaluació.

La presència de la música en la societat és un fet constatable; l'observació d'aquest fet indiscutible, el disseny curricular dels països de la Unió Europea que inclouen la Música com a matèria, van dur a la legislació educativa, en l'Estat i a Catalunya, que inclogués la Música en el disseny curricular, com resen tots els preàmbuls o introduccions de les lleis orgàniques d'educació. La presència dels sons en la quotidianitat configura una sonoritat social, detectables per cada persona que en forma part. Educar en el discerniment d'aquests sons, en la detecció de la música en la societat, en la cultura pròpia i en la cultura d'altres societats actuals i en el temps, s'inclou en el disseny del sistema educatiu. Els escrits sobre la música en estudis i investigacions són les fonts documentals de la present investigació; fonts que s'analitzen per formular una hipòtesi amb uns objectius a assolir en la present investigació.

Es planteja una investigació qualitativa des de les Ciències Socials del tòpic Música en el sistema educatiu català des d'un enfocament, un mètode i unes tècniques que es defineixen per realitzar l'estudi del tòpic. La investigació es focalitza en la Música del sistema educatiu català que també és el sistema educatiu de l'Estat espanyol.

La transcripció de la investigació s'estructura de manera que, en primera instància, es defineix el marc teòric, la confecció del qual duu a definir l'imaginari sonor, que es denomina *sonari* col·lectiu. En segon lloc es recorre a l'evolució legislativa del sistema educatiu de l'Estat per arribar a la legislació actual i recollir-ne els criteris d'avaluació de Música -amb els estàndards d'aprenentatge avaluable. Finalment s'analitza documentalment la coherència de la formulació normativa del disseny curricular de Música acarant-lo amb els planteig d'objectius per a la transmissió del *sonari* col·lectiu.

Índex

| | |
|---|-----|
| Resum / Abstract | vii |
| Prefaci..... | ix |
| Llista de figures | xix |
| Llista de taules..... | xxi |
| | |
| 1. QÜESTIONS SOBRE LA MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ .. | 1 |
| 1.1. La implementació de la Música en el sistema educatiu català | 1 |
| a) La música incorporada al sistema educatiu català i de l'Estat | 1 |
| b) Coherència del disseny curricular de Música en el sistema educatiu..... | 2 |
| 1.2. Justificació de les qüestions plantejades..... | 4 |
| 1.3. Objectius de la investigació de la Música en el Sistema Educatiu català..... | 6 |
| 1.3.1. Objectiu general..... | 6 |
| 1.3.2. Objectius específics | 7 |
| 1.4. Hipòtesi..... | 7 |
| 2. ANTECEDENTS DOCUMENTALS | 9 |
| La documentació sobre Música en el currículum del sistema educatiu | 9 |
| a) Teoria de la música i història de la música..... | 10 |
| b) Documents biogràfics i definició de conceptes | 10 |
| c) Currículum a partir de la normativa educativa | 11 |
| d) Estudis sobre la música | 11 |
| e) La música en la història i la història de la música | 12 |
| f) La música en la societat | 13 |
| g) Música i comunicació..... | 13 |
| h) Altres documents | 14 |
| 3. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ..... | 15 |
| 3.1. Enfocament de la investigació..... | 15 |
| 3.2. Mètode d'investigació | 17 |
| 3.3. Tècniques de recol·lecció de dades | 18 |
| 3.4. Tècniques de processament de la informació | 19 |
| 3.4.1. Documents de la sociologia de la música pro <i>sonari</i> col·lectiu | 19 |

| | |
|---|----|
| 3.4.2. Les fonts documentals del currículum de Música | 20 |
| 3.5. Unitats d'anàlisi | 21 |
| 3.5.1. Unitats d'anàlisi en la documentació genèrica | 22 |
| 3.5.2. Unitats d'anàlisi del <i>sonari</i> col·lectiu en el currículum de Música..... | 22 |
| 3.6. Categories d'anàlisi | 24 |
| 3.6.1. Categories i unitats d'anàlisi per construir el <i>sonari</i> col·lectiu..... | 24 |
| 3.6.2. Objectius-unitats d'anàlisi comparativa de la LOMCE i el <i>sonari</i> col·lectiu | 27 |
| 3.7. Temporització de la investigació | 28 |
| 4. INVESTIGACIÓ SOBRE EL <i>SONARI</i> COL·LECTIU I EL DISSENY CURRICULAR DE MÚSICA..... | 29 |
| 4.1. Escenari de la investigació de la Música en el disseny curricular..... | 29 |
| 4.1.1. Construcció del <i>sonari</i> col·lectiu des dels estudis sobre la música..... | 30 |
| A. El tòpic social <i>Música</i> per a la investigació sociològica | 30 |
| A.1. Plantejaments científicoanalítics de la música | 31 |
| A.2. La música com a llenguatge simbòlic i comunicatiu..... | 33 |
| A.3. La significació de la música en la història occidental | 37 |
| A.4. Elements configuradors de la música. La seva essència..... | 48 |
| A.5. La música en estudis antropològics: Duch, Schütz i Lévi-Straus..... | 54 |
| a) Lluís Duch: la constitució <i>logomítica</i> de la persona | 55 |
| b) Alfred Schütz: la intersubjectivitat en l'acció..... | 56 |
| c) Claude Lévi-Strauss: el mite en la comunicació simbòlica..... | 57 |
| A.6. La música, un llenguatge simbòlic: Fubini i Hormigos..... | 59 |
| A.7. La sociologia de la música. Estudis sociomusicològics | 60 |
| a) Herbert Spencer: la música, emoció que duu a la felicitat..... | 61 |
| b) Georg Simmel: la música pren força en la vida social | 61 |
| c) Karl Bücher: la música sincronitza el treball..... | 62 |
| d) Jules Combarieu: l'essència de la música en les seves imatges | 62 |
| e) Charles Lalo: anàlisi de l'art a partir de la relativitat dels fets..... | 63 |
| f) Wilhem Dilthey: teoria significativa de la música | 63 |
| g) Robert Michels: la música permet entendre la revolució social | 64 |
| h) Max Weber: fonamentació racional i sociològica de la música | 64 |

| | |
|--|-----|
| i) George Dyson: la música en la societat de cada temps | 65 |
| j) John Hospers: la música emotivista | 65 |
| k) Pitirim A. Sorokin: les agrupacions humanes com a sistema..... | 66 |
| l) Andrej Zdanov: la música realista que requereix el poble soviètic... | 67 |
| m) Theodor Adorno: música en la societat de la comunicació de masses | 67 |
| n) Gyorgy Lukas: la mimesi de la música reproduïx la realitat | 69 |
| o) Sidney Finkelstein: la música significa en el seu context | 69 |
| p) Janos Marothy: patrons simbòlics musicals no burgesos | 70 |
| q) Zofia Lissa: contextualització estructural i històrica de la música ... | 71 |
| r) Jacques Attali: la música és banda audible de la construcció social. | 71 |
| s) Carl Dahlhaus: musicologia històrica | 72 |
| A.8. Estudis musicals des de la semiòtica, la psicologia i l'estructuralisme | 73 |
| A.8.1. La semiòtica, la psicologia i la música | 74 |
| A.8.2. L'estructuralisme i la música..... | 76 |
| a) Gisèle Brelet: la relació entre l'estructura i la música..... | 76 |
| b) Reginald Smith: l'estructuralisme (nova música) és fruit d'un temps..... | 77 |
| c) Felix Salzer: l'audició estructural és innata..... | 77 |
| d) Pierre Schaeffer: el so com a unitat d'anàlisi | 78 |
| B. La significació de la música | 78 |
| B.1. L'estudi de la música des de les ciències..... | 79 |
| B.2. Categories, unitats d'anàlisi i fitxa de lectura per a la investigació.... | 84 |
| B.3. Anàlisi de textos des de la categorització | 86 |
| Categoria 1. Estudis sobre la música | 86 |
| a) Música i expressió | 86 |
| b) Música i comunicació..... | 88 |
| c) Música i significat..... | 89 |
| d) Música i llenguatge..... | 96 |
| e) Música – llenguatge singular | 102 |
| Categoria 2. Teoria del llenguatge de la música | 110 |

| | |
|---|-----|
| f) Música i so..... | 111 |
| g) So musical..... | 112 |
| h) Combinacions del so musical | 114 |
| B.4. La significació social de la música en l'imaginari musical col·lectiu | 116 |
| C. L'imaginari musical col·lectiu de la societat..... | 117 |
| C.1. La música en l'imaginari col·lectiu social..... | 119 |
| C.2. La societat integra diversitat de persones-oients..... | 123 |
| a) Tipologia d'oients segons Zamacois | 123 |
| b) La gradació de l'escolta de Schaeffer | 123 |
| c) Tipologia d'oients per a Adorno..... | 124 |
| C.3. Funcions antropològiques i socials de la música | 126 |
| a) Funcions de la música segons A. Merriam | 126 |
| b) La nova funció de la música segons Th. Adorno | 128 |
| Funció de la música en la societat segons Adorno..... | 132 |
| c) Comparativa de les funcions de la música de Merriam i Adorno..... | 134 |
| D. Llenguatge simbòlic de la música: el <i>sonari</i> col·lectiu | 135 |
| a) L'imaginari musical col·lectiu és el <i>sonari</i> col·lectiu d'una societat..... | 136 |
| b) El <i>sonari</i> col·lectiu com a referent d'anàlisi del currículum de música... 140 | |
| c) Elements del <i>sonari</i> per a l'anàlisi del disseny curricular de música..... | 142 |
| d) Construcció del <i>sonari</i> col·lectiu en la significació social de la música . | 146 |
| e) Planteig d'objectius per a la transmissió del <i>sonari</i> col·lectiu | 148 |
| 4.1.2. Criteris d'avaluació de Música de la LOMCE | 154 |
| A. El sistema educatiu dissenya el currículum de Música..... | 154 |
| A.1. El sistema educatiu dels estats de la Unió Europea..... | 155 |
| A.2. L'educació en les cartes magnès dels països de la Unió Europea... 155 | |
| A.3. Música en els sistemes educatius dels països de la Unió Europea.. 156 | |
| A.4. La música en el currículum del sistema educatiu català..... | 157 |
| B. La normativa educativa..... | 158 |
| B.1. El sistema educatiu des de la normativa d'ensenyament..... | 158 |
| B.2. Legislació educativa amb la inclusió de Música com a matèria | |
| curricular | 159 |
| B.2.1. Origen i evolució del sistema educatiu espanyol..... | 160 |

| | |
|---|-----|
| a) El sistema educatiu de l'Estat fins a la Dictadura de Franco..... | 161 |
| b) Les lleis educatives durant la Dictadura de Franco | 164 |
| Llei General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa | 165 |
| B.2.2. Lleis educatives de l'Estat democràtic espanyol | 166 |
| a) La LODE | 167 |
| b) La LOGSE..... | 168 |
| c) La LOPAGCE..... | 170 |
| d) La LOCE | 171 |
| Sistema educatiu a Catalunya | 174 |
| e) La LOE..... | 175 |
| f) La LEC | 178 |
| g) La LOMCE..... | 179 |
| C. El currículum de Música en el sistema educatiu català | 181 |
| C.1. La música en l'educació infantil i primària | 181 |
| C.2. La música en l'educació secundària | 184 |
| C.3. La música en el batxillerat | 185 |
| D. Criteris d'avaluació de Música de l'ESO en la LOMCE | 187 |
| a) Consideració de la Música en la LOMCE..... | 189 |
| b) Criteris d'avaluació de la Música a l'ESO de la LOMCE..... | 191 |
| E. Anàlisi del plantejament de Música de la LOMCE..... | 195 |
| E.1. Concepte de música per a la LOMCE..... | 196 |
| E.2. Alguns objectius de la LOMCE per a la Música..... | 198 |
| E.3. Organització de la matèria de música en blocs | 198 |
| E.4. Objectius per a la música en la LOMCE..... | 199 |
| 4.2. Resultats de la investigació per objectius i categories..... | 207 |
| 4.2.1. Resultats de la investigació a partir dels objectius formulats | 207 |
| 4.2.2. Comparativa entre els objectius de la Música en la LOMCE i els del | |
| <i>sonari</i> col·lectiu | 218 |
| 5. CONCLUSIONS | 223 |
| 5.1. Creació d'una eina d'avaluació per a la Música en la docència | 223 |
| 5.1.1. Criteris d'avaluació per a la qualificació de música..... | 225 |
| 5.1.2. Una eina per qualificar la matèria de música..... | 227 |

| | |
|---|-----|
| a) Per a les notes parcials trimestrals..... | 227 |
| Nota de cadascuna de les tres avaluacions | 230 |
| b) Per a la nota final de curs | 231 |
| c) Avaluació extraordinària final de curs | 231 |
| 5.2. Propostes de millora per a la Música en el sistema educatiu català | 233 |
| | |
| Bibliografia..... | 245 |

Llista de figures

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Relació d'objectius de Música LOMCE amb els del <i>sonari</i> col·lectiu | 23 |
| Figura 2. Camp d'estudi de la Música des de la música | 82 |
| Figura 3. Camp d'estudi de la música des de la societat..... | 83 |
| Figura 4. Camp d'estudi de la música des de les ciències | 83 |
| Figura 5. Categories i unitats d'anàlisi | 85 |
| Figura 6. Música i expressió en estudis de Musicologia i Semiòtica | 87 |
| Figura 7. Música i expressió en estudis de comunicació..... | 89 |
| Figura 8. Música i significat en estudis de diferents àmbits..... | 95 |
| Figura 9. Música i llenguatge en estudis de diferents àmbits..... | 101 |
| Figura 10. Relació entre llenguatge i música de Leonard Bernstein..... | 104 |
| Figura 11. Relació entre llenguatge i música de Mariano Pérez | 105 |
| Figura 12. Música – llenguatge singular en estudis lingüístics | 110 |
| Figura 13. Música i so en estudis de Física i Acústica | 112 |
| Figura 14. Indicació de la dinàmica de menor a major intensitat..... | 113 |
| Figura 15. El so musical. Estudis des de la música | 114 |
| Figura 16. Combinacions del so. Estudis des de la música | 115 |
| Figura 17. Imaginari musical col·lectiu..... | 121 |
| Figura 18. Oient (lector) model | 122 |
| Figura 19. Tipologia d'oients de Zamacois, Scheffer i Adorno | 125 |
| Figura 20. Usos i funcions de la música d'Alan Merriam..... | 127 |
| Figura 21. Funció de la música en la societat per a Theodor Adorno | 132 |
| Figura 22. Comparativa de les funcions de la música de Merriam i Adorno | 134 |
| Figura 23. Objectes en l'acció que provoca la música segons Rowell..... | 137 |
| Figura 24. De la vibració sonora a la Música | 146 |
| Figura 25. El <i>sonari</i> col·lectiu..... | 147 |
| Figura 26. Objectius per a la transmissió del <i>sonari</i> col·lectiu | 153 |
| Figura 27. Sistema educatiu a Catalunya..... | 174 |
| Figura 28. Concepte de Música per a la LOMCE | 197 |
| Figura 29. Alguns objectius de la LOMCE per a la Música..... | 198 |
| Figura 30. Quatre blocs per abordar la matèria de Música en la LOMCE | 199 |

| | |
|---|-----|
| Figura 31. Comparativa d'objectius LOMCE i els del <i>sonari</i> col·lectiu | 220 |
| Figura 32. Càlcul de la nota de competències específiques de Música..... | 227 |
| Figura 33. Càlcul de la nota de competències transversals de Música..... | 228 |
| Figura 34. Càlcul de la nota de competències metodològiques de Música | 229 |
| Figura 35. Fórmula per al càlcul numèric de la nota les avaluacions de Música | 230 |
| Figura 36. Fórmula per al càlcul numèric de la nota final de curs de Música..... | 237 |
| Figura 37. Fórmula per al càlcul numèric de la nota final extraordinària de Música... | 239 |

Llista de taules

| | |
|---|-----|
| Taula 1. Disseny de la fitxa de lectura de les obres sobre la Música | 25 |
| Taula 2. El significat de la música per a Levis Rowell | 36 |
| Taula 3. Categories per a l'anàlisi dels estudis de música | 84 |
| Taula 4. Fitxa de lectura de les obres sobre Música | 85 |
| Taula 5. Aplicació de la fitxa de lectura a la unitat d'anàlisi a) Música i expressió | 87 |
| Taula 6. Aplicació de la fitxa de lectura a la unitat d'anàlisi b) Música i comunicació | 88 |
| Taula 7. Aplicació de la fitxa de lectura a la unitat d'anàlisi c) Música i significat | 90 |
| Taula 8. Aplicació de la fitxa de lectura a la unitat d'anàlisi d) Música i llenguatge .. | 97 |
| Taula 9. Aplicació de la fitxa de lectura a la unitat d'anàlisi e) Música – llenguatge singular | 107 |
| Taula 10. Funció de la música en la societat per a Theodor Adorno | 133 |
| Taula 11. Criteris d'avaluació de la Música en el 1r cicle d'ESO a la LOMCE..... | 191 |
| Taula 12. Criteris d'avaluació de Música en el 4t curs d'ESO a la LOMCE..... | 194 |
| Taula 13. Objectius LOMCE (dels criteris d'avaluació) de Música. 1r cicle d'ESO.... | 200 |
| Taula 14. Objectius LOMCE (dels criteris d'avaluació) de Música. 4t d'ESO..... | 203 |
| Taula 15. Els objectius de Música de la LOMCE per a l'ESO | 205 |
| Taula 16. Objectius previs de Música i objectius (dels criteris d'avaluació) LOMCE. | 206 |
| Taula 17. Resultats de la investigació a partir dels objectius formulats..... | 207 |
| Taula 18. Objectius de la LOMCE i del <i>sonari</i> col·lectiu per a competències específiques de Música..... | 225 |
| Taula 19. Objectius de la LOMCE i del <i>sonari</i> col·lectiu per a competències transversals i lingüístiques de Música | 226 |
| Taula 20. Objectius de la LOMCE i del <i>sonari</i> col·lectiu per a competències metodològiques de Música | 227 |
| Taula 21. Objectius i criteris d'avaluació LOMCE i proposta de reformulació | 235 |

1. QÜESTIONS SOBRE LA MÚSICA EN EL CURRÍCULUM DEL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ

1.1 La implementació de la Música en sistema educatiu català

a) La música incorporada al sistema educatiu català i de l'Estat

La presència de la música en la societat és un fet indiscutible que hom pot copsar tot i això, la seva presència en l'educació que *com a realitat social, és el mitjà pel qual la comunitat transmet a les noves generacions uns coneixements determinats o una cultura, tot preparant-les per a rebre altres coneixements i assimilar tècniques noves. Els principis i la pràctica educatius mai no responen tant als principis del «conjunt» de la societat com a les normes d'una classe o d'un grup social dominant,*¹ en el que es coneix com a sistema educatiu, és a dir, la organització dels diversos nivells d'ensenyament que estructuraven l'aparell educatiu,² ha experimentat un procés altament discontinu d'inclusió curricular.³ La Música ha passat en la història de formar part de les matèries que conformaven els estudis en l'Edat Mitjana, *Quadrivium*, a la seva absència, en èpoques posteriors i, a partir de 1990, a Catalunya i a l'Estat espanyol a la inclusió de la Música entre les matèries d'ensenyament secundari obligatori, ESO.⁴

El seguiment de la història de la cultura occidental permet constatar la consideració de la música com a eina educativa i com a valor suprem -en l'antiguitat grega-, la seva presència l'Edat Mitjana, la seva desaparició en èpoques posteriors; èpoques que posen l'accent en les matèries instrumentals (domini de les llengües i del càlcul matemàtic) i, en el segle XX, el retorn de la Música a l'educació.

L'aprovació -el 1990- de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE),⁵ i la seva aplicació, suposa una novetat significativa per a la docència de les arts i, en concret, de la Música com a matèria del currículum. La implantació completa de la

¹ “Educació. Cf.: Gran Enciclopèdia Catalana. Online. www.enciclopedia.cat (Web. 27.12.2014).

² “Sistema Educatiu a Gran Enciclopèdia Catalana. Online. www.enciclopedia.cat (Web. 28.12.2014).

³ “S’entén per currículum el conjunt d’objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d’avaluació de cadascun dels diferents ensenyaments.” Veure: Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d’educació. («BOE» 106, de 4-5-2006).

⁴ A partir de la Llei de 1990, la LOGSE, ESO és l’acrònim d’Ensenyament Secundari Obligatori.

⁵ Llei Orgànica 1/1990, de 3 d’octubre. LOGSE (<http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>) Ley Orgánica General del Sistema Educativo. (BOE 238, de 4-10-90. Disposició derogada).

LOGSE es realitza amb la Llei Orgànica d'Educació, LOE⁶ que diversifica el batxillerat artístic en dues vies: a) Batxillerat d'Arts Plàstiques, Imatge i Disseny i, b) Batxillerat d'Arts Escèniques, Música i Dansa.

La LOGSE dissenya un nou sistema educatiu que afecta directament l'ensenyament de la música en tots els àmbits. Des de la LOGSE fins a l'actualitat a Catalunya, la matèria de música en el currículum ha estat dissenyat per la normativa educativa.

b) Coherència del disseny curricular de Música en el sistema educatiu

El bagatge historicocultural de què disposa la societat catalana ha construït un sistema educatiu que inclou l'estudi de la música⁷ en els centres d'educació infantil i primària, i en els instituts d'educació secundària obligatòria. En la implementació de la música en l'educació obligatòria el plantejament de la matèria en el currículum formula objectius que preparen per a l'audició i el consum de música, des de coneixements dels elements teòrics del llenguatge musical i, també, des d'una vessant ludicofestiva, que propicia la relació personal i l'activitat grupal, però, si es té en compta l'atribució, atorgada a la música per diversos estudis, de llenguatge simbòlic i comunicatiu, es pot dir que la matèria reglada de Música en el sistema educatiu no ha estat dissenyat per transmetre la música, ni les possibilitats del llenguatge simbòlic dels sons. És des d'aquesta dimensió comunicativa i simbòlica que, la música, esdevé matèria transversal, és a dir, matèria que, a més de coneixements i activitats pròpies, es relaciona i ha de ser present en l'ensenyament-aprenentatge d'altres matèries⁸ El poder simbòlic i comunicatiu de la música la redimensiona com a eina fonamental en educació com ho fou en l'antiguitat.

I, encara més, la música construeix en cada societat un imaginari sonor col·lectiu, i per tant, la música, com a llenguatge, des de l'imaginari col·lectiu permet la comunicació de persones –alumnat en les seves relacions quotidianes, alumnat i professorat–, més enllà de la gramàtica d'una llengua i, per tant, la inclusió de la matèria de música en els centres docents és (hauria de ser) una eina significativa per al diàleg i per a la

⁶ Llei Orgànica d'Educació 2/2006 de 3 de maig. [LOE](http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2006/05/16/pdfs/A01294-01341.pdf). (http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2006/05/16/pdfs/A01294-01341.pdf) Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE 106, de 4-5-2006.

⁷ Veure el Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. (DOGC núm. 4915, de 29.06.2007), l'Article 8.6.

⁸ Matèria transversal té relació amb la competència transversal. "Competència transversal. Competència bàsica relacionada amb diversos àmbits del coneixement." A [Gran Enciclopèdia Catalana. Online](http://www.encyclopedia.cat). www.encyclopedia.cat (Web. 27.12.2014)

comunicació, sobretot, per atendre la diversitat de l'alumnat, ja que, entre els col·lectius que conformen la diversitat, hi ha alumnes que, per raó del seu origen cultural i la seva llengua de comunicació, tenen dificultats per al seguiment ordinari del currículum de les matèries que requereixen el coneixement de la llengua de comunicació entre parlants de llengües maternes diferents o vehicular:⁹ alumnes amb necessitats educatives especials, alumnes de diferents cultures amb dificultat amb la llengua vehicular, com alumnes que s'incorporen al sistema educatiu provinents d'altres latituds, on la llengua catalana no és coneguda, i es creen unitats anomenades aules d'acollida. Alumnes que, amb la música, poden establir una comunicació més enllà de les llengües vernacles, ja que, la música, per la seva potencialitat comunicativa i simbòlica esdevé, com s'ha dit, eina de comunicació, i s'hi afegeix, intercultural.

Per tal d'aconseguir el rendiment màxim de l'eina musical de què disposa el sistema educatiu, en incorporar la matèria Música al currículum, cal fer un plantejament que proposi, entre els objectius a assolir per l'alumnat en cursar la Música, descobrir la seva dimensió simbolicocomunicativa i fer que formi part del currículum de la matèria.

Afirmar que la música és un llenguatge simbolicocomunicatiu comporta, en primer lloc, cercar estudis i reflexions fonamentades de l'actualitat i de la història que permetin conceptualitzar la música i li atorguin les característiques que la fan una eina comunicativa en les relacions humanes, en l'ús i el consum social i en l'educació.

En segon lloc, l'anàlisi del planteig curricular de la Música per aplicar en la docència, comporta conceptualitzar la música com a matèria curricular i, també com a eina de la quotidianitat dels centres educatius fora de l'aula.

El currículum actual del sistema educatiu és formulat pel govern de l'Estat i, això fa, que la definició de la matèria de música, la seva personalitat, en el conjunt de matèries impartides, resulta d'una opció política; com també els principis que generen totes les lleis educatives a l'hora de concretar el currículum i, en primer lloc, incloure la música com a matèria curricular o no incloure-la, així com fer-ne una matèria comuna o troncal, o fer-ne una matèria, específica o optativa.

La caracterització a nivell de formulació del sistema educatiu de la Música des d'una perspectiva històrica fins a l'actualitat, i la formulació normativa actual de la Música per a la docència i per a l'activitat quotidiana fora de l'aula dels centres, aporten dades

⁹ Cf. Vehicular a Gran Enciclopèdia Catalana. Online. www.enciclopedia.cat (Web. 6.04.2015).

d'anàlisi per contrastar la concepció musical, en la matèria impartida per respondre a la pregunta sobre l'eficàcia de la potencialitat de la música com a eina de comunicació en la seva dimensió simbolicocomunicativa, i, també per constatar la importància que s'atorga a la matèria de música. La catalogació de matèries que presenta el currículum, en matèries comunes i optatives, fins a la LOMCE, i en matèries troncal i específiques amb aquesta darrera norma bàsica, planteja una qüestió al disseny curricular sobre la catalogació de la matèria de música i, també per les raons que han dut a la catalogació de la música en el disseny curricular; i, encara, si aquesta catalogació es fa per similitud als sistemes educatius de la Unió Europea o respon a altres criteris.

La resposta a aquests interrogants es troba en la formulació legal del sistema educatiu català i, en la formulació del sistema educatiu de cada estat membre de la Unió Europea. La coherència del plantejament de Música s'ha de trobar en el mateix text legislatiu, i en la comparació amb l'imaginari musical de la societat; se cerca la coherència entre el plantejament inicial de la llei i la concreció del currículum en els criteris d'avaluació, per una banda, i en l'acarament de la formulació legal amb els elements per transmetre l'imaginari musical. L'anàlisi documental de la normativa bàsica, resultant de l'evolució del sistema educatiu de l'Estat i, per conseqüència, del català, permet caracteritzar la matèria Música que dissenya el sistema educatiu.

La inclusió de la música se cerca en tots els estats de la Unió Europea, per asseverar la seva inclusió curricular.

L'aplicació pràctica de la teoria formulada es concretarà en l'anàlisi comparativa dels elements de l'imaginari musical col·lectiu, que es denominarà *sonari* col·lectiu, amb els criteris d'avaluació de la matèria Música que formula la LOMCE.

1.2. Justificació de les qüestions plantejades

La incorporació de la música, el 1990, en el currículum de l'ensenyament obligatori, amb la LOGSE, ha estat un fet innovador en l'Estat espanyol i a Catalunya, des del punt de vista de l'educació en el llenguatge artístic i, més concretament, en l'educació des de la música per a la formació de la ciutadania. En el seu recorregut d'aplicació fins a l'actualitat, s'han produït canvis normatius. La inclusió curricular de la matèria Música permet l'estudi des de la investigació i la reflexió analítica.

El 1994 quan ja era vigent el, en aquell moment, nou sistema educatiu establert per la LOGSE, el Consell Català de la Música convoca el I Congrés de Música a Catalunya amb el tema de l'educació musical. Les aportacions del congrés es recullen en el llibre coordinat per Cèsar Calmell.¹⁰ L'educació musical va ser subjecte de la convocatòria del Consell Superior d'Avaluació del sistema educatiu en la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002.¹¹

Transcorregut un període des de la novetat de la incorporació de la Música en el currículum obligatori d'ensenyament, s'arriba a la universalització de la música en els centres docents de Catalunya i, també, a comptar amb professorat especialista. Però hi ha aspectes que requereixen l'estudi i l'anàlisi, en l'observació del fet social des de les Ciències Socials, per determinar l'estat de la qüestió pel que fa a la identitat de la Música en el sistema educatiu català i el seu rang en relació amb la resta de matèries del currículum d'ensenyament obligatori.

En el procés de desenvolupament de la implementació de la Música en l'ensenyament es qüestiona sobre la seva naturalesa, la seva importància curricular i la seva idoneïtat educativa; interrogants presents, sobretot, en moments claus del procés d'ensenyament-aprenentatge, com pot ser en l'avaluació d'alumnes; moment en què l'Equip Docent, integrat pel professorat del grup d'alumnes i coordinat pel professor o la professora que exerceix la tutoria es constitueix en Junta d'avaluació per qualificar i quantificar el procés d'aprenentatge de l'alumnat.¹² En aquestes sessions es pot minorar o atorgar un rang igualitari amb les altres matèries a la Música per a una avaluació positiva global del conjunt del currículum de l'alumnat. En la mateixa formulació legal sobre la música en la vida dels centres docents es troba una valoració la música en la seva dimensió més lúdica i festiva, de manera que la música és present en la vida social i de relació i, també en les activitats festives, però es qüestiona la identitat de la música en el conjunt curricular i la seva importància pel fet de la seva catalogació de matèria no instrumental. El pensament i la reflexió de la cultura occidental ha atorgat a la música unes funcions comunicatives que l'han fet eina educativa i, tot i la fita històrica que ha suposat la

¹⁰ Calmell, Cèsar. I Congrés de Música a Catalunya. Llibre d'actes del Congrés organitzat pel Consell Català de la Música. Barcelona: Ed. Consell Català de la Música. 1994.

¹¹ CSASE (coordinació). Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes. Barcelona: Ed. Servei de Difusió i Publicacions del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. 2002.

¹² Cf.: ORDRE EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria. Articles 4 i 5.

incorporació de la música en el currículum, no s'ha dimensionat la matèria amb el valor que el pensament filosòfic de l'antiguitat li havia atribuït o, el valor educatiu que l'Edat Mitjana conferia a la música.

Les dades que aporta la història qüestiona la ubicació i la identitat atorgades a la música en el sistema educatiu, en la seva reincorporació, superades èpoques on les matèries instrumentals (llengües i matemàtiques) l'havien fet desaparèixer.

A partir de la inclusió de la música en el currículum de l'ensenyament obligatori i, per tant, la recuperació de la importància de l'educació musical per formar persones per a la ciutadania, s'investiga sobre la concepció musical a transmetre a l'alumnat, de manera que la música conformi persones, com es formula en el pensament de l'antiguitat, cercant la identitat de la Música des de la seva potencialitat simbolicomunicativa com a espai transversal en l'educació.

L'estudi del plantejament del currículum de Música en l'ensenyament obligatori del sistema educatiu pot donar resposta a la funció de la Música en la formació de la ciutadania i, també, pot contrastar, com s'ha dit, la coherència del disseny curricular en la seva formulació legal sobre la utilització de les possibilitats comunicativa i simbòlica de la música per al diàleg quotidià inherent a la vida dels centres educatius catalans.

1. 3. Objectius de la investigació sobre la Música en el Sistema Educatiu català

En observar el tòpic Música en la LOMCE s'obren una sèrie de preguntes i, se cerquen respostes a les qüestions plantejades.

Per respondre els interrogants es formula un objectiu general del qual emanen objectius específics que cerquen respostes a les preguntes subjacents en la hipòtesi formulada.

1.3.1. Objectiu general

L'objectiu general d'aquesta investigació és comparar els objectius per a la transmissió del *sonari* col·lectiu amb els criteris d'avaluació de la música en la LOMCE.

Aquest objectiu general implica, per una banda, la identificació dels elements per a la construcció del *sonari* col·lectiu, des dels estudis sobre la música aportats per diversos

autors, i per altra, la reproducció dels criteris d'avaluació de Música de la LOMCE, com a darrera llei educativa de la història del sistema educatiu de l'Estat.

1.3.2. Objectius específics

L'objectiu general de la present investigació s'assoleix subdividint-lo en els objectius específics que són els següents:

- 1) Cercar estudis sobre la música en ella mateixa i des de les ciències.
- 2) Crear categories i unitats d'anàlisi per a la lectura dels estudis trobats.
- 3) Caracteritzar la música amb poder de comunicació i simbolisme.
- 4) Constatar la immersió social de la música en els estudis sociològics.
- 5) Identificar les funcions socials de la música des de la investigació social.
- 6) Generar el concepte *sonari* col·lectiu com l'imaginari musical col·lectiu de la societat.
- 7) Construir el *sonari col·lectiu*.
- 8) Plantejar els objectius per a la transmissió del *sonari* col·lectiu.
- 9) Compendiar la història del sistema educatiu català.
- 10) Cercar la inclusió de la matèria música en la legislació educativa catalana.
- 11) Verificar la inclusió de la música l'educatiu dels països de la Unió Europea.
- 12) Transcriure els criteris d'avaluació de la Música de la LOMCE.
- 13) Comparar el planteig d'objectius per a la transmissió del *sonari* col·lectiu amb el criteris d'avaluació de Música de la LOMCE.
- 14) Extreure conclusions sobre la coherència dels criteris d'avaluació de Música de la LOMCE en relació amb el *sonari* col·lectiu.
- 15) Caracteritzar la Música com a matèria del currículum del sistema educatiu.
- 16) Dissenyar una eina d'avaluació de la Música per a la pràctica docent.

1.4. Hipòtesi

Les reflexions prèvies que s'han formulat plantegen una hipòtesi per a la investigació:

El disseny curricular de música transmet l'imaginari sonor col·lectiu (*sonari* col·lectiu).

A partir d'aquesta hipòtesi de treball es planteja una investigació que ha de definir el *sonari* col·lectiu, per comparar-lo amb la conceptualització de la música en el sistema educatiu i, plantejar objectius per a la transmissió del *sonari* col·lectiu per acara-los amb la concreció dels criteris d'avaluació de música que dissenya la LOMCE.

La investigació sobre la transmissió del *sonari* col·lectiu es planteja des dels objectius a assolir concretats a continuació.

La construcció del *sonari* col·lectiu, el plantejament dels objectius per transmetre'l i el compendi de la història del sistema educatiu arribant a la concreció dels criteris d'avaluació de Música de la LOMCE aporta les dades necessàries per comparar els objectius de transmissió del *sonari* col·lectiu amb els criteris d'avaluació de la LOMCE i permet extreure'n conclusions sobre la coherència del disseny curricular formulat per la llei educativa.

2. ANTECEDENTS DOCUMENTALS

La documentació sobre Música en el currículum del sistema educatiu

El currículum de Música en l'Educació obligatòria actual té un recorregut recollit en la documentació editada fins a l'actualitat. Des d'aquestes fonts, en edició escrita i, des de la universalització dels recursos de les TIC, de consulta online, s'enceta la recerca de l'evolució del currículum de música en el sistema educatiu català per arribar a l'actual.

Una primera aproximació a les fonts de consulta constata elements de continuïtat en l'espai i el temps, en les societats occidentals, que es poden englobar en un nou concepte, el *sonari* col·lectiu, que respon a la presència de la música en l'imaginari col·lectiu de la societat actual i en el temps, com ho fa el concepte d'imaginari col·lectiu per a la presència audiovisual, ja que, si la música forma part del currículum del sistema educatiu, com en forma part el llenguatge audiovisual, és perquè la societat actual utilitza eines musicals i audiovisuals en les relacions socials quotidianes i, per tant, cal preparar, l'alumnat per a la plena inclusió social, educant per a la ciutadania des dels diferents àmbits del saber: científic, humanístic, físic i, també artístic.

Cal situar, doncs, la present investigació en la història d'una societat i d'una cultura que inclou la música com a eina cultural i educativa en la formació de la ciutadania.

La documentació editada: llibres, estudis i articles i, la documentació online a Internet, presenten la música des de diferents perspectives des dels -hom pot dir- estudis tradicionals de la música, com seria la Teoria de la Música i la Història de la música, fins a les concepcions nascudes en el segle XX d'una música en la societat que aboca als nous estudis socials dels fenòmens quotidians, apel·lant a l'Antropologia, la Sociologia, la Lingüística, la Psicologia i també la Musicologia, la Sociologia de la Música, l'Etnomusicologia i, branques d'estudi de la música des de la Filosofia, la Lingüística i l'Estructuralisme o la Psicologia. Això, no obstant, no deixa de banda l'estudi de la música en ella mateixa; estudi que ha estat fins al segle XX l'única aproximació al subjecte Música i, que des del segle XX ha aportat noves sistematitzacions i, fins i tot, composicions en el Nou Llenguatge de la Música.

La recerca de la música en el currículum del sistema educatiu es realitza des dels estudis sobre la música efectuats per cercar-hi elements de construcció d'un imaginari musical

col·lectiu social, que construeix un *sonari* col·lectiu, que es pot prendre com a marc de referència per a l'anàlisi comparativa amb els criteris d'avaluació de Música de la llei actual d'educació, i valorar la seva coherència.

El currículum de música en el Sistema Educatiu, la teoria de la música i la història de la música marquen la primera recerca de fonts existents.

a) Teoria de la música i història de la música

Tot i que el subjecte d'estudi és la transmissió de la dimensió simbolicocomunicativa de la Música en el currículum es fa una primera recerca sobre la música en edicions de teoria de la música Bücher (1923^{reimp}), Candé (1982²), Gorina (1986), Sant Agustí (1969 i 1988^{1areimp}), Schloezer (1961), Wagner (1908) i llibres d'explicació de conceptes del llenguatge musical com Domeque; Lagarriga; Segalés (1992²) i Cano-Martínez-Mayol (2008), Schwitzer (1905²) i, també enciclopèdia especialitzada com és la Gran Enciclopèdia de la Música. Online. Cal notar que, pel que fa al llenguatge musical, es constata una reiteració en les obres que estudien la música des del seu llenguatge i que formen part de la teoria de la música, com es pot veure en l'edició de Jofré (2015).

Per fer un seguiment de la història de la música, sabent que hi ha multitud d'autors que han editat històries de la Música, sigui de la història de la música occidental, sigui d'èpoques d'aquesta història, es trien la coordinada per Ruíz de l'Editorial Turner i, la de la Societat Italiana de Musicologia, també la de l'Editorial Turner, la d'Alianza Editorial, la de Pérez (1980) i la de Riera (1994). Online les enciclopèdies generals i les específiques de música, com la citada en llengua catalana i l'Enciclopèdia Britànica.

b) Documents biogràfics i definició de conceptes

La història de la música i la seva inclusió en el currículum té una història i uns autors que argumenten la conveniència de formar en la música en l'educació de la ciutadania. Es troben autors musicals i, també, pensadors, sociòlegs, historiadors, pedagogs, etc., que han formulat les seves idees i investigacions sobre la música. Per tal de valorar la importància i la significació de les aportacions de diferents autors, és oportú conèixer l'aportació científica dels autors que se citen en la investigació. Es consulta la biografia dels autors, si se cita si és escaient, en les enciclopèdies editades i online: Gran Enciclopèdia Catalana (tant en edició escrita com online); Gran Enciclopèdia de la

Música (escrita i online), i, Encyclopaedia Britannica. Academic Edition (online). En alguns casos, donada la contemporaneïtat, cal cercar documentació, no tant contrastada ni amb la mateixa autoritat que les de les enciclopèdies, com poden ser espais web Wikipedia. The Free Encyclopedia (online).

Per a les definicions consensuades cal recórrer a les enciclopèdies, quan es tracta de conceptes d'ample abast i, per a conceptes específics de la música o de la sociologia de la música diccionaris, enciclopèdies i llibres que aborden el tema més específicament.

c) Currículum a partir de la normativa educativa

Els conceptes relacionats amb el currículum educatiu troben la seva font en definicions generals recollides en les mateixes enciclopèdies citades, però, principalment és en la normativa educativa que s'arriba a la concreció de conceptes relacionats amb el currículum educatiu musical; es poden trobar les lleis educatives i el currículum a Internet, d'abast universal tant en l'URL del Boletín Oficial del Estado (BOE) www.boe.es, com, en l'espai web del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya www.gencat.cat. Les lleis catalanes referents a educació i les aplicacions i concrecions del currículum, en el Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC) ww.dogc.gencat.cat, i el currículum, www.xtec.cat/web/curriculum/curriculum.

La normativa educativa en la història s'obté de les mateixes fonts però en l'edició escrita; algunes dedicions es poden trobar, també, en un format de consulta a Internet.

La normativa educativa té un caràcter d'autoritat màxima perquè és la plasmació de les regles que ha de seguir la ciutadania i, per tant, són d'aplicació obligada. L'estudi de l'evolució i l'actualitat del currículum de música en el Sistema Educatiu té, per tant, la seva font documental en la normativa educativa.

La distribució curricular es formula en la concreció del Sistema Educatiu de cada estat; la recerca del sistema educatiu de l'Estat espanyol, de Catalunya i dels països de la Unió Europea és accessible online.

d) Estudis sobre la música

La investigació centrada en el fet tangible de la música duu a cercar la conceptualització de la música i les afirmacions que se n'han fet en estudis i escrits de tota mena.

La música com a llenguatge, a partir del estudis de semiòtica i lingüística tenen el seu corresponent en els tractats i escrits de la música com a llenguatge: Ayala (2012), Bernsteix (1976), Cooke (2001), Escandell (1989), Jakobson (1963), Monelle (1992), Roman (2008); música i art en obres de: Hospers (1980), Langer (1967) o Marrades (2013); la música des de la lingüística en els estudis de: Schaeffer (2003^{2reimp}), Jakobson (1963); la relació de la música com a llenguatge amb les normes de l'oratória i la retòrica i la significació de la música amb autors com: Dilthey (1944), Ferguson (1960), Finkelstein (1955), Lévi-Strauss (1987), Martínez (2010) i Meyer (1956); també hi ha estudis de la música com a mitjà de comunicació, en León (2005).

L'estètica de la música es troba en diversos estudis i tractats com els de: Beardsley (1982), Berlioz (1862²), Brelet (1957 i 1965), Burmeister (1955), Combarieu (1907), Fubini (1994^{6reimp}), Hanslick (1876⁵), Hurtado (1971), Lalo (1908), Lissa (1975), Wackenroder (1797) i Zamacois (1997); l'essència de la música des de la filosofia de la música: Fubini (1983) i Mazzini (2011); la filosofia de la música es tema específic de: Espiña (1996), Fubini (1983), Langer (1967), Mazzini (2011), Plató a la República, Rowell (1983) Schönberg (1950), Schopenhauer (2005² i 2013²), entre d'altres. També hi ha autors que estudien la música en relació a la Psicologia com: Simmel (1882) o Zbikowski (2002) i, pel que fa a les emocions que provoca la música: Defez (2011) i López Cano (2007), entre d'altres.

La música com a llenguatge singular: Ayala (2012), Escandell (1989), Monelle (1992), Smith (1945), Schaeffer (2003^{2reimp}) i Stravinsky (1985 i 2007), com a més significatius d'entre els que es recullen en la bibliografia final d'aquest treball d'investigació.

e) La música en la història i la història de la música

Entendre la concreció actual del currículum de música requereix cercar en la història i, són molts els documents escrits i online que es troben sobre la història de la música, tot i que pocs sobre la música en la història, que és una concepció més actual de fer la lectura de la història de la música. S'han citat les històries de la música en els tractats tradicionals d'aproximació a la matèria, i pel que fa a la música imbricada en la societat es troba Ross (2010^{10impr}). Les branques específiques d'estudi, com l'Etnomusicologia, és tema d'estudi de Pelinski (2000); els orígens de la música de Herbert (1980 i 1891), i,

l'emancipació de la música en el període del Barroc de Neubauer (1992). Assaigs sobre la música es troba en: Dalhaus (1980 i 1999) i Reginald (1945).

f) La música en la societat

La música en la societat se cerca en la caracterització de la societat en el temps on s'inclou la música i, des de les funcions que s'atribueixen a la música i, també, la música en del sistema educatiu. La música en la societat té en compte la història de la música des dels tractats que realitzen un estudi basat en autors i obres, o tractats que fan de la música una immersió en els fets socials, econòmics, culturals des de l'antropologia i la sociologia de la música. Així es poden citar els autors com, el ja mencionat, Ross (2010^{10impr}), i tots els estudis des de la sociologia, l'antropologia i la sociologia de la música amb: Adorno (2000, 2009), Berger (1988), Boliés (1967), Duch (1996 i 1999), Frith (1996), Hernández (2013), Hormigos (2012), Lévi-Strauss (1995^{2reimp}), Lukács (1963), Maróthy (1993-1994), Merriam (2001), Michels (2009⁶), Middleton (1974), Oliveras (2009), Rodríguez Morató (1988), Schütz (2006), Sorokin (1966), Spencer (1981), Supicic (1985 i 1988), Weber (2002) i Wittgenstein (1980); i escrits dedicats a la música i la política com: Attali (1995), Martí (2002) i Sánchez (1970).

g) Música i comunicació

La música com a llenguatge simbòlic i comunicatiu és abordat per diferents autors que han atribuït a la música la seva dimensió comunicativa ja que és un llenguatge simbòlic, com Liszt (1834), Schumann (1835), Mendelssohn (1842), Berlioz (1862), Stravinsky (1945), Hospers (1946), Schönberg (1950), Brelet (1957); o el seu significat metafòric com Cage (1937), Ferguson (1960), Langer (1966), Adorno (1968), Finkelstein (1970), Bernstein (1976), Ladoff (1981) i Schaeffer (1996). També es poden incloure entre els estudis sobre la comunicació de la música la bibliografia que relaciona la música amb el llenguatge Schopenhauer (1818 i 1844), Spencer (1857), Hanslick (1876), Combarieu (1907), Schloezer (1947), Jacobson (1963), Fubini (1983), així com els llibres de Wittgenstein (1951), Lévi-Strauss (1964) o Eco (1979).

Molts dels estudis presentats en els apartats anteriors parteixen del fet que la música és un llenguatge comunicatiu i, fins i tot el currículum de música en la formulació

legislativa la introdueix com a llenguatge totalment present en la societat actual. Alguns estudis especifiquen que la música és un llenguatge singular com Cage (1937), Wittgenstein (1951), Lévi-Strauss (1964), Bernstein (1976) o Adorno (1968); o un llenguatge simbòlic com Schloezer (1947), Langer (1966) o Schaeffer (1996). És des d'aquest principi que se cerca en els estudis, a més de la dimensió comunicativa i simbòlica de la música, altres atribucions que la categoritzen com a imbricada en la societat i en la construcció social.

h) Altres documents

La recerca de la Música en el sistema educatiu actual es contextualitza ubicant la música en la societat per entendre la situació espaciotemporal, tant de la música en el seu temps, com dels autors que n'escriuen en una època determinada, sobre la música.

Per argumentar la similitud entre imaginari col·lectiu i *sonari* col·lectiu s'argumenta amb les obres de Durand (1969) o de Duch (1996 i 2002).

També la història del Sistema Educatiu de la societat espanyola en períodes com el franquisme recollit per Lorenzo (2003) o les diverses lleis educatives que s'han formulat i reformulat des de la implantació del primer Sistema Educatiu a l'Estat espanyol i a Catalunya; documents que se cerquen online.

La recerca d'antecedents documentals ha dut a la consulta de les actes dels dos congressos de música celebrats a Catalunya (1994 i 2002).

I, per cloure aquesta investigació prèvia de fonts documentals, cal notar que es parteix i es vol arribar a uns ciutadans que puguin entendre i utilitzar la música en el seu desenvolupament social a partir de l'ensenyament rebut en el currículum del Sistema Educatiu; és a dir, es vol un auditor model que tindrà com a font documental el lector model d'Eco (1993³).

* * * * *

La documentació cercada requereix una sistematització des del subjecte d'estudi per trobar i valorar la inclusió de la música entre les matèries del currículum de l'educació obligatòria del sistema educatiu català. La plasmació escrita de la investigació s'enceta amb l'estudi de les fonts citades que, no exclouen la recerca d'altres fonts que se citen a peu de pàgina i que es recullen en la bibliografia final de la redacció del treball d'investigació.

3. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ

3.1. Enfocament de la investigació

Un fet social com és Música en l'educació requereix una reflexió en profunditat per tal de veure'n l'acompliment de la funció social que té assignada. L'educació en global ha estat tema de reflexió i anàlisi al llarg de la història, oimés, des de la implantació del sistema educatiu a finals del segle XIX. Tema que ha portat a canvis en els estats que volen fer de la Música un mitjà de formació de la ciutadania.

Donat que educació o ensenyament -segons les concepcions de qui estableix el Sistema Educatiu- és un tema ample i respon a plantejament pedagògics lligats a una ideologia, la present investigació se centra en la Música en el Sistema Educatiu català, que està intrínsecament vinculat a l'espanyol i, que inclou el currículum del Sistema Educatiu dels estats membres de la Unió Europea; matèria que no ha estat inclosa en el Sistema Educatiu espanyol i català fins el 1990 i, que, en l'actualitat, continua formant-ne part.

Es realitza l'estudi des dels plantejaments normatius, és a dir, des de les lleis educatives que regulen el currículum, lleis que centren l'assoliment dels objectius plantejats per a cada matèria en els criteris d'avaluació.

La investigació parteix, doncs, de la recerca dels documents i l'anàlisi d'aquests documents; recerca i anàlisi que no és aliena a la societat que els formula ni a l'evolució que experimenten les normatives a mida que canvia la societat. El fet del canvi normatiu i societat comporta una investigació contextualitzada.

En el paradigma de la ciència social interpretativa que té les seves arrels en Max Weber i Wilhelm Dilthey es busca comprendre l'actual currículum de Música i com, aquest currículum, permet usar el llenguatge comunicatiu que crea significats en la població en edat escolar; llenguatge que és present en el quefer quotidià i festiu de la societat.¹³

La investigació qualitativa s'apropa a la quotidianitat sota la influència del paradigma interpretatiu (interaccionisme simbòlic, fenomenologia, sociologia, etnometodologia); i, en el procés d'investigació qualitativa, són els individus que actuen de forma subjectiva i intencional i les seves pròpies concepcions de la realitat s'han de tenir en compte. La

¹³ Cf. Wimmer, Roger i Dominick, Joseph. Introducción a la investigación de medios masivos de comunicación. México; Albany; Boston; Johannesburgo; Londres; Madrid; Melbourne; Nueva York; San Francisco; San Juan, PR; Santiago; Sao Paulo; Singapur; Tokio; Toronto; Washington: International Thomson Editores. 2001⁶. Traducció: Carlos Arenas Monreal. Pàg. 103-104.

investigació qualitativa segueix el desenvolupament de l'acció en el seu context vital i en la seva situació històrica.¹⁴

L'enfocament de la investigació és clarament des de la investigació qualitativa que, com indica Saperas:

- 1. Contextualitza els objectes d'observació en el seu marc històric i social, com a un component del procés comunicatiu que s'explica en el context del sistema comunicatiu.*
- 2. Aquests fenòmens formen part de la dimensió social.*
- 3. La interacció es defineix com el tipus de relació social primària entre actors socials. El conjunt d'aquestes interaccions genera la intersubjectivitat (producció de sentit compartit per una comunitat que permet establir formes simbòliques i de comunicació comunes).*
- 4. S'observa un fenomen particular de la vida quotidiana i els processos d'associació i dissociació que produeixen el sentit social en la dimensió individual.*
- 5. Es produeix una participació de l'investigador en el reconeixement de l'objecte d'estudi.*
- 6. la finalitat de la investigació és la comprensió de l'objecte d'estudi.*
- 7. L'expressió dels resultats és discursiva i argumentativa. Els resultats impliquen la valoració de l'investigador de l'objecte d'estudi.*¹⁵

I, encara concretant aquest enfocament, se centra la investigació sobre Música en el currículum del Sistema Educatiu en la investigació documental de les normatives educatives pel que fa a l'avaluació.

Els documents en el seu context social i elaborats amb una finalitat que es formula en els preàmbuls o introduccions d'aquestes lleis tenen l'objectiu global de formar la societat des de diferents àmbits, recollits en les matèries, entre les quals s'hi troba la Música.

¹⁴ Veure: Investigación social cualitativa a Hillmann, Karl-Heinz. Diccionario enciclopédico de Sociología. Barcelona: Herder, 2001. Direcció de l'edició espanyola: Antoni Martínez Riu.

¹⁵ Saperas, Enric. Manual básico de Teoría de la Comunicación. Barcelona: Editorial CIMS. 1997. Col. Libros de Comunicación Global. Pàg. 155-156.

3.2. Mètode d'investigació

Es fa una opció metodològica de recerca documental i anàlisi textual per abstractre els elements que conformen el currículum de Música i, a partir de la determinació dels elements que defineixen la música en la societat, que es realitzarà des de la recerca documental d'estudis de sociologia i sociologia de la música, es fa una anàlisi amb tècniques d'inducció analítica que permeten determinar quin currículum de Música pot ser coherent amb el seu ús social; currículum que requereix una concreció en l'avaluació de la didàctica de Música en el Sistema Educatiu.

En la investigació qualitativa i l'anàlisi documental s'aplica l'observació que és *el procediment mitjançant el qual el científic disposa de la capacitat de descriure un fenomen social a través de la utilització d'alguns conceptes o postulats regulars i acceptats com a vàlids per una comunitat científica que es reconeix per compartir un mètode i per generalitzar els coneixements trobats mitjançant una modalitat de teoria.*¹⁶

La investigació documental es realitza mitjançant una varietat molt extensa de mètodes i procediments d'anàlisi, bàsicament es dedica a l'anàlisi de contingut i les anàlisis discursives amb la selecció de la mostra en funció de l'objecte de l'anàlisi i de la seva situació en el conjunt d'una col·lecció documental.¹⁷

Per realitzar la investigació documental se seguiran les pautes d'investigació que recull Saperas¹⁸ i, per tant, la metodologia d'investigació segueix els passos:

- a) Selecció de documents referents a la investigació, és a dir, els documents que recullen la Música en el currículum. Se seleccionen dos tipus de documents:
 - a. Els documents normatius educatius tenen la categoria de màxima autoritat.
 - b. Els documents de la sociologia i la sociologia musical.
- b) Es defineixen unitats d'anàlisi que permetin el reconeixement de la totalitat dels components significatius presents en el discurs documental, per tant, els components que defineixen Música en el currículum per cercar la coherència amb la música en la societat. La codificació en unitats que permetin l'anàlisi es realitza a partir del concepte, que es definirà, *sonari* col·lectiu i que cercarà la coherència amb els criteris d'avaluació de Música del Sistema Educatiu.

¹⁶ Saperas. Op. Cit. pàg. 141.

¹⁷ Cf. Saperas. Op. Cit. Pàg. 161.

¹⁸ Cf. Saperas. Op. Cit. Pàg. 162.

- c) Un procediment que s'usa en la investigació combinat amb l'anterior és l'anàlisi discursiva.
- d) L'anàlisi es realitza des de les unitats definides en el *sonari* i es caracteritzaran per: la mútua exclusió, l'homogeneïtat, l'objectivitat i la fidelitat al text dels documents d'anàlisi.

3.3. Tècniques de recol·lecció de dades

Les tècniques de recol·lecció que s'utilitzen són les de l'observació documental per cercar les unitats d'anàlisi. L'observació documental comporta, en primer lloc, la recerca documental i la segmentació de la documentació trobada.

Per establir les unitats d'anàlisi cal definir-les i es concreten des del *sonari* col·lectiu.

Cal, doncs, en primer lloc, la definició del *sonari* col·lectiu per cercar-hi els ítems que donen les unitats d'anàlisi, els components de la música que s'avaluen en el currículum per assolir-ne els objectius plantejats. La definició del *sonari*,¹⁹ des de la sociologia de la música, també des de la investigació documental, utilitza les tècniques de recerca de documents, lectura en profunditat de documents, fitxes dels documents cercats que es presentarà des de la sinopsi de les dades significatives per a la investigació que es realitza. Es realitza una segmentació de documents, aïllant els elements definidors de la música que han construït en imaginari col·lectiu musical (que és el que anomenem *sonari* col·lectiu).

Es parteix d'un lector model que pot descodificar els textos des de les unitats d'anàlisi.

L'observació documental permet l'anàlisi de caràcter explorador, descriptiu i explicatiu i, a més, la comparativa de textos per a les unitats d'anàlisi definides.

¹⁹ Dels documents cercats i investigats sobre la definició de la música i, l'aportació dels estudis de sociologia de la música es defineix el *sonari* col·lectiu. Es recull a l'annex I. B. La significació de la música: el *sonari* musical col·lectiu, els elements definidors de la música per a l'anàlisi, identificant els elements que, al llarg del temps i en l'actualitat, atorguen a la música una identitat en l'imaginari social i, és des de les funcions antropològiques i socials de la música que s'arriba a la definició de *sonari* musical col·lectiu en el si d'un grup social.

3.4. Tècniques de processament de la informació

Cercada la documentació es procedeix a una lectura en profunditat des de les unitats d'anàlisi que es defineixen. La comprensió de lector model permet la recerca a partir de la documentació i, els diferents documents són la base per extreure, segons el tipus de document, elements genèrics o concrets des de la investigació sobre la Música que es realitza.

Alguns documents s'han seleccionat per establir un marc de referència i, aquests documents, s'usen per contextualitzar amb la síntesi o resum direccional per aïllar el subjecte de la investigació.

3.4.1. Documents de sociologia de la música pro *sonari* col·lectiu

La investigació sociològica de la música porta a trobar els elements que configuren la música en la societat; elements que permeten establir una concepció social de la música en l'imaginari social que són els que cal identificar i transmetre en l'educació per tal que, el llenguatge simbòlic i codificat de la música, pugui ser entès (llegit) pels qui formen part d'una societat i, és en l'educació per a la ciutadania que es transmeten aquests elements que denominem *sonari* col·lectiu.

Per arribar a la definició del *sonari* col·lectiu es parteix de la Concepció i definició de música²⁰ des de diferents focalitzacions: científicoanalítica, la música com a llenguatge simbòlic i comunicatiu, la significació que ha atorgat a la música cada societat en la història, la recerca de l'essència de la música des dels seus elements configuradors, els plantejaments antropològics de la música que duen a la sociologia de la música i, la relació establerta entre la semiòtica i l'estructuralisme i la música.

L'anàlisi dels documents i estudis sobre música des d'enfocaments diversos porta a concretar els elements que la defineixen des de la seva significació social i a aquests elements donem la categoria de *sonari* col·lectiu.

²⁰ A l'annex I d'aquest treball d'investigació que es titula Aproximació a la concepció i definició de Música es fa una lectura de les fonts documentals trobades des de la recollida de dades que permeten una definició de *sonari* col·lectiu.

3.4.2. Les fonts documentals del currículum de Música

Per establir unitats d'anàlisi per a la investigació del currículum de Música i la seva coherència en la formulació legislativa, i elaborar una eina d'avaluació que tingui en compte els elements constitutius de la música que formen el *sonari*, s'ha de situar la música en el Sistema Educatiu català. El Sistema educatiu configura un currículum que apareix en la normativa educativa.

Es recull en aquest treball d'investigació les dades que aporta l'aproximació tant al Sistema Educatiu²¹ com la Legislació educativa i la seva evolució fins arribar a la inclusió de la música, i l'actual llei d'educació i, també s'hi inclou l'anàlisi del Currículum de Música.

Les tècniques per a la recollida de dades es basen en la recerca documental, la lectura en profunditat d'aquests documents, les fitxes dels documents des de la unitat d'anàlisi establerta que és Música. Tot i això l'annex II recull extensament elements per concretar les dades d'investigació.

a) Sistema educatiu

Per arribar a les dades que s'aporten sobre el Sistema educatiu català es realitza una recerca del genèric al concret: què és un Sistema educatiu, quins sistemes educatius es dissenyen als països membres de la Unió Europea i, quin és el Sistema educatiu català que inclou la música en l'educació de la població en edat escolar. Les tècniques són: la recerca documental, la lectura en profunditat de la segmentació de documents, la síntesi dels documents seleccionats i l'anàlisi des de la unitat Música en el Sistema educatiu.

b) Normativa educativa

Se segueixen les mateixes tècniques pel que fa a la normativa educativa anant del genèric al concret per extreure les categories i les unitats d'anàlisi que permeten cercar la coherència de la legislació educativa amb la inclusió de la música.

b) Currículum de Música

El currículum concret de música en l'actual sistema educatiu comporta l'estudi de documents per trobar-hi el moment en què s'inclou la música en el currículum i, per a

²¹ L'annex II d'aquesta investigació recull, en l'apartat A, tot el referent al Sistema Educatiu amb el referent Unió Europea, en un segon apartat, el B, el que té a veure amb la Legislació educativa i, un tercer capítol el que té a veure amb la recerca sobre el Currículum de música.

això, es fa un seguiment de la normativa educativa per aïllar-ne la que inclou la música. Segmentada i seleccionada la documentació es fa una lectura significativa i s'elaboren síntesis dels documents. Se cerca en aquesta documentació educativa el referent a la música en la formulació de la llei del Sistema educatiu i, isolada la música, se cerca el desplegament curricular per fer-ne l'anàlisi des de les unitats establertes que són: música i avaluació de música i relacionar-les amb el *sonari* col·lectiu.

3.5. Unitats d'anàlisi

Les fonts documentals seleccionades per a la investigació es focalitzen des de la Música en el currículum. Música que s'inclou en l'ensenyament de la població en edat escolar a partir d'una valoració que en fa la societat i la considera eina educativa perquè té una presència social significativa.

Partint, doncs, del fet observable quotidianament de la música en l'activitat social serà Música una unitat a cercar en la documentació investigada, però música és una paraula que té diferents focalitzacions i cal per cercar la coherència entre la música social i la música en educació definir unitats que relacionen la presència social i educativa, elements que donen unitats d'investigació i anàlisi i que es deriven de l'anàlisi de la documentació cercada sobre la concepció i definició de música que porta a un *sonari* col·lectiu; *sonari* social que ha de ser coherent amb el currículum de Música per tal de proporcionar les eines requerides en la societat a la població que, en edat escolar, prepara la seva inclusió de ple dret en la ciutadania.

La concepció de qualsevol matèria educativa es concreta en uns criteris d'avaluació i, en aquests criteris s'analitza la coherència que s'investiga. Les unitats que proporciona la definició del *sonari* col·lectiu relacionades amb la concreció de criteris d'avaluació establerts en el currículum permeten l'anàlisi de la coherència de Música en l'educació obligatòria amb la música en la societat.

Les unitats d'anàlisi neixen de la recerca de la paraula música en els documents investigats i de l'explicació i enfocament que es dona a aquesta paraula que esdevé el pern de la investigació.

La unitat música crea unes categories que s'identifiquen per a l'anàlisi a partir de la definició del *sonari* col·lectiu i de la concreció de criteris d'avaluació de Música.

Es pot presentar en forma de quadre les unitats que es deriven de la definició del *sonari* col·lectiu, la inclusió en el currículum del Sistema Educatiu i l'anàlisi de la coherència entre ambdues.

3.5.1. Unitats d'anàlisi en la documentació genèrica

Previ a la concreció del concepte *sonari* col·lectiu se cerca Música en diferents sistemes educatius que es relacionen necessàriament pel fet de la realitat política de la Unió Europea i la reglamentació que s'està formulant dels estats que la integren. Des de la inclusió en la UE l'educació dels estats membres cerca millores que venen marcades per la mateix UE.

Es fa lectura de les Cartes Magnes dels països de la UE des de la unitat d'anàlisi Sistema Educatiu o Educació, per trobar la seva presència en les constitucions dels estats.

Una altra unitat d'anàlisi és la presència en el currículum dels diferents estats de la UE.

I, una tercera unitat d'anàlisi en la recerca és la distribució curricular que es fa de la música en els diferents estats.

Es veurà més endavant que aquesta recerca no ha aportat dades significatives per establir comparatives entre els diferents estats de la UE i, s'opta per cercar la coherència entre la concepció Música i la concreció en la legislació del Sistema Educatiu català i per a això cal conceptuar Música des de la recerca dels seus elements configuradors.

3.5.2. Unitats d'anàlisi del *sonari* col·lectiu en el currículum de Música

El plantejament del sistema educatiu en el currículum de la matèria Música relacionat amb el *sonari* col·lectiu aporta elements d'anàlisi sobre la música que s'hi imparteix. En la investigació s'arriba a establir una relació entre els objectius-unitats d'anàlisi de la llei educativa -LOMCE- amb els del referent -*sonari* col·lectiu-.

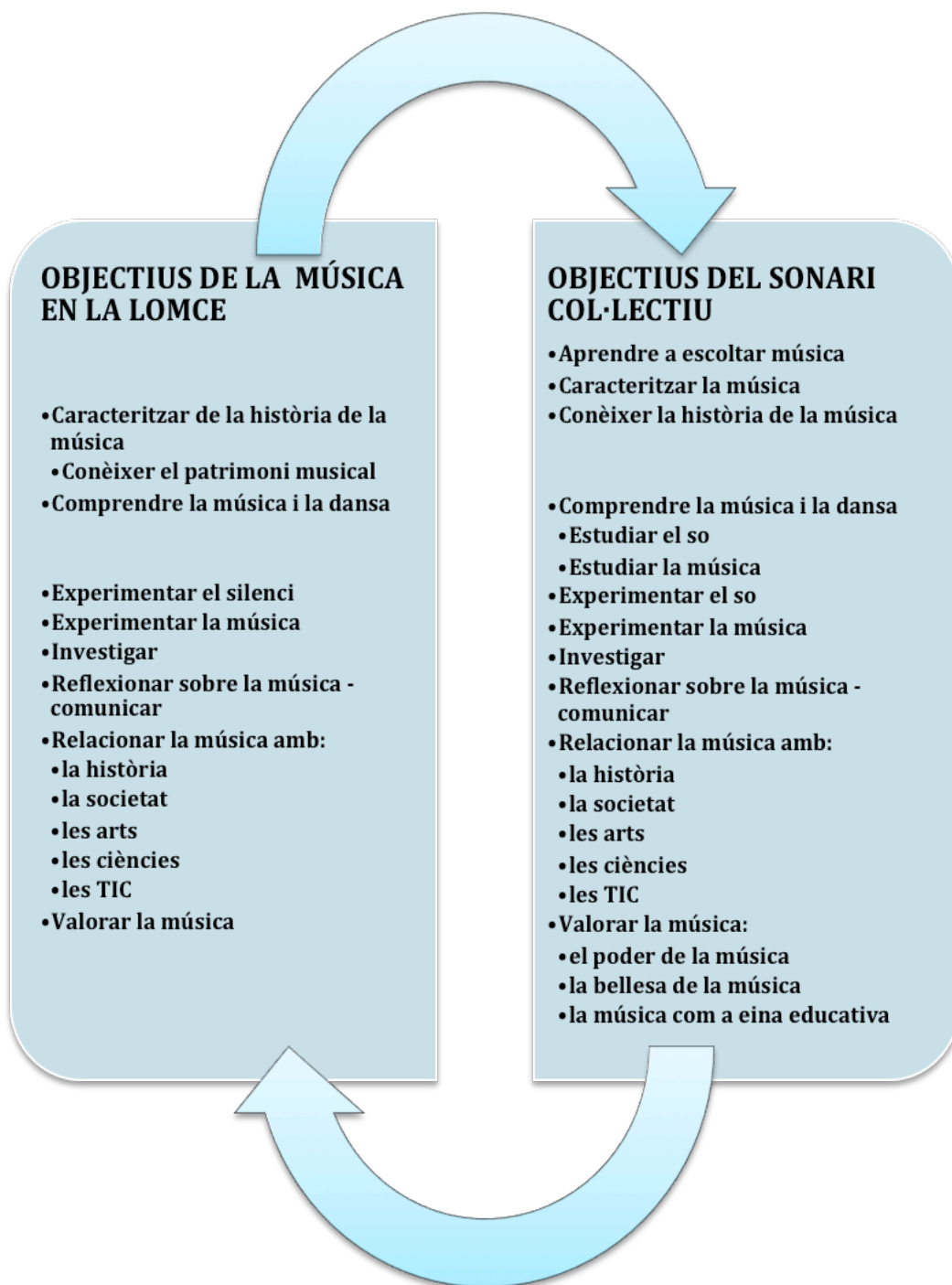


Figura 1. Relació d'objectius de Música LOMCE amb els del sonari col·lectiu. Elaboració pròpia.

3.6. Categories d'anàlisi

3.6.1. Categories i unitats d'anàlisi per construir el *sonari* col·lectiu

De la documentació cercada es fa la lectura per establir les categories i les unitats d'anàlisi que permeten construir un referent per comparar amb els criteris d'avaluació de la LOMCE. Els estudis sobre la música s'inclouen en tres grans grups:

- 1) La música estudiada com a subjecte de recerca.
- 2) La presència de la música en estudis sociològics i antropològics.
- 3) La música relacionada amb altres ciències.

S'estableixen dues categories:

- **Categoria 1:** Estudis sobre la música: anàlisi d'estudis sobre la música des de diferents camps o àmbits del coneixement i de la ciència.

Les unitats d'anàlisi d'aquesta categoria són:

- a) música i expressió,
- b) música i comunicació,
- c) música i significat,
- d) música i llenguatge, i,
- e) música, un llenguatge singular.

- **Categoria 2:** Teoria del llenguatge de la música: estudi de la música en el sentit tradicional de la teoria de la música o l'estudi del llenguatge musical.

Les unitats d'anàlisi de la segona categoria, Teoria del llenguatge de la música, que s'investiguen són:

- a) música i so,
- b) so musical, i,
- c) combinacions del so musical.

Des d'aquestes dues categories es dissenyen unitats d'anàlisi per a la lectura focalitzada dels documents i, es dissenya una fitxa de lectura:

- DISSENY DE LA FITXA DE LECTURA DE LES OBRES SOBRE MÚSICA

| AUTOR i OBRA | CAMP / ÀMBIT D'ESTUDI | UNITAT D'ANÀLISI | APORTACIÓ |
|--------------|-----------------------|------------------|-----------|
| | | | |
| | | | |

Taula 1. Disseny de la fitxa de lectura de les obres sobre la Música.

- Autor i obra: se cita el cognom de l'autor que ha aparegut en el capítol 4.1.1.A El tòpic social Música per a la investigació sociològica; es referencia l'obra en què s'ha focalitzat la lectura per trobar-hi el contingut.
- Camp / àmbit d'estudi. Dels camps d'estudi establerts en el capítol 4.1.1.B.1. El significació de la música, es relaciona l'obra de l'autor citat amb la concreció d'un camp o àmbit d'estudi.

3.6.2. Objectius-unitats d'anàlisi comparativa de la LOMCE i el sonari col·lectiu

La lectura de la LOMCE permet extreure els objectius per a la música en l'educació:

- Caracteritzar la història de la música,
- comprendre la música (i la dansa),
- conèixer el patrimoni musical,
- conèixer els estils musicals,
- experimentar el silenci,
- experimentar la música,
- investigar,
- reflexionar sobre la música (comunicar),
- relacionar la música amb:
 - o la cultura,
 - o la història,
 - o la societat,
 - o les arts,

- les ciències i
- les TIC
- valorar la música. Des d'uns objectius que configuren el procés d'ensenyament-aprenentatge: col·laborar, interessar-se i valorar –com a reflexionar críticament sobre l'activitat quotidiana i sobre els diferents àmbits del coneixement.

La construcció del *sonari* col·lectiu estableix uns objectius per a la seva transmissió:

- Aprendre a escoltar música,
- caracteritzar la música,
- conèixer la història de la música,
- estudiar el so,
- estudiar la música,
- experimentar el so,
- experimentar la música,
- investigar,
- reflexionar sobre la música,
- relacionar la música amb:
 - la cultura,
 - la història,
 - la societat,
 - les arts,
 - les ciències i
 - les TIC,
- valorar:
 - el poder de la música,
 - la bellesa de la música i
 - la música com a eina educativa.

En el present estudi s'apliquen aquestes categories i les unitats d'anàlisi per establir la comparativa entre el referent definit -*sonari* col·lectiu- i objectius de la LOMCE.

3.7. Temporització de la investigació

La recollida de documentació és una tasca que requereix un temps i es realitza al llarg de dos anys. Cal cercar documentació legislativa del sistema educatiu actual i, també, s'ha de cercar com s'arriba a l'actualitat del sistema educatiu. Això vol dir fer una recerca de la història del sistema educatiu: el seu naixement i evolució fins a l'actual llei educativa, la LOMCE i arribar a la concreció dels criteris d'avaluació d'aquesta llei dels quals es poden recollir el planteig d'objectiu.

Pel que fa als estudis sobre la música, durant aquests dos anys, es fa una investigació paral·lela per seleccionar la bibliografia existent on es troba la música com a subjecte de reflexió o com a un dels subjectes d'investigació.

Se seleccionen documents des del plantejament de la investigació, formulant una hipòtesi i els objectius a assolir, que es temporalitzen en un trimestre.

Es realitzen les fitxes necessàries i s'ordena el material en el decurs de sis mesos.

Un cop realitzada aquesta organització del material es procedeix a escriure el resultat de la investigació que es temporalitza en un any.

Transcrits els resultats de la investigació s'extreuen conclusions i es dedueix la necessitat d'aportar una eina d'avaluació per a la música en el sistema educatiu català, així com la necessitat de plantejar la reformulació d'objectius que responguin a la transmissió a la població escolar de la música des de la seva dimensió simbòlica i comunicativa. La darrera fase es temporalitza en quatre mesos.

Finalment, durant dos mesos es revisa la coherència de la formulació escrita sobre la investigació realitzada.

4. INVESTIGACIÓ SOBRE EL SONARI COL·LECTIU I EL DISSENY CURRICULAR DE MÚSICA

4.1. Escenari de la investigació de la Música en el disseny curricular

La investigació de la Música en el currículum del sistema educatiu català per fer-ne l'anàlisi de la coherència del planteig curricular de la matèria, se situa en la realitat social del sistema educatiu, formulat pel govern d'un estat. Escenari que s'ubica en la realitat de la societat de l'educació catalana i de l'Estat espanyol en l'actualitat i, té en compte les aportacions d'estudis i investigacions realitzats al llarg de la història que han reflexionat sobre la música i sobre la seva relació amb la societat del seu temps o de manera atemporal. Tant el disseny del sistema educatiu actual com els estudis actuals i els recollits d'altres temps, així com la realitat social de la música inclosa en el currículum, configuren el tòpic social de la Música en l'educació en l'actualitat.

Es formula un referent que permeti l'anàlisi de la coherència de la matèria Música des de la interpretació dels estudis sobre la música, en la selecció de fonts que focalitzen el seu treball en la música, per ella mateixa o des de diferents mirades científiques. El resultat de la interpretació de les fonts seleccionades és el *sonari* col·lectiu que, esdevé el referent d'anàlisi de la present investigació. Es defineix el referent, el *sonari* col·lectiu i es plantegen uns objectius per a la seva transmissió.

Per altra banda s'arriba a la concreció de criteris d'avaluació de la música en l'actual llei d'educació, la LOMCE, portant a l'escena d'aquesta investigació, des del compendi de la història del sistema educatiu català, immers en el sistema educatiu de l'Estat espanyol.

L'escenari de la investigació de la Música en el currículum compta amb dos actors:

- 1) El *sonari* col·lectiu.
- 2) Els criteris d'avaluació de Música de la LOMCE.

Ambdós actors es construeixen des de fonts documentals que, per al *sonari* col·lectiu, són els estudis focalitzats en la música i, per als criteris d'avaluació de Música en la LOMCE, són les lleis d'educació formulades pels dirigents polítics de l'Estat espanyol i, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

L'escena de la investigació se situa en l'actualitat de la realitat educativa del sistema educatiu, en la darrera llei d'educació, la LOMCE, però apel·la a la història per cercar-hi el naixement i el desenvolupament d'aquest sistema educatiu fins arribar a l'actual. Igualment per al *sonari* col·lectiu que es construeix des de la lectura de l'imaginari col·lectiu en el simbolisme social de la música com a resultat de la relació des del simbolisme de la música present al llarg de la història i plasmada en obres editades d'autors que, al llarg del temps, han focalitzat en la música el seu estudi.

4.1.1. Construcció del *sonari* col·lectiu des dels estudis sobre la música

A) El tòpic social *Música* per a la investigació sociològica

L'estudi de la Música com a matèria del currículum del sistema educatiu català -que està dissenyat, en la seva formulació, pel sistema educatiu de l'Estat espanyol- duu a definir el tòpic social d'estudi, és a dir, Música com a matèria d'ensenyament en la formulació del currículum del sistema educatiu català.

Tot i que un estudi de la pràctica docent sembla deduir-se del plantejament de la recerca sobre una matèria del currículum, la present investigació se centra en la definició de Música que formula el sistema educatiu que prepara la ciutadania en edat escolar (obligatòria) per formar part de ple dret de la ciutadania catalana i de l'Estat espanyol.

I és a partir de la concepció teòrica de Música, de la seva funció, de la seva eficàcia en l'educació com a formadora de persones que es dissenya (o s'hauria de dissenyar) el currículum de Música per a la implantació en la pràctica docent.

La present investigació parteix del fet social que l'educació respon, per una banda, a la formulació que se'n fa des del sistema educatiu: tria de continguts, disseny de les matèries, criteris d'avaluació i, per altra banda, a l'aplicació en la docència que se'n deriva que comporta la formació i conceptualització de cada docent.

Abordar de manera rigorosa el disseny curricular de la música en el sistema educatiu requereix objectivar el tòpic Música, tant sociològicament com en la seva inclusió en el currículum del sistema educatiu català.

Objectivar el tòpic Música comporta la seva identificació per arribar a una definició per a l'anàlisi comparativa amb el disseny de Música del sistema educatiu; l'observació de la realitat és l'eina per a la definició de Música com a tòpic social.

La definició de Música com a tòpic social comparada amb el disseny curricular del sistema educatiu català permet contrastar la coherència i l'eficàcia del currículum de Música en la seva transmissió a la població escolar; anàlisi comparativa que duu, si és el cas, a aportar propostes per a la transmissió de Música en l'ensenyament.

L'objectiu de la investigació, doncs, és cercar la coherència del currículum de Música i, des de l'anàlisi, fer proposta de millora del currículum, amb l'aportació d'una eina d'avaluació per a la Música impartida en el sistema educatiu català.

Els estudis sobre música i els escrits produïts al llarg de la història de la societat occidental són les fonts per a la definició de Música. La present investigació s'enceta amb la recerca de fonts documentals per definir la Música.

A.1. Plantejaments científicoanalítics de la música

Una teoria de la música s'ha de fonamentar en els plantejaments científicoanalítics que sobre la música s'han realitzat al llarg de la història de la cultura; plantejaments que han focalitzat el seu estudi en la música i, han aportat elements que configuren un corpus teòric per a la construcció d'una teoria.

Abordar el tòpic música en el currículum del sistema educatiu català comporta relacionar la música del currículum amb la teoria de la música que s'ha confegit al llarg de la història per analitzar la coherència de plantejaments.

La teoria de la música s'ha formulat, en principi, com el coneixement i el domini del llenguatge musical, és a dir, conèixer els rudiments de la música per poder-los aplicar. Aquests rudiments són: el nom de les notes, el ritme, la combinació de sons sigui linealment o horitzontalment -contrapunt, harmonia-, els instruments, les formes musicals, els gèneres i la combinació d'aquests elements, en el que es defineix com a textura. Aquesta ha estat la tasca d'escoles de música, acadèmies, conservatoris i, fins i tot universitats -en els segles XVIII, XIX i X-. Els futurs músics estudien el solfeig, l'harmonia, el contrapunt i la fuga, l'instrument o els instruments, la història i l'estètica de la música i, en les pedagogies més actuals, s'hi ha afegit, l'audició, l'anàlisi i la composició. De manera que la teoria de la música perpetua, d'alguna manera, la música existent i, en casos excepcionals apareixen noves composicions per part d'alumnes que mostren habilitats per crear música.

Però, hi ha una altres estudis i aproximacions a la música que no se centren en ella mateixa i en les seves regles sinó que, cerquen la música en la història de la cultura o formulen una estètica de la música. També els estudis de sociologia i de la simbologia social s'han interessat per la música; hi ha escrits des de la filosofia i, fins i tot de la filosofia de la música; i, també -en aïllar la música del món de l'art i presentar-la com a llenguatge-, apareixen la semiòtica o la lingüística de la música. També es poden trobar treballs d'antropologia musical i de l'arqueologia musical.

Per llegir analíticament el currículum educatiu de Música i trobar-hi la concepció que en té la societat i vol transmetre en la formació de ciutadans, cal fer un seguiment de les reflexions, els tractats i els estudis que, al llarg de la història i, des de diferents àmbits, s'ha fet de la música; aportacions de persones músiques i no músiques que aporten la seva investigació o la seva reflexió en escrits (des d'assaigs fins a estudis amb rigor) per sistematitzar de manera científica les conceptualitzacions que es formulen.

Les diferents aportacions que s'han fet al llarg de la història de la cultura occidental sobre la música permeten extreure i objectivar alguns aspectes que donen un contínuum pel que fa a la teoria de la música. N'hi ha, també, que responen a una època i un temps concret i que no s'encadenen en el seguit de la història; concepcions que, d'alguna manera, volen deixar constància de l'actualitat de la música i la seva coherència amb el temps. Es troba tot un seguit d'estudis que fan una aplicació de la lingüística a la música o, els estudis estructuralistes de la música -en un període concret- i, encara, la recerca de l'element cel·lular per a l'anàlisi de la música des d'aquest subjecte independitzat, com pot ser un so aïllat.

Els estudis des dels diferents àmbits han anat configurant una teoria de la música que ultrapassen l'automirada de la música en ella mateixa que la situen en un marc que permet el seu estudi com a fet social; fet que es produeix en el si d'una societat i per a una societat i que és construcció humana d'un llenguatge artístic.

Dels diferents plantejaments, elaborats al llarg del temps per diversos autors, sobre la música es poden extreure els elements per a formular la teoria social de la música que permeten l'anàlisi del currículum de Música en el sistema educatiu català.

A.2. La música com a llenguatge simbòlic i comunicatiu

Un fet observable en totes les cultures, arreu del món, és que la música hi és present en diferents moments de la vida personal individual i social. També es pot constatar, simplement per observació de la vida quotidiana que, la música en les diferents cultures i societats és valorada diversament i és catalogada des de punts de vista diferents. La presència o immersió de la música en les societats d'arreu va portar Schaeffer a escriure: *L'ésser humà en desvetllar el sentit de l'oïda escolta constantment sons i cadències sonores i, tot i que el fet de la vibració de les ones produint so s'esdevé arreu, el subjecte que escolta ho fa en una època i en una civilització determinada.*²²

I observant el tòpic música en la societat Gorina diu: *En la cultura occidental la vida quotidiana està immersa en un mar de vibracions sonores d'entre les quals els humans, en una acte mental, n'ha seleccionat algunes qualificant-les de sons musicals. Les vibracions sonores considerades música conviuen amb d'altres catalogats com a sorolls, i s'atorga a la música –com a so organitzat– un estatus social dotat de càrrega significativa.*²³

Les vibracions sonores formen part de les recerques de les ciències físiques i, la música s'estudia des dels seus elements musicals i els de la concepció que, al llarg de la història occidental, n'ha permès elaborar diverses teories del fet musical, com s'ha enunciat més amunt.

La tangibilitat de la presència de cadències sonores en la societat s'estudia des dels seus elements constitutius, des de la seva producció, invenció i execució; des de l'estètica, la física, la història, la pedagogia, la musicologia, l'antropologia, la sociologia i, també, des de la vessant formal i estructural, lingüística i psicològica.

Un dels aspectes significatius de la música, en la seva creació i en la seva recepció, és la producció de reaccions diverses en les persones; fet que ha estimulat l'anàlisi del procés musical i el seu poder d'influir en qui la rep, com l'estudi de la significació musical des de la lingüística. En la producció i la recepció de música s'han observat semblances amb el procés de comunicació de les llengües i, és per això, que s'estudia la música des de la semiòtica, partint del fet comunicatiu que s'estableix entre emissor i receptor, amb

²² Schaeffer, Pierre. *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza editorial, 2003^{2reimp.} (Alianza Música, 40). Versió espanyola Araceli Cabezón de Diego. Pàg. 27.

²³ Valls Gorina, Manuel. *Per comprendre la música*. Barcelona: Edicions Destino i Edicions 62, 1986. (Llibres a mà, 39). Pàg. 18-20.

discrepàncies d'autors com Eco que escriu: *“s’ha criticat el model comunicatiu: un Emissor, un Missatge i un Destinatari, on el Missatge es genera i s’interpreta sobre la base d’un Codi. Els codis del destinatari poden diferir, totalment o en part, dels codis de l’emissor; el codi no és una entitat simple, sinó sovint un complex sistema de sistemes de regles; el codi lingüístic no és suficient per comprendre un missatge lingüístic”*.²⁴

Les reflexions de León Mejía parteixen del fet que la comunicació s’estableix des de la percepció de sons estructurats en un procés d’intercanvi de coneixements i experiències mitjançant símbols, senyals i signes, sigui de manera oral o escrita, però amb la consideració que hi ha algunes expressions artístiques com la música, la pintura, la dansa, l’escultura i l’arquitectura que precisen uns codis de comunicació propis: sons, llums, banderes.²⁵

La música considerada una eina de comunicació produeix sons organitzats per arribar, per mitjà d’un canal a un receptor competent que desxifra el codi de la successió de sons amb càrrega significativa. En comunicació es compta amb un emissor i un receptor competents per tal que la lectura del codi permeti desxifrar el missatge oral o escrit. Ha de ser competent, el lector o receptor quan es tracta d’altres codis, com els artístic.

En la comunicació, Eco, parteix d’un text amb necessitat de cooperació amb el lector: *“el text és una màquina peresosa que exigeix del lector un ardu treball cooperatiu per omplir espais del «no dit» o del «ja dit», espais que, per dir-ho així, han quedat en blanc, aleshores el text no és més que una màquina presuposicional”*.²⁶ Eco, proposa un Lector Model *“capaç de cooperar en l’actualització textual de la manera prevista per l’autor i moure’s interpretativament, com l’autor s’ha mogut generativament”*.²⁷

El procés de comunicació es realitza en un marc de referència, en un context i, per tant, la significació d’un missatge és sempre contextualitzada espaciotemporalment.²⁸

Schaeffer presenta el paral·lelisme entre llengua i música que presenten els estudis estableixen un però posa en dubte aquesta equiparació donada *“l’arbitrari que resulta*

²⁴ Eco, Umberto. Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Lumen, 1993³. Traducció de Ricardo Pochtar. (Palabra en el tiempo, 142). Pàg. 80. El capítol 3 del llibre està dedicat al Lector Model. Pàg. 77.

²⁵ Cf. León Mejía, Alma B. Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional. México: Ed. Limusa, S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores, 2005. Pàg. 16.

²⁶ Eco. Lector. Op. Cit. Pàg. 39.

²⁷ Eco. Lector. Op. Cit. Pàg. 80.

²⁸ Cf. León. Estrategias. Op. Cit. Pàg. 23.

l'elecció del sentit i la lliure relació entre el significant i el significat que converteix la paraula en signe, mentre que la nota musical sembla imposar-se sempre per damunt de l'arbitrari, com una dada del món físic, al qual seriem sensibles."²⁹

L'estudi del llenguatge musical de Schaeffer proposa les notes com a unitats per analitzar la música des d'aquest objecte sonor; *[l'objecte sonor] d'un dualisme musical fonamental que atorga a la música tot el seu interès i, alhora, evoca el seu misteri.*"³⁰

Per a Schaeffer les notes tenen el "*fonament objectiu amb relació amb el món físic, però, també tenen un sentit infinitament més ample, de manera que les notes no són mers signes arbitraris –com passa amb les paraules d'una llengua–, són símbols tendenciosos, és a dir, sobreenten les «idees» musicals*".³¹

La comunicació musical, per a Jakobson, sobrepassa les regles lingüístiques perquè "*en la combinació de les unitats lingüístiques, existeix una escala ascendent de llibertat. En la combinació dels trets distintius dels «fonemes», la llibertat del qui parla és nul·la; el codi ja ha establert totes les possibilitats que poden ser utilitzades. La llibertat de combinar els fonemes en paraules està circumscrita i limitada a la situació marginal de la creació de les paraules. En la formació de frases a partir de paraules, la restricció que pateix el qui parla és menor. I en la combinació de frases en enunciats, l'acció de les regles constrictives de la sintaxi es deté i la llibertat del parlant individual s'acreu substancialment, però no s'ha de subestimar el nombre d'enunciats estereotipats.*"³²

La comunicació lingüística planteja una dificultat estètica sobre la significació musical i la interpretació del significat, sempre molt subjectiu, per la seva polisèmia, en dependre de molts factors: culturals, personals, circumstancials, etc. El llenguatge musical és un llenguatge complex de comunicació que proporciona informacions i emocions que poden ser interpretades similarment per diversos auditors, si s'hi donen circumstàncies culturals similars. El llenguatge musical és més proper a la comunicació dels afectes i de l'expressivitat, que no pas de la comunicació de dades. La significació de la música pot néixer de referències extramusicals, o en la relació entre un signe o símbol musical i

²⁹ Veure: Schaeffer. *Tratado*. Op. Cit. Pàg. 27-28.

³⁰ Schaeffer. *Tratado*. Op. Cit. Pàg. 28.

³¹ Cf. Schaeffer. *Tratado*. Op. Cit. Pàg. 28.

³² Jakobson, Roman. *Essais de linguistique Générale*. París: les Éditions de Minuit, 1963. Pàg. 47-48.

un referent extramusical, un objecte, una situació o emoció fora del context musical. El significat no és una qualitat intrínseca dels sons, depèn del context on es produeixen.³³

Per a Rowell el significat de la música es pot entendre com a una sèrie d'objectes que provoca el subjecte «música» o «fet musical» en l'acció com es recull en la taula:³⁴

| SUBJECTE | VERB | OBJECTE |
|---|----------------------|------------------------------|
| <i>La música o un fet musical</i> | <i>Significa</i> | <i>Un sentiment</i> |
| | <i>Expressa</i> | <i>Una emoció</i> |
| | <i>Representa</i> | <i>Un humor</i> |
| | <i>Evoca</i> | <i>Una imatge</i> |
| | <i>Imita</i> | <i>Una cosa</i> |
| | <i>Simbolitza</i> | <i>Res</i> |
| | <i>És similar a</i> | <i>Un procés</i> |
| | <i>Apunta vers</i> | <i>Qualitats humanes</i> |
| | <i>Es refereix a</i> | <i>Un altre fet musical</i> |
| | | <i>Un tipus de moviment.</i> |

Taula 2. El significat de la música per a Levis Rowell.

En les reflexions sobre el significat de la música els posicionaments són diversos i n'hi ha qui troba un significat clar en la música, com s'acaba d'exposar, però n'hi ha qui posa en dubte que el significat de la música pugui ser com el de la llengua, tot i això, la música té alguna relació amb el procés del llenguatge i amb la funció del llenguatge, com s'ha dit més amunt.

Schaeffer proposa un interrogant sobre la lingüística de la música: *“La música és un cas molt singular. La literatura instrueix, l'arquitectura s'habita i la pintura es mobla. En les arts més funcionals desinteressades sempre queda alguna cosa funcional. Ara bé, el concert, des de les primeres audicions, convoca una societat per a un llenguatge que no es podrà comprendre i per a una satisfacció improbable. Això no vol dir que la societat*

³³ Cf. Roman, Alejandro. El lenguaje musivisual: semiótica y estética de la música cinematográfica. Madrid: Ed. Visión Libros, 2008. Pàg. 25-27.

³⁴ Rowell, Levis. Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes históricos y problemas estéticos. Barcelona: Ed. Gedisa, 1983. Pàg. 145.

no sigui oberta i coneixedora, sinó que la idea lingüística d'allò musical és tal, que primer cal oir sense comprendre i fer-ho conjuntament. ¿No és això interessant?”³⁵

Schaeffer continua el seu estudi sobre llengua i música ja que tot i depassar les regles lingüístiques la música rebuda de la tradició pot respondre a les mateixes regles lingüístiques: *les «paraules» musicals són les notes i no podem esperar novetats sinó és en una zona de «neologismes». [...] Les «frases» musicals depenen evidentment de les escales, els modes, les regles harmòniques, etc., en la mateixa situació de semi-llibertat que la frase del llenguatge té amb relació amb la sintaxi. I, finalment, els «enunciats» musicals seran responsables de la nostra observació final que existeixen molts estereotips (cadències, respostes, acompanyaments, resolucions), i que les músiques contemporànies proposen altres de nous.*³⁶

La lectura dels estudis dels autors seleccionats en permet deduir que la música és una eina de comunicació que, d'alguna manera, es regeix com els llenguatges i, també, és una eina que permet una comunicació no estereotipada amb nous llenguatges musicals, perquè les combinacions sonores són infinites i, el llenguatge musical està en permanent evolució, responent a noves maneres de producció de so i a noves combinacions dels elements del llenguatge musical: melodia, ritme, harmonia, timbre/instruments, textura, forma i gènere.

A.3. La significació de la música en la història de la cultura occidental

Una recerca acurada dels estudis sobre la música que s'han elaborat al llarg del temps fa veure que la possibilitat d'expressió significativa de la música és present al llarg de la història de la cultura occidental, i la societat de cada temps hi estableix una relació determinada, entre el significat de la música i la societat.

L'estudi de la música en el seu temps és un plantejament que ja en l'any 1971 apunta Hurtado com a *“tendència nova, que es nota clarament en les recents històries de les arts plàstiques i comença a perfilar-se en la música.”*³⁷ Els estudis de la història de la

³⁵ Schaeffer. *Tratado*. Op. Cit. Pàg. 318.

³⁶ Schaeffer. *Tratado*. Op. Cit. Pàg. 29.

³⁷ Hurtado, Leopoldo. *Introducción a la estética de la música*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1971. (Biblioteca del hombre contemporáneo, 225). Pàg. 203.

música a partir dels anys 70's del segle XX referencien les coordenades d'espai i temps i les característiques de cada societat on s'ubica la música.³⁸

De la lectura dels autors citats en el paràgraf anterior es pot deduir que el significat de la música és present en la música mateixa i es formula explícitament o queda implícit en la pràctica musical segons les cultures.

L'observació de la realitat social ha dut, a Occident, a teoritzar sobre les diferents activitats humanes i, depenent dels països, els estudis que se'n realitzen són més o menys nombrosos; el nombre d'estudis depèn del valor social que s'atorga a una o altra activitat per fonamentar la mateixa necessitat de la seva investigació.

Etapé sintetitza en l'entrada Teoria de la *Gran Enciclopèdia de la Música* com s'aborda l'estudi de la música des dels plantejaments de la teoria de la Música, del qual article recollim el següent:

*“En català, «teoria de la música» s’usa amb dos significats trets dels mots Musiklehre i Musiktheorie: d’una banda, les nocions elementals dels inicis de l’aprenentatge musical; de l’altra, la teoria de la música com a ciència, investigació del llenguatge musical, composició i pràctica musical. La manca de distinció manifesta la poca atenció a la teoria de la música (absència de publicacions) i, a diferència d’altres països –on la teoria de la música és una especialitat dels conservatoris o universitats i dona titulacions–, aquí no es considera la teoria com a una carrera musical amb titulació. [I continua] L’adquisició, conservació i transmissió de coneixements musicals implica un nivell teòric, fins i tot en el cas que l’adquisició hagi estat intuïtiva i la transmissió es produeixi de forma oral. Qualsevol cultura o tradició musical té, d’alguna manera, una teoria de la música; si bé la forma més habitual d’entendre-la és en el sentit d’un cos de coneixements positius derivats de l’observació científica o de l’estudi de la pràctica musical.”*³⁹

La música ha estat presentada com a objecte, com a llenguatge de grafies simbòliques, com a estructures sonores que permeten una anàlisi, com a obra d'art oberta a les valoracions de la crítica i com a missatge d'un artista creador.⁴⁰

³⁸ La música totalment imbricada en la societat del seu temps es pot veure el llibre Ross, Alex. *El ruido eterno. Escuchar al siglo XX a través de su música*. Barcelona: Ed. Seix Barral, 2010^{10impr}.

³⁹ Cf. Estapé i Madinabeitia, Víctor. “Teoria” a *Gran Enciclopèdia de la Música*. Online. <http://www.grec.cat> (Web. 25.07.2015).

⁴⁰ Veure: Hurtado. *Introducción*. Op. Cit. Pàg. 10-11.

La primera investigació que planteja la història de la música -a Occident- és l'origen i el naixement de la música;⁴¹ origen admès pel fet de l'existència mateixa de la música en la vida humana i, a partir de l'origen, se'n fa un seguiment en cada període de la història de la cultura occidental, en molts casos com a desenvolupament o progrés, d'aquesta música original, fent notar el primitivisme i el seu perfeccionament amb el pas del temps.⁴²

Els estudis realitzats des de la musicologia comparada que, *en els anys 50's del segle XX, Kunst va nomenar etnomusicologia, i va dissenyar una disciplina que estudia les músiques tradicionals i els instruments musicals de tots els estrats culturals de la humanitat.*⁴³ Aquests estudis presenten una història evolutiva de la música amb noms, obres i autors, però la concepció de la història evolutiva de la música incorporarà en l'evolució dels estudis en el temps, les coordenades històriques, socials i culturals de cada societat i cada època on s'ubica la música.⁴⁴

Un a priori que presenten les històries de la música, els estudis estètics musicals i les diferents aproximacions a la música, el recull Enrico Fubini en la introducció del seu llibre d'estètica musical: *“La constatació totalment empírica del fet que, des de la més remota Antiguitat, filòsofs, literats, músics, etc., ens han transmès unes reflexions sobre el fenomen musical coincidint totes, fins a cert punt, en la consideració de la música com a un art peculiar, dotat de poders especials, expressant tant d'harmonies celestials com de dominis diabòlics.*⁴⁵

En el seguiment de la història tots els estudis fan una lectura de la música en la Grècia antiga i hi posen els fonaments de la música occidental; una música vinculada totalment amb l'organització de la societat. Fubini ho expressa com es pot llegir a continuació:

⁴¹ Herbert Spencer, Edmund Gurney i Richard Wallaschek entre 1890 i 1891 van escriure articles sobre l'origen de la música a la revista *Mind*. Es poden trobar els articles a mind.oxfordjournals.org. Richard Wallaschek va formular els seus pensaments en l'obra *Essay on the Origin of Music*. Publicada el 1857.

⁴² Veure: Riera, Ticià. *Evolució de l'art musical. Història, estils i formes*. Argentona: L'Aixernador Edicions, 1994. Pàg. 21.

⁴³ Pelinski, Ramón. *Invitació a la Etnomusicología*. Madrid: Ed. Akal, 2000. Pàg. 14. Cita l'edició de 1969 de Kunst; la primera edició on s'encunya el terme etnomusicologia és a Kunst, Jaap. *Musicologica: A Study of the Nature of Ethno-musicology, Its Problems, Methods, and Representative Personalities*. Amsterdam: Indisch Institut, Universitat d'Indiana, 1950.

⁴⁴ Fins i tot l'obra de referència dels qui estudien la història de la música que ha estat l'*Oxford History of Music*, en la primera edició feia una història evolutiva de la música.

⁴⁵ Fubini, Enrico. *La estètica musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Ed. Alianza Música, 1994^{6reimp.}. Versió castellana de Carlos Guillermo Pérez de Aranda. (Alianza Música, 31). Pàg. 25-26.

*“Entre els grecs, la música mantenia vincles bastant íntims amb la medicina, l’astronomia, la religió, la filosofia, la poesia, la mètrica, la dansa i la pedagogia.”*⁴⁶

I, Comotti escriu: *“La música va estar present en tots els moments de la vida social del poble, en les cerimònies religioses, en les competències agonístiques, en els banquets, en les festes solemnes i, fins i tot en les batalles polítiques, com testimonien Alceu i Timocreont de Rodes. [...] i pels testimonis literaris, a partir del mateix Homer, podem adonar-nos de la funció primordial que van tenir el cant i el so dels instruments també en els rituals de caràcter iniciàtic, purificador, de conjur mèdic, etc. El poder psicagògic que els grecs atribuïen a la música [...] es recullen en les teories pitagòriques i de l’ethos de les harmoniai en la doctrina de Damon.”*⁴⁷

Amb una funció social que va conduir a una pedagogia musical i a una caracterització de la música en el pensament filosòfic d’autors pitagòrics com Plató, Aristòtil i Aristoxen que atorguen a la música el poder d’influir en la persona, depenent de la música que s’escolta, perquè *El fet que, per exemple, els pitagòrics i Plató pensessin en la música com a harmonia de les esferes celestes o com a suprema filosofia, significa que la música tenia dins de la civilització hel·lènica una funció totalment diferent de la que té la nostra,*⁴⁸ ja que, cada música, té un *ethos*, un caràcter diferent i, per tant, una influència moral que cada mode musical pot exercir en l’individu. Aquesta concepció va passar als modes eclesiàstics medievals.⁴⁹

La reflexió sobre la música dels filòsofs grecs dels segles V i IV a. C., se centra en la seva funció en la societat de manera que, la música té valor quan és èticament positiva, és a dir, serveix -dins de l’estructura de l’Estat- per a l’educació pública. Els elements que determinen l’elecció d’una música o una altra, per a Plató són l’harmonia i el ritme. *“S’ha traduït per harmonia una successió de sons que, per als teòrics de la Grècia clàssica, mantenien, entre ells, unes distàncies establertes, a partir de les teories matemàtiques i, que es van concretar en unes successions de vuit notes, fragments del gran sistema perfecte d’Aristoxen. L’àmbit d’aquesta successió, els sons que inclou*

⁴⁶ Fubini. *La estética*. Op. Cit. Pàg. 21.

⁴⁷ Comotti, Giovanni. *Historia de la Música, 1. La música en la cultura griega y romana*. Madrid: Ed. Turner, 1996. Col. Turner Música, núm. 1. Edició espanyola coord. Andrés Ruiz Tarazona. Trad. Rubén Fernández Piccardo. Pàg. 6.

⁴⁸ Fubini. *La estética*. Op. Cit. Pàg. 22.

⁴⁹ Cf. “Ethos” a Pérez, Mariano. *Diccionario de la Música y los Músicos. A – E*. Madrid: Ediciones ISTMO, 1985. (Fundamentos, 87).

aquesta harmonia, corresponia amb els límits de les cordes dels instruments que les feien sonar.”⁵⁰

Plató escriu: *“l’educació musical és de summa importància a causa de què el ritme i l’harmonia són el que més penetra en l’interior de l’ànima i l’afecta més vigorosament, portant amb ella la gràcia, i crea gràcia si la persona està degudament educada, no si no ho està. A més, qui ha estat educat musicalment com cal és el que percebrà més agudament les deficiències i la manca de bellesa, tant en les obres d’art com en les naturals, davant les quals la seva repugnància estarà justificada: lloarà les coses formoses, alegrant-se amb elles i, acollint-les en la seva ànima, es nodrirà d’elles fins a convertir-se en un home de bé.*”⁵¹

En l’antiguitat de la història occidental i en el període que es denomina Edat Mitjana té una presència significativa la religió cristiana, el conjunt d’esglésies que segueixen Jesús de Natzaret i que proclamen com a centre de la seva fe la resurrecció de Jesús, perquè, per a ells és el messies esperat pel judaisme,⁵² pel que fa a la música en la societat. El cristianisme té relació estreta amb la música i teoritza sobre ella, fent-la bona, per una banda i perniciosa per una altra. Els primers escriptors de l’Església, els Pares de l’Església,⁵³ condemnen la música i, alhora, hi veuen un mitjà d’elevació de l’ànima i, fins i tot, una imatge de l’harmonia divina. És per això que determinen que hi ha músiques paganes mentre que, per contra, la nova música cristiana, el cant nou, és un instrument de salvació; una distinció que, en principi, no és formal ni musical, sinó que respon a un contingut textual.⁵⁴

L’ètica i l’estètica de la vida social occidental, des de l’Edat Mitjana, està determinada per la influència de l’església cristiana i, referent a la música, un autor que va donar directrius musicals en la seva obra fou Sant Agustí que *dedica un tractat a la música - no acabat- en forma de diàleg mestre-alumne, De musica, que junt amb les Confessions (X,33) dedicada al cant, tracta un dels grans problemes musicals de l’Església: com controlar el «poder secret i quasi increïble de la música de moure els nostres cors en*

⁵⁰ Cf. “Mode”. Candé, Roland de. *Diccionari de la música*. Barcelona: Ed. 62, 1982². (El Cangur, 68).

⁵¹ Platón. *República*. Barcelona: Ed. Planeta de Agostini, 1995. Traducció i notes Conrado Eggers Lan. (Los clásicos de Grecia y Roma, 26). 401, d-e.

⁵² Cf. “Cristianisme” i “Jesús” a *Gran Enciclopèdia Catalana*. Online. www.enciclopedia.cat (Web. 27.07.2015)

⁵³ Olivar i Daydí, Alexandre. “Pare de l’Església” a *Gran Enciclopèdia Catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1990^{1a reimp} (Vol. 17).

⁵⁴ Fubini, Enrico. *Les philosophes et la musique*. París: Honoré Champion. 1983. (Musique – Musicologie, 13). Dirigida per Danièle Pistone. Pàg. 37-38.

un sentit o un altre.» Sant Agustí postula una contradicció entre la música com a ciència de l'intel·lecte i instrument de mediació (mediació) de plaer.⁵⁵

A Roma, el teòric Boeci que hi va viure entre el 480 i el 524, en *De Institutione Musicae* repeteix el plantejament de Plató respecte a la música com a eina educativa; segons la manera com sigui usada pot produir efectes beneficiosos o perjudicials. Boeci i Sant Agustí són els models de pensament de l'Edat Mitjana, que han estat seguits per d'altres com Cassiodor, Isidor de Sevilla, des de la formulació de continuïtat entre el pensament de l'antiguitat grega distingint entre música mundana, humana i instrumental.⁵⁶

Les doctrines filosòfiques de l'*ethos* de Plató, atribueixen una relació entre certs elements musicals i els efectes que produeixen en l'oient i van ser presents en els escrits sobre música antics i medievals. Vinculada amb aquesta doctrina apareix la teoria dels afectes i la de les figures retoricomusicals en l'època barroca. La música pot expressar afectes d'amor i tristesa, alegria, fúria, compassió, temor, ànim i desesperació.

En el segle XVI autors com Joachim Burmeister elaboren l'aplicació sistemàtica de la retòrica a la música,⁵⁷ recollint el plantejament sobre els afectes produïts per la música formulat per Johannes Tinctoris,⁵⁸ al segle XV:

| | |
|---|--|
| <i>Deum delectare,</i> | <i>Terrenam mentem elevare,</i> |
| <i>Dei laudes decorare,</i> | <i>Homines laetificare,</i> |
| <i>Gaudia beatorum amplificare,</i> | <i>Aegrotos sanare,</i> |
| <i>Ecclesiam militantem triumphanti assimilare,</i> | <i>Labores temperare,</i> |
| <i>Ad susceptionem benedictionis divinae preparare,</i> | <i>Animos ad praelium incitare,</i> |
| <i>Animos ad pietatem excitare,</i> | <i>Amorem allicere,</i> |
| <i>Tristitiam depellere,</i> | <i>Jocunditatem convivii augmentare,</i> |
| <i>Duritiam cordis resolvere,</i> | <i>Peritos in ea glorificare,</i> |
| <i>Dyabolus fugare,</i> | <i>Animas beatificare.⁵⁹</i> |
| <i>Extasim causare,</i> | |

La música Barroca durant els segles XVII i XVIII es va considerar com una possibilitat de transmetre diferents maneres de comportament humà. La música transmet emocions,

⁵⁵ Cf. Sant Agustí a *Gran Enciclopèdia de la música*. Online. www.grec.cat (web. 27.07.205). Es poden trobar les obres citades a: San Agustín. *De Musica*. Madrid: BAC, 1988^{1ªreimpr}. (Obras completas, XXXIX), i, San Agustín. *Las confesiones*. Madrid: BAC. 1969. (Obras completas, II).

⁵⁶ Fubini. *Les philosophes*. Op. cit. Pàg. 42-44.

⁵⁷ Veure Burmeister, Joachim. *Musica poetica*. Rostock, 1606. Facs. Rpt. Kassel: Bärenreiter, 1955.

⁵⁸ Fubini. *Les philosophes*. Op. Cit. Pàg. 57. Els efectes de Tinctoris recollits per Fubini.

⁵⁹ La traducció pot ser: A Déu delectar, / a Déu lloar amb cants, / créixer en la joia del sants, / formar part de l'Església militant i triomfant, / per preparar-se per rebre la benedicció divina, / fer néixer sentiments de pietat, / allunyar la tristesa, / expulsar la duresa de cor, / fer fugir el Diable, / provocar l'èxtasi, / elevar la ment de la terra, / perquè alegri als homes, / guarir els malalts, / temperar les feines, / estimular la ment per a la lluita, / atreure l'amor, / acréixer l'alegria de la convivència, / excel·lir en ella per glorificar, / santificar les ànimes.

afectes, que arriben a l'oient: *Les grans novetats que se succeïren en la música del final del segle XVI i el principi del XVII comportaren nous reptes per a la teoria: en la recerca de nous mitjans expressius que afavorissin la representació de les passions humanes en els gèneres del madrigal i l'òpera, hi tingueren un paper fonamental els nous tractaments de la dissonància i el cromatisme.*⁶⁰ En el Barroc i per expressar els afectes es creen figures retoricomusicals, que imiten la natura, per embellir o emfatitzar les paraules, creant imatges plàstiques del sentit i l'afecte continguts en el text.⁶¹ La retòrica musical va ser un codi important de la música dels segles XVII i XVIII, però l'esforç no va obtenir els resultats esperats d'aplicació retòrica com es feia al verbal.⁶²

Ja en el segle XIX la preocupació per l'expressió de la música i pel seu significat, va donar lloc a una música pura, sense pretensions d'expressar res, una música ben estructurada i racional i, des d'aquest plantejament, a reaccions que presenten des de la música absoluta que Dahlhaus defensa en la seva obra *La idea de la música absoluta*,⁶³ però d'altres neguen tot el que s'ha defensat al llarg de la història, com escriu Neubauer: *“l'absència d'un significat concret, i fins i tot d'una forma, la dependència de la mera capacitat de suggerir, és ara una virtut. L'oient i el lector ja no són receptors passius d'una comunicació predeterminada, sinó que ells mateixos són els participants actius en un joc amb signes indeterminats.”*⁶⁴

En el segle XIX *“la música romàntica és en primer lloc una «invenció» de poetes, filòsofs, literats: certament, el nou concepte revolucionari de la música no neix com a reflex o sistematització d'una nova pràctica musical, sinó com a emanació directa de la visió romàntica del món. [...] La nova tendència és la idea de música absoluta, en el sentit d'una música lliure de condicionaments de lloc, espai, temps i funció social, sense relacions o mescles amb altres formes d'expressió artística (paraules, imatges) i per tant «pura», sense continguts materialment determinables [...] establerta per Richard Wagner i represa per Edward Hanslick com a punt cardinal de la seva estètica d'«allò bell musical». [...] Aquesta idea ja estava present a finals del segle XVIII com a nucli d'una metafísica de la música [...] s'alimenta d'una antiquíssima doctrina,*

⁶⁰ Cf. Estapé. “Teoria a Gran Enciclopèdia de la Música. Online. www.grec.net (29.07.2014).

⁶¹ Veure: González Valle, José Vicente. “Figures retoricomusicals” a www.grec.net (Web. 29.07.2014).

⁶² Cf. Neubauer, John. *La emancipación. El alejamiento de la mimesis en la estética del siglo XVIII*. Madrid: Ed. Visor Dis., S.A., 1992. (La balsa de la Medusa, 57). Pàg. 69-70.

⁶³ Dahlhaus, Carl. *La idea de la música absoluta*. Barcelona: Ed. Idea Books, 1999.

⁶⁴ Neubauer. *La emancipación*. Op Cit. Pàg. 302.

l'Harmonia Mundi de Pitàgores [...] la convicció que el món fos una unitat vivent regida per un principi ordenador fundat sobre proporcions numèriques, i que, en la música (disciplina quae de numeris loquitur, disciplina que parla de números) s'expressa la íntima simpatia de les criatures de l'univers, i el fonamental acord entre macrocosmos i microcosmos."⁶⁵

La lectura de l'historiador de la música de Di Benedetto planteja que és en el segle XIX que s'arriba a la concepció de la música com a expressió del profund sentiment de la divinitat expressat en obres com la d'Ernest Theodor Amadeus Hoffmann (1814) *Alte und neue Kirchenmusik*, Música religiosa antiga i moderna. Aquesta concepció de la música, per una banda pura, absoluta i per altra totalment divina diferencia les obres artístiques de música i la música de consum, d'entreteniment en raó de la seva funció.⁶⁶

W. H. Wackenroder formula el significat que provoca la música en ella mateixa sense cap agent extern, superant els afectes, la retòrica i fins i tot la racionalitat atribuïda a la música, en situar la música enllaçada amb la concepció més espiritual de l'ésser humà i fer de la música l'art suprem: "*cap altre art, a excepció de la música, no disposa d'una matèria prima que estigui ja, per ella mateixa, tan plena d'esperit celestial.*"⁶⁷

Les reflexions sobre la música del segle XIX obren camps d'estudi per a l'avenir. Així, G. W. F. Hegel, atorga a la música una vinculació al jo que fa que "*el jo que apareix en la música es determina també immediatament com a sentiment. És a dir, la música no solament forma, en relació a la seva qualitat numèrica, sinó que aquesta determinació ha d'anar unida a alguna cosa que s'expressa mitjançant aquesta forma. I el que aquest «quelcom» sigui, es presenta alhora en forma de la sensació (Empfindung) o sentiment (Gefühl). [...] La música és en ella mateixa forma des de dos punts de vista: 1) des del punt de vista del seu esdevenir, com a temporalitat que s'efectua en el temps; 2) des del punt de vista del contingut que queda reuït en ella a forma d'un contingut, és*

⁶⁵ Di Benedetto, Renato. *Historia de la música, 8. El siglo XIX. Primera parte*. Madrid: Ed. Turner, S.A., 1987. (Turner Música, 8). Edició espanyola coordinada i revisada per Andrés Ruiz Tarazona. Traduit per Carlos Fernández, de la versió italiana Dapino, Cesare- *Storia della musica*, vol. VII: l'Ottocento I. Torino: Ed. E.D. T., 1982, a càrrec de la Societat Italiana de Musicologia. Pàg. 7.

⁶⁶ Cf. Di Benedetto. *Historia*. Op. Cit. Pàg. 11.

⁶⁷ Wackenroder, Wilhelm H.; Tieck, Ludwig. *Herzensergießungen eines kunstliebenden Klosterbruders*. Berlin: Unger, 1797. Edició espanyola: *Efluvios cordiales de un monje amante del arte: con una reseña de August Wilhelm Schlegel*. Trad. d'Héctor Canal Pardo. Oviedo: Kirk, 2008. Citat per Fubini. *La estética*. Op. Cit. Pàg. 260.

a dir, la sensació o sentiment.”⁶⁸ El «jo» rep forma i expressió en la música i és des d'aquest plantejament que Hegel obre la porta a la concepció formalista de la música.⁶⁹ Arthur Schopenhauer en la seva obra en dos volums *El mundo como voluntad* defensa la música com a llenguatge en ella mateixa més enllà de les arts i escriu en el primer volum: “*La música, donat que transcendeix les idees, és totalment independent del món fenomènic, l’ignora i en certa mesura podria subsistir tot i que no existís el món, cosa que no es pot dir de les altres arts... Així doncs, la música no és de cap manera, com les altres arts, la còpia de les idees sinó la còpia de la voluntat mateixa, l’objectivitat de la qual són també les idees: per això l’efecte de la música és molt més poderós i penetrant que el de les altres arts: ja que les arts només parlen de l’ombra, la música de l’èsser... La música, considerada com a expressió del món, és un llenguatge summament universal que és fins i tot a la universalitat dels conceptes més o menys el que aquests ho són a les coses individuals.*”⁷⁰ I continua la seva reflexió sobre la supremacia de la música sobre les altres arts dient que *la música, a diferència de totes les altres arts, no representa les idees o graus d’objectivació de la voluntat sinó la voluntat mateixa, s’explica que exerceixi un influx immediatament sobre la voluntat, és a dir, sobre els sentiments, passions i afectes de l’oient, exaltant-los ràpidament o transformant-los.*”⁷¹

Els escrits sobre l’expressivitat de la música del segle XIX atorguen a la música un paper molt significatiu entre les arts fins a arribar a qualificar-la com la més sublim de les arts. En aquest segle XIX es reflexiona filosòficament sobre la música i se supera l’anàlisi merament formal que havia estat la realització de finals del segle XVIII, tot i que això no treu que es continuï l’anàlisi de la música des dels seus elements: melodia, ritme, timbre, harmonia, forma, gènere i textura.

La música arriba a modificar l’estat anímic, segons H. Berlioz, “*l’emoció creixent en raó directa de l’energia o de la grandesa de les idees de l’autor, produeix, immediatament, una agitació estranya en la circulació de la sang; les meves artèries*

⁶⁸ Veure: Espiña, Yolanda. “La música en el sistema filosòfic de Hegel”, a *Anuario Filosòfic*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1996 (29). Pàg. 62-63.

⁶⁹ Cf. Fubini. *La estètica*. Op. Cit. Pàg. 271.

⁷⁰ Schopenhauer, Arthur. *El mundo como voluntad y representación. I*. Madrid: Ed. Trotta, 2013². Traducció de l’original *Die Welt als Wille und Vorstellung. I* per Pilar López de Santa María. (Clásicos de la Cultura). Pàg. 313 i 318.

⁷¹ Schopenhauer, Arthur. *El mundo como voluntad y representación. II*. Madrid: Ed. Trotta, 2005². Traducció de l’original *Die Welt als Wille und Vorstellung. II* per Pilar López de Santa María. (Clásicos de la Cultura). Pàg. 500.

bateguen amb violència.”⁷² El músic Robert Schumann atorga a la música sense paraules la capacitat d’expressar els matisos de totes les situacions vitals: *“Els homes poc refinats són generalment incapaços de descobrir en la música, sense text, res més que l’expressió de dolor, alegria o -entre ambdues-, una dolça malenconia; però no poden sentir-hi les més fines expressions de les passions, per una banda la ira, el remordiment, per altra, els moments quietud interior, de satisfacció, etc.; els és difícil per conseqüència comprendre mestres com Beethoven o Franz Schubert, que han pogut traduir en el llenguatge dels sons tots els instants de la vida.”*⁷³ I Felix Mendelssohn atribueix a la música un poder de significació que supera al de la llengua: *“La majoria de la gent habitualment es queixa de l’ambigüïtat de la música instrumental, argüint la dificultat que implica no saber què pensar en escoltar-la, mentre que tothom comprendrà el significat de les paraules. Per a mi és exactament a l’inrevés; no solament en la comprensió de frases senceres, sinó també de termes aïllats que em semblen tan ambigus, tan indefinits, tan difícils de comprendre en comparació amb la música genuïna, que omple l’ànima de milers de coses millors que les paraules. El que expressa la música que estimo no és un pensament massa indefinit per ser expressat en paraules, sinó, al contrari, massa definit. [...] Les paraules d’una persona assumeixen un significat totalment diferent per a una altra. Només la música pot desvetllar les mateixes idees i els mateixos sentiments però aquests sentiments no podran, tanmateix, expressar-se amb les mateixes paraules.”*⁷⁴

En el segle XIX s’escriu sobre la influència social que té la música a més d’expressar i significar; aquest poder d’influir socialment és considerat en la composició musical i en les produccions escrites sobre la música. El poeta Giuseppe Mazzini (1805-1872) escriu: *“La música, que és l’únic idioma comú a totes les nacions, l’única que transmet explícitament un pressentiment d’humanitat, està cridada, certament, a un destí més alt que no el d’omplir les hores d’oci a un reduït nombre de ganduls; aquesta música, que avui està vilment deteriorada, s’ha revelat omnipotent per als individus i per a les*

⁷² Berlioz, Hector. *A travers chants*. París: Michel Lévy Frères. Lib. Éditeurs, 1862². eBook reléase 2011.

⁷³ Schumann, Robert. *Gesammelte Schriften über Musik, und Musiker*. Leipzig: Breitkopf & Härtel; Auflage, 1854. En la traducció francesa: *Le comique dans la musique a Sur les musiciens*. París: Stock, poli, 1979^{rep.}. (1/1894). Pàg. 307.

⁷⁴ Mendelssohn, Felix. Carta adreçada a Marc-André Souchay, 15.X.1842, a Gal, Hans. *The Musician’s World: Great Composers in Their Letters*. Londres: Ed. Thames and Hudson, 1965. Pàg. 170. Text de la carta a *Mendelssohn – Cartas*. A “Anuario 2009 Pro Música de Rosario”. Rosario, Argentina: Ed. Pro Música – Conjunto pro Música de Rosario, 2010. Pàg. 17.

multituds, de manera que els homes la van adoptar en qualitat d'inspiradora d'importants esdeveniments i de sagrats pensaments; i els electes per tractar-la hi van buscar l'expressió més pura, la més general i la més simpàtica d'una fe social."⁷⁵

F. Liszt fa notar el poder de la música de pintar i descriure; poder que depèn del tipus de composició musical. La música que ho assoleix és la música programàtica. Liszt no comparteix les idees d'altres autors del seu segle que *"haviem dotat la música instrumental d'un poder absolut pel que fa a la transmissió d'idees; ans ha de ser una música maridada amb la poesia, la música programàtica perquè la música instrumental pura només pot comunicar a uns quants especialistes, no es pot adreçar a tothom. [...] El músic no parla als homes ni de les seves alegries, ni dels seus somriures, ni de les seves resignacions, ni dels seus desigs, i es tornarà un objecte indiferent a les masses i interessarà només als seus col·legues, els únics amb competència per poder apreciar la seva habilitat. [...] La música pura instrumental, la simfonia clàssica, només comunica l'abstracta expressió del sentiment humà universal de manera impersonal, mentre que la música programàtica –el poema simfònic– en pot comunicar la universalitat concreta dels caràcters.*"⁷⁶

Richard Wagner veu en *"la música una llengua intel·ligible per a tothom i hauria de ser la potència conciliadora, la llengua sobirana resolent les idees en sentiments.*"⁷⁷

Els seus escrits i la seva música se centren a defensar una música per al futur que respongui a la identitat del poble alemany des de l'obra d'art total (*Gesamtkunstwerk*), terme creat per Wagner per definir un tipus d'obra d'art que integrés totes les arts: *el musical i el teatral i els de les arts visuals,*⁷⁸ iniciant un nou camí de fusió entre la poesia i la música, per donar ple significat a l'obra escènica i, també a les altres arts. En

⁷⁵ Mazzini, Giuseppe. *Filosofia della música*. Itàlia: Ed Raffaella Tarantini, 2011. Prog. Manuzio. Mazzini, G. *Scritti literari*. Milano: Bietti. 1933. Vol. II. Pàg. 16. <http://www.e-text.it> i també http://www.liberliber.it/mediateca/libri/m/mazzini/filosofia_della_musica/pdf/mazzini_filosofia_della_musica.pdf (Web. 6.08.2014).

⁷⁶ Cf. "Berlioz und seine Harold-Symphonie" a Liszt, Franz. *Gesammelte Schriften*. Leipzig: Ed. Druck und Verlag von Breitkopf, Harte L, Library of Wellesley College, 1910. Pàg. 85. Text alemany a "Internet Archive" a https://archive.org/stream/gesammelteschrif04lisz/gesammelteschrif04lisz_djvu.txt (Web. 8.08.2014).

⁷⁷ Wagner, Ricard. "Carta a Federico Villot" a *Dramas musicales de Wagner*. Tomo I. Barcelona: Casa editorial Maucci, 1908, que es pot trobar a www.archivowagner.com (Web. 8.08.2014).

⁷⁸ Veure: Pöltner, Güntheher, "La idea de Richard Wagner de la obra de arte total. Comentarios sobre el programa de una superación de la religión en el arte." Traducció d'Alberto Ciria a *Thémata. Revista de Filosofía*. Sevilla: Ed. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2003 (30).

Wagner apareix el concepte de redempció de la humanitat per mitjà de l'art i de la música que serà tema de reflexió del filòsof Friedrich Wilhelm Nietzsche.

Arnold Schönberg, per altra banda, està convençut que *“Si és art no ho serà per a tothom, i si és per a tothom no serà art.”*⁷⁹ Schönberg es posiciona sobre la música: *“La meva convicció personal és que la música en el seu si duu un missatge profètic que revela una forma de vida més elevada, vers la qual evoluciona la humanitat... la vida dels grans homes ens ensenya de quina manera l'impuls creador es correspon amb un sentiment instintiu i vital, que neix només per transmetre un missatge a la humanitat.”*⁸⁰

A.4. Elements configuradors de la música: l'essència de la música

La literatura sobre música i sobre el fet musical ha anat augmentant al llarg del temps i ja en el segle XIX mou a escriure a filòsofs, erudits, músics, novel·listes, crítics i historiadors. Eduard Hanslick, és una figura significativa pel que fa a dotar els escrits sobre música d'un esperit científic. En la seu assaig *Musikalisch-Schönen* (Sobre la bellesa musical)⁸¹ mostra els seus coneixements sobre la música tant a nivell històric com estètic i estableix la vinculació de la música amb les altres ciències: psicologia, matemàtiques, fisiologia, llenguatge, manifestant la necessitat d'establir processos científics en els estudis sobre la música. La música per a Hanslick s'estudia des de la bellesa i exposa el seu pensament amb idees com: *“La tendència a conèixer les coses de la manera més objectiva possible, és a dir, separant-se completament del «jo» i considerant-les en elles mateixes, es fa sentir en els nostres dies en totes les branques del saber humà i, ha d'influir necessàriament també en l'estudi de la bellesa.”*⁸²

L'obra de Hanslick planteja un enfocament diferent dels escrits del segle XIX sobre la música. Concep la música com a art en ella mateixa: *“La bellesa d'una obra musical, és específica a la música; és a dir, que resideix en la relació dels sons, sense que tingui res de comú amb un altre ordre d'idees estranyes o extramusicals.”*⁸³ I, també: *“L'expressió del sentiment determinat d'aquesta o aqueixa passió, està fora de l'abast*

⁷⁹ Schönberg, Arnold. *El estilo y la idea*. Madrid: Ed. Taurus, 1963. Traducció: Juan J. Esteve de l'original *Style and Idea*. New York: Ed. Philosophical Library, 1950. Pàg. 84.

⁸⁰ Schönberg. *El estilo*. Op. Cit. Pàg. 246-247.

⁸¹ Hanslick, Eduardo. *De la belleza en la música. Ensayo de reforma en la estética musical*. Madrid: Casa editorial de Medina, 1876⁵. Traducció d'Elisa de Luxán de García Dana. Pàg. VII.

⁸² Hanslick. *De la belleza*. Op. Cit. Pàg. 2.

⁸³ Hanslick. *De la belleza*. Op. Cit. Pàg. X-XI.

de la música. Els sentiments no existeixen tant aïllats en l'ànima que es deixin extreure sols, per mitjà d'un art que no pot expressar cap dels altres estats actius de l'esperit. Al contrari, ells depenen de condicions fisiològiques i patològiques; de nocions, d'idees preconcebudes, en fi, de tot el que constitueix el domini de la intel·ligència i de la raó, enfront a les quals se'ls col·loca a vegades, tanmateix, com a una antítesi, com a una oposició inconciliable."⁸⁴ Continua la reflexió de Hanslick sobre la bellesa de la música: *"La bellesa específica de la música no necessita prendre de fora de la seva substància i existeix únicament en els sons i les seves combinacions artístiques [...] la idea musical completament formulada, és ja una bellesa independent de cap altra: no té cap altra finalitat que ella mateixa, i no és, de cap manera, mitjà de matèria que serveixi per expressar sentiments ni pensaments.*"⁸⁵ Hanslick també escriu sobre la música com a llenguatge musical: *"Totes les lleis especials de la música graviten al voltant d'aquest principi: significat independent i bellesa pròpia de sons. Totes les lleis que regeixen el llenguatge tenen el seu punt de partida en l'ús correcte del so tenint per objecte expressar idees... No emanant la bellesa artística del sentiment, sinó de la imaginació, estat actiu de pura contemplació, l'obra musical es presenta davant del teòric com a creació específicament estètica i independent, que ha de contenir en ella mateixa l'element científic, considerat a part de l'accessori psicològic de la seva gènesi i de l'efecte produït.*"⁸⁶

L'assaig sobre la bellesa de la música de Hanslick recull la relació de la música amb les altres arts i es posiciona en contra del pensament anterior; també la relació de la música amb les ciències i defensa un mètode científic d'investigació de la música més enllà de frases repetides sobre el sentiment que provoca la música; apunta la relació de la música amb la llengua i deixa oberta la qüestió sobre l'estructura logicogramatical de la música i situa la música com a producte d'un espai i d'un temps concrets que creen unes formes musicals determinades per a la societat que hi viu.

Per la seva tasca i pels plantejaments d'investigació que proposa, així com pel seu posicionament i els seus escrits en revistes musicals del seu temps, les enciclopèdies actuals el qualifiquen com a musicòleg, crític i acadèmic musical alemany.

⁸⁴ Hanslick. De la belleza. Op. Cit. Pàg. 21.

⁸⁵ Hanslick. De la belleza. Op. Cit. Pàg. 53-54.

⁸⁶ Hanslick. De la belleza. Op. Cit. Pàg. 82 i 87.

Amb Hanslick s'inicia l'aproximació a la música d'una manera més científica, tot i que, ja hi havia hagut aproximacions que plantejaven la reflexió sobre la música més enllà del pensament subjectiu o de la mera sensació produïda en els oïents. La científicitat de la música que proposa Hanslick s'anomenà Musicologia (*Musikwissenschaft*), que aparegué per primera vegada com a ciència de la música amb F. Chrysander (1863) a *Jahrbücher für Wissenschaft musikalischer* (“Anuari de Coneixement Musical”) on sosté que la musicologia ha de ser acceptada com a ciència i els estudis musicals han d'aspirar a les metodològiques de les ciències naturals: la música culta europea i altres músiques, i el folklore i la música no occidental. S'ha d'estudiar la història i els fenòmens de la música: forma i notació, vida de compositors i intèrprets, instruments, teoria de la música (harmonia, melodia, ritme, formes musicals, escales, etc.), i estètica, acústica i veu, oïda i interpretació.⁸⁷

La crítica, la literatura sobre música, la musicologia plantegen abordar la música, de manera científica i investigar: l'estudi de l'origen de la música, la seva història, així com l'essència, el significat i els efectes de la música: musicologia, estudis paleogràfics, investigacions acústiques i psicofisiològiques de la música i, passat el temps, ja en el segle XX, la sociologia, l'etnologia i la semiologia de la música.

Les investigacions acústiques i psicofisiològiques troben una formulació, a finals del segle XIX, en l'obra de Hermann von Helmholtz que investiga la música des de l'acústica com a fenomen físic i publica les investigacions en el seu llibre *Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Music*, La doctrina del so musical com a base fisiològica de la teoria de la música, publicat a Brunsvic el 1863.⁸⁸ També Hugo Riemann, a finals del segle XIX i principis del segle XX s'acosta de manera científica a la música partint de l'empirisme i el positivisme del seu temps; s'esforça per descobrir en la història de la música un principi musical invariable aplicable a totes les èpoques. El seu treball sobre l'estètica, s'interessa per la qüestió de com s'escolta la música. Considera els factors musicals des del punt de vista de la seva qualitat d'expressió i el seu resultat estètic. Aquests plantejaments els escriu en el diccionari musical *Musik-Lexikon* (1882), l'estudi *Geschichte der Musiktheorie im*

⁸⁷ Cf. “musicology” *Encyclopaedia Britannica. Encyclopaedia Britannica Online Academic Edition.*” Encyclopædia Britannica Inc., 2014. www.britannica.com/EBchecked/topic/399284/musicology (Web. 10.08.2014).

⁸⁸ Helmholtz a: Bolòns i Masclans, Núria de. *Gran Enciclopèdia de la Música. Online.* <http://www.grec.cat> (Web. 4.08.2015).

IX-XIX Jahrhundert, Història de la teoria musical dels segles IX al XIX, (1898) i, *Handbuch der Musikgeschichte, Manual d'història de la Música*, on estudia la polifonia medieval i del Renaixement (1901-1913).⁸⁹

Els escrits i la investigació musical del segle XIX obre camps d'investigació en el segle XX com pot ser el Formalisme que cerca, principalment, la coherència de l'obra musical en la forma. Igor Stravinsky escriu: “*Considero la música, per la seva essència, incapaç d'expressar cap cosa: un sentiment, una actitud, un estat psicològic, un fenomen de la naturalesa, etc. L'expressió no ha estat mai una propietat immanent de la música [...] Si, com és quasi sempre el cas, la música sembla expressar alguna cosa, no és res més que una il·lusió i no una realitat. És simplement un element addicional que, per una convenció tàcita i inveterada, l'hem prestat, imposat, com a una etiqueta; un protocol, en fi, un aspecte extern que, per costum o inconsciència, hem arribat a confondre amb la seva essència.*”⁹⁰ Tot i no expressar res, la música, que és una operació d'ordenar materials sonor, “*és l'organització conscient del temps per part de l'home, en la unitat de l'obra acabada té ressonància.*”⁹¹ I més endavant clou la idea de la ressonància dient: *El seu eco, que depassa la nostra ànima, ressona en el proïsmo, en cadascun d'ells. L'obra acomplerta es difon per comunicar-se i, retorna finalment al seu principi. El cicle queda tancat. I és això com se'ns presenta la música: com a un element de comunicació amb el proïsmo i amb l'Ésser.*”⁹²

En el transcurs del canvi de segle XIX a XX la potencialitat expressiva de la música és tema d'investigació i obre un debat teòric. La investigadora francesa Gisèle Brelet afirma que la música no pot expressar i correspon en la seva creació a dues maneres de fer, a saber, l'empirisme o el formalisme. En l'empirisme “*el músic parteix de l'experiència directa que li ofereix el material sonor; treballa per tal d'aconseguir la seva renovació; cerca noves sonoritats i noves tècniques [o, el formalisme, on] “l'acte creador no pren consciència de si mateix només que en el moment en què descobreix un imperatiu estètic que l'orienta a la realització de certes possibilitats formals.*”⁹³ Brelet manifesta que “*la forma temporal no pot conquerir la seva perfecció si no arriba a*

⁸⁹ Veure: Riemann a Masachs i Serra, Elisenda. *Gran Enciclopèdia de la Música*. Online. <http://www.grec.cat> (Web. 4.08.205).

⁹⁰ Stravinsky, Igor. *Cròniques de mi vida*. Barcelona: Ediciones de Nuevo Arte Thor, 1985. Pàg. 65.

⁹¹ Stravinsky, Igor. *Poética musical en forma de seis lecciones*. Madrid: Ed. El Argonauta, 2007. Traduit del francès per Eduardo Grau. Pàg. 42.

⁹² Stravinsky. *Poética*. Op. Cit. Pàg. 164.

⁹³ Brelet, Gisèle. *Estética y creación musical*. Buenos Aires: Hachete, 1957. Pàg. 21.

confondre's, en l'acte de la creació, amb la durada interior del creador. La música, en aquest sentit, fins i tot en les formes musicalment més pures, és expressió: expressió de la durada vívida per la consciència.”⁹⁴

L'estudi de la música des de la lingüística cercant la seva música expressió és formulat per Boris Schloezer, encetant un camp d'investigació conreat àmpliament en estudis posteriors. Així Schloezer formula que *“La música podria ser considerada com una espècie de llenguatge simbòlic, sempre que no es perdi mai de vista que es tracta aquí de símbols d'un gènere molt especial, replegats sobre ells mateixos [...] però com que el sentit de la música és immanent, no es pot desxifrar el sentit d'una frase musical com es desxifra un text escrit en una llengua estrangera amb el diccionari. S'aprèn a escoltar i a comprendre la música escoltant-la [...] La realitat musical es presenta a l'oient com un tot estable, ben definit i significatiu. La paraula pot convenir al llenguatge corrent, no a la música: l'obra musical, en efecte, no és el signe de cap altra cosa que se «significa» a ella mateixa: el que em diu és; el seu sentit és immanent. S'hi troba «encarnat», més que no «significat», amb la restricció que no existeix fora de la seva «encarnació», o abans de la seva encarnació, perquè el sentit no és més que l'obra mateixa considerada sub specie unitatis. Aquest sentit l'anomenaria «espiritual», però per distingir-lo, per una part, del sentit racional que no pot ser sinó transcendent i, per altra, del sentit psicològic, el qual, en ser «expressat», ens és donat directament i ja no en una operació intel·lectual de síntesi.*”⁹⁵

La dimensió simbòlica de l'ésser humà plantejat per l'antropologia es recull per autors com Susanne Langer, per a qui l'expressió d'una obra d'art és simbòlica, perquè tota l'activitat humana s'expressa mitjançant formes simbòliques: *“L'art pot ser definit com la pràctica de crear formes perceptibles d'expressió de sentiments humans. Formes «perceptibles», més que no «sensuals», perquè algunes obres d'art estan destinades a la imaginació, més que als sentits externs.*”⁹⁶

I, també: *“El nostre interès en la música sorgeix de la seva íntima relació amb la importantíssima vida del sentiment, sigui quina sigui aquesta relació. Després de*

⁹⁴ Brelet. *Estética*. Op. Cit. Pàg. 74-75.

⁹⁵ Schloezer, Boris. *Introducción a Juan Sebastián Bach. Ensayo de estética musical*. Buenos Aires: Ed. EUDEBA, 1961. Pàg. 24-26. En el capítol “La Música. Boris de Schloezer” de Sánchez Vázquez, A. *Antología de textos de estética*. Op. Cit. Pàg. 344-346.

⁹⁶ Langer, Susanne K. “The cultural importance of the arts,” a *Journal of Aesthetic Education*, 1. 1966 (1). Pàg. 6.

*debatre molt les teories en boga, la conclusió a què s'arriba en Nova clau de la filosofia és que la funció de la música no és l'estimulació del sentiment, sinó la seva expressió; i encara més, no l'expressió simptomàtica dels sentiments que assetgen el compositor, sinó una expressió simbòlica de les formes de la sensibilitat tal com ell les comprèn. Expressa el que imagina dels sentiments més que no del seu propi estat emocional i, expressa el que ell sap sobre l'anomenada «vida interior»; el que pot excedir el seu cas personal, perquè música és per a ell una forma simbòlica per mitjà de la qual pot aprendre així com també expressar idees sobre la sensibilitat humana. Hi ha moltes dificultats implícites en el supòsit que la música és un símbol, perquè estem tant fonament impressionats pel model de la forma simbòlica, a saber, el llenguatge, que amb tota naturalitat transposem les seves característiques a les nostres concepcions i expectacions de qualsevol manera. Amb tot, la música no és una mena de llenguatge. El seu significat és en veritat alguna cosa diferent del que tradicionalment i pròpia s'anomena «significat».*⁹⁷

La psicologia és el fonament per cercar el significat de la música en autors com Leonard B(unce) Meyer per a qui el significat de la música és *“percepció i la comprensió de les relacions musicals en l'interior de l'obra i que, per tant, el significat de la música és eminentment intel·lectual [pel significat intern i la percepció subjectiva que produeix l'emoció en l'oient en] una espera –la tendència a una resposta–, activada en una situació d'estímul musical, és inhibida temporalment o blocada permanentment, [percepció subjectiva que és la que permet la comprensió del significat perquè] un esdeveniment musical (sigui un so, una frase o una composició sencera) té significat perquè està en tensió vers un altre esdeveniment musical que nosaltres esperem. [Però perquè es produeixi la significació és imprescindible que hi hagi un substrat social adquirit:] “sense un conjunt d'actituds comunes al grup social i, sense hàbits comuns de resposta a aquestes actituds, cap comunicació de qualsevol mena, no seria possible. La comunicació neix de l'univers, pressuposant i depenent d'allò que, dins de l'estètica musical, s'anomena estil.”*⁹⁸

⁹⁷ Langer, Susanne K. *Sentimiento y forma*. Mèxic: Ed. Centro de Estudios Filosóficos de la Universidad Nacional Autònoma de México, 1967. Pàg. 36.

⁹⁸ Meyer, Leonard B. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: Ed. University of Chicago, 1956. Pàg. 8.31.35 i 42.

La recerca d'un llenguatge per a la música porta a Albert Schweitzer a traduir les emocions de la música. El seu estudi sobre J. S. Bach se centra en el llenguatge musical immers en el simbolisme de Bach.⁹⁹

El musicòleg anglès Deryck Cooke parteix de la convicció que la música tonal és expressiva i va elaborar un vocabulari del significat ben definit de la música que tradueix els elements musicals a les emocions que expressen. En el seu llibre sobre el llenguatge de la música analitza exemples del llenguatge musical com combinacions de tres o més notes i, separats del seu context estableix la seva significació emocional.¹⁰⁰

Entre els escrits sobre el significat simbòlic de la música es troba Donald Ferguson que presenta un significat metafòric musical quan escriu: *“la metàfora musical consisteix en una transferència dels patrons-comportament del to en patrons-comportament del cos humà i, moviment i tensió constitueixen la base de l'expressió musical.”*¹⁰¹

A.5. La música en els estudis antropològics: Duch, Schütz i Lévi-Strauss

La música present en la quotidianitat social en totes les èpoques de la història i en totes les cultures; aquesta evidència, fa de la música objecte d'investigació antropològica: *“L'antropologia, reflexió filosòfica sobre l'ésser humà, parteix de les ciències positives humanes, com l'antropologia biològica, la psicologia, la lingüística, etc., per elaborar i interpretar filosòficament els seus resultats i cercar l'essència o l'estructura fonamental de l'ésser humà, que expliqui totes les funcions i obres específiques de l'home: el llenguatge, la consciència moral, les arts, els mites, la religió, la ciència, la cultura, etc. Actualment l'antropologia filosòfica no és una filosofia a priori que parteix d'uns primers principis i funda les altres ciències, sinó que n'admet els resultats com a dades i els interpreta filosòficament.”*¹⁰²

La presència del fet musical en els estudis d'antropologia es troba en plantejaments d'autors que han inclòs el tòpic social *Música* en les seves investigacions, com Lluís Duch, Alfred Schütz i Claude Lévi-Straus, com a més significatius.

⁹⁹ Veure: Schweitzer, Albert. “IV Partie. Le langage Musical de Bach. XXVIII. Le Symbolisme de Bach” A J. S. Bach. *Le Musicien-poète*. Leipzig: Ed. Breitkopf & Härtel, 1905². Pàg. 325 i ss.

¹⁰⁰ Veure: Cooke, Deryck. *The Language of Music*. New York: Oxford University Press, 2001. Pàg. 113.

¹⁰¹ Ferguson, Donald. *Music as metaphor: The elements of expression*. Westport, CO: Greenwood Press, 1960. Pàg. 185.

¹⁰² “Antropologia” a *Gran Enciclopèdia Catalana*. Online. www.encyclopedia.cat (Web. 15.08.2014).

a) Lluís Duch: la constitució *logomítica* de la persona

L'èsser humà en la seva vida en grup deixa en moltes ocasions de ser l'individu per passar a la col·lectivitat. Les investigacions antropològiques estudien els grups humans i cerquen en les dimensions simbòliques de la persona els elements que duen a la relació interpersonal. L'antropòleg i teòleg Lluís Duch observa els grups socials des de la comunicació i així titula la seva reflexió.¹⁰³

A partir de la comunicació observa els éssers que formen la societat i formula que *“Indefectiblement, l'èsser humà, ho sàpiga o no, posseeix una constitució logomítica, que s'hauria de caracteritzar per posar a l'abast una adequada administració -justa i humanitzadora- de les expressivitats humanes. Així serà possible d'evitar la desestructuració simbòlica que ens assetja.”*¹⁰⁴ I, encara, per definir el concepte de logomítica, formula: *La complementarietat en la logomítica consisteix en què allò que qualifica l'èsser humà com a tal és (hauria de ser) el polifacetisme. Cal bandejar, des del mythos i des del logos, discursos globalitzadors, perquè l'home és una unitat de contraris (coincidentia oppositorum): ací rau la seva grandesa.*¹⁰⁵

Duch, doncs, presenta la presència en el món –en el seu món– de l'èsser humà que mai no deixa de construir-se *comunicativament* amb l'ajut imprescindible d'un gran nombre de llenguatges.¹⁰⁶ Tot un conjunt indestriable de processos abstractius i de processos imaginatius es troben implicat en el que Thomas Luckmann i Peter L. Berger han denominat la «construcció social de la realitat»: *“Berger i Luckmann estableixen un model que, des de l'anàlisi dels fonaments del coneixement en la vida quotidiana, estudien la constitució de la societat en realitat objectiva, en els processos d'institucionalització i legitimació i, de la interiorització de la societat com a realitat subjectiva en les consciències individuals, en el procés de socialització. Des de l'anàlisi fenomenològica per veure en el mateix procés i, de manera dialèctica, com s'objectiven en institucions els processos i significats subjectius individuals i, duen a una intersubjectivitat que fa possible una realitat objectiva compartida pels actors socials*

¹⁰³ Veure: Duch, Lluís. “Antropologia de la comunicació”, a *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*. Barcelona: Ed. Universitat Autònoma de Barcelona i Universitat Oberta de Catalunya, 2002 (29). Pàg. 22.

¹⁰⁴ Duch, Lluís. *Mite i interpretació: aproximació a la logomítica II, Volum 2*. Barcelona: Ed. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996. Pàg. 294.

¹⁰⁵ Duch. *Mite i interpretació*. Op. Cit. Pàg. 304.

¹⁰⁶ Citació en l'article: Sobre la *logomítica*, en Duch. *Mite i interpretació*. Op. Cit. Pàg. 247-297.

que hi participen. La realitat de la vida quotidiana té en el llenguatge el sistema de signes més important per a la seva objectivació;”¹⁰⁷ la qual, segons Duch, sempre es troba precedida i determinada per una «construcció simbòlica de la realitat».¹⁰⁸ «Construcció simbòlica de la realitat» perquè “Fonamentalment l’humà consisteix en una construcció simbòlica i social de la realitat que possibilita la instal·lació de l’èsser humà en el seu món quotidià; instal·lació que comporta constants processos d’interpretació del seu entorn físic i humà o, el que és el mateix: en contínues contextualitzacions a tenor dels canvis que imposa la pròpia biografia dels éssers humans.”¹⁰⁹ El símbol “mai no és explicat d’una vegada per sempre, sinó que ha de ser desxifrat contínuament, de la mateixa manera que una partitura musical mai no és desxifrada per sempre, sinó que suggereix una execució sempre nova.”¹¹⁰ I que, en la pluralitat de cultures i d’històries, posa en moviment tot un conjunt de mediacions informatives que, amb una intencionalitat més o menys explícita, s’integren en l’«imaginari col·lectiu» del grup de pertinença. En cada aquí i ara, sobre aquesta base simbòlica pot edificar-se cada aquí i ara, individualment i col·lectivament, l’espai i el temps humans (o inhumans).”¹¹¹

b) Alfred Schütz: la intersubjectivitat en l’acció

El sociòleg i filòsof Alfred Schütz formula la intersubjectivitat com a sintonia en les relacions socials: “Fer música en grup és un esdeveniment que existeix en el temps exterior, on es pressuposa també una relació cara a cara, és a dir, un espai comú, i és aquesta dimensió la que entrelliga els fluxos dels temps interns i ordena la seva sincronització en un temps present més fort encara. Em sembla que tota comunicació possible pressuposa una relació de mútua «sintonia» entre qui comunica i el receptor de la comunicació. Aquesta relació s’estableix en compartir en reciprocitat el flux de

¹⁰⁷ Cardús i Ros, Salvador. El coneixement com a fet social. Barcelona: Ed. Universitat Oberta de Catalunya, 2002. A la pàg. 21 cita Berger, P. L.; Luckmann, Th. La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement. Barcelona: Ed. Herder, 1988.

¹⁰⁸ Veure: Duch, L. Simbolisme i salut. Antropologia de la vida quotidiana 1. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, 1999.

¹⁰⁹ Duch, Lluís. Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología. Barcelona: Ed. Herder, 2004. Pàg. 91.

¹¹⁰ Duch, Lluís. Mito, interpretación y cultura. Barcelona: Ed. Herder, 2002. Pàg. 158.

¹¹¹ Citació en l’article: Almenys des d’una perspectiva antropològica, és d’una importància cabdal la distinció entre «informació» i «comunicació». Tota comunicació es basa en algun tipus d’informació; a la inversa no pas sempre es realitza. Resulta prou evident la importància que posseeix per a la comunicació humana la memòria col·lectiva (vegeu Duch, L. Simbolisme i salut. Op. Cit. Pàg. 154-164).

l'experiència del temps intern de l'Altre, en un temps present viscut amb molta més força en ser compartit conjuntament, per l'experiència d'aquesta proximitat en forma d'un «Nosaltres». És solament en el marc d'aquesta experiència que el comportament de l'Altre adquireix una significació per al seu company que sintonitza amb ell, és a dir, que la corporalitat de l'Altre i els seus moviments poden ser interpretats com a camp d'expressió de la seva vida interior.»¹¹²

c) Claude Lévi-Strauss: el mite en la comunicació simbòlica

Claude Lévi-Strauss en els seus estudis antropològics i cercant la relació entre natura i cultura escriu: *“la cultura no consisteix solament en formes de comunicació que li són pròpies (com el llenguatge), sinó també –i potser sobretot– en unes «regles» aplicables a tota classe de «jocs de comunicació», que fa que es desenvolupin, aquests jocs, en el pla de la natura o en el de la cultura.»¹¹³* I, tot i que la llengua és clau en la cultura, Lévi-Strauss, precisa: *“L'estudi d'una llengua no condueix, doncs, inevitablement, a la lingüística general, sinó que, a més, més enllà d'aquesta darrera, ens porta amb un mateix moviment fins a la consideració de totes les formes de comunicació: «Com les gammes musicals, les estructures fonològiques (phonemic patterning) constitueixen una intervenció de la cultura en la natura, un artifici que imposa regles lògiques al continuum sonor». Sense reduir la societat o la cultura a la llengua, s'ha d'encetar aquesta «revolució copernicana» que consistirà a interpretar la societat en el seu conjunt en funció d'una teoria de la comunicació.»¹¹⁴*

Lévi-Strauss parteix de l'anàlisi estructural de la llengua però, amb el seu mètode, obre nous camins a les investigacions posteriors: *“El que denominem estructuralisme en el camp de la lingüística o de l'antropologia, o en el d'altres disciplines, no és res més que una pàl·lida imitació del que les ciències naturals han estat fent des de sempre. La ciència només té dues maneres de procedir: és reduccionista o és estructuralista. És*

¹¹² Schütz, Alfred. “Faire de la musique ensemble. Une étude des rapports sociaux”, a *Sociétés*. Ed: De Boeck Supérieur. 2006 (3). Pàg. 27. Online (Web. 22.08.2014) <http://www.cairn.info/revue-societes-2006-3-page-15.htm> Article publicat per primer cop en anglès “Making Music Together. A Study in Social Relationship.” a *Social Research: An International Quarterly*. Nova York: The New School. Ed. Arien Mack, 1951 (18,1). Pàg. 76-97. Inclòs en *Collected Papers II. Studies in Social Theory*. The Hague: Ed. Martinus Nijhoff, 1964. Pàg. 159-178. En francès núm. 1 de 1984 i el citat de *Sociétés*. Pàg. 15-28.

¹¹³ Lévi-Strauss, C. *Antropologia estructural*. Barcelona; Buenos Aires; Mèxic: Ed. Paidós, 1995^{2reim}. Pàg. 317-318.

¹¹⁴ Lévi-Strauss. *Antropología*. Op. Cit. Pàg. 122-123.

*reduccionista quan descobreix que és possible reduir fenòmens que en un determinat nivell. [...] I quan ens enfrontem amb fenòmens tant complexos que no permeten la seva reducció a fenòmens d'ordre inferior, només podrem abordar-los estudiant les seves relacions internes, és a dir, intentant comprendre quin tipus de sistema original formen en conjunt. I això és, precisament, el que intentem fer en lingüística, en antropologia i en molts altres camps”.*¹¹⁵

Per a Lévi-Strauss l'estudi de la llengua està relacionat amb el mite: “*Si volem donar compte dels caràcters específics del pensament mític, haurem d'establir aleshores que el mite està en el llenguatge i, alhora més enllà del llenguatge. [...] Hem distingit la llengua i la parla d'acord amb els sistemes temporals als quals una i l'altra es refereixen. Ara bé, el mite es defineix també per un sistema temporal, que combina les propietats dels altres dos. Un mite es refereix sempre a esdeveniments passats: «abans de la creació del món» o «durant les primeres edats» o en tot cas «fa molt temps». Però el valor intrínsec atribuït al mite prové del fet que aquests esdeveniments, que se suposen ocorreguts en un moment del temps, formen també una estructura permanent. Estructura que es refereix simultàniament al passat, al present i al futur.*”¹¹⁶ Lévi-Strauss se serveix de la música per explicar el mite: “*Hem de llegir el mite aproximadament com llegiríem una partitura musical. [...] Hem de percebre que cada pàgina és una totalitat i només considerant el mite com si fos una partitura orquestral, escrita frase per frase, podrem entendre'l com a una totalitat i extreure així el seu significat. [...] Hi ha una espècie de reconstrucció contínua que es desenvolupa en la ment de l'oient de la música o d'una història mitològica. No es tracta solament d'una similitud global. És exactament com si en inventar les formes específicament musicals la música només redescobris estructures que ja existien a nivell mitològic.*”¹¹⁷ I, la conclusió a què arriba Lévi-Strauss és: “*Vaig arribar a la conclusió que la música i la mitologia eren, si es pot expressar d'aquesta manera, dues germanes generades pel llenguatge que segueixen camins diferents escollint cadascuna la seva direcció –com en la mitologia, en què un personatge va vers el Nord mentre que l'altra es dirigeix vers el*

¹¹⁵ Lévi-Strauss, Claude. *Mito y significado*. Madrid: Ed. Alianza Editorial. 1987. (El libro de bolsillo. Antropología). Pàg. 30-31.

¹¹⁶ Lévi-Strauss. *Antropología*. Op. Cit. Pàg. 232.

¹¹⁷ Lévi-Strauss. *Mito*. Op. Cit. Pàg. 78-79 i 83.

Sud per no trobar-se mai– vaig pensar que si no era capaç de compondre amb sons potser ho podria fer amb significats.”¹¹⁸

A.6. La música, un llenguatge simbòlic: Fubini i Hormigos

Es dóna com a fet en l'estudi de la música que en totes les èpoques de la història, des del seu naixement, la música comunica i la música expressa. L'antropologia social atorga a la comunicació una dimensió simbòlica, com s'ha referit en l'apartat anterior recollint les aportacions de Duch que es fonamenten en les investigacions d'altres antropòlegs socials.

L'estudi de la sociologia de la música ha estat present, d'alguna manera, al llarg dels estudis sobre música en la història de la cultura occidental, però Fubini en fa precisions: *“Si per sociologia de la música s'entén tota forma de pensament que posa en relació la música amb els fets socials, sembla evident que tant Pitàgores com Plató o Aristòtil, tot i que no ho proclamessin, van fer d'alguna manera sociologia de la música. Ara bé, si no es vol incloure tot fenomen cultural en una espècie de generalitat buida, no es pot deixar de constatar que la sociologia de la música en sentit estricte –com a disciplina dotada d'autoconeixement d'ella mateixa, que ambiciona adquirir uns mètodes específics d'investigació i disposar d'uns objectius també específics– no va néixer fins a la segona meitat del segle XIX, junt amb la musicologia i el positivisme.*”¹¹⁹

L'investigador del mercat cultural Jaime Hormigos veu en la música un instrument en la construcció social: *“La música és una manera de percebre el món i un potent instrument de coneixement que contribueix a la construcció social de la realitat. Des d'aquesta perspectiva, la sociologia de la música sempre ha mostrat un especial interès pel seu estudi analitzant els processos d'interacció entre el fet musical i la societat, especialment les diverses formes d'interacció que sorgeixen en aquesta relació.*”¹²⁰

¹¹⁸ Lévi-Strauss. *Mito*. Op. Cit. Pàg. 89.

¹¹⁹ Fubini. *La estètica*. Op. Cit. Pàg. 387.

¹²⁰ Hormigos Ruiz, Jaime. “La sociología de la música. Teorías clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina” a *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*. Toledo: Ed. Asociación Castellano-Manchega de Sociología, 2012 (núm. 14). Pàg. 75.

A.7. La sociologia de la música. Estudis sociomusicològics

La sociologia de la música com a disciplina apareix al segle XIX com escriu Rodríguez Morató: *“Els temes sociomusicològics apareixen en els escrits de clàssics de la teoria social: Spencer, Simmel, Dilthey, Weber, Michels, Sorokin, Schutz, Lévi-Strauss. En el cas d’Adorno arriben a constituir el nucli més íntim de la seva obra.”*¹²¹ Rodríguez Morató fa referència al que formula el musicòleg Ivo Supicic: *“Els problemes de la sociologia de la música es plantegen per primer cop cap a finals del segle XIX i principis del segle XX en alguns treballs de Georg Simmel, Karl Bücher, Herbert Spencer, Wilhem Dilthey, Jules Combarieu, Charles Lalo i Max Weber.”*¹²²

Supicic i Rodríguez Morató citen investigadors de la sociologia de la música, fent notar -Supicic- que els autors *“poden considerar-se més o menys com els precursors d’aquesta disciplina. Des del seu naixement, la sociologia de la música s’ha vist abocada a la diferenciació especialitzada de les seves investigacions. [] Els treballs efectuats en el camp de la sociologia de la música són, no ja treballs de síntesi, sinó anàlisis de qüestions específiques. Per exemple els assaigs de Max Kaplan i de Constantin Briloiu sobre la vida musical d’una ciutat i d’un poble, els de Theodore Caplow, Jacques Cahilley, Roger Girod, René König i Alphons Silbermann sobre la música a la ràdio, o un estudi de Jacques Descotes sobre la música a la fàbrica. [...]. Tanmateix, trobem pocs estudis que s’aproximen a una síntesi sociològica introductòria o bé a una aprehensió més àmplia de la matèria; en destaquen els d’Elie Siegmeister, Kurt Blaukoph, Alphons Silbermann, Hans Engel, Theodor W. Adorno, Karl Gustav Fellerer, Ivo Supicic, Tibor Kneif, Peter Rummerhøller i Elisabeth Haselauer. Podem afegir assaigs de definició dels principis de la sociologia de la música o de justificació de la seva elaboració independent, autors com Paul Honigsheim, François Lesure, Alphons Silbermann, Theodor W. Adorno, Ivo Supicic i Tibor Kneif. Recentment obres especialitzades augmenten la llista amb, entre d’altres temes, el músic professional, els melòmans i els mitjans de comunicació de masses; de Jacqueline De Clerq, Nicole Berthier, Michel De Coster, Kurt Blaukopf i Pierre-Michel Menger. Han aparegut,*

¹²¹ Rodríguez Morató, Arturo. “La trascendencia teórica de la sociología de la música. El caso de Max Weber” a *Papers. Revista de Sociología*. Barcelona: Ed. Universitat Autònoma de Barcelona, 1988 (29). Pàg. 13-14. www.papers.uab.cat (Web. 18.08.2014).

¹²² Supicic, Ivo. “Perspectives pluridisciplinaires: difficultés d’approche” a *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*. Croatian Musicological Society, 1985 (16,2). Pàg. 141-142. <http://www.jstor.org/stable/836773> (Web. 21.08.2014).

també, antologies de textos de sociologia de la música. I la nostra revista International Review of the Aesthetics and Sociology of Music, s'edita des de 1970. S'hi han publicat moltíssims estudis sociològics sobre música.”¹²³

L'acotament del camp de la sociologia de la música en l'article citat de Supicic amb els autors que s'hi recullen, són els que se seleccionen en aquesta investigació per a l'estudi de la música des de la sociologia i la definició de la música com a eina simbolicocomunicativa.

El seguiment del pensament i les investigacions dels autors recollits per Supicic dona eines per definir les unitats que configuren el tòpic social música. Es fa un seguiment de les obres d'aquests autors citats per ordre cronològic, de manera que es veuran les obres focalitzades de la sociologia de la música de: Herbert Spencer, Georg Simmel, Karl Bücher, Jules Combarieu, Charles Lalo, Wilhem Dilthey, Robert Michels, Max Weber, Georg Dyson, John Hospers, Pitirim Aleksandrovic Sorokin, Andrej Zdanov, Theodor Adorno, Gyorgy Lukacs, Sidney Finkelstein, Janos Marothy, Zofia Lissa, Jacques Attali i Carl Dahlhaus.

a) Herbert Spencer: la música, emoció que duu a la felicitat

El sociòleg i filòsof Herbert Spencer veu en la música, com altres activitats de la societat, l'aplicació de la seva teoria de l'evolució, i formula que la música deriva de les respostes filosòfiques que produeixen sons vocals reflex de diverses emocions humanes, així la cultura musical desenvolupa un llenguatge emocional per simpatia; llenguatge que s'adreça a les emocions i és capaç de provocar benestar i, per tant, és a la base de la felicitat humana i del benestar de la societat.¹²⁴

b) Georg Simmel: la música pren força en la vida social

El sociòleg i filòsof neokantià Georg Simmel associa l'origen de la música al ritme i estudia el fet musical des d'una vessant eminentment social centrant-se en el lloc que ocupen la melodia i el ritme en la vida quotidiana de les societats. Observa els usos i les funcions de la música que és una pràctica social; és en la relació amb la societat on la

¹²³ Supicic, Ivo. “Sociología musical e historia social de la música.” A Papers: Revista de Sociología. Núm. 29 (1988). Ed. Universitat Autònoma de Barcelona, 1988. Pàg. 97-100.

¹²⁴ Cf. Spencer, Herbert. “The origin and function of Music” a Essays: Scientific, Political, & Speculative. Vol II. London: Ed. Williams And Norgate, 1891. Pàg. 400-451. Recull l'article publicat per primer cop a Fraser's Magazine for Town and Country. London, 1857 (56). Pàg. 396-408.

música pren la seva força. Simmel en el seus *Estudis psicològics i etnològics sobre la música*¹²⁵ atorga a la música, a més de les funcions socials, una dimensió artística.

c) Karl Bücher: la música sincronitza el treball

Per la seva part l'economista i periodista Karl Bücher no fa una sociologia específica de la música, però és autor de referència dels sociòlegs que recullen les seves aportacions en fer aproximacions en tots els àmbits de la sociologia. Tot i no fer un estudi de la música, Bücher se serveix de manera tangencial de la música i en fa referències des del moviment i el ritme que són els que permeten la sincronització del treball col·lectiu i és per això que Bücher sosté que els pobles utilitzen en el treball els moviments de la dansa al compàs de la música, de manera que serveixin per sincronitzar el treball col·lectiu.¹²⁶

d) Jules Combarieu: l'essència de la música en les seves imatges

El musicòleg francès Jules (Léon Jean) Combarieu, cerca la significació social de la música en la imatge que generen, en el que anomena la gramàtica del llenguatge dels sons: *“els elements del que es podria anomenar la gramàtica del llenguatge dels sons (a fortiori els caràcters generadors de les obres fonamentades sobre aquesta base, la seva significació i la seva evolució) ¿no suposen una societat que els imposi les formes provisories, i sense les quals les regles tecnològiques no existirien pas?”*¹²⁷ Perquè segons Combarieu *“El compositor no crea solament amb el sentiment sinó «amb tota l'ànima», és a dir, que a la força passional acrescuda, s'hi ajunta un acte de la intel·ligència, ja observat en el que nosaltres anomenem les imatges.”*¹²⁸ Imatges que s'individualitzen i s'organitzen: *“Les imatges musicals tendeixen a individualitzar-se de tot concepte per organitzar-se elles mateixes en sistemes independents. Aquesta organització, és l'essència de la música.”*¹²⁹

¹²⁵ Simmel, Georg. “Psychologische und ethnologische Studien über Musik” a *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft*. Berlin: Ed. Fer. Dümmler, 1882. Pàg. 261-305.

¹²⁶ Veure: Bücher, Karl. *Arbeit und Rhythmus*. Leipzig: Ed. Teubner, 1892. Hi ha sis edicions fins a 1924. traduït al rus el 1899 i reimprès el 1923.

¹²⁷ Combarieu, Jules. *La Musique. Ses Lois, son Évolution*. París: Ed. Ernest Flammarion, 1907. Pàg. 4-5.

¹²⁸ Combarieu. *La Musique*. Op. Cit. Pàg. 58.

¹²⁹ Combarieu. *La Musique*. Op. Cit. Pàg. 68.

e) Charles Lalo: anàlisi de l'art a partir de la relativitat dels fets

El filòsof sociopositivista de l'art francès Charles Lalo realitza una aproximació científica als fets humans –inclosos els artístics– i parteix de la relativitat sintètica: *“de la mateixa manera que la realitat és sempre una evolució, igualment un fet concret de l'activitat humana és sempre un fet històric. [...] Pel que fa al camp restringit dels elements d'estètica musical, s'hi desenvolupen els principals plans de la realitat estètica. [...] Les lleis són extremadament generals, i només es fonamenten sobre fets que, alhora, són extremadament complexes. [...] En tota temptativa de síntesi històrica, no és tant important el resultat com el mètode. [...] Creiem que el mètode sintètic d'una estètica integral serà la manera natural de dotar la ciència de l'art de les seves bases vertaderament científiques i positives. [...] perquè és igualment perillós creure que tota la realitat es pot incloure en una fórmula abstracta i absoluta, o professar que en la realitat estètica només hi ha casos aïllats, individuals i contingents: fets sense llei, és un altre absolut, més absurd que l'anterior. La veritat és sempre en la relativitat. I aquesta és una convicció saludable, els fets estètics són fets; i que abans de jutjar-los i per jutjar-los, cal establir-los, cercant la llei, criticar-la i comprendre-la.”*¹³⁰

f) Wilhem Dilthey: teoria significativa de la música

Wilhem Dilthey, filòsof neocristià alemany nega el coneixement metafísic i el naturalisme i, cercant de superar un relativisme historicista, s'orienta cap a una filosofia de la vida; planteja la recerca d'un estudi objectiu de la música, superant els estudis històrics i els que se centren en estudis anímics o psicològics: *“L'objecte de l'estudi històric de la música no és el procés anímic, el psicològic que hi ha rere una obra musical, sinó l'objectiu. [...] Els fonaments existents en la Història de la Música s'han de completar per una teoria «significativa» de la música, que representi el nexce que enllaça les parts teòriques de la ciència musical amb la creació i, amb la vida de l'artista i amb el desenvolupament de les escoles de música; un sistema de mútues relacions: seu del secret genuí de la fantasia musical.”*¹³¹

¹³⁰ Lalo, Charles. *Esquisse d'une Esthétique Musicale scientifique*. Paris: Ed. Félix Alcan, 1908. Pàg. 321-324. Online a <https://archive.org/stream/esquisseduneest01lalogog#page/n8/mode/2up> (Web. 17.08.2014).

¹³¹ Dilthey, Wilhem. “La comprensión musical”. A *El mundo histórico*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1944. Per Eugenio Ímaz. Col. “Dilthey, Wilhelm, 1833-1911. (Obras, 7). Pàg. 246 i 248.

g) Robert Michels: la música permet entendre la revolució social

Entre els estudis sociològics es troben els del sociòleg, polític i economista alemany Robert Michels. La sociologia de Michels planteja una situació social on la música apareix de manera tangencial, sense arribar a fer-ne una aproximació aprofundida i significativa. La societat que presenta Michels és elitista; una societat que en principi està abocada a la revolució però que, finalment, l'oligarquia social és inevitable i, fins i tot, desitjable. Una al·lusió a la música la trobem en l'obra de Michels quan escriu: “*La revolució social, igual que les revolucions polítiques, és equivalent a una operació per la qual, com diu el proverbi italià si canvia el maestro di cappella, ma la musica è sempre quella.*”¹³²

h) Max Weber: fonamentació racional i sociològica de la música

Els estudis sociològics de la música fan referència al plantejaments de fonamentació racional del sociòleg alemany Max Weber, que, segons Rodríguez Morató, “*la figura de Max Weber ocupa en la història de la sociologia un lloc privilegiat alhora que inestable* i valorant els treballs de Weber escriu: *Els seus treballs han servit d'inspiració en els més diversos camps i constitueixen una referència permanent en les discussions teòriques o metodològiques. S'ha arribat a declarar que la sociologia weberiana es confon en darrer terme amb la sociologia mateixa. [...] Vers 1911 escriu Els fonaments racionals i sociològics de la música judicat com a escadusserament sociològic. [...] Però resulta inexcusable cloure que els interessos sociomusicològics de Weber, així com els coneixements que se li atribueixen, i dels que fa gala especialment en Els fonaments, no es corresponen amb l'amplitud dels seus treballs o de les seves al·lusions.*¹³³

Weber estudia el fet sociològic i la racionalitat de la música i escriu: “*hem de recordar aquí el fet sociològic de què la música primitiva fou en bona part sostreta molt promptament al pur goig estètic i sotmesa a fins pràctics, sobretot màgics: en particular apotropaics (relatius al culte) i exorcísmics (mèdics). Amb la qual cosa es va veure enteranyinada en aquell desenvolupament estereotipant al qual es troben inevitablement exposats tant tot acte màgic com tot objecte màgicament significatiu [...]*

¹³² Michels, Robert. A Sociological Study of the Oligarchical Tendencies of Modern Democracy. Political Parties. New Brunswick, New Jersey: Ed. Library of Congress: 98-27094, 2009⁶. Pàg. 355.

¹³³ Rodríguez. “La transcendència...” Op. Cit. Pàg. 17 i 21,

i com sigui que tota desviació respecte d'una fórmula pràcticament acreditada destrüia la seva eficàcia màgica i podia atreure la còlera dels poders sobrenaturals, resulta que l'encunyació en sentit propi de les fórmules musicals era una «qüestió vital,» i un cant «incorrecte,» un sacrilegi –que sovint només es poda expiar mitjançant l'execució immediata del culpable–; vet aquí que el fet d'estereotipar els intervals musicals, un cop canonitzats per qualsevol motiu, havia de ser extraordinàriament forta.»¹³⁴

i) George Dyson: la música en la societat de cada temps

El compositor i escriptor George Dyson cerca la funció que la música desenvolupa en cada temps i fa notar la relació que s'estableix entre la música i la societat en cada moment de la història. En el llibre *The progress of Music*, ressegueix la història de la música contextualitzada en el temps, des del plantejament que: *“Els cantaires són els primers, els van seguir els joglars i en l'entremig les donzelles tocant panderos. [...] La música sempre consta de tres components: l'impuls creatiu del compositor, l'ajuda interpretativa de l'intèrpret i la comprensió de l'oient. [...] L'estreta relació entre la composició i la posada en escena ha estat tant natural i tant present en la pràctica musical que difícilment es troba en la història un compositor que no sigui també un artista talentós.”*¹³⁵ Dyson, en el seguiment de la història s'atura en l'orquestra del segle XIX per reflexionar dient: *“El descobriment de l'orquestra pel públic europeu és un fet sorprenent. No se li ofereixen paraules, no hi ha una història, no hi ha elements externs que captin la seva atenció. Va ser només música pura, desplegant els seus únics i propis valors en llengua pròpia que és intraduïble.”*¹³⁶

j) John Hospers: la música emotivista

El professor de filosofia John Hospers cerca el significat i la veritat en les arts: *“l'apreciació de les obres d'art no es limita als valors de superfície o als formals. Gaudim de l'art en la mesura en què ens ofereix una imatge de la vida i és un símbol de la nostra història, de la nostra existència, personal o col·lectiva, en les múltiples facetes*

¹³⁴ Weber, Max. *Economía y sociedad. Los fundamentos racionales y sociológicos de la música*. Madrid: Ed. Fondo de Cultura Económica, 2002. Pàg. 1137-1138.

¹³⁵ Dyson, George. *The Progress of Music*. London; New York; Toronto: Ed. Geoffrey Cumberlege; Oxford University press, 1950⁵. Pàg. 215-216. Online a: www.archive.org (Web. 25.08.2014).

¹³⁶ Dyson. *The Progress of Music*. Op. Cit. Pàg. 188.

i concrecions que els artistes realitzen.”¹³⁷ Hospers atorga a la música expressió i significat que no és el dels romàntics ni el dels formalistes: “*La tristesa de la música és fenomènicament objectiva (és a dir, és sentida com si fos «a la música»); mentre que la tristesa d’una persona en escoltar-la (si realment es produeix) és perfectament diferenciable de la tristesa de la música: la sent com a «fenomènicament subjectiva», com si fos seva i no de la música.*”¹³⁸

En el seu llibre *Significat i veritat en l’art*, Hospers propugna l’existència d’emocions i sentiments específicament creats i expressats per la música. Segons Hospers, “*Mendelssohn i els formalistes tindrien raó a afirmar que el llenguatge verbal no pot expressar allò que la música expressa. Ara bé, d’això no se segueix, com voldria un formalista pur, que la música sigui un fenomen aïllat o desconnectat de la vida humana i que no transmeti valors vitals o emocions: que la música estigui privada d’evocacions definibles lingüísticament no implica que la música no sigui capaç d’evocar res definit, per exemple, evocacions definides no definibles amb paraules. I la raó no és només que les experiències ordinàries siguin, com diria Mendelssohn, úniques i, per això, lingüísticament intractables, sinó que també són úniques i intractables amb paraules les nostres experiències i emocions musicals. Per exemple: una cosa és el sentiment quotidià de tristesa i, una altra el sentiment de tristesa en la fruïció musical. I el problema no és que ambdós estats de tristesa siguin quantitativament diferents, sinó que són qualitativament diferents. La música, així, seria capaç d’objectivar emocions i sentiments que cap altra cosa no pot fer.*”¹³⁹

k) Pitirim A. Sorokin: les agrupacions humanes com a sistema

El sociòleg rus Pitirim Aleksandrovic Sorokin planteja una lectura de la societat des d’estructures genèriques i sistemes socials i, per explicar el que ha de ser un sistema organitzat posa un exemple des de la música: “*cent músics reunits en una sala de*

¹³⁷ Hospers, John. *Significado y verdad en las artes*. Valencia: Ed. Fernando Torres, 1980. Pàg. 28-30. A Amigo, M^a Luisa; Cuenca, Macarena. “Propuesta de líneas de mejora de la experiència operística desde el ocio creativo” *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Madrid: Ed. CSIC, 2012 (Vol. 188). Pàg. 429.

¹³⁸ Beardsley, M. C.; Hospers, John. *Estética. Historia y fundamentos*. Madrid: Cátedra, 1982. Pàg. 139.

¹³⁹ Defez Martín, Antoni. *Música i sentit: El cas Wittgenstein*. Valencia: Universitat de Valencia, 2011. (Estètica & crítica, 27). Pàg. 31, on s’explica l’emotivisme de Hospers.

concert [...] l'existència de la interacció no implica encara que les persones en interacció constitueixin ja un sistema organitzat d'interacció o grup.”¹⁴⁰

l) Andrej Zdanov: la música realista que requereix el poble soviètic

La vinculació de la música amb el poble va ser l'argument pel qual van ser posats en qüestió autors que experimentaven amb les noves músiques en l'URS bolxevic; el Secretari del partit, Andrej Zdanov que, en el *Decret Zdanov*, va sancionar la manera de fer música que no s'adequés a la música que acompleixi la seva funció; una música totalment imbricada en el tarannà del poble. Principis sostinguts pel *Decret Zdanov* són: “La tendència formalista en la música soviètica ha engendrat en una part dels músics soviètics un gust unilateral per les formes complexes de la música. [...] Això condueix a la pèrdua de les bases de la cultura vocal i del mestratge dramàtic i que músics es desacostumin d'escriure per al poble. [...] S'ha arribat a que, si el poble no comprèn l'obra de compositors soviètics contemporanis, és perquè «no s'ha desenvolupat» encara fins a la comprensió de la seva música complicada. [...] Teoria absolutament individualista, radicalment contrària al poble. [...] Aquestes opinions i similars origina un perjudici extraordinari a l'art musical soviètic. [...] La tendència viciosa, antipopular i formalista en la música soviètica té també funesta influència en la preparació i educació de joves compositors. [...] En comptes de desenvolupar en la música la tendència realista, basada en el reconeixement de l'immens paper progressiu de l'herència clàssica i, en particular, de les tradicions de l'escola musical russa, han estimulat la tendència formalista, aliena al poble soviètic. [...] El poble soviètic espera dels músics obres d'alta qualitat i de força ideològica en tots els gèneres. Fora imperdonable no utilitzar totes aquestes riquíssimes possibilitats i no conduir els esforços artístics pel camí correcte, pel camí realista.”¹⁴¹

m) Theodor Adorno: música en la societat de la comunicació de masses

El filòsof, sociòleg, musicòleg i compositor alemany Theodor Adorno va dedicar la seva reflexió a la música en diferents escrits. L'anàlisi de la vinculació de la música amb la societat és present en totes les seves obres des dels plantejaments propis de

¹⁴⁰ Sorokin, Pitirim A. *Sociedad, cultura y personalidad. Su estructura y su dinámica. Sistema de sociología general*. Madrid: Ed. Aguilar, 1966. Traducció Aníbal del Campo. Pàg. 106.

¹⁴¹ Sánchez Vázquez, Adolfo (ed). *Estética y marxismo*. Mèxico: Ed. Era, 1970. Vol II. Pàg. 241-249.

l'escola de Frankfurt com a estudi de mercat: *“Una sociologia de la música en què la música sigui més rellevant que les cigarretes o el sabó en els sondeigs de mercat no solament requereix la consciència de la societat i de la seva estructura, no solament el somer coneixement informatiu dels fenòmens musicals, sinó la plena comprensió de la música mateixa en totes les seves implicacions.”*¹⁴² I, encara, pel fa a la música en la societat: *“Res no té vàlidesa estètica en la música que no sigui socialment veritat, tot i que sigui com a negació del fals; cap contingut social de la música no té valor si no s'objectiva estèticament. [...] La distribució social i l'acceptació de la música són un mer epifenomen; l'essència és la constitució social objectiva de la música en si mateixa”*¹⁴³

La música sempre és contextualitzada i per tant comporta una sonoritat en el seu temps i una tècnica musical d'acord amb els paràmetres socials perquè *“No es tracta solament que aquells sons hagin envellit i siguin inexpressius. Són falsos. Ja no compleixen la seva funció. L'estadi més progressista dels procediments tècnics delinea tasques enfront de les quals els sons tradicionals resulten ser clixés impotents.”*¹⁴⁴

Adorno escriu sobre la relació que s'estableix entre la música i la societat del seu temps: *“La música l'estructura de la qual treu a la llum quelcom essencial de l'estructura social no té cap mercat; les institucions de gestió pública que la protegeixen tenen el dret a una negació de la negació. La consciència cosificada i la música d'avantguarda són, malgrat tot, irreconciliables. La situació a què la música s'assembla socialment és contradita per ella, precisament en virtut d'aquesta semblança, i en això radica la seva veritat social.”*¹⁴⁵ I sobre la nova situació social després de les guerres mundials, Adorno fa la reflexió: *“Amb l'hegemonia dels mecanismes de distribució que són a disposició del kitsch i dels béns culturals liquidats, així com la predisposició socialment produïda dels oients, durant l'industrialisme tardà la música radical va caure en l'aïllament complert. Per als autors que volen viure, aquesta situació es converteix en el pretext sociomoral per a una falsa pau. Es perfila així un tipus musical que, malgrat*

¹⁴² Adorno, Theodor W. *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*. Madrid: Ed. Akal, 2009. (Básica de bolsillo, 14). Pàg. 175.

¹⁴³ Adorno. *Disonancias*. Op. Cit. Pàg. 395.

¹⁴⁴ Adorno, Theodor W. *Filosofía de la nueva música*. Madrid: Akal editores, 2003. Edició de Rolf Tiedemann. Traducció d'Alfredo Brotons Muñoz. (Akal/Básica de bolsillo, 74). Pàg. 39.

¹⁴⁵ Adorno. *Disonancias*. Op. Cit. Pàg. 378.

la impàvida pretensió del modern i del seriós, s'assimila a la cultura de masses en virtut d'una calculada ximpleria.”¹⁴⁶

n) Gyorgy Lukacs: la mimesi de la música reproduceix la realitat

Els escrits del redactor en cap de *Kommunismus* del filòsof marxista de Gyorgy Lukacs planteja l'art en funció de la societat com a mimesi antropomòrfica de la realitat històrica: *“El desenvolupament de la humanitat és un procés objectiu que succeeix independentment de la consciència dels que hi participen.”*¹⁴⁷ En la música es manifesta clarament la dialèctica de la similitud en les categories espacials i temporals de la vida humana, perquè la música expressa la riquesa i la vida interior: *“Sorgeixen la melodia i l'harmonia com a expressió mimètica de les sensacions que acompanyen els esdeveniments.”*¹⁴⁸ Ja que l'art provoca sentiments i sensacions i *“És la mimesi dels sentiments i de les sensacions que reproduceixen mimèticament la realitat. [perquè] és en La música promou la lògica dels afectes humans que no depenen d'impulsos subjectius, sinó que reflecteixen un ordre mundial històric i coherent.”*¹⁴⁹

o) Sidney Finkelstein: la música significa en el seu context

El teòric i crític musical Sindy Finkelstein vincula amb el seu temps la producció musical per dotar-la de significat, partint del fet que la música pot expressar: *“Les obres musicals expressen, en la seva essència, fantasies, accions i relacions típicament humanes. [...] Expressen també idees. Les idees són l'expressió conscient de les relacions que s'estableixen entre els homes i les coses; generalitzacions produïdes per innumbrables accions i descobriments; fruits de la comprensió de les lleis més profundes que vinculen l'evolució de la natura i de la societat. [...] Es pot escriure una història de la música que descrigui únicament la tècnica i les formes i, de manera superficial, l'ambient que les ha produïdes. Però, aquesta descripció, precisament perquè ignora tota activitat social i tot pensament contingut en la música, priva la música de qualsevol significat i, fins i tot, arriba a la conclusió que no en té, de significat. Per comprendre la música cal situar-la en el marc de la vida real en què*

¹⁴⁶ Adorno. *Filosofia*. Op. Cit. Pàg. 15.

¹⁴⁷ Lukács, Georg. *Die Eigenart de Ästhetischen. II*. Neuwied: Ed. Luchterhand, 1963. Pàg. 303.

¹⁴⁸ Lukács. *Die Eigenart... II*. Op. Cit. Pàg. 336.

¹⁴⁹ Lukács. *Die Eigenart... II*. Op. Cit. Pàg. 367 i 379.

floreix.”¹⁵⁰ El significat, l’expressió musical va lligada a la societat de cada temps, fora dels grans genis com Bach on, segons Finkelstein, “*la novetat es presenta com a una continuació del vell amb petites diferències.*”¹⁵¹ En el Realisme Socialista, Finkelstein, entén la música com a progressista: “*la música que, essent capaç d’enfrontar-se amb els problemes nous que la societat planteja, reflexiona sobre ells, amb la qual cosa, eleva l’art a una nova categoria de realismes.*”¹⁵²

p) Janos Maróthy: patrons simbòlics musicals no burgesos

La concepció de la música com a immersa en la cultura social, formant part del sistema superestructural i amb contraposició entre la música burgesa i la música del proletariat és el plantejament de l'historiador, sociòleg i investigador de la música popular Janos Maróthy que escriu: “*En qualsevol moment, la forma de la cultura popular està determinada en part per la seva participació en el sistema superestructural donat, en part per la seva oposició al sistema i, en part per la continuïtat tradicional. En la successió de classes socials, la cultura popular no és independent, perquè n’és «sòcia» o n’és «objectora» (fins i tot en la revolució proletària); però és una part constituent d’un sistema superestructural, dominant o influent, els estils de la cultura popular són només una part de l’estil universal dels períodes de la història (incloent també la cultura professional).*”¹⁵³ Maróthy atorga un valor simbòlic al ritme dient: “*Tant «ritus» com «ritme» es prenen en un sentit específic. El «ritme» ha d’incloure totes les estructures periòdiques, és a dir, en la música, el so i també les qualitats tonals d’aquest i les estructures formals del ritme adequat; i, més enllà de la música, tots els possibles moviments ondulatoris en el microcosmos i en el macrocosmos.*”¹⁵⁴ Per fonamentar el valor simbòlic de la música es basa en els patrons del comportament: “*Els patrons de comportament ritualitzat són en si simbòlics. En la mesura com els símbols són portats en l’actuació de les persones, la simbolització coincideix amb el*

¹⁵⁰ Finkelstein, Sidney. *Come la musica esprime le idee*. Milano: Ed. Feltrinelli, 1955. Traducció de Giorgio Todeschini. Pàg. 2-3.

¹⁵¹ Finkelstein. *Come la música*. Op. Cit. Pàg. 43.

¹⁵² Finkelstein. *Come la musica*. Op. Cit. Pàg. 86.

¹⁵³ Middleton, Richard. “Music and the Bourgeois: Music and the Proletarian by János Maróthy and Eva Róna.” *A Music Letters*. 1974 (Vol. 55, núm. 4). Pàg. 478. Online a: <http://www.jstor.org/stable/734103> (Web. 26.08.2014).

¹⁵⁴ Maróthy, Janos. Rite and Rhythm. From Behaviour Patterns to Musical Structures. *A Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*. Akadémiai Kiadó, 1993-1994 (35, 4). Pàg. 421. Online a: <http://www.jstor.org/stable/902316> (Web. 27.08.2014).

simbolitzat. [...] L'espai purament sonor representa un segon grau de simbolitzacions; unes simbolitzacions simbolitzades. Un objecte musical separat del subjecte ha de condicionar un camp acústic amb la seva similitud amb el món. ”¹⁵⁵

q) Zofia Lissa: contextualització estructural i històrica de la música

La música i musicòloga polonesa Zofia Lissa qüestiona plantejaments estètics que fan de la música un universal i no la contextualitzen en el temps i en la societat que l'ha produïda: *“La categoria d’obra musical és una categoria històrica [...] això vol dir que en certs períodes del desenvolupament de la cultura musical la producció sonora de l’home s’expressa en obres, altres vegades en estructures lligades a altres unitats ontològiques; aquestes entitats pertanyen sens dubte a la música, però no a la categoria d’obres musicals. La música ha estat diferent en les diferents èpoques i civilitzacions del món i, la manera de pensar en termes excloents (d’una sola civilització en un moment històric) requereix una revisió fonamental.”*¹⁵⁶ I més endavant en la mateixa obra escriu: *“Els punts de vista sobre l’essència de la música estan històricament limitats per a tots els estètics, ja que es refereixen a una pràctica musical, és a dir, a l’execució d’un tipus d’obres per a un tipus de públic, que proporciona als filòsofs en la seva època, l’ambient i la cultura a la qual pertanyen. L’error fonamental comès per diferents filòsofs que formulen teories estètiques és el fet que les consideren com a representatives absolutes de tota l’espècie «humana» i, les condueixen per a l’assimilació de l’art (psicològicament, històricament, socialment determinades) com a universalment i objectiva vàlida, des dels Pitècantrops a l’Era Atòmica.”*¹⁵⁷

r) Jacques Attali: la música és banda audible de la construcció social

El caràcter subversiu de la música, immersa en la societat de manera indiscutible és una de les aportacions del professor i escriptor de matèries diverses, entre les quals inclou la música, Jacques Attali i hi veu el seu caràcter subversiu, ja que la música, sempre immersa en la vida social, i amb significació alliberadora a partir de la lectura de la història de la música com a vehicle de comunicació i de gaudi del públic i, alhora, la seva relació amb l’economia, el poder i la política. Per a Attali: *“La música és més que*

¹⁵⁵ Maróthy. Rite and Rhythm. Op. Cit. Pàg. 429-430.

¹⁵⁶ Lissa, Zofia. Neue Aufsätze zur Musikästhetik. Berlin: Ed. Henschelverlag, 1975. Pàg. 52-53.

¹⁵⁷ Lissa. Neue Aufsätze. Op. Cit. Pàg. 173.

un objecte d'estudi: és una manera de percebre el món. Una eina de coneixement. [...] La música, organització del soroll, és una forma teòrica radicalment nova per parlar de les noves realitats. Reflecteix la fabricació de la societat; és la banda audible de les vibracions i dels signes que fan la societat. Instrument de coneixement, incita a desxifrar una forma sonora de la saviesa. [...] L'art duu la marca del seu temps. En els codis que estructuraven els sorolls i les seves mutacions, s'anuncien una pràctica i una lectura teòrica noves: establir relacions entre la història dels homes, la dinàmica de l'economia i la història de l'ordenament dels sorolls dins de codis; predir l'evolució de la forma d'una per las de l'altra; interpenetrar l'econòmic i l'estètic; mostrar que la música és profètica i que l'organització social és el seu eco. [...] La música és metàfora creïble del real. No és ni una activitat autònoma, ni una implicació automàtica de la infraestructura econòmica. [...] Aquesta importància cardinal de la música en l'anunci de la visió del món no és nova. Per a Marx la música és «mirall de la realitat»; per a Nietzsche, «paraula de veritat», per a Freud, «text a desxifrar». Ho és tot això, perquè és un dels llocs on s'inicien les mutacions i on se segrega la ciència.»¹⁵⁸

s) Carl Dahlhaus: musicologia històrica

El musicòleg alemany, editor de les obres de Wagner i col·laborador dels cursos de Darmstadt, Carl Dahlhaus presenta dues tendències d'aproximació a la música: “Sense contrarietat interna acollir coneixements històrics en l'acte de percepció estètica d'una obra musical o, a l'inrevés, recollir intuïcions estètiques com a punt de partida d'investigacions historiogràfiques [...] impliquen el fet que algú s'hi acosti des de l'estètica de la seva existència per analitzar obres d'art com a documents per a una història de les idees, de la societat o de la tècnica en el camp musical. [...] La consideració estètica i la documental són motivades per interessos divergents; tanmateix, no es basen en grups diferents de fets que s'excloquin recíprocament; no es fixa a priori quina classe de fets entren en una interpretació «immanent» i quins no hi entren, ja que només es poden prendre decisions veient-hi cas a cas.”¹⁵⁹

Les dues tendències d'aproximació a la música presents des del segle XVIII pretenen, l'una, l'estudi de la música en ella mateixa, la música absoluta i, l'altra, explicar la

¹⁵⁸ Attali, Jacques. *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. Madrid: Ed. Siglo veintiuno, 1995. Pàg. 12 i 14-15.

¹⁵⁹ Dahlhaus, Carl. *Fondamenti di storiografia musicale*. Fiesole: Discanto, 1980. Pàg. 38.

música en el seu context històric i social i, tot i que aquests plantejaments permeten l'estudi de la música, ho fan des de perspectives diferents: *“L'emancipació de l'art pel que fa a la seva autonomia estètica i la tendència a desxifrar les obres d'art com si es tractés de documents històrics, són realitats que s'aproximen molt l'una a l'altra i en les que hi apareixen elements integrants d'un mateix procés històric, això és, del procés de dissolució de les funcions d'ús immediates de l'art, com existien en l'art sacre i en el representatiu. [...] La consciència històrica i la consciència estètica no solament van sorgir simultàniament –en el segle XVIII– sinó que, malgrat la diferència categòrica que hi ha entre el significat del document i el caràcter de l'art, pertanyen fins i tot a una mateixa història de les idees, com a maneres d'accés que són ambdues consciències a les obres d'art –i, precisament, com a modalitats d'accés que distancien el fet de dur a terme un procés objectiu.”*¹⁶⁰ L'estudi de la música no queda circumscrit a un temps amb consciència de la música com a ciència i com a estètica sinó que permet aproximacions dels avenços científics a èpoques anteriors perquè, per a Dahlhaus, *“acceptar que cada època es pot comprendre ella mateixa únicament en base a les formes de pensament i als costums propis de l'època duria a una la insidiosa conclusió d'excloure de la historiografia èpoques mancades de consciència històrica.”*¹⁶¹

A.8. Estudis musicals des de la semiòtica, la psicologia i l'estructuralisme

Les ciències comencen a finals del segle XIX a treballar des de la psicologia i, a principis del segle XX els estudis sobre la significació del llenguatge són camp d'estudi. El comreu d'aquestes branques de la ciència va incloure la música i apareixeran treballs sobre la música com a llenguatge que apliquen les propostes lingüístiques i semiòtiques a la música. També des de la psicologia es fan investigacions sobre la influència en els oients de la música.

Les recerques musicals i musicològiques i, sobretot la composició va cercar noves sonoritats que superessin les rebudes de segles anteriors i es va voler dotar el so de noves tècniques de composició que realitzessin les combinacions sonores adoptant nous

¹⁶⁰ Dahlhaus. Fondamenti. Op. Cit. Pàg. 87.

¹⁶¹ Dahlhaus. Fondamenti. Op. Cit. Pàg. 15.

critèris rítmics, melòdics, harmònics i es van produir obres definides per la seva estructura. Aquest procediment es coneix com a estructuralisme.

La semiòtica, la psicologia i la lingüística van ser aplicades a la música, mentre que l'estructuralisme, tot i tenir el fonament en la semiòtica, és un procediment propi de la creació musical.

A.8.1. La semiòtica, la psicologia i la música

En la segona meitat del segle XX Ferdinand de Saussure¹⁶² aprofundeix en l'estudi de la lingüística i de la semiologia i, amb els seus estudis, també, un nou enfocament d'aproximació a la música: la música com a llenguatge. A partir de Saussure l'estudi de la llengua des de l'estructuralisme s'aplica a la música com a llenguatge simbòlic, estructurat i significatiu, en obres de Leonard B. Meyer, Deryck Cooke, Charles Seeger que debaten sobre lingüística i semiòtica musical.

Charles Boilés, el 1967 proposa un acostament a la semàntica musical a través de la formulació d'una gramàtica transformacional per a la música dels tepehua a Mèxic.¹⁶³

Raymond Monelle presenta, en *Linguistics and Semiotics in Music*,¹⁶⁴ els punts de vista canviants que s'ha produït en la història referents al significat de la música, que, Hernández, en l'article *La semiòtica musical*,¹⁶⁵ fent-se'n ressò remarca la constant presència de la música en l'activitat humana i també en els estudis, les reflexions i les investigacions. L'article d'Hernández recull aportacions de diferents autors com Simon Frith i el seu treball sobre Música i identitat,¹⁶⁶ per argumentar que la música atorga identitat i contribueix a la creació de la realitat dels grups socials on està immersa i, que la presència de la música i la seva importància rau en el fet que la música significa perquè diu diferents coses a diferents persones.¹⁶⁷

¹⁶² Cf. "Saussure" a: Quintana i Font, Artur. *Gran Enciclopèdia Catalana*. Online. www.enciclopedia.cat (Web. 24.07.2014).

¹⁶³ Boliés, Charles. "Thepehua Thought-Song. A Case of Semantic Signaling." A *Ethnomusicology*. 1967 11 (3). Pàg. 267-292. Citat a Hernández Salgar, Óscar. "La semiòtica musical como herramienta para el estudio social de la música." *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes escénicas*. Bogotá. D. C. Colòmbia: 2012, (Vol 7. 1). Pàg. 47.

¹⁶⁴ Monelle, Raymond. *Linguistics and Semiotics in Music*. Routledge. Chur: Harwood Academic Publishers, cop., 1992. Pàg. 1-13.

¹⁶⁵ Hernández. "La semiòtica musical." Op. Cit. Pàg. 39-77.

¹⁶⁶ Frith, Simon. "Music and Identity." A Hall, Stuart & du Gay, Pau. *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications Ltd. 2011^{11reemp}. Pàg. 108-150. Plantejament de l'inici del capítol 7.

¹⁶⁷ Hernández. "La semiòtica musical." Op. Cit. Pàg. 41.

Es pot trobar l'origen d'aquests plantejaments en la convicció del segle XVIII que la música suscita emocions i compleix funcions en un grup social; la imitació, l'expressió i l'afecte són el tema d'estudi -en el segle XVIII- de la teoria de les emocions i de les passions humanes en autors com: Charles Avison, Charles Batteux, Jean Jacques Rousseau, Johann Gottfried Herder o Carl Philipp Emanuel Bach, per a qui *La bona tècnica no és suficient per a una perfecta interpretació de la música; l'executant ha de transmetre tot el contingut emocional de la composició als oients*.¹⁶⁸

La influència de la filosofia d'Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel i Arthur Schopenhauer en el segle XIX, des de la idea hegeliana d'*Innerlichkeit* (consciència interna) porten el musicòleg alemany Eduard Hanslick a plantejar la música absoluta, que només pot transmetre idees musicals.

La idea de la consciència interior en la música absoluta com a paradigma estètic del segle XIX considera que cada obra musical és un ens perfecte i separa la música de la vida social, discriminant les músiques que no formen s'inclouen entre la música absoluta: les músiques no urbanes i no europees. En aquest segle la música, a Occident, és un déu, el conservatori, un seminari de formació de sacerdots de la música i la sala de concerts, el temple on s'adorava déu.¹⁶⁹

En els anys 70's del segle XX s'estudia, des de l'estructuralisme, el significat del so musical i, de manera més abundant des de la psicologia cognitiva amb obres de Diana Deutsch, que planteja la percepció, cognició i interpretació de la música des de la percepció del cervell de les il·lusions de la música (escala, tonalitat, ...) i les paraules fantasma,¹⁷⁰ i John Sloboda, que Investiga els aspectes psicològics de l'estudi i la interpretació musical, la resposta emocional a la música, les funcions de la música en la vida quotidiana i l'aprenentatge i l'adquisició d'habilitats en la música.¹⁷¹

¹⁶⁸ Veure: "C. P. E. Bach" a Gran Enciclopèdia de la Música. Online. <http://www.grec.cat> (Web. 24.07.2014).

¹⁶⁹ Cf. Hernández. "La semiòtica musical." Op. Cit. Pàg. 45.

¹⁷⁰ Veure: Deutsch, Diana. The Psychology of Music. Oxford: Academic Press, 2013³.

¹⁷¹ Sloboda, John. Psychology for Practicing Musicians: Understanding and Acquiring the Skills. New York: Oxford University Press, 2007. Online a: <http://www.keele.ac.uk/psychology/people/johnsloboda> (Web. 25.07.2014).

Lawrence M. Zbikowsky, des de la psicologia i la lingüística cognitives i la investigació de la intel·ligència artificial mostra com s'usen les capacitats cognitives per a la comprensió de la música.¹⁷²

Les ciències de la cognició i la percepció cerquen respostes en les experiències bàsiques de les persones, amb estudis de la quotidianitat com els de Mark Johnson i George Lakoff que arriba a la conclusió que la metàfora impregna la vida quotidiana, no solament el llenguatge sinó també el pensament i l'acció. *El nostre sistema conceptual ordinari, en termes del qual pensem i actuem, és fonamentalment de naturalesa metafòrica.*¹⁷³ Des d'aquesta perspectiva explora les formes com l'oient construeix sentits des de l'audició.

A.8.2. L'estructuralisme i la música

L'estructuralisme s'aplica a la música en el sentit que *“L'estructura és un conjunt d'elements interdependents en què cadascun d'ells es defineix per les relacions que estableix amb la resta. Els membres d'una estructura estan, doncs, internament vinculats i dependran els uns dels altres, per la qual cosa cada membre és conseqüència i, a la vegada, causa dels altres. En aquest sentit, una peça musical és també una estructura.”*¹⁷⁴

Una ullada a l'estructuralisme la proporciona els escrits de Gisèle Brelet, Pierre Schaeffer, Reginald Smith i Felix Salzer.

a) Gisèle Brelet: La relació entre l'estructura i la música

La musicòloga francesa Gisèle Brelet relaciona l'estructura i la música: *“Ara regna una micromorfologia que abraça les estructures íntimes, juga subtilment amb elles i les revela magnificant-les. La música moderna neix d'una nova concepció de l'estructura, una estructura global que neix de la cooperació de les diverses estructures parcials. Tanmateix aquest conjunt estructural sempre singular i concret no encaixa en cap motlle formal; tramet immediatament a la llibertat estructurant i postula l'autonomia del subjecte musical. Després d'haver viscut sota el regne de la forma la música viu ara*

¹⁷² Zbikowski, Lawrence M. *Conceptualizing Music. Cognitive Structure. Theory, and Analysis.* Oxford: Oxford University Press, 2002.

¹⁷³ Lakoff, George; Johnson, Mark. *Metaphors We Live By.* Chicago: The University of Chicago Press, 1981. Traduït a *Metáforas de la vida cotidiana.* Madrid: Ed. Cátedra. Teorema, 1995. Pàg. 39.

¹⁷⁴ “Estructura” A *Gran Enciclopèdia de la Música.* Online. www.grec.cat (Web. 30.08.2014).

sota el de l'estructura.”¹⁷⁵

b) Reginald Smith: l'estructuralisme (nova música) és fruit d'un temps

La individualització dels elements estructurals de la música va donar lloc a una nova música que s'expressava d'acord amb el seu temps, com va formular el compositor i escriptor musical britànic Reginald Smith Brindle: *“La música és filla del seu medi social, que per la seva banda és modelat pels esdeveniments principals de la història mundial. La música molt rarament ha format el seu medi.”*¹⁷⁶

La nova música va donar lloc a una sèrie d'experiments que cercaven arribar al públic amb la música dodecatònica i les branques que hi van sorgir: serialisme, puntillisme, serialisme integral, música aleatòria o estocàstica.¹⁷⁷

Aquestes formes de nova música, recollides per Smith el porten a la conclusió que: *“El que més impressiona en la música d'ençà de 1945 és simplement el curs dels esdeveniments. El període ha estat ple d'experiències vívides (mesclades amb decepcions) i desafiaments al nostre intel·lecte i a l'elasticitat de la nostra percepció i sensibilitat. Hem presenciat destrucció de «valors convencionals» i hem estat engalipats per xarlatans. Igualment, hem vist el sorgiment d'amplis i altament expressius recursos musicals nous. El llenguatge internacional que ha esdevingut la música és una digna continuació de l'antiga art. La veritat és que no podem veure res cap endavant. Només podem esperar i creure que, en qualsevol forma, la música sempre continuarà com la creació més sublim de l'home.”*¹⁷⁸

c) Felix Salzer: l'audició estructural és innata

L'estructura d'una obra musical com a l'elaboració d'una línia bàsica en nivells successius que formula Heinrich Schenken, és el punt de partida de Felix Salzer per a *Audición estructural*.¹⁷⁹ Salzer analitza la música des de l'audició estructural perquè *“de fet, l'audició estructural desenvolupa la innata, tot i que inconscient, tendència de les*

¹⁷⁵ Brelet, Gisèle. “Musique et Structure” a *Revue Internationale de Philosophie*. 1965 (19). Pàg. 73-74.

¹⁷⁶ Smith Brindle, Reginald. *La nova música. (L'avantguarda des de 1945)*. Barcelona: Ed. Bosch, Casa Editorial, 1979. Traducció d'Àlex Alsina de l'original *The New Music (The Avant-garde since 1945)*. Londres: Oxford University Press, 1975. (Música d'Avui, 1). Pàg. 1.

¹⁷⁷ “serialisme” “puntillisme” “música aleatòria” a *Gran enciclopèdia de la música*. Online. www.grec.cat (Web. 9.11.2014).

¹⁷⁸ Smith. *La nova música*. Op. Cit. Pàg. 205-206.

¹⁷⁹ Salzer, Felix. *Audición estructural. Coherencia tonal en la música*. Barcelona: Ed. Labor, 1990. Trad. Pedro Purroy Chicot de l'original: *Structural Hearing. Tonal Coherence in Music*. Pàg. 17

persones amb oïda musical a seguir el moviment i la direcció de la música. La tasca de clarificació i enfortiment d'aquesta propensió de l'instint i de la imaginació musicals, fan necessari sistematitzar el procés d'audició estructural, amb la finalitat d'obtenir una aproximació factible i pràctica."¹⁸⁰ Tot i aquesta aposta per l'anàlisi estructuralista, Salzer situa la música sempre en el seu temps: *"Les noves idees, identificant-se o oposant-se a les tendències habituals de pensament, representen les característiques espiritual i mental del període en què han nascut; aquestes noves idees sempre seran simptomàtiques d'aquest període particular de la història de la humanitat. [...] Els desenvolupaments en la història de l'art es mouen gradualment, i certament, no existeix cap causa ni cap solució a tots els conflictes amb què ens enfrontem. Tanmateix, és a les nostra ma canviar les actituds mentals i els mètodes que tendeixen vers una terminologia vaga i purament descriptiva per a l'anàlisi i la crítica i revisar l'ample camp de la teoria i la seva apreciació. Estic convençut que qualsevol reflexió que no tingui en compte aquesta revisió fonamental no pot proporcionar una nova direcció al nostre pensament musical.*"¹⁸¹

d) Pierre Schaeffer: el so com a unitat d'anàlisi

Aïllar l'element que permet construir l'estructura és un objectiu per a l'estructuralisme i, Schaeffer estudia la música definint l'objecte sonor a partir del qual es pot fer l'anàlisi per *"recórrer el domini cada cop més extens dels objectes sonors i, veure també, en quina mesura les estructures musicals només fan que verificar, per a un cas particular, les lleis més generals. D'aquesta manera trobaríem entre les diverses disciplines la relació transversal el mecanisme de les quals tractem de descobrir.*"¹⁸²

B) La significació de la música

La significació de la música és objecte de recerca dels estudis sobre la música. L'estudi del llenguatge dels sons com a eina comunicativa és present en diverses reflexions sobre música des de l'antic pensament de la filosofia grega fins a l'actualitat.

En el capítol El tòpic social Música per a la investigació sociològica s'han presentat, resumidament, aportacions d'autors que han fet estudis científicoanalítics de la música;

¹⁸⁰ Salzer. *Audición*. Op. Cit. Pàg. 267.

¹⁸¹ Salzer. *Audición*. Op. Cit. Pàg. 25 i 30.

¹⁸² Cf. Schaeffer, P. *Tratado*. Op. Cit. Pàg. 16.

s'ha fet una recerca d'obres que estudien la significació de la música en la història de la cultura occidental; s'ha fet una aportació sobre els elements configuradors de la música definint l'essència de la música. També s'ha presentat la sociologia de la música des de l'antropologia social i s'han triat obres que centren el seu estudi antropològic incloent-hi la música, cosa que ha portat a catalogar la música com a llenguatge simbòlic.

Amb l'aparició de la semiòtica i la lingüística pragmàtica i, l'estructuralisme, la recerca sobre la música ha conduït, de manera quasi natural, a estudis sociomusicològics amb un seguit significatiu d'estudis. La música com a llenguatge ha estat i és centre d'estudi, investigació i discussió des d'àmbits no solament lingüístics o musicals sinó també des de la sociologia, la filosofia i la psicologia.

B.1. L'estudi de la música des de les ciències

Els atributs de la música graviten al voltant de la significació de la música i és aquí on rau el focus d'atenció, es pot dir, de tots els estudis sobre la música, si més no, la selecció d'autors i obres que esdevenen significatives per a la present investigació. Cal, però, presentar el posicionament d'on es parteix i, donat que els àmbits de coneixement de les ciències socials és ample, s'acota a l'exigència de l'estudi que s'està realitzant.

És per això que es parteix de les següents concepcions dels àmbits d'estudi:

- Musicologia *com a ciència i estudis musicals en les metodològiques de les ciències naturals: la música europea i altres músiques, el folklore i la música no occidental. La història i els fenòmens de la música: forma i notació, vida de compositors i intèrprets, instruments, teoria de la música (harmonia, melodia, ritme, formes musicals, escales, etc.), estètica, acústica, veu, oïda i interpretació.*¹⁸³
- Sociologia. *Investiga la dimensió social de l'home, tant en l'aspecte relativament permanent (grups, institucions i estructures socials de tota mena) com en l'aspecte fluid i dinàmic (tensions, conflictes, transformacions). No aïlla un sol nivell de la realitat, sinó que els interrelaciona constantment.*¹⁸⁴
- Comunicació (ciències de la) *les disciplines de les ciències socials que estudien l'essència dels processos de comunicació com a fenòmens en si mateixos, els mitjans*

¹⁸³ Cf. “musicology” *Encyclopaedia Britannica. Encyclopaedia Britannica Online Academic Edition.*” Encyclopædia Britannica Inc., 2014. www.britannica.com/EBchecked/topic/399284/musicology (Web. 10.08.2014).

¹⁸⁴ Sociologia a *Enciclopèdia Catalana. Online.* www.enciclopedia.cat (Web. 11.08.2015).

*que s'usen i el conjunt semiòtic que construeixen, generant els seus propis mètodes d'estudi i eines analítiques.*¹⁸⁵

- Antropologia, “*reflexió filosòfica sobre l'ésser humà, des de les ciències positives humanes (l'antropologia biològica, la psicologia, la lingüística, etc.), per elaborar i interpretar filosòficament els resultats i cercar l'essència o l'estructura fonamental de l'ésser humà, que expliqui les seves funcions i obres específiques: el llenguatge, la consciència moral, les arts, els mites, la religió, la ciència, la cultura, etc.*”¹⁸⁶
- Filosofia. *Ciència que cerca de donar una explicació radical i àdhuc última de la natura, de l'home i la seva actuació i de tota mena de coneixement possible, i que alhora es presenta generalment com a sistema jerarquitzat de judicis de valor sobre l'existència i el real amb vista a orientar l'actuació personal i col·lectiva.*¹⁸⁷
- Lingüística. *Disciplina que estudia el llenguatge per descriure i explicar l'estructura i el funcionament sincrònic o diacrònic de les llengües. / La Lingüística antropològica estudia les relacions entre cultura i llenguatge, en especial com les estructures culturals es reflecteixen en les estructures lingüístiques.*¹⁸⁸
- Semiòtica. *Ciència que estudia el funcionament dels signes en el si de la vida social amb l'objecte d'explicar el fenomen comunicatiu.*¹⁸⁹
- Física. *Ciència que estudia els fenòmens de la natura, dels més elementals als més complicats. Entre les branques de la física clàssica, l'acústica, que estudia el so.*¹⁹⁰
- Art, *és la búsqueda i aplicació dels mitjans d'expressió de la bellesa. En sentit humà és l'activitat que, valent-se dels mitjans materials, expressa exteriorment el que s'ha concebut internament.*¹⁹¹ Les arts són: arts plàstiques -arquitectura, pintura i escultura- i, arts dinàmiques -literatura, música i dansa- i el setè art, el cinema.

¹⁸⁵ Ciències de la comunicació A Col·laboradors de la Viquipèdia. Viquipèdia, l'Enciclopèdia Lliure. Online. a <https://ca.wikipedia.org> (Web. 15.08.2015).

¹⁸⁶ “Antropologia” a Gran Enciclopèdia Catalana. Online. www.encyclopedia.cat (Web. 15.08.2014).

¹⁸⁷ Filosofia a Enciclopèdia catalana. Online. www.encyclopedia.cat (Web. 11.08.2015).

¹⁸⁸ Lingüística a Institut d'Estudis Catalans. Diccionari de la llengua catalana. Barcelona; Palma de Mallorca; Valencia: Ed. 3 i 4; Ed. 62; Editorial Moll; Enciclopèdia Catalana; Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995.

¹⁸⁹ Veure: Semiòtica i Semiologia A Institut d'Estudis Catalans. Diccionari. Op. Cit.

¹⁹⁰ Cf. Física a Gran enciclopèdia catalana. Online. www.encyclopedia.cat (Web. 11.08.2015).

¹⁹¹ Arte a Brenet, Michel. Diccionario de la música. Histórico y técnico. Barcelona: Ed. Iberia, S.A., 1981⁴. Traducció de J. Ricart Matas; José barberá Humbert i Aurelio Capmany.

- Psicologia. *Ciència que estudia la constitució, el comportament i els estats de consciència de la persona humana, considerada individualment o bé, i àdhuc alhora, com a membre d'un grup social.*¹⁹²

Establertes les concepcions de cadascun dels camps o àmbits d'estudi es procedeix a dissenyar unitats d'anàlisi en dues categories que són:

- **Categoria 1. Estudis sobre la música**, que inclou els estudis des de diferents àmbits que investiguen i reflexionen sobre la música i,
- **Categoria 2. Teoria del llenguatge de la música**, que recull els estudis de la música en ella mateixa i, que al llarg del temps s'ha presentat com a teoria de la música per al seu estudi.

Les dues categories que s'han dissenyat per a l'estudi del tòpic social música en la seva inclusió en el currículum del sistema educatiu català, són el resultat de l'aproximació als estudis sobre la música realitzats des de diferents focalitzacions i, que, en la lectura dels autors que han inclòs la música en les seves investigacions, permet confeccionar fitxes i aïllar unitats d'anàlisi.

Els camps d'estudi sobre la música es poden agrupar en tres:

- 1) Música,
- 2) Societat, i
- 3) Ciències.

Aquests àmbits s'inclouen en les dues unitats d'anàlisi esmentades i, per a la recerca del contingut de les obres, es dissenyen unitats d'anàlisi que són eines, extreïdes de la lectura focalitzada de les fonts triades, d'aplicació per a la investigació del tòpic social música en el currículum educatiu i, permeten, deduir un imaginari musical col·lectiu que per la singularitat del subjecte -les combinacions del so- es denominarà *sonari* col·lectiu.

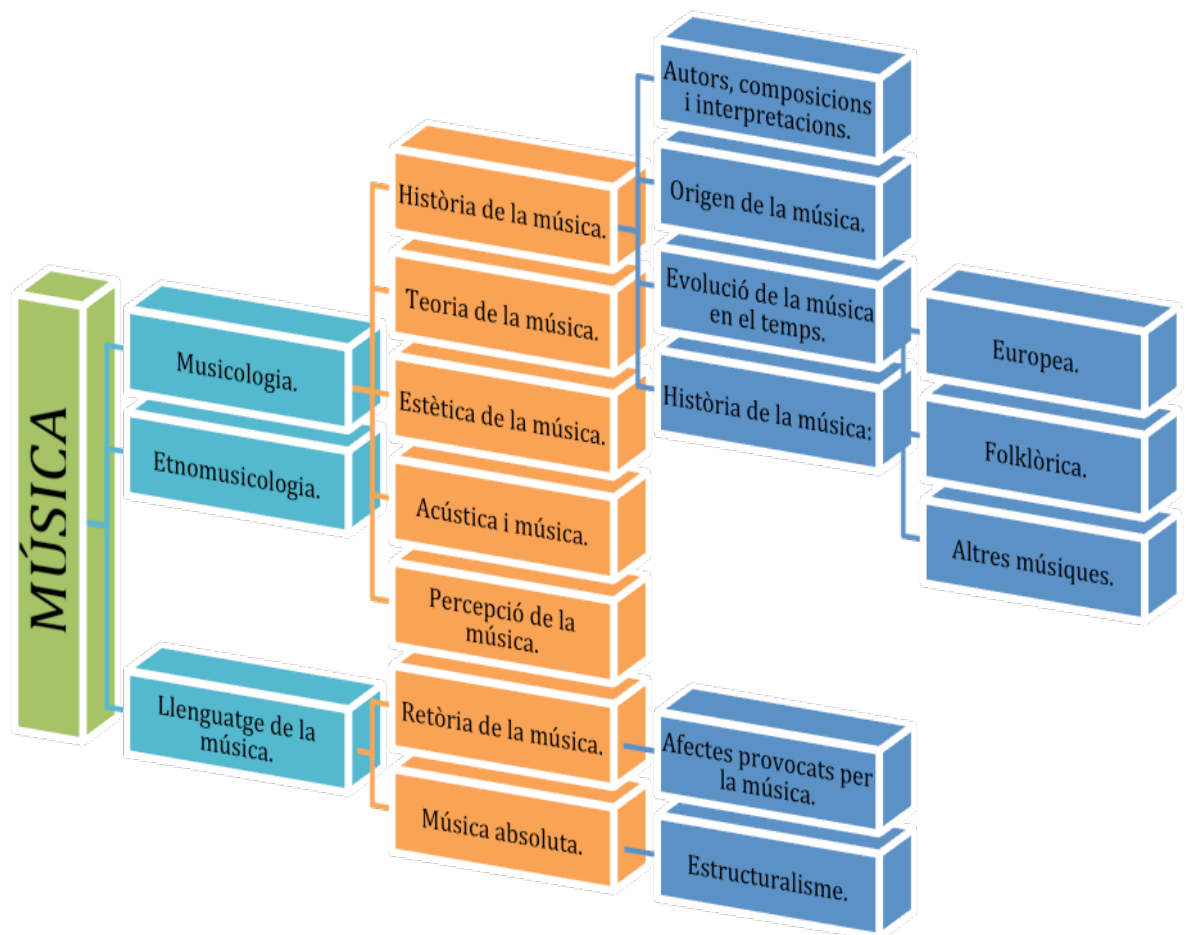
Els camps o àmbits d'estudi s'extreuen de l'ampli ventall de les ciències socials, cercant el tòpic música inclosa en els diversos estudis, de manera que els camps o àmbits d'estudi, definits en l'apartat anterior s'inclouen, com a branques, de tres àmbits d'investigació, com s'especifica a continuació:

- 1) Pel que fa a la Música, les obres triades es cataloguen com a estudis de Musicologia, Etnomusicologia o Llenguatge de la música; la Musicologia en: Història de la música (amb autors, composicions i interpretacions; origen i evolució de la música

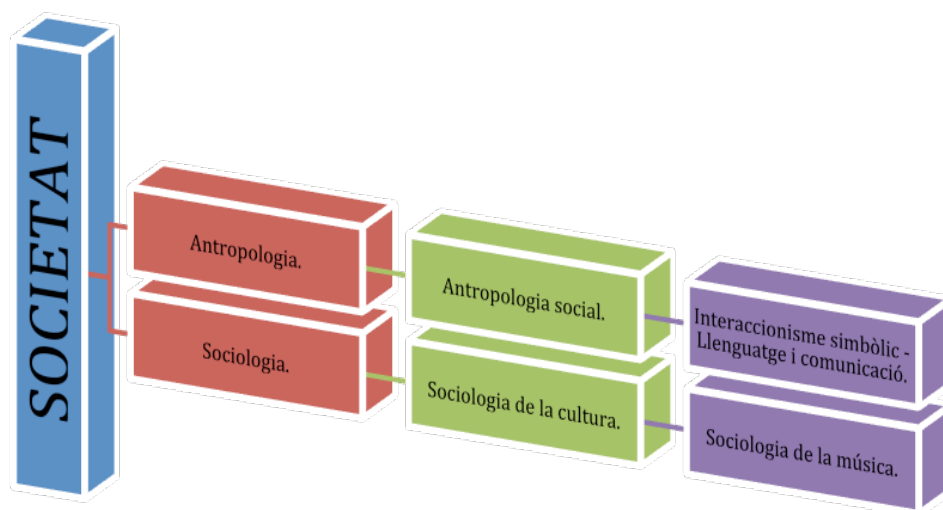
¹⁹² Psicologia a Enciclopèdia catalana. Online. www.enciclopedia.cat (Web. 11.08.2015).

en el temps i història de la música europea, folklòrica i altres músiques), Teoria de la música, Estètica de la música, Acústica de la música i Percepció de la música; i el llenguatge de la música amb la retòrica de la música (amb afectes provocats per la música), i música absoluta amb l'estructuralisme.

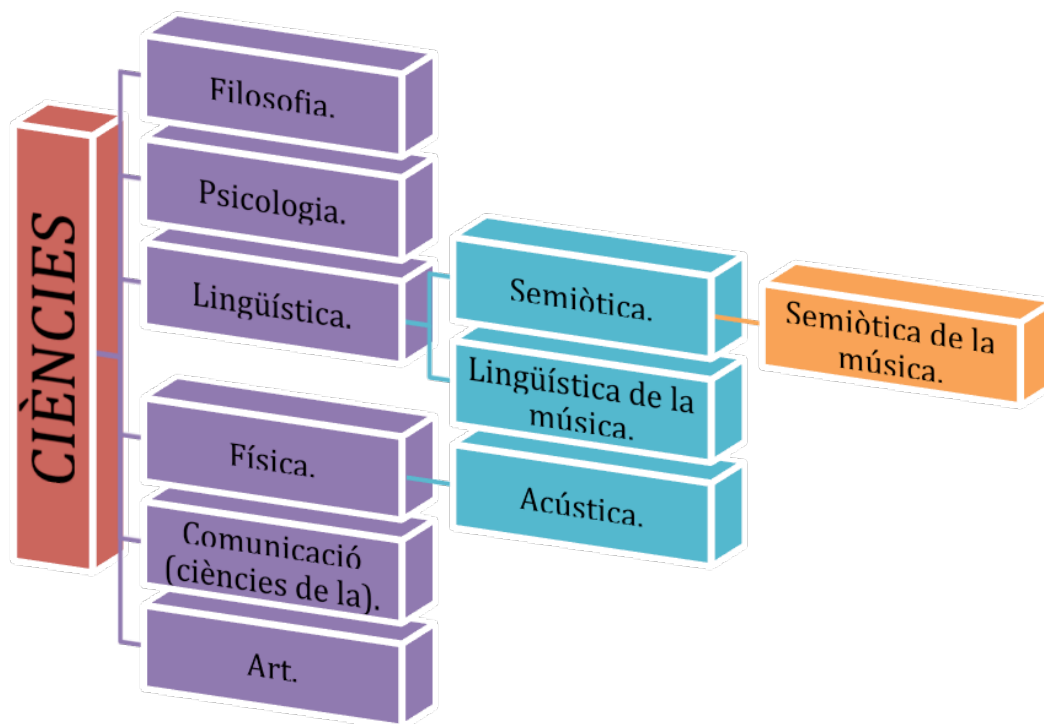
- 2) Els estudis des de la Societat són l'Antropologia i Sociologia. L'Antropolgoia des de l'antropologia social, l'interaccionisme simbòlic i el llenguatge i la comunicació; la Sociologia amb la sociologia de la cultura i la sociologia de la música.
- 3) Entre les ciències des de les quals s'aborda l'estudi de la música: la Filosofia, la Psicologia, la Lingüística (amb la Semiòtica, i la semiòtica de la música i, també, la lingüística de la música), la Física en la branca de l'acústica, la Comunicació -com a ciències de la comunicació- i l'Art.



*Figura 2. Camp d'estudi de la Música des de la música.
Elaboració pròpia.*



*Figura 3. Camp d'estudi de la música des de la societat.
Elaboració pròpia.*



*Figura 4. Camp d'estudi de la música des de les ciències.
Elaboració pròpia.*

B.2. Categories, unitats d'anàlisi i fitxa de lectura per a la investigació

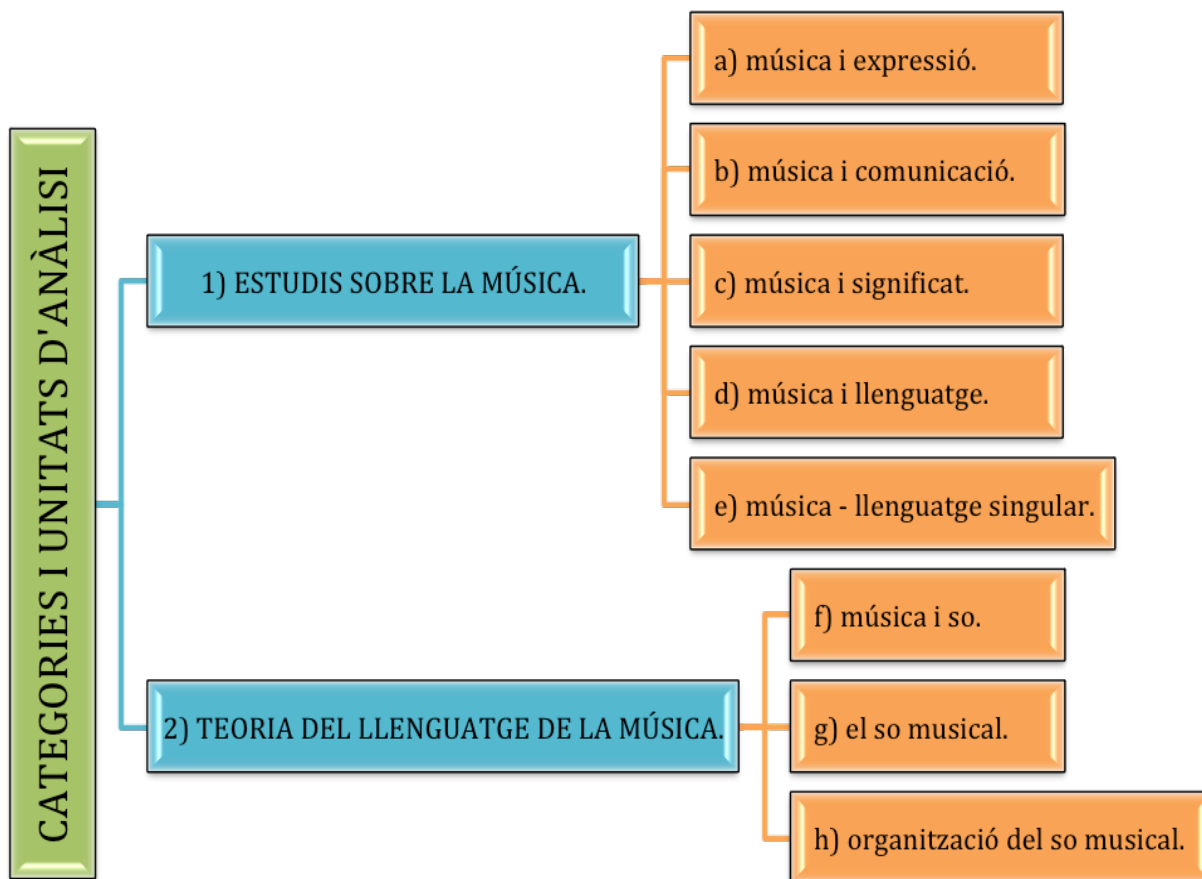
Els autors cercats formulen el tòpic música fent-hi una observació focalitzada des d'un àmbit o camp d'estudi, sigui l'estudi de la música en ella mateixa o la música immersa en l'activitat social i hi fan aportacions sobre el seu llenguatge i el seu significat; formulacions que permeten definir unitats d'anàlisi que es concreten des de la reiteració d'atribucions a la música: la música és expressió, és comunicació i té significat o, des del paral·lelisme entre música i llenguatge o la singularitat del llenguatge musical.

La lectura de les fonts des de les unitats d'anàlisi permet interpretar la significació de la música i la seva inclusió en el currículum del sistema educatiu català.

Així, doncs, com s'ha anunciat més amunt, s'estableixen dues categories des de les quals es dissenyen les unitats d'anàlisi.

| CATEGORIES | |
|--------------------|---|
| categoria 1 | Estudis sobre la música. anàlisi d'estudis sobre la música des de diferents camps o àmbits del coneixement i de la ciència. |
| categoria 2 | Teoria del llenguatge de la música. estudi de la música en el sentit tradicional de la teoria de la música o l'estudi del llenguatge musical. |

Taula 3. Categories per a l'anàlisi dels estudis de música.



*Figura 5. Categories i unitats d'anàlisi.
Elaboració pròpia.*

La concreció de les unitats d'anàlisi per a la lectura focalitzada de les obres dels autors seleccionats permet aïllar dades i contrastar-les per extreure'n elements per construir els fonaments de la recerca de la música en el currículum del sistema educatiu català. La lectura de les obres cercant la contribució de les fonts documentals a la recerca que es realitza compta amb el suport d'una fitxa de lectura amb els ítems que s'indiquen tot seguit:

FITXA DE LECTURA DE LES OBRES SOBRE MÚSICA

| AUTOR i OBRA | CAMP / ÀMBIT D'ESTUDI | UNITAT D'ANÀLISI | APORTACIÓ |
|---------------------|------------------------------|-------------------------|------------------|
| | | | |
| | | | |

Taula 4. Fitxa de lectura de les obres sobre la Música.

- Autor i obra: se cita el cognom de l'autor que ha aparegut en el capítol 4.1.1.A El tòpic social Música per a la investigació sociològica; es referencia l'obra en què s'ha focalitzat la lectura per trobar-hi el contingut.
- Camp / àmbit d'estudi. Dels camps d'estudi establerts en el capítol 4.1.1.B.1. El significació de la música, es relaciona l'obra de l'autor citat amb la concreció d'un camp o àmbit d'estudi.
- Unitat d'anàlisi. Es consigna la unitat d'anàlisi que es pot atribuir a l'aportació de l'obra de l'autor que s'està referenciant.
- Aportació. Quina és la contribució de l'obra citada per a la investigació que s'està realitzant.

B.3. Anàlisi de textos des de la categorització

Cercats els autors que estudien la música des de diversos camps d'investigació i triades les obres que focalitzen la música en la seva significació, es fa una lectura des de la categorització i les unitats d'anàlisi que s'han elaborat i, amb el suport de la fitxa de lectura esmentada.

CATEGORIA 1. Estudis sobre la música

La investigació de cadascuna de les unitats d'anàlisi de la primera categoria porta a un desglossament per a l'estudi. Com s'ha indicat més amunt aquestes unitats són:

- a) música i expressió,
- b) música i comunicació,
- c) música i significat,
- d) música i llenguatge, i,
- e) música, un llenguatge singular.

I, des de cadascuna d'aquesta unitats es dissenya una fitxa de lectura de les fonts amb els ítems: Autor i obra, Camp/àmbit d'estudi, Unitat d'anàlisi i aportació.

a) Música i expressió

Pel que fa a l'expressió de la música, Música i expressió (com a unitat d'anàlisi), es pot veure des de Tinctoris (segle XV), Brelet (1947), Neubauer (1986) fins a l'entrada d'Estapé a la *Gran Enciclopèdia de la Música Catalana*.

En el següent quadre es recull la fitxa de lectura dels autors esmentats.

| AUTOR i OBRA | CAMP / ÀMBIT D'ESTUDI | UNITAT D'ANÀLISI | APORTACIÓ |
|--|-----------------------|---|---|
| Etapé Gran Enciclopèdia de la Música. (2003). ¹⁹³ | Musicologia. | Música i expressió. (Afectes de la música). | En el Barroc se cerquen nous mitjans expressius que afavoreixin la representació de les passions humanes. |
| Tinctoris (s. XV). Música poética. (1955). ¹⁹⁴ | Musicologia. | Música i expressió. (Afectes de la música). | La música pot expressar afectes d'amor i tristesa, alegria, fúria, compassió, temor, ànim i desesperació. |
| Brelet (1947). Estética y creación musical. (1957). ¹⁹⁵ | Semiòtica. | Música i expressió. | La creació musical és la realització de certes possibilitats formals. La música és expressió de la durada vívida per la consciència. |
| Neubauer (1986). La emancipación de la música. (1992). ¹⁹⁶ | Musicologia. | Música i expressió. (Retòrica musical). | La retòrica de la música va ser un codi important de la música dels segles XVII i XVIII, però l'esforç no va obtenir els resultats esperats d'aplicació retòrica com es feia al verbal. |

Taula 5. Aplicació de la fitxa de lectura a la unitat d'anàlisi a) Música i expressió.

Es troba l'ítem Música i expressió en estudis de musicologia i de semiòtica:

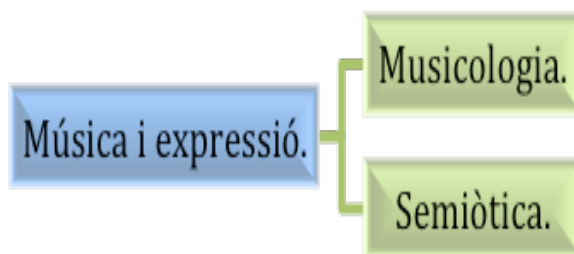


Figura 6. Música i expressió en estudis de Musicologia i Semiòtica. Elaboració pròpia.

La recerca de l'expressió de la música està molt vinculada a l'època barroca on es formulen les passions i emocions que provoca la música i es crea una retòrica musical, aplicant la retòrica clàssica a les obres musicals; en el segle XX es parla del significat de la música, donat que els estudis lingüístics centren la comunicació en els processos de significació. La música, com a llenguatge comunicatiu, que cerca la significació i l'expressió en el segle XVIII, busca la significació en el segle XX i XXI; tot i això,

¹⁹³ "Teoria" A Estapé. Gran Enciclopèdia de la Música. Online. www.grec.net (29.07.2014).

¹⁹⁴ Burmeister, Joachim. *Musica poetica*. Rostock, 1606. Facs. Rpt. Kassel: Bärenreiter, 1955.

¹⁹⁵ Brelet, Gisèle. *Estética*. Op. cit. Pàg. 21. 74-75.

¹⁹⁶ Cf. Neubauer. *La emancipación*. Op. cit. Pàg. 69-70.

Brelet, veu en la música l'expressió de la durada vívida per a la consciència, de manera que l'expressió de la música va lligada a la consciència i no als efectes de qui la rep.

b) Música i comunicació

La comunicació de la música va lligada al paral·lelisme que s'estableix entre música i llenguatge, així com amb el significat de la música. Eco (1979) aborda la comunicació des del lector model que ha de ser capaç d'entendre, desxifrar i, fins i tot, cooperar en el significat del text; lector model que és l'oient model, mantenint, però, les regles de la comunicació, un missatge codificat que elabora un emissor i arriba per una canal a un receptor que és competent per desxifrar-lo, tot col·laborant en l'acte de recepció.

Música i comunicació es llegeix des de la percepció o recepció de la música per a Leon (2005), o del significat de la música per a Stravinsky (1945) que atorga significat a la música en la comunicació que estableix amb el proïsme i amb l'Ésser.

Una fitxa de lectura de les obres d'aquests autors la trobem en el quadre següent:

| AUTOR i OBRA | CAMP / ÀMBIT D'ESTUDI | UNITAT D'ANÀLISI | APORTACIÓ |
|--|-----------------------|--|--|
| Eco (1979). | Comunicació. | Música i comunicació. (comunicació). | El model comunicatiu requereix la interpretació dels codis lingüístics. |
| Lector in Fabula. (1993). ¹⁹⁷ | | Música i comunicació. (Construcció del significat). | El receptor model (lector) coopera en la interpretació del missatge. |
| Leon (2005). | Comunicació. | Música i comunicació. (Percepció de la música). | La comunicació s'estableix des de la percepció de sons estructurals en un intercanvi de coneixements i experiències mitjançant símbols, senyals i signes i codis propis en la música. |
| Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional (2005). ¹⁹⁸ | | Música i comunicació. (contextualitzada). | El procés de comunicació es realitza en un context. |
| Stravinsky (1945). | Comunicació. | Música i comunicació. (Significat de la música). | Tot i no expressar res, la música és l'organització conscient del temps per part de l'home, en la unitat de l'obra acabada té ressonància. El seu eco, que depassa la nostra ànima, ressona en el proïsme, en cadascun d'ells. L'obra acomplerta es difon per comunicar-se |
| Poética musical en forma de seis lecciones. (2007). ¹⁹⁹ | | | |

¹⁹⁷ Eco. Lector. Op. Cit. Pàg. 39. 77 i 80.

¹⁹⁸ León. Estrategias. Op. Cit. Pàg. 16.

¹⁹⁹ Stravinsky. Poética. Op. Cit. Pàg. 42 i 164.

| | | |
|--|--|--|
| | | i, retorna finalment al seu principi. El cicle queda tancat. I és això com se'ns presenta la música: com a un element de comunicació amb el proïsme i amb l'Ésser. |
|--|--|--|

Taula 6. Aplicació de la fitxa de lectura a la unitat d'anàlisi b) Música i comunicació.

Acceptada la possibilitat comunicativa de la música s'estableix un paral·lelisme entre aquesta i la llengua, tot i que, des de la singularitat del llenguatge dels sons que s'atorga a la música, cal abordar els aspectes de la comunicació a partir d'aquesta singularitat. Elements comuns entre la música i el llenguatge són la construcció de significat, la percepció i la contextualització d'aquesta comunicació, que, en música es un element a tenir en compte a partir dels anys 70's del segle XX, segons Hurtado.²⁰⁰

Cal fer esment de la referència a música i llenguatge de Schaeffer (1996)²⁰¹ que dubta del paral·lelisme entre llengua i música perquè la nota musical s'imposa de manera arbitrària i no correspon al signe que és la paraula.

Música i comunicació es pot llegir en les obres que estudien la comunicació social:



*Figura 7. Música i expressió en estudis de comunicació.
Elaboració pròpia.*

c) Música i significat

El paral·lelisme entre música i llenguatge vol aplicar tant les regles lingüístiques com el simbolisme de la llengua a la música, però n'hi ha obres que estudien el significat de la música en ella mateixa abans de l'aparició dels estudis lingüístics, amb autors com:

Wackenrode (1797), Mazzini (1805-1872), Schopenhauer (1818 i 1944), Liszt (1834), Schumann (1835), Mendelssohn (1842), Berlioz (1862), Haslick (1876), Schweitzer (1905) i Combarieu (1907). Els estudis sobre el llenguatge encetats per Wittgenstein i la seva aplicació a la societat i a la música comptarà amb obres de Hospers (1946),

²⁰⁰ Hurtado. Introducción. Op. Cit. Pàg. 203.

²⁰¹ Cf. Schaeffer. Tratado. Op. Cit. Pàg. 27-28.

Schloezer (1947), Schönberg (1950), Cooke (1959), Ferguson (1960), Stravinsky (1962), Lukacs (1963), Langer (1966), Duch (1996) i Roman (2008).

La lectura dels autors esmentats des de la significació de la música es recull en la fitxa de lectura següent:

Des de la unitat d'anàlisi Música i Significat s'elabora la següent fitxa per a la lectura focalitzada dels autors citats amunt:

| AUTOR i OBRA | CAMP / ÀMBIT D'ESTUDI | UNITAT D'ANÀLISI | APORTACIÓ |
|--|--------------------------|--|--|
| Wackenroder (1797). Efluvios cordiales de un monje amante del arte: con una reseña de August Wilhelm Schlegel. (2008). ²⁰² | Semiòtica. | Música i significat. (Essència de la música). | La música té un significat en ella mateixa sense cap agent extern, superant els afectes, la retòrica i la racionalitat que se li atribueix; la música enllaça amb la concepció més espiritual de l'ésser humà i és l'art suprem. |
| Mazzini (1805-1872). Filosofia della musica. (2011). ²⁰³ | Sociologia de la música. | Música i significat. (Influència de la música). | La música expressa i significa; té influència social perquè és l'únic idioma comú a totes les nacions, l'única que transmet explícitament un presentiment d'humanitat. S'hi ha de buscar l'expressió més pura, la més general i la més simpàtica d'una fe social. ²⁰³ |
| Schopenhauer (1818 i 1844). El mundo como voluntad I i II. (2009). ²⁰⁴ | Filosofia. | Música i significat. Efectes de la música. | La música és un llenguatge en ella mateixa més enllà de les arts, no representa les idees o graus d'objectivació de la voluntat sinó la voluntat mateixa; exerceixi un influx sobre la voluntat (sobre els sentiments, passions i afectes de l'oient). |
| Liszt (1834). Gesammelte Schriften. (1910). ²⁰⁵ | Semiòtica de la música. | Música i significat. (Universalitat del llenguatge musical). | La música té el poder de pintar i descriure; poder que depèn del tipus de composició musical. La música pura instrumental, la simfonia clàssica, només comunica l'abstracta expressió del sentiment humà universal de manera impersonal, mentre que la música programàtica –el poema simfònic– en pot comunicar la universalitat concreta dels caràcters. |
| Schumann | Interaccionisme | Música i | La música sense paraules té la capacitat |

²⁰² Wackenroder; Tieck. *Herzensergießungen*. Op. Cit. Pàg. 260.

²⁰³ Mazzini. *Filosofia*. Op. Cit. Pàg. 16.

²⁰⁴ Schopenhauer. *El mundo.I*. Op. Cit. Pàg. 313 i 318. I Schopenhauer, Arthur. *El mundo. II*. Op. Cit. Pàg. 500.

²⁰⁵ Cf. Liszt, Franz. "Berlioz und seine Harold-Symphonie." *Gesammelte Schriften*. Leipzig: Ed. Druck und Verlag von Breitkopf; Harte L, Library of Wellesley College, 1910. Pàg. 85. Online a "Internet Archive" https://archive.org/stream/gesammelteschrif04lisz/gesammelteschrif04lisz_djvu.txt (Web. 8.082014).

| | | | |
|--|--|--|---|
| (1835). Gesammelte Schriften über Musik un Musiker. (1854). ²⁰⁶ | simbòlic | significat. (Efectes de la música). | d'expressar totes les situacions vitals: dolor, alegria o -entre ambdues-, una dolça malenconia; podem sentir-hi les més fines expressions de les passions, per una banda la ira, el remordiment, per altra, els moments quietud interior, de satisfacció, etc.; per conseqüència traduir en el llenguatge dels sons tots els instants de la vida. |
| Mendelssohn (1842). Cartes - Mendelssohn. (2009). ²⁰⁷ | Semiòtica. | Música i significat. | Només la música pot desvetllar les mateixes idees i els mateixos sentiments però aquests sentiments no podran expressar-se amb les mateixes paraules. |
| Berlioz (1862). A travers chants. (1862). ²⁰⁸ | Filosofia. | Música i significat. Efectes de la música. | La música arriba a modificar l'estat anímic: l'emoció creixent en raó directa de l'energia o de la grandesa de les idees de l'autor, produeix, immediatament, una agitació estranya en la circulació de la sang. |
| Hanslick (1876). Del bell musical. (1876). ²⁰⁹ | Musicologia. (Música absoluta). | Música i significat. | La música absoluta que només pot transmetre idees musicals. |
| Schweitzer (1905). J. S. Bach. Le Musicien-poète. (1905). ²¹⁰ | Llenguatge de la música. | Música i significat. Emocions (significat de la música). | Entendre el llenguatge musical traduint les emocions de la música a partir de la simbologia immersa en les obres de J. S. Bach. |
| Combarieu (1907). La Musique. Ses Lois, son Évolution. (1907). ²¹¹ | Sociologia. Interaccionisme simbòlic. | Música i significat. (Essència de la música). | El significat social de la música és en la imatge que generen, en la gramàtica del llenguatge dels sons. Imatges que s'individualitzen i s'organitzen en sistemes independents. |
| Hospers (1946). Significado y verdad en las artes. (1980). ²¹² | Art. | Música i significat. (Emoció de la música). | Gaudim de l'art en la mesura en què ens ofereix una imatge de la vida i és un símbol de la nostra història personal o col·lectiva. Que la música estigui privada d'evocacions definibles lingüísticament no implica que la música no sigui capaç d'evocar res definit, com evocacions definides no definibles amb paraules. Les nostres experiències i emocions musicals són úniques i intractables amb paraules. |
| Schloezer (1947). Introducción a Juan | Llenguatge de la música. | Música i significat. (Llenguatge simbòlic de la | La música és una espècie de llenguatge simbòlic amb símbols molt especials (en ells mateixos). No es pot desxifrar el sentit d'una frase |

²⁰⁶ Schumann. *Gesammelte*. Op. Cit. Pàg. 307.

²⁰⁷ Mendelssohn. Carta adreçada a Marc-André Souchay, Op. Cit. Pàg. 17.

²⁰⁸ Berlioz, Hector. *A travers*. Op. Cit.

²⁰⁹ Hanslick. *De la belleza*. Op. Cit.

²¹⁰ Cf. Schweitzer. "IV Partie..." Op. Cit. Pàg. 325 i ss.

²¹¹ Combarieu. *La Musique*. Op. Cit. Pàg. 4-5.

²¹² Hospers. *Significado*. Op. Cit. Pàg. 429.

| | | | |
|--|---|---|---|
| Sebastián Bach. Ensayo de estética musical. (1961). ²¹³ | | música). | musical com un text escrit. S'aprèn a escoltar i comprendre la música escoltant-la. La música no és el signe d'altra cosa: el que es diu és. Aquest sentit és espiritual per distingir-lo del racional i del psicològic. |
| Schönberg (1950). El estilo y la idea. (1963). ²¹⁴ | Semiòtica. | Música i significat. (Efectes de la música). | La música en el seu si duu un missatge profètic que revela una forma de vida més elevada, que es correspon amb un sentiment instintiu i vital, que neix només per transmetre un missatge a la humanitat. |
| Cooke (1959). The Language of Music. (2001). ²¹⁵ | Semiòtica. | Música i significat. (Les emocions de la música). | La música tonal és expressiva. Elabora un vocabulari del significat ben definit de la música que tradueix els elements musicals a les emocions que expressen. |
| Ferguson (1960). Music as metaphor: The elements of expression. (1960). ²¹⁶ | Sociologia. | Música i significat. | La metàfora musical consisteix en una transferència dels patrons-comportament del to en patrons-comportament del cos humà i moviment i tensió constitueixen la base de l'expressió musical. |
| Stravinsky (1962). Cròniques de mi vida. (1985). ²¹⁷ | Llenguatge de la música. (Formalisme). | Música i significat. Essència de la música. | La música per la seva essència és incapaç d'expressar res: un sentiment, una actitud, un estat psicològic, un fenomen de la naturalesa. Si la música sembla expressar alguna cosa és una il·lusió i no una realitat, és un element addicional que per una convenció tàcita inveterada l'hem imposat. Un aspecte extern que per costum o inconsciència hem arribat a confondre amb la seva essència. |
| Jakobson (1963) Essais de linguistique Générale. (1963). ²¹⁸ | Semiòtica. | Música i significat (Llenguatge de la música). | La comunicació musical sobrepassa les regles lingüístiques de la llengua. |
| Lukacs (1963). Die Eigenart de Ästhetischen. (1963). ²¹⁹ | Interaccionisme simbòlic. | Música i significat. (mimesi). | L'art és la mimesi que provoca sentiments i sensacions i és en la funció mimètica de la societat que els sentiments i les sensacions que reproduïxen mimèticament la realitat. La música promou la lògica dels afectes humans que no depenen d'impulsos subjectius, sinó que reflecteixen un ordre mundial històric i coherent. |
| Langer (1966). The cultural | Sociologia. (Antropologia de l'imaginari - simbòlic-). | Música i significat. | Tota l'activitat humana s'expressa simbòlicament. La funció de la música és l'expressió simbòlica de les formes de la sensibilitat, |

²¹³ Schloezer. Introducción. Op. Cit. Pàg. 344-346.

²¹⁴ Schönberg. El estilo. Op. Cit. Pàg. 246-247.

²¹⁵ Cooke. The Language. Op. Cit. Pàg. 113.

²¹⁶ Ferguson. Music as metaphor. Op. Cit. Pàg. 185.

²¹⁷ Stravinsky. Crónicas. Op. Cit. Pàg. 65.

²¹⁸ Jakobson. Essais. Op. Cit. Pàg. 47-48.

²¹⁹ Lukács. Die Eigenart... II. Op. Cit. Pàg. 303.

| | | | |
|--|--------------------------------|--|---|
| importance of the arts. (1966). ²²⁰ i Sentimiento y forma. (1967). ²²¹ | | | perquè la música és una forma simbòlica per mitjà del qual pot aprendre així com també expressar idees sobre la sensibilitat humana. Transposem amb naturalitat la forma simbòlica del llenguatge però la música no és una mena de llenguatge. El seu significat és diferent al que s'anomena tradicionalment com a «significat». |
| Hegel (1970). La música en el sistema filosòfic de Hegel. (1996). ²²² | Filosofia. | Música i significat. | Per a Hegel el «jo» rep forma i expressió en la música, d'aquí el formalisme de la música. |
| Finkelstein (1970). Come la musica esprime le idee. (1955). ²²³ | Sociologia de la música. | Música i significat. (Música contextualitzada). | La música significa i es pot comprendre situant-la en el marc de la vida real en què floreix. |
| Lakoff (1981). Metaphors We Live By. (1981). ²²⁴ | Psicologia. (de la música). | Música i significat. (Imaginari col·lectiu musical). | La metàfora impregna la vida quotidiana, no solament el llenguatge sinó també el pensament i l'acció. Des de la metàfora l'oient construeix sentits des de l'audició. |
| Deutsch (1982). The Psychology of Music. (1982). ²²⁵ | Psicologia. (de la música). | Música i significat. | La percepció, cognició i interpretació de la música des de la percepció del cervell de les il·lusions de la música (escala, tonalitat,...) i les paraules fantasma. |
| Rowell (1983). Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes históricos y problemas estéticos. (1983). ²²⁶ | Filosofia. | Música i significat (Llenguatge). | El subjecte «música» o «fet musical» provoca objectes en l'acció: significa, expressa, representa, evoca, simbolitza, és similar a, apunta vers, es refereix a... Un sentiment, una emoció, un humor, una imatge, una cosa, res, un procés, qualitats humanes, un altre fet musical, un tipus de moviment. |
| Schaeffer (1996). Tratado de los objetos musicales. (2003). ²²⁷ | Semiòtica. | Música i significat (Llenguatge). | La idea lingüística d'allò musical és tal, que primer cal oir sense comprendre i fer-ho conjuntament. |
| Duch (1996). Mite i interpretació: aproximació a la | Interaccionisme simbòlic. | Música i significat. (Llenguatge simbòlic de la música). | L'ésser humà es construeix comunicativament sempre. La realitat quotidiana es troba precedida de la construcció simbòlica de la realitat amb interpretació del seu entorn físic i humà. |

²²⁰ Langer. "The cultural..." Op. Cit. Pàg. 6.

²²¹ Langer. Sentimiento. Op. Cit. Pàg. 36.

²²² Espiña. "La música." Op. Cit. Pàg. 62-63.

²²³ Finkelstein. Come la musica. Op. Cit. Pàg. 2-3.

²²⁴ Veure: Lakoff; Johnson. Metaphors. Op. Cit. Pàg. 39.

²²⁵ Deutsch. The Psychology. Op. Cit.

²²⁶ Rowell. Introducción. Op. Cit. Pàg. 145.

²²⁷ Schaeffer. Tratado. Op. Cit. Pàg. 318.

| | | | |
|--|--------------------------------------|--|---|
| logomítica. (1996). ²²⁸ | | | El símbol s'ha de desxifrar contínuament (com una partitura musical en cada execució). En cada aquí i ara, sobre aquesta base simbòlica pot edificar-se cada aquí i ara, individualment i col·lectiva, l'espai i el temps humans (o inhumans). |
| Zbikowski (2002). Conceptualizing Music. Cognitive Structure. Theory, and Analysis. (2002). ²²⁹ | Psicologia i lingüística cognitives. | Música i significat. (Comprensió de la música). | Estudi de les formes com l'oient construeix sentits des de l'audició. |
| Sloboda (2007). Psychology for Practicing Musicians: Understanding and Acquiring the Skills. (2007). ²³⁰ | Psicologia. (de la música). | Música i significat. | Investiga els aspectes psicològics de l'estudi i la interpretació musical, la resposta emocional a la música, les funcions de la música en la vida quotidiana i l'aprenentatge i l'adquisició d'habilitats en la música. |
| Roman (2008). El lenguaje musivisual: semiótica y estética de la música cinematográfica. (2008). ²³¹ | Sociologia de la música. | Música i significat (Llenguatge) (contextualització de la música). | La significació musical i la interpretació del significat sempre és molt subjectiu; depèn de valors culturals, personals circumstancials, etc. |
| Hurtado (2012). La semiótica musical. (2012). ²³² | Semiòtica. (Música absoluta). | Música i significat. | La idea de la consciència interior en la música absoluta com a paradigma estètic del segle XIX considera que cada obra musical és un ens perfecte i separa la música de la vida social, discriminant les músiques que no formen s'inclouen entre la música absoluta: les músiques no urbanes i no europees. En aquest segle la música, a Occident, és un déu, el conservatori, un seminari de formació de sacerdots de la música i la sala de concerts, el temple on s'adorava déu. |

Taula 7. Aplicació de la fitxa de lectura a la unitat d'anàlisi c) Música i significat.

Els treballs científics que inclouen Música i significat es troben en ciències que, amb el temps, s'han anat especificant com pot ser la Semiòtica, que formula la semiòtica de la música, o la Psicologia, que realitza estudis de psicologia de la música i treballs sobre la música des de la psicologia i la lingüística cognitives; així amb altres branques com la musicologia o la sociologia, com es pot veure gràficament.

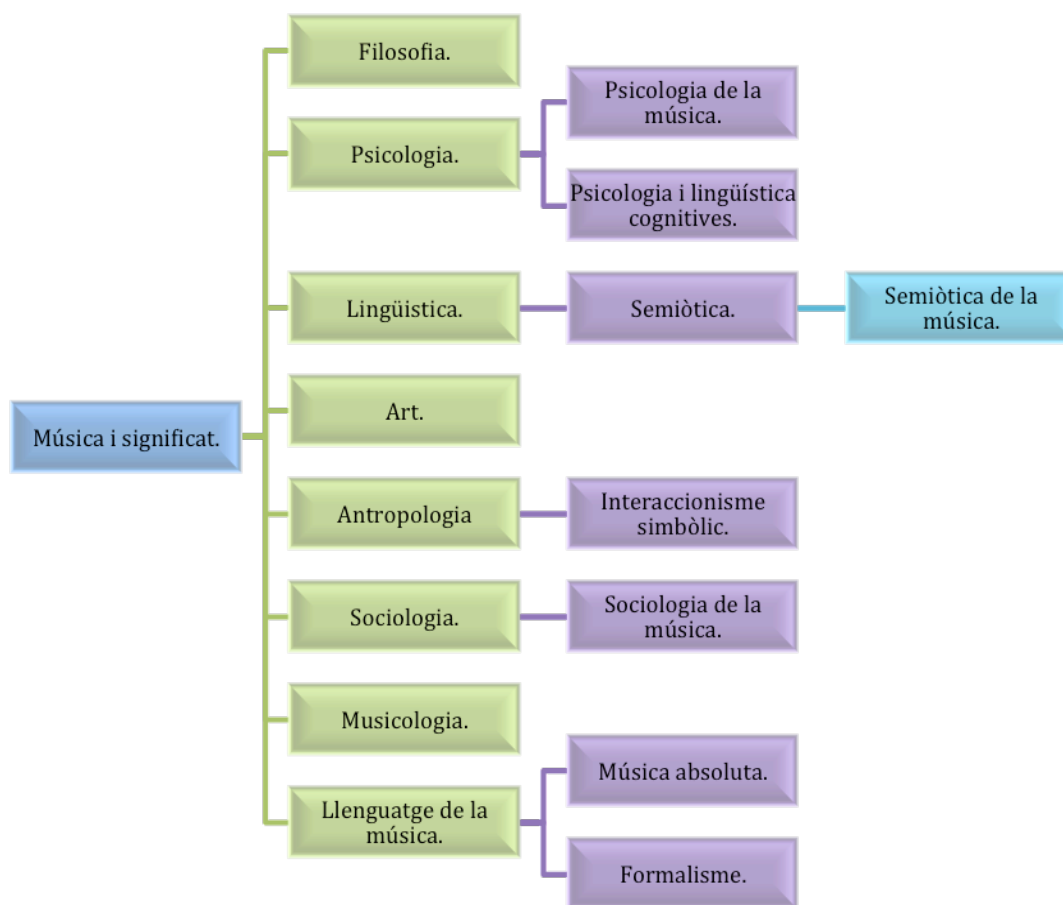
²²⁸ Duch. *Mite...II*. Op. Cit. Pàg. 247-294.

²²⁹ Zbikowski. *Conceptualizing*. Op. Cit.

²³⁰ Sloboda. *Psychologs*. Op. Cit.

²³¹ Cf. Roman. *El lenguaje musivisual*. Op. Cit. Pàg. 25-27.

²³² Cf. Hernández. "La semiótica musical." Op. Cit. Pàg. 45.



*Figura 8. Música i significat en estudis de diferents àmbits.
Elaboració pròpia.*

La significació de la música és un tòpic d'estudi d'autors diversos que, sense arribar a un significat de la música, ans a diferents plantejaments sobre el fet que la música significa i, des d'aquest convenciment es reflexiona sobre com significa la música i què significa. El significat de la música és un tòpic d'estudi que s'aborda des de diferents camps d'investigació i és, per tant, tema de recerca científica.

El significat de la música s'estudia contextualitzada en les seves coordenades d'espai i temps, observant-la, en els seus elements formals, tant en la seva creació com en l'execució, en la societat concreta on s'ubica. Es té en compte l'atribució de llenguatge

universal -que propulsen Liszt²³³ o Lissa-,²³⁴ o a la possibilitat d'estudi transcendent la consciència d'una societat concreta, que recull Dahlhaus²³⁵ en el seu estudi de la història de la música.

L'observació d'aquest fet és una constatació de premisses plantejades en els estudis sobre la música referents a la presència de la música en tota societat -en tot temps-, de la seva imbricació social, de la seva influència i de la seva significació en la singularitat del seu llenguatge.

La recerca de la significació de la música com a llenguatge singular i la seva imbricació social és un fet que s'observa des de les ciències socials. La música present en la societat estableix relacions amb la societat; relacions que seran estudiades com a funcions socials de la música per Merriam i Adorno i que es recullen més endavant en aquest estudi. Així la música continua essent estudiada en ella mateixa, en els seus elements constitutius, en les seves combinacions sonores, però, també, s'estudia com a tòpic social des de les ciències socials.

d) Música i llenguatge

Música i significat es troba, en diverses ocasions, relacionada o íntimament lligada a música i llenguatge. Forces són els estudis que en cercar la significació de la música fan un paral·lelisme amb el llenguatge o parlen del llenguatge dels sons que té significació en ell mateix o en relació amb altres factors (socials i relacionals o de simbologisme).

Schopenhauer, que considera la música com a un llenguatge en ella mateixa més enllà de les arts,²³⁶ Liszt considera la música un llenguatge universal,²³⁷ Schumann aposta per la música sense paraules que pot traduir en el llenguatge dels sons tots els instants de la vida,²³⁸ Spencer fa de la música un llenguatge emocional que provoca la felicitat,²³⁹ Hanslick postula un ús correcte del llenguatge musical per dotar la música de bellesa,²⁴⁰ Schwitzer afirma que cal entendre el llenguatge musical per traduir les emocions de la

²³³ Liszt. *Gesammelte Schriften*. Op. cit. Pàg. 85.

²³⁴ Lissa. *Neue Aufsätze*. Op. Cit. Pàg. 52-53.

²³⁵ Dahlhaus. *Fundamenti*. Op. Cit. Pàg. 38.

²³⁶ Schopenhauer. *El mundo*. I. Op. Cit. Pàg. 313 i 318. I, Schopenhauer. *El mundo*. II. Op. Cit. Pàg. 500.

²³⁷ Cf. Liszt. "Berlioz..." Op. Cit. Pàg. 85.

²³⁸ Schumann. *Gesammelte*. Op. Cit. Pàg. 307.

²³⁹ Cf. Spencer. "The origin Op. Cit. Pàg. 400-451.

²⁴⁰ Hanslick. *De la belleza*. Op. Cit. Pàg. 82 i 87.

música a partir de les peces musicals,²⁴¹ Combarieu parla de la gramàtica del llenguatge dels sons,²⁴² Schloezer veu un llenguatge musical que, com la llengua, és simbòlica però amb uns símbols molt especials,²⁴³ Lévi-Strauss relaciona i separa la mitologia i la música com a dues germanes generades pel llenguatge que segueixen camins diferents,²⁴⁴ Jakobson que veu el llenguatge musical més enllà de la llengua,²⁴⁵ Langer se situa entre els qui no conceben la música com a una mena de llenguatge,²⁴⁶ Smith extreu conclusions sobre la música des de la convicció que el llenguatge internacional que ha esdevingut la música és una digna continuació de l'antiga art,²⁴⁷ Lakoff postula la metàfora que impregna la vida quotidiana on el llenguatge i la música construeixen sentit,²⁴⁸ Rowell aplica el llenguatge a la música i al subjecte música o fet música li atribueix una sèrie d'accions,²⁴⁹ Schaeffer dubta del paral·lelisme entre llengua i música, tot i que estableix una relació paraules-notes, no troba el paral·lelisme per a les frases ni els enunciats,²⁵⁰ per a Duch la música és un llenguatge simbòlic que estableix comunicació en la permanent construcció de l'ésser humà i Roman escriu sobre el llenguatge musivisual.²⁵¹

La unitat d'anàlisi música i significat, doncs, es relaciona en reiterades ocasions amb música i llenguatge, és per això que s'ha definit la unitat d'anàlisi música i llenguatge, que, des de la relectura de les obres dels autors que s'han citat, permet fer el següent quadre que recull el posicionament de cadascun d'ells:

| AUTOR OBRA | CAMP / ÀMBIT D'ESTUDI | UNITAT D'ANÀLISI | APORTACIÓ |
|--|-----------------------|---|--|
| Schopenhauer (1818 i 1844). El mundo como voluntad I i II. (2009). ²⁵² | Filosofia. | Música i significat. (Llenguatge). | La música és un llenguatge en ella mateixa més enllà de les arts, no representa les idees o graus d'objectivació de la voluntat sinó la voluntat mateixa; exerceixi un influx sobre la voluntat. |

²⁴¹ Veure: Schwitzer. "IV Partie..." Op. Cit. Pàg. 325 i ss.

²⁴² Combarieu. La Musique. Op. Cit. Pàg. 4-5.

²⁴³ Schloezer. Introducción. Op. Cit. Pàg. 344-346.

²⁴⁴ Lévi-Strauss. Mito. Op. Cit. Pàg. 30-31.

²⁴⁵ Jakobson. Essais. Op. Cit. Pàg. 47-48.

²⁴⁶ Langer. Sentimiento. Op. Cit. Pàg. 36.

²⁴⁷ Smith. La nova música. Op. Cit. Pàg. Pàg. 1.

²⁴⁸ Veure: Ladoff; Johnson. Metaphors. Op. Cit. Pàg. 39.

²⁴⁹ Rowell. Introducción. Op. Cit. Pàg. 145.

²⁵⁰ Veure: Schaeffer. Tratado. Op. Cit. Pàg. 27-28.

²⁵¹ Cf. Roman. El lenguaje musivisual. Op. Cit. Pàg. 25-27.

²⁵² Schopenhauer. El mundo. I. Op. Cit. Pàg. 313 i 318. I, Schopenhauer. El mundo. II. Op. Cit. Pàg. 500.

| | | | |
|--|-----------------------------|--|--|
| Liszt (1834). Gesammelte Schriften. (1910). ²⁵³ | Semiòtica de la música. | Música i significat. (Universalitat del llenguatge musical). | La música programàtica –el poema simfònic– pot comunicar la universalitat concreta dels caràcters. |
| Schumann (1835) Gesammelte Schriften über Musik un Musiker. (1854). ²⁵⁴ | Semiòtica de la música. | Música i significat. (Llenguatge). | La música sense paraules té la capacitat d'expressar totes les situacions vitals; per conseqüència traduir en el llenguatge dels sons tots els instants de la vida. |
| Spencer (1857). Fraser's Magazine for Town and Country. (1857). ²⁵⁵ | Sociologia de la música. | Música i societat. (Llenguatge emocional). | La cultura musical desenvolupa un llenguatge emocional per simpatia adreçat a les emocions i pot provocar benestar, és la base de la felicitat humana i del benestar de la societat. |
| Hanslick (1876). De la belleza en la música. Ensayo de reforma en la estética musical. (1876). ²⁵⁶ | Llenguatge de la música. | Música i llenguatge (artístic). | Totes les lleis que regeixen el llenguatge tenen el seu punt de partida en l'ús correcte del so tenint per objecte expressar idees. L'obra musical es presenta com a creació específicament estètica. |
| Schweitzer (1905). J. S. Bach. Le Musicien-poète. (1905). ²⁵⁷ | Llenguatge de la música. | Música i significat. (Llenguatge). | Entendre el llenguatge musical traduint les emocions de la música a partir de la simbologia immersa en les obres de J. S. Bach. |
| Combarieu (1907). La Musique. Ses Lois, son Évolution. (1907). ²⁵⁸ | Sociologia. | Música i significat. (Llenguatge). | El significat social de la música és en la imatge que generen, en la gramàtica del llenguatge dels sons. Imatges que s'individualitzen i s'organitzen en sistemes independents. |
| Schloezer (1947). Introducción a Juan Sebastián Bach. Ensayo de | Lingüística i música. | Música i significat. (Llenguatge simbòlic de la música). | La música és una espècie de llenguatge simbòlic amb símbols molt especials (en ells mateixos). No es pot desxifrar el sentit d'una frase musical com un text escrit. La música no és el signe d'altra cosa: el que es diu és. |

²⁵³ Cf. Liszt. "Berlioz..." Op. Cit. Pàg. 85.

²⁵⁴ Schumann. Gesammelte. Op. Cit. Pàg. 307.

²⁵⁵ Cf. Spencer. "The origin Op. Cit. Pàg. 400-451.

²⁵⁶ Hanslick. De la belleza. Op. Cit. Pàg. 82 i 87.

²⁵⁷ Veure: Schweitzer. "IV Partie..." Op. Cit. Pàg. 325 i ss.

²⁵⁸ Combarieu. La Musique. Op. Cit. Pàg. 4-5.

| | | | |
|--|---|--|--|
| estética musical. (1961). ²⁵⁹ | | | |
| Lévi-Strauss (1958 i 1964). Antropologia estructural. (1995). ²⁶⁰ Mito y significado (1987). ²⁶¹ | Antropologia. | Música i imaginari social. (Mite i música). | La música i la mitologia son dues germanes generades pel llenguatge que segueixen camins diferents, com en mitologia en què un personatge va vers el Nord mentre que l'altre es dirigeix cap al Sud. |
| Jakobson (1963). Essais de linguistique Générale. (1963). ²⁶² | Lingüística i música. | Música i significat (Llenguatge). | La comunicació musical sobrepassa les regles lingüístiques de la llengua. |
| Langer (1966). The cultural importance of the arts. (1966). ²⁶³ i Sentimiento y forma. (1967). ²⁶⁴ | Sociologia. (Antropologia de l'imaginari - simbòlic-). | Música i significat. | l'expressió d'una obra d'art és simbòlica (tota l'activitat humana s'expressa simbòlicament). La funció de la música és l'expressió simbòlica de les formes de la sensibilitat. Transposem amb naturalitat la forma simbòlica del llenguatge però la música no és una mena de llenguatge. El seu significat és diferent al que s'anomena tradicionalment com a «significat». |
| Smith (1975). La nova música. (L'avantguarda des de 1945). ²⁶⁵ | Lingüística. | Música i societat. (Llenguatge). | El llenguatge internacional que ha esdevingut la música és una digna continuació de l'antiga art. Només podem esperar i creure que, en qualsevol forma, la música sempre continuarà com la creació més sublim de l'home. |
| Lakoff (1981). Metaphors We Live By. (1981). ²⁶⁶ | Psicologia de la música. | Música i significat. (Imaginari col·lectiu musical). | La metàfora impregna la vida quotidiana, no solament el llenguatge sinó també el pensament i l'acció. Des d'aquesta perspectiva l'oient construeix sentits des de l'audició. |
| Rowell (1983). Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes históricos y | Filosofia. | Música i significat (Llenguatge). | El subjecte «música» o «fet musical» provoca objectes en l'acció: significa, expressa, representa, evoca, simbolitza, és similar a, apunta vers, es refereix a... Un sentiment, una emoció, un humor, una imatge, una cosa, res, un procés, qualitats humanes, un altre fet musical, un tipus de |

²⁵⁹ Schloezer. Introducción. Op. Cit. Pàg. 344-346.

²⁶⁰ Lévi-Strauss, C. Antropologia estructural. Barcelona; Buenos Aires; Mèxico: Ed. Paidós, 1995^{2reim}. Pàg. 122-123 i 317-318.

²⁶¹ Lévi-Strauss. Mito. Op. Cit. Pàg. 30-31.

²⁶² Jakobson. Essais. Op. Cit. Pàg. 47-48.

²⁶³ Langer. "The cultural..." Op. Cit. Pàg. 6.

²⁶⁴ Langer. Sentimiento. Op. Cit. Pàg. 36.

²⁶⁵ Smith. La nova música. Op. Cit. Pàg. Pàg. 1.

²⁶⁶ Veure: Lakoff; Johnson. Metaphors. Op. Cit. Pàg. 39.

| | | | |
|--|---------------------------|--|---|
| problemas estéticos. (1983). ²⁶⁷ | | | moviment. |
| Schaeffer (1996). Tratado de los objetos musicales. (2003). ²⁶⁸ | Lingüística. | Música i llenguatge. Lingüística musical. | Es dubta del paral·lelisme entre llengua i música. Mentre la paraula és signe, la nota musical s'imposa per damunt de l'arbitrari. |
| Schaeffer (1996). Tratado. (2003). ²⁶⁹ | Semiòtica. | Música i significat (Llenguatge). | La idea lingüística d'allò musical és tal, que primer cal oir sense comprendre i fer-ho conjuntament. |
| Schaeffer (1996). Tratado. (2003). ²⁷⁰ | Llenguatge de la música. | Música i llenguatge. | Les «paraules» són les notes; les «frases» musicals depenen dels codis musicals i, els «enunciats» musicals es reben des dels estereotips musicals transmesos per la cultura. |
| Duch (1996). Mite i interpretació: aproximació a la logomítica. (1996). ²⁷¹ | Comunicació. (simbòlica). | Música i significat. (Llenguatge simbòlic de la música). | L'ésser humà mai no deixa de construir-se comunicativament. El símbol s'ha de desxifrar continuament, de la mateixa manera que una partitura musical en cada execució. En cada aquí i ara, sobre aquesta base simbòlica pot edificar-se cada aquí i ara, individualment i col·lectiva, l'espai i el temps humans (o inhumans). |
| Roman (2008). El lenguaje musivisual: semiótica y estética de la música cinematográfica. (2008). ²⁷² | Sociologia de la música. | Música i significat (Llenguatge). | La significació musical i la interpretació del significat sempre és molt subjectiu; depèn de valors culturals, personals circumstancials, etc. |

Taula 8. Aplicació de la fitxa de lectura a la unitat d'anàlisi d) Música i llenguatge.

Música i llenguatge que, com les anteriors unitats d'anàlisi, es troba en camps o àmbits d'estudi, que coincideixen quasi tots amb els de la unitat Música i significat. Els camps són: filosofia, psicologia de la música, lingüística amb la lingüística de la música, la semiòtica i la semiòtica de la música, comunicació (simbòlica), sociologia i sociologia de la música, antropologia i antropologia de la música i llenguatge de la música.

²⁶⁷ Rowell. Introducción. Op. Cit. Pàg. 145.

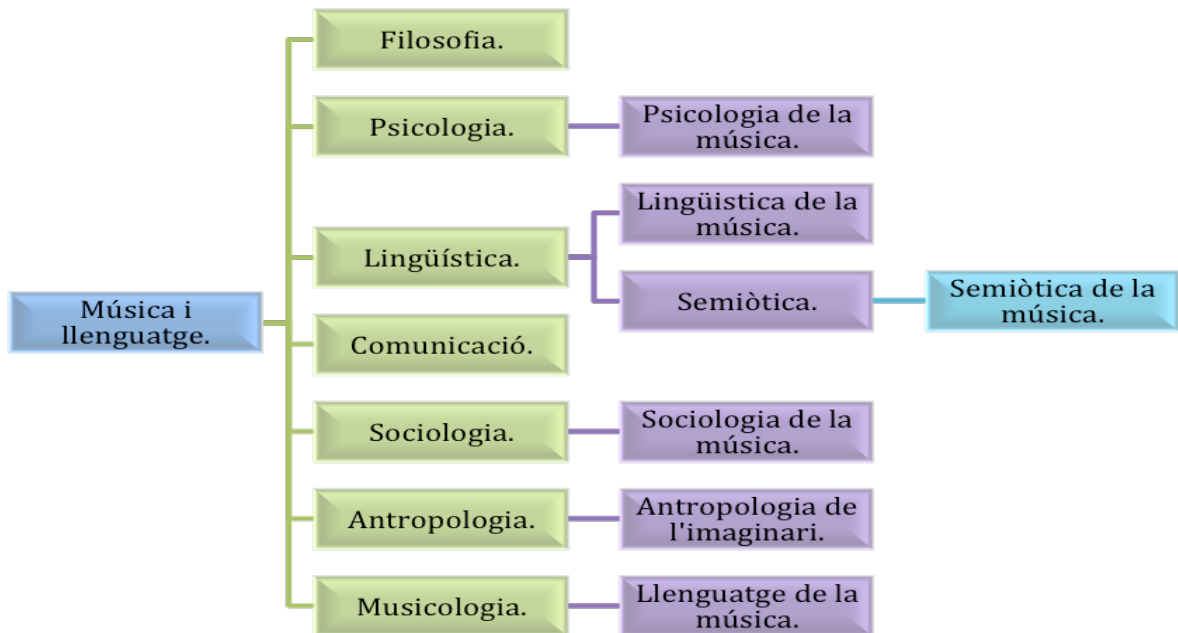
²⁶⁸ Veure: Schaeffer. Tratado. Op. Cit. Pàg. 27-28.

²⁶⁹ Schaeffer. Tradado. Op. Cit. Pàg. 318.

²⁷⁰ Cf. Schaeffer. Tratado. Op. Cit. Pàg. 29.

²⁷¹ Duch. Mite i interpretació. Op. Cit. Pàg. 247-294.

²⁷² Cf. Roman. El lenguaje musivisual. Op. Cit. Pàg. 25-27.



*Figura 9. Música i llenguatge en estudis de diferents àmbits.
Elaboració pròpia.*

La lectura de les obres, des dels ítems que es recullen en la fitxa, per cercar la música com a llenguatge aporta els elements que s'exposen a continuació. La música és un llenguatge en ella mateixa més enllà de les arts que exerceix un influx sobre la voluntat; pot comunicar la universalitat. La música sense paraules expressa totes les situacions vitals, traduïnt en el llenguatge dels sons tots els instants de la vida perquè el llenguatge de la música desenvolupa un llenguatge emocioanal que provoca benestar i és la base de la felicitat i del benestar de la societat. L'obra musical es presenta com a creació estètica amb el seu llenguatge i la seva simbologia.

El llenguatge de la música és simbòlic, de manera que significa des del seu simbolisme social, tot i que el significat de la música és sempre subjectiu però depèn dels valors culturals, circumstancials i personals. La música genera significat social per la imatge que genera des de la gramàtica del llenguatge dels sons, tot i que no es pot desxifrar el

sentit d'una frase musical com un text escrit perquè la música no és signe d'una altra cosa: és el que diu.

La música o fet musical provoca objectes en l'acció: significa, expressa, representa, evoca, simbolitza, és similar a, apunta vers, es refereix a... un sentiment, una emoció, un humor, una imatge, una cosa, res, un procés, qualitats humanes, un altre fet musical, un tipus de moviment. Hi ha estudis que posen en dubte el paral·lelisme entre llengua i música i, d'altres que afirmen que la idea lingüística d'allò musical és tal que primer cal oir sense comprendre i fer-ho conjuntament. N'hi ha paral·lelisme que arriben a fer una equivalència: les «paraules» són les notes; les «frases» musicals depenen dels codis musicals i, els «enunciats» musicals es reben des dels estereotips musicals transmesos per la cultura.

e) Música – llenguatge singular

La singularitat del llenguatge dels sons està referida per Escandell, Hospers, Schaeffer, Schloezer, i ambé d'altres com Mareveau que escriu: *“la música ocupa un lloc singular, d’alguna manera a meitat de camí entre el llenguatge (compreses les formes poètiques) i les arts espacials: la pintura, l’arquitectura, l’escultura, etc.”*²⁷³

En l'estudi d'Escandell l'objecte sonor de Schaeffer és el centre de la reflexió, de manera que: *“L’analogia entre música i llenguatge es fonamenta en el fet evident que ambdós comparteixen la propietat de presentar-se bàsicament com a seqüències de sons, és a dir, manifestacions lineals.”*²⁷⁴

La singularitat del llenguatge musical dificulta una equivalència amb les llengües per aplicar les mateixes eines d'investigació i d'estudi. La música se situa com a llenguatge, com a llengua o com a mitjà d'expressió²⁷⁵ i, la música s'entén com a comunicació, amb alguns matisos perquè qui comunica, qui emet el missatge és l'interpret, tot i que no l'elabora, ja que ho fa el compositor i, a més, en acústica es defineix el so per la percepció que en tenim, per tant un so, un objecte sonor, significa per a l'oient.²⁷⁶

²⁷³ Mareveau, Guy. *Música y educación*. Madrid: Ed. RIALP, S.A., 1993. (Libros de Música). Pàg. 22.

²⁷⁴ Escandell Vidal, M. Victoria; Leonetti Jungle, Manuel. *Modelos lingüísticos para la teoría de la música*. Sevilla: Ed. Asociación Española de lingüística aplicada, 1989. Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística aplicada. Pàg. 155.

²⁷⁵ Mareveau. *Música y educación*. Op. Cit. Pàg.23.

²⁷⁶ Ayala Herrera, Isabel María. “Estructuras del Lenguaje Musical.” Jaen: Universidad de Jaen, 2012. Tema 1 del curs.

El significat i la comprensió de la música és present en l'obra de Wittgenstein que cerca dissoldre el dilema emotivisme-formalisme i proposa una visió del significat i de la comprensió com a acció expressiva i simbòlica que crea sentits a partir del material sonor,²⁷⁷ i escriu: “*Ens agradaria anomenar a la música, si més no a alguna música, un llenguatge; però, la música no l'és.*”²⁷⁸ I continua argumentant que la música com l'art és una experiència humana que significa: “*Entendre la música és una manifestació vital de l'home. Com es pot descriure la música entesa a algú? Caldrà començar per descriure la música. Després es podria descriure com es condueixen els homes en relació amb aquesta música. Però, és això tot el que cal o se l'ha de portar a entendre-la? Ara bé, portar-lo a entendre-la l'ensenyarà, en un altre sentit, què és entendre, com no ho fa una explicació que ometi això. És més, fer-lo entendre la poesia o la pintura pot ser part del que és entendre la música.*”²⁷⁹

Cercant el significat de la música es fan paral·lelismes amb el llenguatge, així Lévi-Strauss en fa unes matisacions: “*En la música existeix l'equivalent dels fonemes i el de les frases, però hi manca el de les paraules.*”²⁸⁰ Mentre que, Adorno, planteja que “*La música és similar al llenguatge però la música no és llenguatge. Qui pren la música literalment com a un llenguatge es confon.*”²⁸¹

Hi ha autors que han volgut arribar a relacionar llenguatge i música com ho fa Leonard Bernstein que, aplicant les idees de la gramàtica generativa de Chomsky a l'estudi de la música, relaciona notes amb fonemes, motius amb morfemes, frases amb paraules i moviments amb oracions. I tot i que Bernstein veu que l'equivalència no és precisa, per a ell, aquesta relació permet pensar la música en termes lingüístics.²⁸²

²⁷⁷ Cf.: Marrades, J. (ed). *Wittgenstein. Arte y filosofía*. Madrid: Ed. Plaza y Valdés, 2013. Pàg. 255-276.

²⁷⁸ Wittgenstein, Ludwig. *Culture and Value*. Oxford: Basil Blackwell, 1980. Pàg. 20.

²⁷⁹ Wittgenstein. *Culture*. Op. Cit. Pàg. 70.

²⁸⁰ Lévi-Strauss, C. *Mito y significado*. Madrid: Alianza Editorial, 2007. Pàg. 86-87.

²⁸¹ Cf. Adorno, Theodor W. *Sobre la música*. Barcelona; Buenos Aires; México: Ed. Paidós; I.C.E. de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2000. Pàg. 25.

²⁸² Bernstein, L. *The Unanswered Question*. Cambridge, Mass; Harvard University Pres, 1976. Citat per Escandell; Leonetti, a *Modelos lingüísticos*. Op. Cit. Pàg. 156.

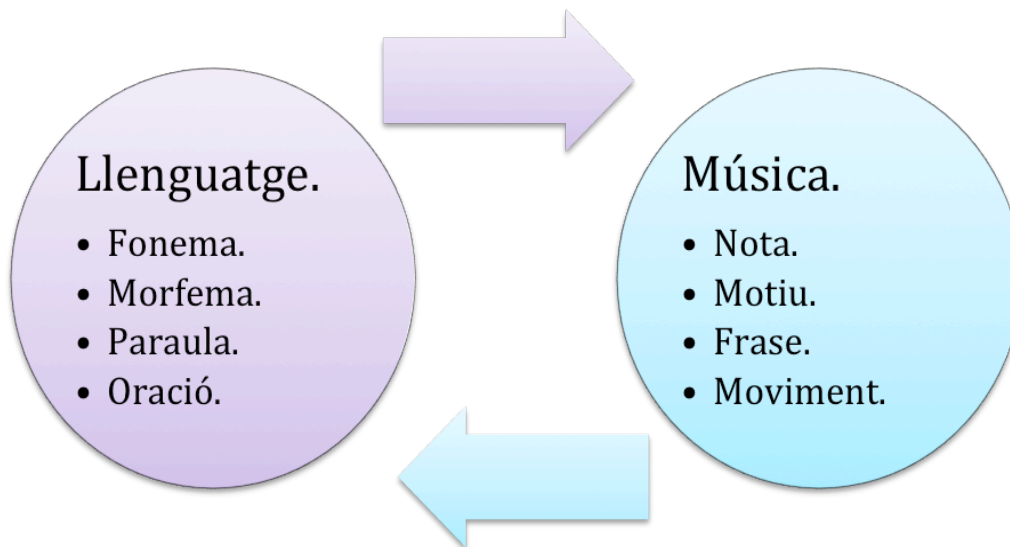


Figura 10. Relació entre llenguatge i música de Leonard Bernstein.

Mariano Pérez, en elaborar la seva història de la música, inclou l'equiparació dels qui hi veuen relació entre llenguatge i música i ho formula dient que *Tot i que no tots els autors coincideixen en les nomenclatures, la música és comparable al llenguatge gramatical. Així, com el llenguatge gramatical es compon de menys a més, de lletres, síl·labes i paraules, frase, període, paràgraf, capítol i obra, també aquests elements troben la seva plena correspondència musical en la nota, el motiu o incís, la frase, el període, la secció, el moviment i l'obra completa. I de la mateixa manera que les frases i els períodes estan puntuades literàriament per comes, la frase musical també porta com petites pauses, anomenades cadències que, en alguns casos tenen un sentit més complert de descans (cadència conclusiva) i en d'altres és com un petit respir per aixecar la volada immediatament (semicadència).*²⁸³

²⁸³ Cf. Pérez Gutiérrez, Mariano. El universo de la música. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1980. Pàg.44.

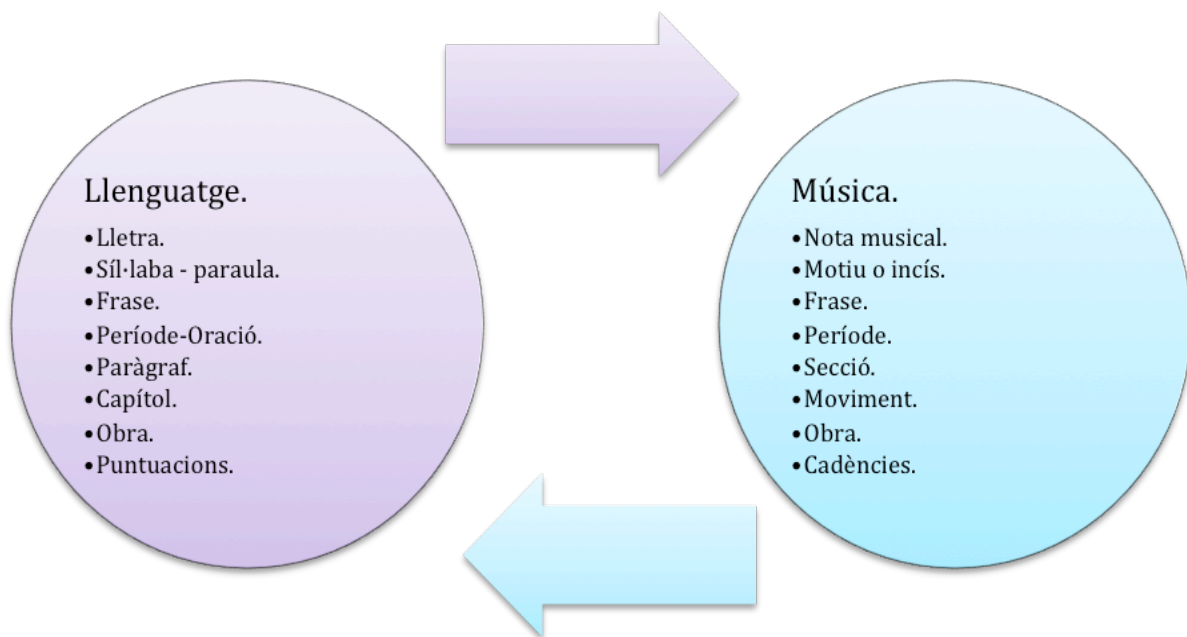


Figura 11. Relació entre llenguatge i música de Mariano Pérez.

Lévi-Strauss qüestion el paral·lelisme entre llenguatge i música : “*La comparació entre la música i el llenguatge és un problema molt espinós perquè, d’alguna manera, es tracta de materials molt semblants i, alhora, extraordinàriament diferents. Per exemple, els lingüistes contemporanis afirmen que els elements bàsics del llenguatge són els fonemes –és a dir, els sons que nosaltres representem, incorrectament, amb les lletres–, que ells mateixos no tenen cap significat, però que es combinen per diferenciar els significats. Pot afirmar-se pràcticament el mateix referent a les notes musicals. Una nota –La, Si, Do, Re, i així successivament– no té significat per ella mateixa, només és una nota. Solament amb la combinació de les notes es pot crear música. És pot afirmar que, el llenguatge disposa dels fonemes com a material elemental, en la música tenim el que jo anomenaria «sonemes» –la paraula més adequada potser seria «tonemes»–. Això suposa una similitud. Però si es pensa en un segon nivell del llenguatge es verifica que els fonemes es combinen per formar paraules i aquestes es combinen alhora per formar frases. Però en música no hi ha paraules; quan els elements bàsics –les notes– es combinen, donen lloc immediatament a una «frase», una frase melòdica. Així, mentre en el llenguatge existeixen tres nivells molt ben diferenciats –fonemes que combinats formen paraules que combinades formen frases–, en música les notes són un element*

similar als fonemes des del punt de vista lògic, però es perd el nivell de la paraula per passar immediatament al domini de la frase.”²⁸⁴

La potencialitat comunicativa de la música a través dels sons (significants) la fa un exemple paradigmàtic del llenguatge, però no emprava signes o símbols referits al món no musical dels objectes, els conceptes i els dissenys humans. El significat de la música no és en les notes perquè els seus signes no són significatius.

El compositor nord-americà John Cage no accepta que el propòsit de la música sigui la comunicació, ans que la música pot moderar i aquietar la ment perquè, a més, des del punt de vista del compositor, és possible concebre un pensament musical sense propòsit comunicatiu: *“La semanticitat de la música està sempre per determinar –el símbol musical és incomplet i requereix consumació–, cosa que fa que la significació musical estigui permanentment oberta i sigui contextual, històrica, verificable i revisable.*”²⁸⁵

L'aportació de Wittgenstein ha propiciat nous estudis -tant de les seves obres com a partir d'elles-. En l'estudi de Marrades, es llegeix: *La percepció musical té un caràcter culturalment mediat i, pel fet que la música sorgeix de l'acció natural i creativa dels humans té com a conseqüència que hi hagi límits en la percepció musical. Límits naturals? Límits culturals? El límit de la música i de l'art en general és el sentit, la significació. Quan es traspassen els límits, quan els éssers humans no són capaços de trobar o donar sentit a l'obra, aleshores, la música –l'art– fracassa.*²⁸⁶

José Luiz Martínez en la seva teoria de la semiòtica de la música basada en Peirce, cerca atorgar rigor científica a la significació de la música; teoria que el porta a formular: *“de fet, la ciència, com a signe de la realitat no determina l'objecte, sinó que l'objecte –en aquest cas el fet musical complex– és qui determina el signe i els seus interpretants.*”²⁸⁷

Música - llenguatge singular és una unitat d'anàlisi vinculada amb música i llenguatge, i és per això que s'ha pogut de les fonts de música i llenguatge i, també, d'altres fonts que s'han recollit en aquest apartat. La fitxa-quadre que en resulta es presenta a continuació:

²⁸⁴ Lévi-Strauss. *Mito y significado*. Op. Cit. Pàg. 85-86.

²⁸⁵ Cage, John. *Escritos al oído*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de la Región de Murcia, 1999. Trad. Carmen Pardo. Pàg. 35. Fubini. *La estética*. Op. Cit. Pàg. 53-64

²⁸⁶ Cf. Marrades. Wittgenstein. *Arte y filosofía*. Op. Cit. Pàg. 255-276.

²⁸⁷ Martínez, José Luiz. "Semiòtica de la música: una teoria basada en Peirce." A *Signa*. 2010 (10). Online http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica-4/html/02598914-82b2-11df-acc7-002185ce6064_25.html (Web. 19.07.2014).

| AUTOR OBRA | CAMP / ÀMBIT D'ESTUDI | UNITAT D'ANÀLISI | APORTACIÓ |
|--|------------------------------|---|--|
| Cage (1937). Escritos al oído. (1999). ²⁸⁸ | Interaccionisme simbòlic. | Música i significat. | La música no és comunicació, però pot moderar i aquietar la ment; a més, des del punt de vista del compositor és possible un pensament musical sense propòsit comunicatiu. La semanticitat de la música està sempre per determinar (el símbol musical és incomplet i requereix consumació), així la significació musical està permanentment oberta i és contextual, històrica, verificable i revisable. |
| Wittgenstein (1951). Culture and Value. (1980). ²⁸⁹ | Lingüística de la música. | Música - llenguatge singular. | Agradaria anomenar a la música, o a alguna música, un llenguatge; però, la música no l'és. Entendre la música és una manifestació vital de l'home. Com es pot descriure la música entesa a algú? Cal començar per descriure la música. Després es podria descriure com es condueixen els homes en relació amb aquesta música. Portar-lo a entendre-la l'ensenyarà què és entendre. Fer-lo entendre la poesia o la pintura pot ser part del que és entendre la música. |
| Lévi-Strauss (1964). Mito y significado. (2007). ²⁹⁰ | Lingüística de la música. | Música i llenguatge. Música - llenguatge singular. | En la música existeix l'equivalent dels fonemes i el de les frases, però hi manca el de les paraules. La comparació entre la música i el llenguatge és un problema perquè es tracta de materials molt semblants i, alhora, extraordinàriament diferents. Els lingüistes afirmen que els elements bàsics del llenguatge són els fonemes –és a dir, els sons que nosaltres representem, incorrectament, amb les lletres–, que ells mateixos no tenen cap significat, però que es combinen per diferenciar els significats. Pot afirmar-se pràcticament el mateix referent a les notes musicals. Una nota no té significat per ella mateixa, només és una nota. Solament amb la combinació de les notes es pot crear música. És perfectament possible afirmar que, el llenguatge disposa dels fonemes com a material elemental, en la música tenim els «sonemes» o «tonemes»-. Això és una similitud. Però en un segon nivell del llenguatge es verifica que els fonemes es combinen per formar paraules i aquestes es combinen alhora per formar frases. Però en música no hi ha paraules; quan els elements bàsics –les notes– es combinen, donen lloc |

²⁸⁸ Cage. Escritos. Op. Cit. Pàg. 53-64.

²⁸⁹ Wittgenstein. Culture. Op. Cit. Pàg. 20 i 70.

²⁹⁰ Lévi-Strauss. Mito. (2007). Op. Cit. Pàg. 85-87.

| | | | |
|---|---------------------------|--------------------------------------|---|
| | | | immediatament a una «frase», una frase melòdica. Així, mentre en el llenguatge existeixen tres nivells molt ben diferenciats –fonemes que combinats formen paraules que combinades formen frases–, en música les notes són un element similar als fonemes des del punt de vista lògic, però es perd el nivell de la paraula per passar immediatament al domini de la frase. |
| Adorno (1968). Sobre la música. (2000). ²⁹¹ | Sociologia de la música. | Música - llenguatge singular. | La música és similar al llenguatge però la música no és llenguatge. Qui pren la música literalment com a un llenguatge es confon. |
| Bernstein (1976). The Unanswered Question. (1976). ²⁹² | Llenguatge de la música. | Música i llenguatge. | Des de la gramàtica generativa de Chomsky aplicat a la música es relacionen: notes-fonemes, motius-morfemes, frase-paraula i moviment-oració. |
| Pérez (1980). El universo de la música. (1980). ²⁹³ | Llenguatge de la música. | Música i llenguatge. | La música és comparable al llenguatge gramatical. lletra-nota musical, síl·laba/paraula-motiu o incís, frase-frase, període/oració-període, paràgraf-secció, capítol-moviment, obra-obra, i puntuacions-cadències. |
| Escandell (1989). Modelos lingüísticos para la teoría de la música. (1989). ²⁹⁴ | Lingüística de la música. | Música i llenguatge. | L'analogia entre música i llenguatge es fonamenta en el fet que ambdós comparteixen la propietat de presentar-se com a seqüències de sons, és a dir, manifestacions lineals. |
| Mareveau (1993). Música y educación. (1993). ²⁹⁵ | Lingüística de la música. | Música - llenguatge singular. | la música ocupa un lloc singular a meitat de camí entre el llenguatge (compreses les formes poètiques) i les arts espacials: la pintura, l'arquitectura, l'escultura, etc. La música se situa com a llenguatge, com a llengua o com a mitjà d'expressió. |
| Schaeffer (1996). Tratado de los objetos musicales. (2003). ²⁹⁶ | Llenguatge de la música. | Música i llenguatge. | Es dubta del paral·lelisme entre llengua i música. Mentre la paraula és signe, la nota musical s'imposa per damunt de l'arbitrari. |
| Martínez (2010). | Semiòtica de la música. | Música i significat. | Una teoria de la semiòtica de la música des de Peirce; teoria que formula: de fet, la |

²⁹¹ Cf. Adorno, Theodor W. Sobre la música. Op. Cit. Pàg. 25.

²⁹² Bernstein. The Unanswered. Op. Cit. Pàg. 156.

²⁹³ Cf. Pérez. El universo. Op. Cit. Pàg.44.

²⁹⁴ Escandell; Leonetti. Modelos lingüísticos. Op. Cit.. Pàg. 155.

²⁹⁵ Mareveau. Música y educación. Op. Cit. Pàg. 22-23.

²⁹⁶ Veure: Schaeffer. Tratado. Op. Cit. Pàg. 27-28.

| | | | |
|--|---------------------------|-----------------------------|---|
| Semiòtica y música: una teoria basada en Peirce. (2010). ²⁹⁷ | | | ciència, com a signe de la realitat no determina l'objecte, sinó que l'objecte –en aquest cas el fet musical complex– és qui determina el signe i els seus interpretants. |
| Ayala (2012). Estructuras del Lenguaje Musical. (2012). ²⁹⁸ | Lingüística de la música. | Música i llenguatge. | la música s'entén com a comunicació, amb matisos: qui comunica, qui emet el missatge és l'interpret, però no l'elabora (ho fa el compositor) i, a més, en acústica es defineix el so per la percepció que en tenim, per tant un so, un objecte sonor, significa per a l'oient. |
| Marrades (2013). Wittgenstein. Arte y filosofía. (2013). ²⁹⁹ | Semiòtica de la música. | Música i significat. | La percepció musical té un caràcter culturalment mediat i, com a acció creativa dels humans hi ha límits en la percepció musical. El límit de la música i de l'art en general és el sentit, la significació. Quan es traspassen els límits, quan els éssers humans no són capaços de trobar o donar sentit a l'obra, aleshores, la música –l'art– fracassa. |

Taula 9. Aplicació de la fitxa de lectura a la unitat d'anàlisi d) Música – llenguatge singular.

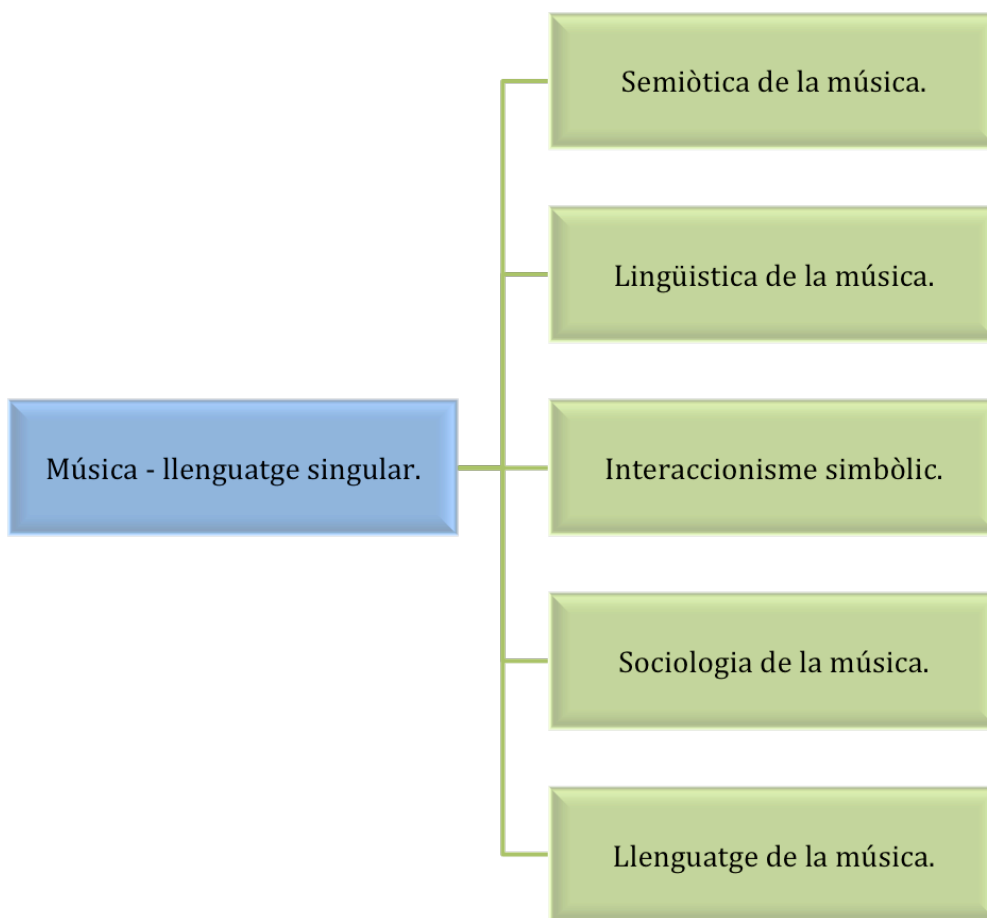
Música - llenguatge singular, molt vinculat i present en les obres que estudien música i llenguatge o música i comunicació simbòlica es troba en els següents camps o àmbits d'estudi: semiòtica de la música, lingüística de la música, interaccionisme simbòlic, sociologia de la música, i llenguatge de la música.

Els àmbits d'estudi de la música com a llenguatge singular deixen de ser els àmbits més generals d'aproximació als fets socials i s'especifiquen en el tòpic música. De manera que es troba l'estudi des de la semiòtica de la música, la lingüística de la música i la sociologia de la música. La música com a tòpic d'estudi esdevé subjecte d'investigació i no és solament un element més entre d'altres estudiats en aquell àmbit.

²⁹⁷ Martínez. "Semiòtica..." Op. Cit.

²⁹⁸ Ayala. "Estructuras..." Op. Cit.

²⁹⁹ Cf. Marrades. Wittgenstein. Op. Cit. Pàg. 255-276.



*Figura 12. Música – llenguatge singular en estudis lingüístics.
Elaboració pròpia.*

CATEGORIA 2. Teoria del llenguatge de la música

En la categorització definida es continua es continua l'estudi cercant d'aprofundir en les unitats d'anàlisi que s'han inclòs en la categoria 2, Teoria del llenguatge de la música.

L'estudi de la música s'ha centrat durant molt temps -com s'ha dit- en el coneixement dels seus elements definidors. És adient apel·lar a aquests elements que han estat el subjecte de l'estudi musical en la societat occidental.

Les unitats d'anàlisi de la segona categoria, Teoria del llenguatge de la música, que s'investiguen són:

- f) música i so,
- g) so musical, i,
- h) combinacions del so musical.

f) Música i so

Per cercar la significació de la música s'estudia la música en ella mateixa i en relació amb la societat que la genera. Els estudis de la música en ella mateixa tenen en compte els elements que la configuren a partir del so que és un material físic que pren significat simbolicocomunicatiu en transformar-se en música, en la catalogació d'art i, en la categoria de belles. Entendre la música ha estat durant segles una tasca d'entendre el seu llenguatge i s'han escrit llibres per *facilitar les eines per a una comprensió bàsica de la música*. [aquest llibre] *intenta introduir-nos en el material de la música i en les seves lleis generals, com han estat aplicades pels grans compositors. I proporcionar dades necessàries perquè, en escoltar la música, es pugui comprendre què hi succeeix pel que fa a la tècnica.*³⁰⁰

El so com a material físic l'estudia les ciències físiques en la branca de l'acústica. Es parteix del fet que *el so no existeix en la natura. Físicament només existeix transmissió d'energia vibratòria. El so és una sensació que es produeix en el nostre cervell quan les vibracions longitudinals de les molècules del medi extern -quan les fases alternades de condensació i rarefacció de les ones- arriben a la membrana timpànica del nostre òrgan auditiu.*³⁰¹

Per definir el so musical es considera el so com a fenomen físic provocat per la vibració periòdica d'un objecte que transmet aquesta vibració al medi on es troba i hi provoca unes oscil·lacions anomenades ones sonores. Per a l'estudi de les ones es té en compte la rapidesa amb què oscil·len que és la freqüència (expressada en vibracions per segon o hertz), l'amplitud de l'ona (que s'anomena força o volum), la durada de les ones (que es mesura en segons, minuts i hores), la forma de l'ona que depèn de l'objecte vibrant.³⁰²

Així, doncs, el so és estudiat per l'acústica i dels estudis sobre les ones vibratòries s'extreuen les quatre característiques que s'estudien en el so musical, és a dir, la freqüència d'ona, l'amplitud d'ona, la durada de l'ona i la forma de l'ona, o, altura, intensitat, durada i timbre.

Els llibres d'estudi de la música en la introducció o els primers capítols fan referència

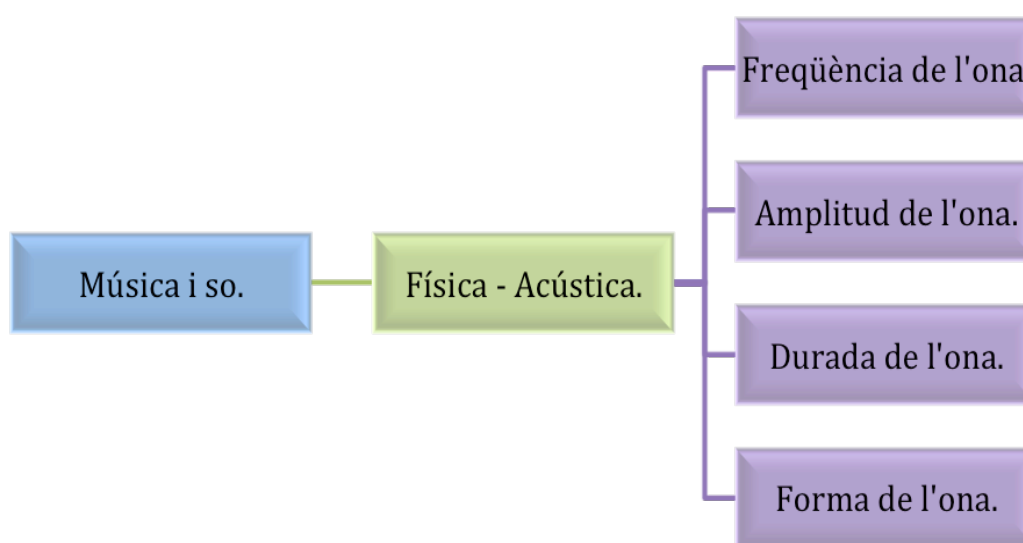
³⁰⁰ Károlyi, Ottó. *Introducción a la música*. Madrid: Alianza editorial, 2001^{1a reimp.} (El libro de bolsillo). Traduïda per Cristina Paniagua de l'original *Introducing Music*. Pàg. 9.

³⁰¹ Garriga, Montserrat. *Estética de la música. Temas básicos, anécdotas y fundamentos paleo-sociológicos*. Barcelona: Tenora Edicions Musical, 1990. Pàg. 45.

³⁰² Cano i Nogué, Mercè; Martínez i Coll, Joan, Mayol i Puentes, Josep M. *Crescendo. Música-Crédit 1*. Barcelona: Ed. McGraw-Hill, 2000. Pàg. 16-24.

més o menys detallada del so com a base física de la música, però, l'habitual és que es comenci per les característiques del so musical.³⁰³

La unitat d'anàlisi Música i so aporta una gran quantitat d'obres que totes coincideixen a presentar els paràmetres del so que es consideren adequats per a l'anàlisi del so musical, és a dir:



*Figura 13. Música i so en estudis de Física i Acústica.
Elaboració pròpia.*

g) So musical

Els llibres de teoria de la música atorguen al so les característiques: altura, durada, timbre i intensitat que, des de l'acústica es defineixen i esdevenen les característiques definidores del so que permet la creació musical.

Així, la intensitat del so depèn de l'energia que arriba a la nostra oïda i, per tant, de l'«amplitud» de les oscil·lacions components; el to o altura és la qualitat que permet distingir entre sons greus i aguts i ve definida per la «freqüència» de vibració; el timbre depèn dels períodes dels harmònics que acompanyen la vibració fonamental així com

³⁰³ Referències d'alguns títols dels llibres que, en les primeres pàgines, defineixen el so físic com a base del so musical: Castella, Alfredo; Mortari, Virgilio. La técnica de la orquesta contemporánea. Buenos Aires: Ed. Ricordi Americana S.A.E.C., 1950; Károlyi. Introducción a la música. Op. Cit.; LaRue, Jan. Análisis del estilo musical. Pautas sobre la contribución a la música del sonido, la armonía, la melodía, el ritmo y el crecimiento formal.

les seves amplituds relatives; l'allargament del so en vibració és la durada del so.³⁰⁴

A partir d'aquestes quatre característiques: altura, durada, timbre i intensitat, es formula la teoria de la música i, en les primeres lliçons musicals es transmeten els rudiments de la música: El ritme que és l'ordenament dels sons en el temps; pot ser binari i ternari; la resta són variants d'aquestes dues. La Melodia, del grec, *melos*, a través del cant; la melodia és la successió de sons disposats lògicament amb una altura i una durada distintes.³⁰⁵ L'harmonia es produeix quan sonen alhora diferents sons; és la verticalitat en la música i engloba acords, arpegis i funcions tonals; els graus tonals en l'escala occidental són: (I) tònica (dóna el to), (II) supertònica, (III) mediant, (IV) subdominant, (V) dominant, (VI) superdominant, (VII) subtònica (a un to de la tònica) o sensible (a un semitò de la tònica).³⁰⁶ El timbre és la qualitat del so que permet identificar l'emissor -veus i instruments- que el produeixen.

La intensitat és la força del so i la modulació d'aquesta força s'indica en les obres creant dinàmiques d'intensitat. En l'escriptura musical s'usen combinacions de lletres que responen a les inicials de les paraules en llengua italiana que volen dir des de molt suau (pianíssim) a molt fort (fortíssim):

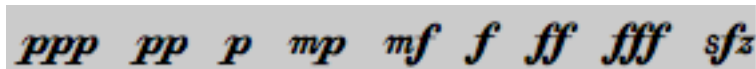
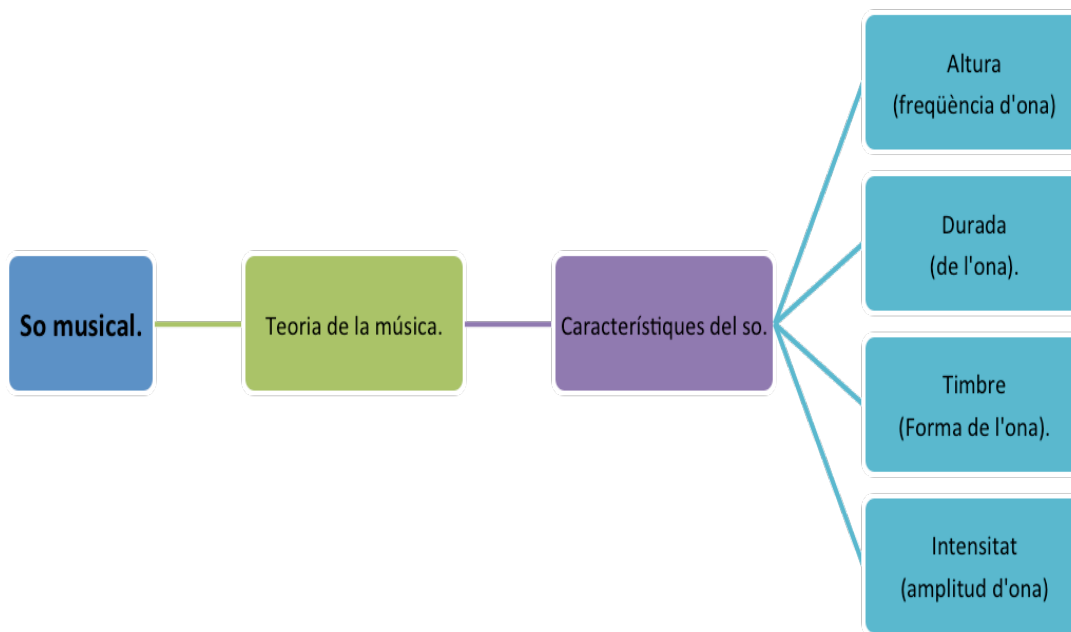


Figura 14. Indicació de la dinàmica de menor a major intensitat.

³⁰⁴ Garriga. *Estètica*. Op. Cit. Pàg. 47-48.

³⁰⁵ Cf. Domeque, Mercè; Lagarriga, Eulàlia; Segalés, Eulàlia. *Audició musical*. Barcelona: Ed. Teide, 1992². Pàg. 13 i 14.

³⁰⁶ Cf. Cano, M.; Martínez, J.; Mayol, J. M. *Música 4*. Barcelona: Editorial McGraw-Hill, 2008. (Projecte Fluvià). Pàg. 14.



*Figura 15. El so musical. Estudis des de la música.
Elaboració pròpia.*

h) Combinacions del so musical

Els llibres de teoria de la música presenten les notes des de l'altura del so i començant pel nom de les notes -Do, Re, Mi, Fa, Sol, La i Si, el ritme des de la durada del so -binari o ternari i les seves variants-, la intensitat indicant la nomenclatura a utilitzar, el timbre que ve donat per l'instrument -inclosa la catalogació de la veu- a qui s'assigna l'execució de la creació musical.

Es cataloguen les obres es fa a partir del resultat de la combinació d'aquests elements, així com, de la llargària de les peces musicals, la divisió en més d'una part, el nombre d'instruments, les combinacions de línies melòdiques creant harmonia o contrapunt i, tres elements més que no estan directament relacionats amb altura, durada, timbre i intensitat, sinó que responen al que s'ha denominat gènere, forma i textura.

Donat que hi ha diferents definicions d'aquests conceptes, es presenta una definició de cadascun d'aquests elements, en una clarificació de termes.

A continuació que s'entén per gènere, forma i textura.

- Gènere, cadascuna de les categories que agrupa obres musicals amb característiques comunes; prenent el tipus d'instruments es pot dividir la música en instrumental,

vocal o mixt i, per la quantitat d'instruments: simfònic, cambriàtic o solístic.³⁰⁷

- Forma, l'estructura de composició d'una obra i per copsar-la es requereix una lectura analítica de les partitures o una audició significativa d'un auditori preparat.
- Textura és la manera com es combinen melodia, ritme i harmonia per formar una obra musical i engloba els conceptes de monodia (o monofonia), polifonia, homofonia, contrapunt, melodia acompanyada.³⁰⁸ També es pot entendre com: *“resultat de l'ordenació i disposició dels elements harmónicocontrapuntístics d'una obra musical. Tradicionalment s'ha distingit dos tipus de textura: la polifònica, o contrapuntística, i l'homofònica (homofonia), o acòrdica.”*³⁰⁹

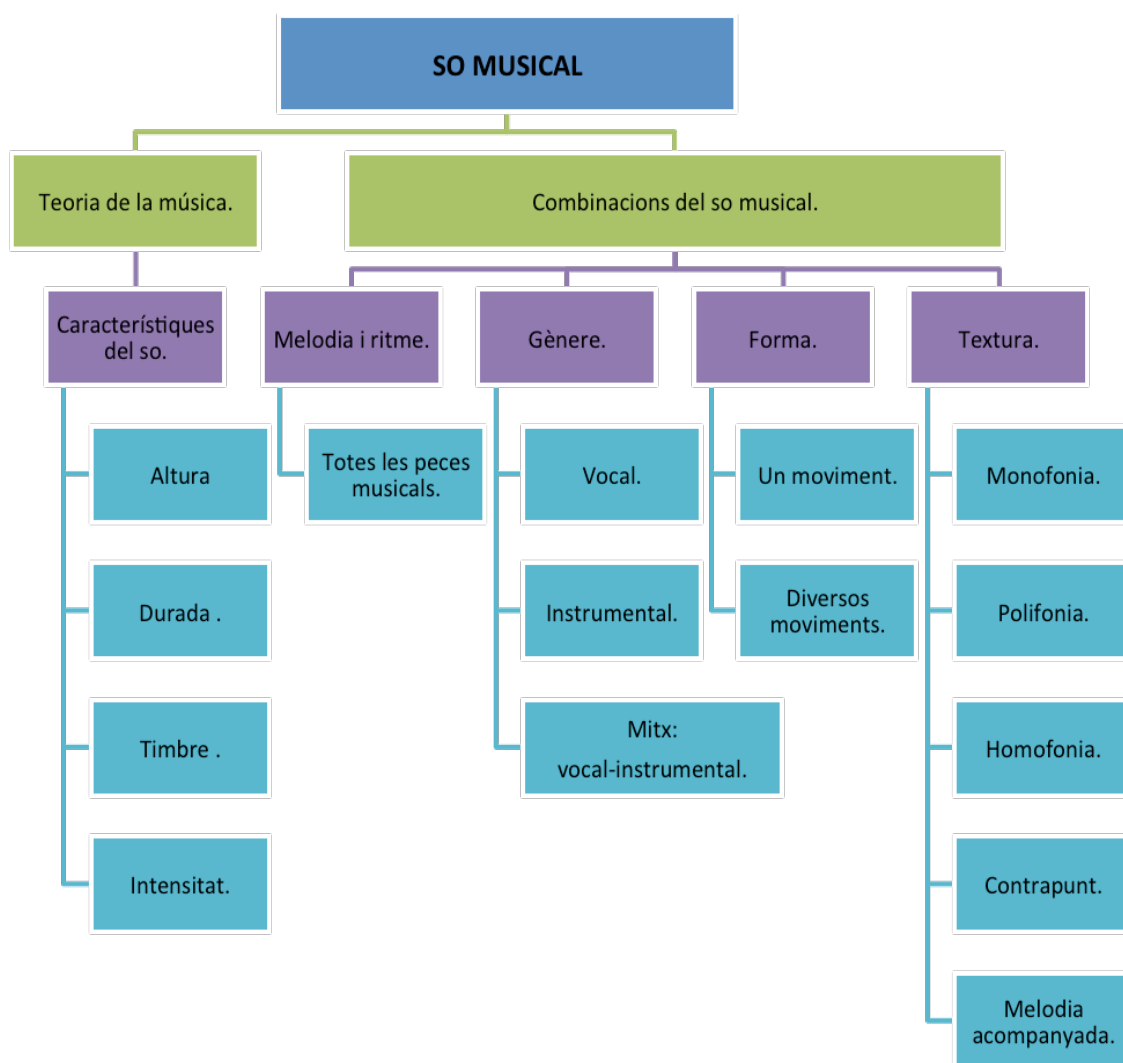


Figura 16. Combinació del so musical. Estudis des de la música. Elaboració pròpia.

³⁰⁷ Cf. “Gènere” a Gran enciclopèdia de la música. Online. www.grec.cat (Web. 10.09.2014).

³⁰⁸ Cf. Cano; Martínez; Mayol. *Música 4*. Op. cit. Pàg. 14. També es pot veure: Porter i Talens, Ramon.

³⁰⁹ Textura A Porter i Talens, Ramon. *Gran Enciclopèdia de la música*. Op. cit. Vol 8.

B.4. La significació social de la música en l'imaginari musical col·lectiu

La categoria 1 aporta elements per a la significació social de la música.

La categoria 2, Teoria del llenguatge de la música permet l'aproximació als estudis musicals -més o menys elaborats- realitzats al llarg de la història de la transmissió de la música en el seu estudi i aprenentatge. Les unitats d'anàlisi dissenyades, per a aquesta primera categoria, constaten la continuïtat al llarg de la història de la cultura occidental de la reiteració de les característiques del so musical en la teoria de la música, construïda per a la interpretació i la composició musicals. El centre d'estudi de la teoria de la música és la tècnica musical, a la qual s'afegeix l'estudi de la història de la música, de l'estètica, els instruments i les agrupacions instrumentals, l'harmonia i el contrapunt.

El tòpic social música amb significat per a la societat se cerca des de les unitats d'anàlisi de la categoria 1, Estudis sobre la música; recerca que porta a deduir que els treballs des de diferents àmbits de la ciència sobre el llenguatge dels sons aporten dades per a les investigacions i l'estudi de la música i la seva presència social. I, per tant, el subjecte de la present investigació, la Música inclosa en el currículum del sistema educatiu català, esdevé tòpic d'investigació sociològica.

Així, doncs, des de la Categoria 1 en les unitats analitzades es poden fer aportacions sobre la sociologia de la música.

La música com a activitat i creació humana en el si d'una societat en forma part, seria una primera constatació i, en forma part, seguint les aportacions de la simbologia social, com a imaginari col·lectiu. La seva presència reclama la investigació de la seva funció en la societat i és inclosa, la música, en l'imaginari musical col·lectiu i, donat que és considerada per diversos autors com un llenguatge singular, és escaient que aquest imaginari musical col·lectiu es denominés singularment.

Per trobar una denominació se cerca l'arrel d'un mot que pugui definir l'imaginari musical col·lectiu. Lévi-Strauss ja va apuntar, com s'ha referenciat: *És pot afirmar que, el llenguatge disposa dels fonemes com a material elemental, en la música tenim el que jo anomenaria «sonemes» –la paraula més adequada potser seria «tonemes»–. Això suposa una similitud.*³¹⁰

Sonemes per relacionar-los amb fonemes en parlar de música i llenguatge. El so seria

³¹⁰ Lévi-Strauss. Mito. (2007). Op. Cit. Pàg. 85-86.

l'arrel de la paraula que cerquem. Així, si la paraula i el concepte imatge proporciona a les ciències socials un imaginari col·lectiu, el so pot ser el mot que distingeixi en la investigació social de l'imaginari social allò que fa referència a l'imaginari musical; aquest mot pot ser *sonari* col·lectiu; *sonari* col·lectiu que cal definir.

C. L'imaginari col·lectiu de la societat

L'observació de la música immersa en la societat i estudiada, sigui abstracta del seu context, o immersa en el seu temps, així com les diferents concepcions de la música formulades al llarg de la història que han estat recollides en els estudis sociològics, històrics, estètics, filosòfics, lingüístics i psicològics, esdevé per a la investigació el tòpic social Música; tòpic que s'investiga des de plantejaments científicoanalítics, o com a llenguatge simbòlic i comunicatiu; també s'estudia des de la significació de la música en la sociologia, la filosofia, la psicologia i la musicologia. Per altra banda es planteja l'essència de la música a partir dels seus elements configuradors, sobretot, els estudis antropològics de la música -la sociologia de la música-. Aquests plantejaments es troben en les obres dels autors: Lluís Duch, G. Simmel, K. Bücher, H. Spencer, W. Dilthey, J. Combarieu, Ch. Lalo, M. Weber, R. Michels, A. Zdanov, P. A. Sorokin, Z. Lissa, G. Lukacs, C. Dahlhaus, J. Marothy, A. Schütz, C. Lévi-Strauss, Th. Adorno, J. Hospers, S. Finkelstein, G. Dyson i J. Attali. I, també en G. Mareveau, M. V. Escandell, M. Jungle, L. Wittgenstein, C. Lévi-Strauss, T. Adorno, L. Bernstein, J. Cage i Martínez. Els escrits dels autors esmentats presenten la música en unes coordenades socials, històriques i estètiques i, sense excloure una aproximació a l'objecte sonor –cercant tots els elements que el defineixen, el fan coherent i, fins i tot, permeten la seva existència–, no es pot separar la música (en la seva concepció, creació i execució) d'un espai i un temps com a establiment social amb una concepció estètica pròpia.

Es pot dir, per tant, que, la música, com a objecte d'estudi, té relació espaciotemporal amb la societat concreta i diferent on es produeix i es realitza.

Oliveras en la introducció del recull d'articles sobre música i el seu reflex en la societat sosté que l'estudi de la música es realitza des de diferents posicionaments: *“N'hi ha qui parla de la música, i de la cultura en general, com a una espècie de regne que ens*

permet escapar de les dinàmiques i de les regles de la societat en què vivim. Per a d'altres, la separació entre música i societat és falsa, i el vincle és evident.”³¹¹

Des de la semiòtica contemporània, López Cano distingeix dues teories d'estudi de la música en relació amb la societat; teories que pretenen explicar la relació de la música i les emocions i que oscil·len entre les teories per *motivació* i les teories per *convenció*: “*Anomenem teories per motivació aquelles que sostenen que existeix un vincle directe entre la configuració de la matèria acústica i l'emoció mateixa, o bé l'ànima o la ment que la provoca. Un exemple d'aquestes concepcions és la teoria de l'ethos postulada, entre altres, per la filosofia platònica. Les teories per convenció rebutgen l'existència de vincles naturals entre música i emoció, i afirmen que tot depèn d'un procés de «codificació» històric, social i arbitrari en el sentit que la mateixa música escoltada per grups diferents o en moments històrics diferents poden despertar emocions diferents. Com les teories per motivació, les teories per convenció havien estat postulades des dels grecs (com Aristoxen). Les teories oscil·len entre ambdós extrems i sovint combinen processos per motivació i convenció en les seves explicacions.*”³¹²

Les teories per motivació atribueixen una identitat essencial a la música fora del temps, són teories essencialistes de la música i, les teories per convenció ubiquen la música en un espai i un temps concrets, contextualitzen la música i, segons López Cano, les teories oscil·len entre dos extrems i sovint combinen processos per motivació i per convenció. Es pot dir que la música no és aliena al temps, però, alhora, la música transcendeix el seu temps.

Els estudis de la música sobre la música la caracteritzen, l'analitzen i aporten els elements necessaris per al seu ús en la composició i interpretació. L'audició musical configura l'auditori que percep la música i, des de la percepció de la música apareixen els estudis sobre la bellesa de la música, com l'estètica.

L'observació des de l'antropologia cultural i des de la sociologia es va ramificant per estudiar directament la música en la sociologia de la música i, l'atribució de simbolisme a la música i la seva concepció com a llenguatge agermana la música amb els estudis de

³¹¹ Oliveras, Jordi. “Introducción” a Tascon, Cristina; Oliveras, Jordi (coord.). *La música y su reflejo en la sociedad*. Barcelona: Ed. Indigestió Musical, 2009. Col. “Idees per la música” núm. 4. Pàg. 7.

³¹² López Cano, Rubén. “Música i emocions” a *Revista Musical Catalana*. Barcelona: Sàpiens Publicacions; Fundació Orfeó Català-Palau de la Música Catalana, 2007. (275). Pàg. 4-5.

l'imaginari social col·lectiu i amb els estudis de lingüística i semiòtica, produint la semiòtica de la música i la lingüística de la música.

C.1. La música en l'imaginari col·lectiu social

La música és fruit d'una societat, una època i un temps, però, també, té elements que li donen personalitat. Tant el procés de composició com d'interpretació o d'audició són imprescindibles per cercar elements d'anàlisi de la música. Els estudis sobre la música es realitzen des de diferents focalitzacions –com s'ha dit–, i les teories confegides des de la investigació al llarg del temps cerquen, en la música, elements que superin una subjectivitat purament emotiva o una valoració des d'uns estàndard de la societat d'un temps i un espai concrets. Aquest és el posicionament de Dahlhaus -citad més amunt-: *“acceptar que cada època es pot comprendre ella mateixa únicament en base a les formes de pensament i als costums propis de l'època duria a una la insidiosa conclusió d'excloure de la historiografia èpoques mancades de consciència històrica.”*³¹³

L'objectiu de la composició musical és arribar a l'oient com explica Zamacois: *“Tota composició musical respon a una concepció estètica pròpia o aliena, revolucionària o no, personal o influenciada, però lliurement triada pel compositor que no se senti mediatitzat, que no actuï sota pressions alienes a la seva voluntat [...] Cada composició té les seves característiques (i el seu autor juga amb uns valors i renuncia a d'altres), aspira a impressionar sensorialment, espiritual o intel·lectual l'oient, duu en si un missatge que cerca i espera la comprensió de qui el rebí i no el refusi.”*³¹⁴

La música que arriba a l'auditori d'una època -en un espai i un temps- es compon per ser entesa; això no vol dir que hagi de ser del gust de qui l'entén, però cal que la música hi pugui arribar i, en cada període, la sonoritat musical pot ser diversa, com constata Salzer: *“una de les característiques més òbvies del nostre període cultural és la intensitat i amplitud de l'activitat musical. Intensitat que s'estén a tots els camps de la música, ja sigui la composició, la interpretació o l'ensenyament.”*³¹⁵

Des d'aquest planteig la música adreçada a l'auditori ha de ser rebudes i per a això cal emprar una sonoritat que formi part de la cultura on està immersa; sonoritat que és

³¹³ Dahlhaus. Fondamenti. Op. Cit. Pàg. 15.

³¹⁴ Zamacois, Joaquín. Temas de estética y de historia de la música. Con textos de numerosos autores de diferentes épocas. S. Flamingo Rd. EE.UU.: Ed. SpanPress@Universitaria, 1997. Pàg. 16-17.

³¹⁵ Salzer. Audición. Op. Cit. Pàg. 25.

interpretable per l'auditori, és a dir, cal un imaginari musical col·lectiu i propi per tal que la música, si més no, sigui entesa per qui l'escolta.

En simbologia icònica s'han fet estudis de l'imaginari col·lectiu amb referències al simbolisme de la música, però, tot i aquestes referències, per poder definir el tòpic Música en la societat i la seva presència en el currículum del sistema educatiu, cal identificar i caracteritzar els elements que configuren un imaginari col·lectiu musical.

Gilbert Durand relaciona la imatge simbòlica amb allò més profund de l'ésser humà: *“el conjunt d'imatges i de relacions d'imatges que constitueix el capital de l'homo sapiens se'ns apareix com el gran denominador fonamental on s'agrupen tots els procediments del pensament humà.”*³¹⁶ Per a Durand, l'imaginari és *“La indefinida representació, la facultat de simbolització on totes les pors, totes les esperances i els seus fruits culturals brollen contínuament des de fa un milió i mig d'anys quan l'homo erectus es posà dempeus sobre la terra.”*³¹⁷ Durand connecta l'imaginari amb el simbòlic: *“No hi ha solució de continuïtat en l'home entre l'«imaginari» i el «simbòlic». L'imaginari és aquest connector obligat pel qual es constitueix tota representació humana.”*³¹⁸

L'aproximació a la música des del seu simbolisme apel·la a un imaginari musical que no és representable, tot i que es dibuixin partitures i alguns pintors hagin pres la música per plasmar-la en el llenç o, se li hagi atribuït a cada nota, o a les combinacions de sons, un color. El so d'una societat esdevé l'imaginari sonor col·lectiu.

Les teories de l'imaginari col·lectiu han estat referenciades a la imatge. Una teoria sobre l'imaginari musical col·lectiu es fonamenta en el so, com es dedueix de les aportacions recollides en aquest estudi. El seguiment d'autors que han investigat sobre la música i han trobat la unitat per al seu estudi en el so, porta a denominar l'imaginari musical col·lectiu com a *sonari* col·lectiu. Aplicant la definició de Durand per a l'imaginari col·lectiu, el *sonari* col·lectiu respon -tant en la creació com en la recepció de la música- a la indefinida representació sonora, a la facultat de simbolització on totes les pors, totes les esperances i els seus fruits culturals brollen contínuament.³¹⁹

³¹⁶ Durand, Gilbert. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*. París: Ed. Bordas, 1969. Pàg. 11.

³¹⁷ Durand, G. *L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie*. París: Ed. Hatier. (Optiques Philosophie, 79). Pàg. 77.

³¹⁸ Durand. *Les structures*. Op. Cit. Pàg. 27.

³¹⁹ Es fa una transposició de la definició d'imaginari col·lectiu de Durand a *sonari* col·lectiu prenent la cita: Durand. *L'imaginaire*. Op. Cit. Pàg. 77.

El *sonari col·lectiu* permet l'audició competent de la música des de la descodificació estètica, emotiva, textual, conceptual, estructural i, també l'audició compressiva.

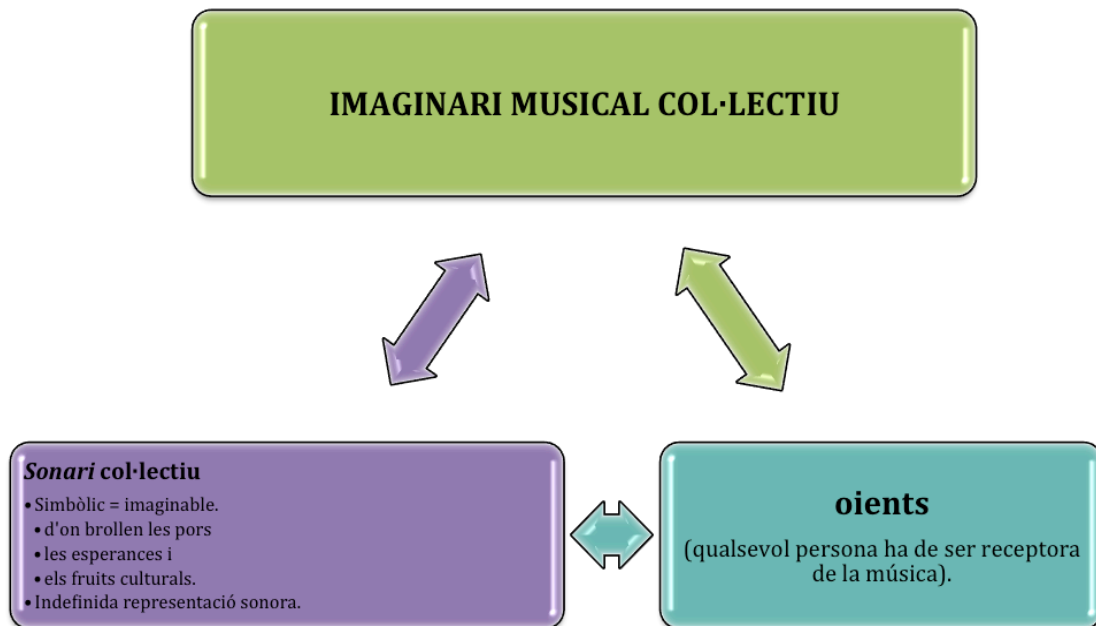


Figura 17. Imaginari musical col·lectiu.
Elaboració pròpia.

L'audició musical requereix un oient model (competent) que, més amunt, s'ha equiparat al lector model d'Eco. Traslladant en el text d'Eco *lector* per *oient* i *text* per *partitura*, es llegeix: "la partitura [el text] està plena d'espais en blanc, d'intersticis que cal omplir; qui la va compondre [el va emetre] preveia que se n'omplirien i els va deixar en blanc per dues raons. Primer de tot, perquè una partitura [un text] és un mecanisme peresós (o econòmic) que viu de la plusvàlua de sentit que el destinatari hi introdueix. En segon lloc, perquè, a mida que passa de la funció didàctica a l'estètica, quan s'interpreta la partitura [un text] vol deixar a l'oient [al lector] la iniciativa interpretativa, tot i que normalment desitja ser interpretat amb un marge suficient d'univocitat. Una partitura [Un text] vol que algú l'ajudi a funcionar."³²⁰ La partitura -el text d'Eco- està plena d'espais, d'intersticis que cal omplir. I, la partitura vol deixar a l'execució i l'audició la iniciativa interpretativa.

³²⁰ Eco. *Lector*. Op. Cit. Pàg. 76.

I, encara sobre el text, Eco, afegeix: “Per organitzar la seva estratègia textual, un autor ha de referir-se a una sèrie de competències (expressió més àmplia que «coneixement dels codis») capaces de donar contingut a les expressions que utilitza. Ha de suposar que el conjunt de competències a què es refereix és el mateix al que es refereix el seu lector.”³²¹ Que, en el cas de la música és aplicable ja que, en la composició s'ha de tenir en compte tant els codis musicals com l'estètica sonora de la societat a qui s'adreça la composició musical, és a dir, cal compondre tenint en compte la simbologia d'una societat, el seu *sonari* perquè es produeixi l'audició per part d'un oient model, que és (ha de ser) qualsevol persona que forma part d'una societat per a la qual es compon música i a qui s'adreça aquesta música; sense equiparar entendre a agradar, ja que admetre la igualtat entre entendre i agradar comporta anular la diversitat de les persones que conforme una mateixa societat.

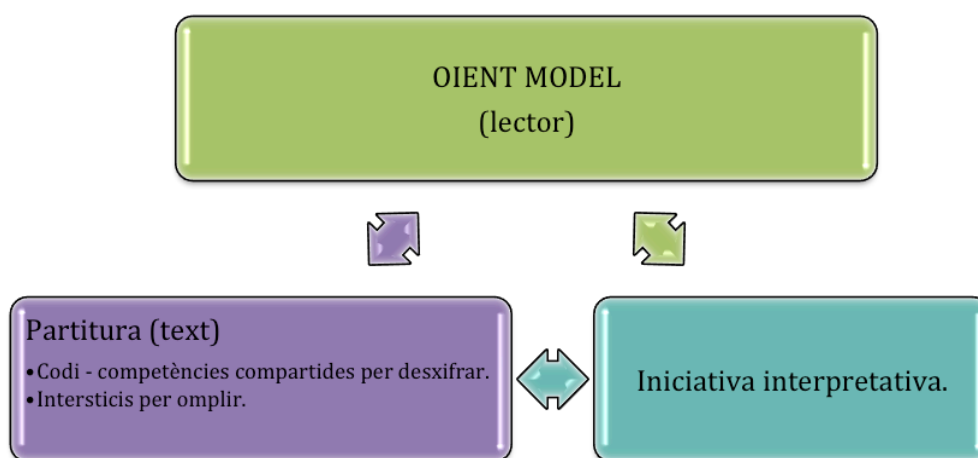


Figura 18. Oient (lector) model.
Elaboració pròpia.

³²¹ Eco. Lector. Op. Cit. Pàg. 80.

C.2. La societat integra diversitat de persones-oients

La música està adreçada a l'oient d'una societat composta o integrada per diversitat de subjectes. La subjectivitat de l'ésser comporta diversitat d'oients; diversitat que porta a la classificació d'oients. S'ha catalogat o tipificat els oients en obres de Zamacois, Schaeffer i Adrono. Vegem aquestes tres caracteritzacions.

a) Tipologia d'oients segons Zamacois

Per a Zamacois l'oient pot ser: *“l'hedonista, l'espiritualista i l'intel·lectualista; el preparat i el llec en coneixements musicals; el psicològicament predisposat davant del compositor i la seva estètica i el, voluntàriament o espontània, sense cap predisposició. [...] oients imaginatius per apreciar subjectivament idees extramusicals no solament en la música creada amb aquest fi: programàtica, descriptiva, evocativa, sinó fins i tot en la música pura. [...] O l'oient que es mostra rebeç a tenir en compte altres factors que no els estrictament musicals, no ja en la música pura, sinó fins i tot en la programàtica o similar, perquè no l'importa el per què de l'obra sinó, el seu què; no l'estètica de l'imaginari, sinó del real; no el que el compositor va voler expressar i com ho va expressar, sinó el seu interès exclusivament musical de l'expressat, jutjat a través de la seva pròpia sensibilitat.”*³²²

b) La gradació de l'escolta de Schaeffer

Schaeffer presenta quatre tipus d'escolta definint escoltar, sentir, entendre i comprendre: *“proposem quatre definicions: I. Écouter (escoltar), és parar oïda, interessar-se per alguna cosa. Implica adreçar-se activament a algú o a alguna cosa que m'és descrit o assenyalat per un so. II. Ouïr (oir), és percebre amb l'oïda. Per oposició a escoltar, que correspon a una actitud més activa, el que jo oeixo és el que m'és donat en la percepció. III. Entendre (entendre). Conservarem el sentit etimològic: «tenir una intenció». Allò que entenc, el que se'm manifesta, està en funció d'aquesta intenció. IV. Comprendre (comprendre), prendre amb hom mateix. Té una doble relació amb escoltar i entendre. Jo comprenc el que percebia en l'escolta, perquè he decidit*

³²² Zamacois. Temas de estética. Op. Cit. Pàg. 23.26-27.

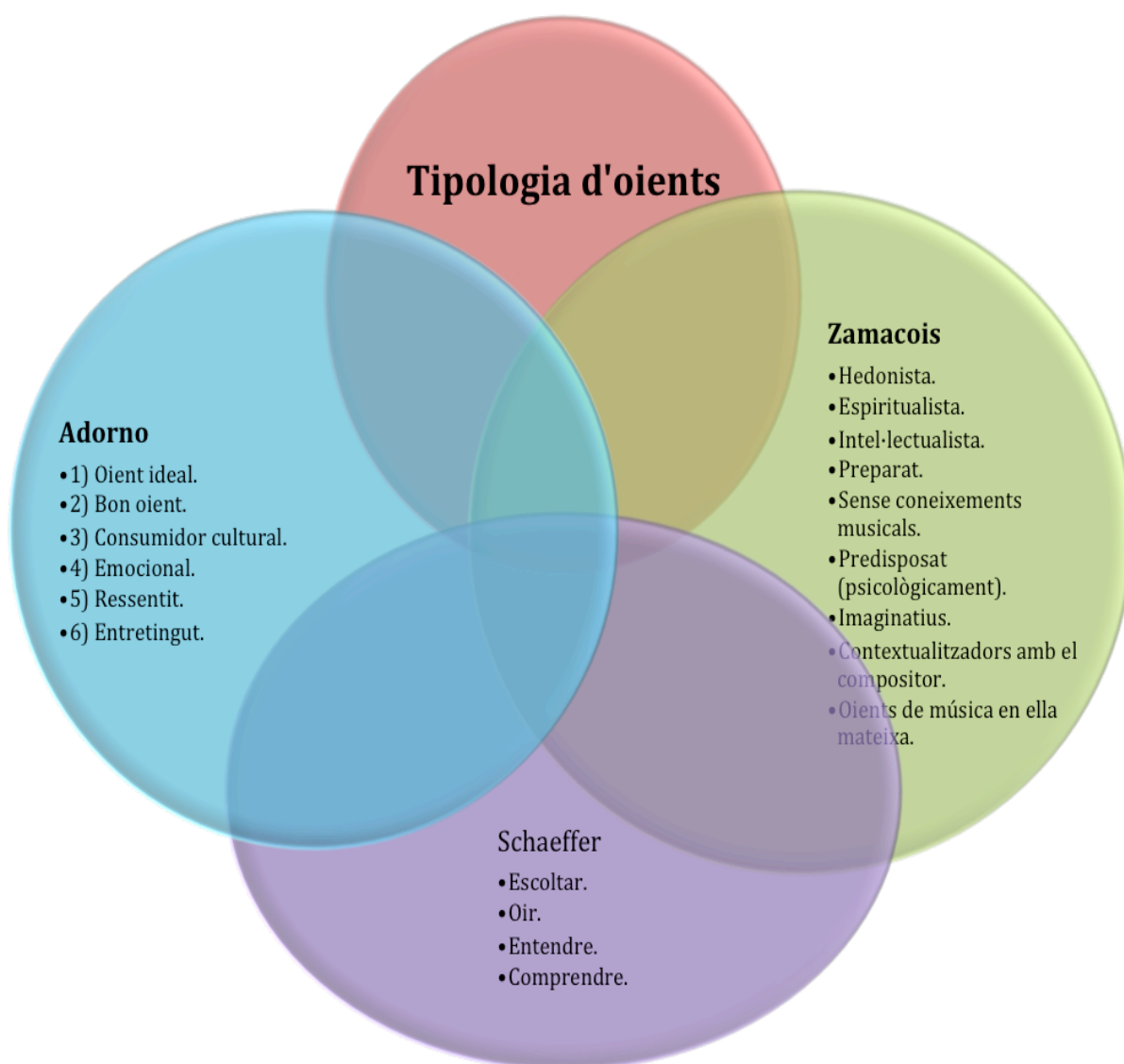
entendre. Però, a l'inrevés, el que he comprès dirigeix la meva escolta, informa a allò que jo entenc."³²³

c) Tipologia d'oients per a Adorno

Hi ha receptors del text o de la música centrats en el text mateix o en la música mateixa, però amb una implicació del receptor en la construcció del missatge i amb competència per interpretar el text o l'audició. Adorno focalitza el seu estudi des de la sociologia, és a dir, la música totalment imbricada en l'activitat social i, la tipologia d'oients que formula abasta *“des de la plena adequació a l'escolta fins a l'absoluta manca de comprensió i la completa indiferència respecte al material. En primer lloc, l'oient ideal o expert, el professional de la música, capaç d'identificar tècnicament la construcció del discurs musical. Posseeix una notable memòria i s'ajusta a l'«escolta estructural». En segon lloc, el bon oient que és capaç de connectar les parts i dotar-les de sentit. No es guia pel prestigi i intenta judicar no solament en funció del gust personal però, no és conscient de les implicacions tècniques i estructurals, o no ho és plenament. Comprèn la música com es comprèn la pròpia llengua, tot i que no sàpiga res o molt poc de la seva gramàtica i de la seva sintaxi. En tercer lloc el consumidor cultural, que assisteix habitualment a l'òpera i als concerts, a més de ser un actiu col·leccionista, actitud que va des del sentiment d'un compromís seriós fins a l'esnobisme vulgar. En quart lloc es troba l'oient emocional, que empra la música per accionar certa sensibilitat instintiva, recurrent sobretot a compositors de gran efectisme com Txaikovski o Richard Strauss. En cinquè lloc està el ressentit, l'oient que cerca músiques del passat, de passats molt llunyans: barrocs intermedi, música medieval tardana, etc., que refusa obertament les que són relativament recents per considerar-les contaminades; aquest oient és partidari d'interpretacions historicistes, molt integrista i adscrit a polítiques reaccionàries. I, finalment, l'oient «entretingut», per a qui la música solament té funcions de relaxació, ambientació o d'estar sonant sense cap pretensió. L'estructura d'aquest tipus d'oient s'assembla a la del fumador. Es defineix millor per la frisança que li provoca tancar*

³²³ Schaeffer. *Tratado*. Op. Cit. Pàg. 62. Schaeffer utilitza quatre paraules franceses per proposar una definició de les quatre escoltes. La versió castellana remarca la dificultat de la gradació en la traducció dels verbs francesos, cosa que no succeeix amb la llengua catalana que permet l'equivalència de mots.

l'aparell de ràdio que pel plaer obtingut, per molest que sigui, mentre sona la música.”³²⁴



*Figura 19. Tipologia d'oients de Zamacois, Schaeffer i Adorno.
Elaboració pròpia.*

Les tipologies d'oients formulades per Zamacois, Schaeffer i Adorno es fonamenten en atorgar una funció a la música.

Per a Zamacois la música és rebuda per oients que, d'alguna manera, la consumeixen i entenen el seu llenguatge; oients que s'hi acosten des de disposicions diverses, però, sempre, des d'una opció per l'escolta i la recepció de la música.

³²⁴ Adorno. Disonancias. Op. Cit. Pàg. 179-192

Adorno observa la immersió social de la música i tipifica els oients -tots els qui formen part de la societat- com a consumidors musicals; un ventall de consumidors que inclou des de l'opció de l'oient ideal a qui consumeix música per la frisança que provoca el fet que no soni la música. El posicionament d'Adorno obre un camp d'estudi sociològic que el mateix Adorno va abordar, les funcions antropològiques i socials de la música.

Schaeffer fa una gradació en l'escolta de la música i, tot i no especificar una tipologia d'oients, es pot deduir que la gradació de l'escolta configura una tipologia graduada d'auditors musicals.

El *sonari* col·lectiu pertany a una societat i, com a tal *sonari* se li atorguen funcions i antropològiques i socials que han estat camp d'estudi i sistematització d'autors com Merriam i Adorno.

C.3. Funcions antropològiques i socials de la música

Les ciències sociològiques, etnomusicològiques, antropològiques, històriques i, fins i tot, les ciències econòmiques, atribueixen a la música el poder d'influir en la vida de les persones.

Per al sociòleg anglès Simon Frith la música confereix identitat de grup, tot i que aquesta funció no és immanent a la música sinó a la seva recepció, perquè *“la funció de la música no procedeix del text musical, com s'argumenta en la significació tradicional de la música, sinó en el procés que es realitza en la posada en escena d'aquest text. [...] De manera que diferents tipus d'activitat musical poden produir diferents tipus d'identitat musical, però aquestes músiques actuen per formar les mateixes identitats.”*³²⁵

Per als estudis antropològics el tipus d'oient respon a la recepció de la música en la societat, és a dir, als usos i les funcions que desenvolupa la música en el teixit social. Les funcions de la música en la societat han estat formulats de manera explícita per dos autors: Alan Merriam i Theodor Adorno.

a) Funcions de la música segons Alan Merriam

L'antropòleg cultural i etnomusicòleg Alan Parkurst Merriam va identificar deu usos i funcions de la música que, esquemàticament, es transcriuen a continuació.

³²⁵ Frith. “Music and identity.” Op. Cit. Pàg. 111-112.



*Figura 20. Usos i funcions de la música d'Alan Merriam.
Elaboració pròpia.*

Merriam explica aquestes deu funcions de la música que resumint el seu escrit es pot concretar en el decàleg següent:

- 1) Expressió emocional que és una de les funcions principals perquè la música està vinculada a les emocions.
- 2) Gaudi estètic: música i estètica associades en moltes cultures orientals, tot i que no està clar que ho sigui en les cultures del món alfabetitzat.

- 3) Entreteniment: diferenciant el «pur» a Occident i, «entreteniment combinat amb altres funcions», en societats no alfabetitzades.
- 4) Comunicació: la música no és un llenguatge universal sinó que està conformat per la cultura a la qual pertany.
- 5) Representació simbòlica: la música és representació simbòlica de coses, fets, idees i comportaments.
- 6) Resposta física: la música provoca una resposta física determinada per convencions culturals.
- 7) Reforç de les normes socials: cançons de control social, com a advertiment o com a establiment d'un comportament correcte, amb un paper important en moltes cultures com en cerimònies d'iniciació o en cançons de protesta.
- 8) Reforç d'institucions socials i ritus religiosos amb cançons sobre mites i llegendes o música que expressa preceptes religiosos o creences.
- 9) Contribució a la continuïtat i l'estabilitat d'una cultura: la música és un mitjà de transmissió de la història, de mites i llegendes, contribueix a la continuïtat i, des de l'educació, afavoreix l'estabilitat.
- 10) Contribució a la integració social: la música és un punt de trobada entre membres de la societat que participen en activitats de cooperació i coordinació del grup.³²⁶

b) La nova funció de la música segons Theodor Adorno

Dediquem un espai a la reflexió del sociòleg i músic Theodor Adorno, donat que, en els estudis de la música immersa en la societat va marcar una via d'aproximació, estudi i reflexió social al fet musical.

Theodor Adorno reflexiona sobre la funció de la música des de la sociologia; funció social que ha canviat respecte a la recepció musical anterior al moment en què pren forma social la comunicació de masses. Dedicava el capítol III de les seves dotze lliçons teòriques de la *Introducción a la sociología de la música* (1975),³²⁷ a la funció de la música en la societat, i comença aquest capítol notant que, en la societat actual, la música passa per ser una art junt amb les altres: “*La funció de la música en la societat*

³²⁶ Merriam, Alan. “Usos y funciones de la música” en Cruces, Francisco (ed). *Las culturas musicales. Lectura de etnomusicología*. Madrid: Ed. Trotta, 2001. Pàg. 275-330.

³²⁷ Adorno, Theodor W. *Disonancias*. Op. Cit.

actual planteja considerables preguntes. La música passa per ser un art junt amb les altres.”³²⁸

La música té una funció d'entreteniment tot i que no és suficient que tingui aquesta funció social: *“Si bé és cert que predomina amb diferència el tipus que percep la música com a entreteniment i s’ocupa poc de l’exigència d’autonomia estètica, això posa de manifest que posseeix una funció social fonamentalment diferent de la que li correspon pel seu propi ésser. Que aquesta funció sigui precisament la de l’entreteniment no és suficient.*”³²⁹

Adorno assenyala la funció comunicativa de la música que és similar a una funció social i el llenguatge autònom i artístic de la música com a residu que li resta d'aquesta funció que en la història ha acomplert.³³⁰

Donat que la música, en la societat de masses, ja no manté el seu caràcter d'autonomia en la consciència, esdevé un segon llenguatge musical d'aquestes masses i, Adorno, es pregunta *“quin és el funcionament d’aquest segon llenguatge musical, del residu de les obres d’art en la llar de les masses.*”³³¹

Adorno atorga a la música una funció de transmissió de la ideologia dominant a partir d'un fet inqüestionable, la seva existència al llarg de la història, com a llenguatge comunicatiu, matisant: *“En una societat pràcticament i absoluta funcionalitzada, totalment i íntegra dominada pel principi d’intercanvi, allò mancat de funció es converteix en funció de segon grau. En la funció d’allò mancat de funció s’entrecreuen el vertader i l’ideològic. L’autonomia de la pròpia obra d’art emergeix d’això: en l’estructura efectiva de la societat, l’En en si de l’obra d’art creada per éssers humans i no consagrada a l’estructura promet alguna cosa que podria existir que no estigui deteriorat pel benefici universal: la natura.*”³³²

La música transmet ideologia i en seva transmissió esdevé funció social a partir de l'element abstracte del fet mateix de la seva existència: *“Amb l’element abstracte del fet mateix de la seva existència com a suplent d’una funció transparent li correspon un paper ideològic igualment abstracte, el de la distracció. Impedir que els éssers humans*

³²⁸ Adorno. Disonancias. Op. Cit. Pàg. 219.

³²⁹ Adorno. Disonancias. Op. Cit. Pàg. 219.

³³⁰ Adorno. Disonancias. Op. Cit. Pàg. 220.

³³¹ Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 221.

³³² Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 221.

reflexionin sobre si mateixos i sobre el món, simulant alhora que el món està ben disposat, ja que els proporciona una abundància de coses agradables.”³³³

Aquest moment ideològic no és específicament musical, però defineix l’espai que ocupa la música: el de la xerrameca possible.³³⁴

La reflexió sobre la funció social de la música d'Adorno continua dient que la música “*és un llenguatge, però un sense conceptes. La seva determinació com a patró de conducta col·lectiva i disciplinada; la seva manca de concepte no permet que sorgeixin de cap manera preguntes desagradables pel Per a què. Però el caràcter del que ofereix consol, del que ordena el veto a la connexió natural mítica i cega, caràcter que s’atribueix a la natura des dels relats d’Orfeu i Anfió, hi és subjacent com a fonament a la concepció teològica de la música.*”³³⁵

La música és ideologia i té una funció de transmissió d’ideologia però també d’alegria col·lectiva i, per tant de vida.³³⁶ I, també, apareix una nova funció de la música en la societat actual que està emparentada amb l'estafada, amb la promesa tramposa de felicitat, convertint-se en consol, simplement pel fet que trenca el silenci.³³⁷

Adorno continua la reflexió sobre la nova funció de la música i, escriu: “*la funció de la música d’avui no és de cap manera tant diferent de la de l’esport, per evident no menys enigmàtica. La música consumida recorda als oients que encara tenen un cos.*”³³⁸

La música educa en el consentiment “*La música realitza els éssers humans en si mateixos, per educar-los en el consentiment. Amb això serveix a l’estatus quo, que únicament podrien transformar els qui, en comptes de corroborar-se ells mateixos i el món, reflexionessin críticament sobre ells mateixos i sobre el món.*”³³⁹

Una funció de la música és l'ensinistrament en la laboriositat: “*La vitalitat de la música s’executa com a model de virtut social, laboriositat, activitat i infatigable disposició al team work.*”³⁴⁰

I, a més, la ideologia “*se substitueix mitjançant la instrucció dels comportaments i es converteix per últim en característica formalis de l’individu. En aquesta tendència*

³³³ Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 222.

³³⁴ Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 222.

³³⁵ Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 224.

³³⁶ Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 225.

³³⁷ Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 226.

³³⁸ Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 231.

³³⁹ Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 231.

³⁴⁰ Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 233.

s'insereix la funció de la música d'avui: ensinistrar l'inconscient de cara als reflexos condicionats.”³⁴¹

Adorno clou aquest capítol amb la següent reflexió: *“Amb aquesta ideologia residual es correspon la funció predominant de la música; la seva planejada estupidesa consisteix a posar a prova allò que pot arribar a agradar la humanitat, a indagar quins continguts intel·lectuals esfilagarsats i irrellevants poden arribar a imposar-los-hi. Aquesta funció té avui també, bàsicament contra la seva voluntat, un aspecte d'il·lustració.*”³⁴²

Al final d'aquest capítol sobre la funció social de la música, escriu: *“Si la funció de la música és realment idèntica a la tendència ideològica de la societat global, llavors és inconcebible que el seu esperit, tant el del poder institucional com el dels propis éssers humans, toleri una funció pública de la música diferent de l'establerta.*”³⁴³

Per acabar amb la següent afirmació: *“L'única acció que hom pot emprendre, en l'àmbit específic de la música, és treballar tant com sigui possible perquè una relació adequada i cognitiva amb la música ocupi el lloc del consum ideològic.*”³⁴⁴

Per a Adorno la funció social de la música en la societat es fonamenta en l'ús que se'n fa i que, per a ell, ha canviat en l'actualitat per la pèrdua de la caracterització de la gran música d'èpoques anteriors, així com per la pèrdua la seva funció teleològica. De la seva observació del tòpic social música s'extreuen, del seus escrits, les funcions de la música que responen al seu plantejament d'una música totalment immersa en l'activitat social.

Dels textos citats més amunt d'Adorno s'extreuen els usos i funcions de la música en la societat o la funció social de la música que es representen en la figura del diagrama que es dibuixa a continuació.

³⁴¹ Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 234.

³⁴² Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 234.

³⁴³ Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 235.

³⁴⁴ Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 235.

Funció de la música en la societat segons Adorno

En la música que ha passat a ser una art junt amb les altres en la societat actual i que ha perdut la caracterització de gran música.



Figura 21. Funció de la música en la societat per a Theodor Adorno. Elaboració pròpia.

En observar la música en la societat, Adorno, estableix unes premisses:

- 1) Una constatació òbvia: la mateixa existència de la música en la societat.
- 2) La música ha assolit estatus d'art, és a dir, passa a ser una art junt amb les altres.
- 3) L'estatus d'art en la societat actual atorga unes funcions a la música:

- a) Funció social en perdre la caracterització de gran música.
- b) La pèrdua de la seva funció la converteix en funció de segon grau; en aquesta funció s'entrecreuen el vertader i l'ideològic.
- c) Des de la mateixa ideologia que transmet la música li correspon un paper ideològic abstracte, el de distreure.
- d) L'estatus social de la música només tolera la música establerta.

Adorno clou el seu escrit sobre la funció social de la música amb el que podria ser una premissa, dient: *L'única acció que hom pot emprendre, en l'àmbit específic de la música, és treballar tant com sigui possible perquè una relació adequada i cognitiva amb la música ocupi el lloc del consum ideològic.*³⁴⁵

Establertes les premisses, Adorno, argumenta sobre les funcions socials de la música que, esquemàticament es recullen a continuació:

| FUNCIO DE LA MÚSICA EN LA SOCIETAT per a Theodor Adorno | |
|--|--|
| Entreteniment. | Funció de segon llenguatge de les masses. |
| Comunicativa. | Prové del llenguatge autònom i artístic de la música. |
| Disciplinària. | Funció de transmissió de patrons de conducta col·lectiva. |
| Transmissió d'ideologia. | La ideologia abstracta li atorga la funció de distreure. |
| Consoladora. | La música consola en connectar míticament amb la natura. |
| Consum. | En esberlar la funció teleològica de la música. |
| Transmissió d'alegria. | Satisfacció succedània: transmissió d'enganyosa felicitat (individual i col·lectiva). |
| Representació i consciència social. | - Funció de conscienciació del cos físic. - Funció creadora de consciència de la immanència social. - Funció de simular que succeeix alguna cosa i es transforma. |
| Integració en l'activitat social. | (des de l'ideològic i l'imaginari:) - Funció adoctrinadora de tasques i exigències del món exterior. - Funció d'educació en el consentiment. - Funció d'instrucció de comportaments. - Funció de modelatge en la virtut social, la laboriositat, l'activitat i la disposició al <i>team work</i> i als patrons de treball racionalitzat. |
| Ensinistrament de l'inconscient. | per als reflexos condicionats. |

Taula 10. Funció de la música en la societat per a Theodor Adorno.

³⁴⁵ Adorno. Introducción. Op. Cit. Pàg. 235.

c) Comparativa de les funcions de la música de Merriam i Adorno

La comparativa del decàleg d'usos i funcions de la música de Merriam i la nova funció social de la música d'Adorno constata coincidències significatives, de manera que es pot establir un paral·lelisme entre ambdós:



Figura 22. Comparativa de les funcions de la música de Merriam i Adorno. Elaboració pròpia.

Tot i les coincidències en l'elenc de funcions socials de la música, Adorno presenta el consum social des de la mateixa existència de la música en la societat com a producte del mercat cultural. La presentació de les funcions que fa cada autor té matisos

significatius de concepte, com es pot veure en els textos extrets de cada autor en les pàgines anteriors. Però es pot constatar que tant les ciències socials com l'antropologia investiguen la funció de la música en la societat.

* * * * *

El seguiment de les investigacions sobre música al llarg de la història de la cultura occidental i la seva presència com a tòpic social en l'actualitat apel·la a una identitat sonora en l'imaginari col·lectiu que hem anomenat -en similitud al llenguatge simbòlic de la imatge present en els grups socials- *sonari* col·lectiu.

La recerca i selecció d'autors i obres sobre la música des de diferents àmbits d'estudi aporta els elements necessaris per a la definició del *sonari* col·lectiu que, pel fet de conceptualitzar la música en l'imaginari social, aporta eines d'anàlisi comparativa amb el disseny de Música en el currículum del sistema educatiu català amb la finalitat de contrastar la conceptualització de la música en el *sonari* i en el currículum de música i extreure'n conclusions i aportacions per a l'eficàcia de la impartició de la matèria de música en l'educació de la població en edat escolar.

D. Llenguatge simbòlic de la música: el *sonari* col·lectiu

El *sonari* col·lectiu es construeix, tant en la individualitat com en el grup social a partir de la concepció de l'imaginari sonor social que, per a l'imaginari col·lectiu, Durand, formula: “*La indefinida representació, la facultat de simbolització on totes les pors, totes les esperances i els seus fruits culturals brollen contínuament des de fa un milió i mig d’anys quan l’homo erectus es posà dempeus sobre la terra.*”³⁴⁶

La indefinida representació del so ha dut a investigacions i els estudis sobre la música -sigui en ella mateixa o en relació amb la seva immersió social-. Aquests estudis han posat l'accent en alguns aspectes de les combinacions sonores; elements que permeten definir el *sonari*, observant que, en cada època, la música és focalitzada des d'algun dels elements que la constitueixen.

L'imaginari musical col·lectiu, el *sonari* col·lectiu, respon a la facultat de simbolització, és construcció simbòlica -individual i social-, una indefinida representació del so, que es

³⁴⁶ Durand. *L'imaginaire*. Op. Cit. Pàg. 77.

construeix des dels elements constitutius de la música i des dels paràmetres que l'han caracteritzat en un espai i un temps, en la concreció d'una societat.

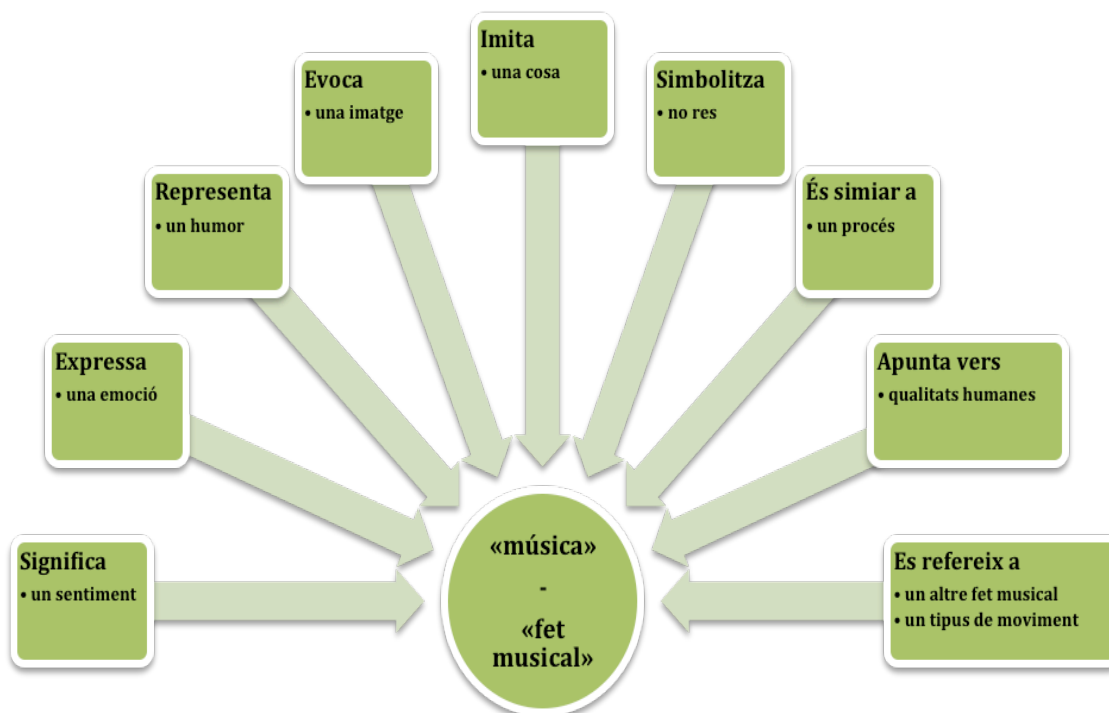
Construir una definició del *sonari* col·lectiu comporta identificar els elements musicals que la caracteritzen, sigui en l'automirada de la música -la música estudiada per ella mateixa-, sigui en la contextualització de la música en un espai i un temps social.

a) L'imaginari musical col·lectiu és el *sonari* col·lectiu d'una societat

Per definir el *sonari* col·lectiu s'extreuen elements aportats pels autors triats en aquest estudi i que hi han estat ressenyats, la lectura focalitzada dels quals permet deduir:

- a) L'element central que permet la construcció del *sonari* és l'existència del so que, esdevé so musical.
- b) El so esdevé musical en la seva combinació dels seus elements constitutius:
 - altura (melodia),
 - durada (ritme),
 - timbre (productor del so) i
 - intensitat (força i dinàmica del so).
- c) Els elements del so musical són organitzats diversament en la composició d'obres musicals.
- d) Les obres resultants de la combinació de sons es rep socialment i, en la recepció es realitza la simbolització individual i col·lectiva.
- e) La recepció de la música provoca objectes en l'acció, que Rowell esquematitza de manera gràfica, posant el subjecte en la música o el fet musical que realitza una acció -indicada amb un verb- que té un objecte (provoca):³⁴⁷

³⁴⁷ Rowell. Introducción. Op. Cit. Pàg. 145.



*Figura 23. Objectes en l'acció que provoca la música segons Rowell.
Elaboració pròpia.*

- f) La recepció de la música també provoca altres accions com la valoració des de l'estètica, la forma, el gènere que es plasmen en diversitat de gèneres d'escriptura en la crítica musical i culturals, els tractats musicals (estètica, història de la música, harmonia, contrapunt, composició, etc.).
- a. L'estudi de la música en els manuals d'història de la música³⁴⁸ la situa i la cataloga en les èpoques que responen a les de la història de la cultura: Prehistòria, Edat Antiga, Edat Mitjana, Renaixement, Edat Moderna (Barroc i Classicisme) i Edat Contemporània (Romàntica, postromàntica i Contemporània).
 - i. La música en la Prehistòria és monofònica, improvisada.
 - ii. L'Edat Antiga destaca la música dels filòsofs de la Grècia antiga.
 - iii. L'Edat Mitjana època de la música vocal, la preeminència de la melodia (cant gregorià i amb instruments, en la música de

³⁴⁸ Es consulten les següents fonts: Sociedad Italiana de Musicología. *Historia de la Música*. Madrid: Ed. Turner Música, 1986 Edición española coordinada y revisada por Andrés Ruiz Tarazona. (Obra en 1e tomos); *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Editorial, 1999^{2ed.7reimp} i 2001³. Versión española de León mamés. (Volums I i II); Robertson, A.; Stevens, D. (dir.). *Historia General de la Música*. Madrid: Ed. ISTMO, 1982⁵; Pérez. *El universo*. Op. Cit.; Riera. *Evolució*. Op. Cit.

trobadors i joglars); al final de l'Edat Mitjana el naixement de la polifonia vocal.

iv. Edat Moderna:

1. Renaixement amb el desenvolupament tant de la polifonia vocal com dels instruments.
2. El Barroc musical es caracteritza per l'aparició de l'harmonia i les dinàmiques de contrast entre el fort i el flux.
3. El Classicisme recupera la melodia pura però amb la intervenció dels instruments i, cataloga les obres per la forma, el gènere o l'estil.

v. Edat Contemporània:

1. El Romanticisme en el segle XIX, a més de la composició, es produeix la fusió amb la concepció literària (la comunicabilitat de la música, el seu poder com a llenguatge expressiu); la música es caracteritza com a subjectiva, emotiva, amb poder de commoure l'auditori.
2. Segles XX i XXI. Es trenca amb de les normes rígides de creació musical (de les escoles de música i conservatoris musicals); perden l'autoritat canònica d'èpoques anteriors els elements musicals (melodia, ritme, harmonia, timbre), la textura, el gènere, la forma i l'estil i apareix un nou llenguatge per a la música (dissonància, la politonalitat, la atonalitat), música experimental, electrònica, abstracta...
3. En l'edat Contemporània, amb el pas del temps s'arriba a la convecció que tota combinació sonora pot ser música.

- b. També es valora estèticament des de la composició i execució, establint canons de bellesa musical -explícitament o implícita-,³⁴⁹ per a la seva acceptació, difusió o refús.

- g) La recepció musical provoca la comunicació entre els oients que fan un procés de valoració estètica, formal i de gènere:

³⁴⁹ Els tractats d'estètica de la música fan anàlisi partint de la funció social atorgada a la música en cada època fins a arribar a l'estatus d'art i gran art. El tractat citat és Fubini. La estètica. Op. Cit.

- a. En la comunicació oral, sense arribar a deixar-ne constància ja que es produeix en el si de la comunicació quotidiana.
 - b. En la comunicació escrita: articles, crítiques, comentaris, estudis, tractats...
 - c. En la comunicació audiovisual com a font d'informació (d'un concert, d'un esdeveniment musical...), com a eina agermanada a la imatge.³⁵⁰
- h) En la societat occidental del segle XXI l'omnipresència de la música és un fet, i la seva accessibilitat és universal. Els tractats d'història de la música no caracteritzen la música en una generalització, com sí que es fa fins al segle XVIII.
- i) L'aparició dels mitjans de comunicació massius comporta un canvi en el *sonari* col·lectiu perquè, la funció social de la música ha canviat i, a més, s'inclouen en la categoria de música combinacions sonores que no han estat considerades música en èpoques anteriors. Adorno atorga a aquesta música una funció de relació social i d'evasió però no d'art o gran art que havia estat la funció d'altres èpoques.³⁵¹
- j) La música, a més de la conceptualització per ella mateixa i, a més de l'efecte de provocar l'oient, té unes funcions socials, que, amb matisacions, es mantenen al llarg del temps:
- a. la funció social ritual,
 - b. la funció de distracció o diversió,
 - c. la funció festiva de la música
 - d. la funció aglutinadora de grups socials,
 - e. la funció ambiental (en l'omnipresència de la música),
 - f. la funció educativa (present des de la Grècia antiga i en l'actual sistema educatiu català).

³⁵⁰ Hi ha un gran nombre de llibres dedicats a la música i el cinema o a la música en el llenguatge audiovisual; se'n citen alguns com a exemple: Adorno, Theodor W.; Eisler, Hanns. El cine y la música. Madrid: Ed. Fundamentos, 1981². (Arte serie Cine, 64); Chion, Michel. La música en el cine. Barcelona; Buenos Aires; México: Ed. Paidós, 1997. (Paidós comunicació Cine, 87); Chion, Michel. La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. Barcelona; Buenos Aires; México: Ed. Paidós, 1993. (Paidós Comunicació, 53); Radigales, Jaume. La música en el cinema. Barcelona: Ed. UOC, 2007. (Vull saber, 52). També s'analitza la música en el llenguatge audiovisual i n'és un exemple el llibre: Casetti, Francesco; Chio, Federico, di. Cómo analizar un film. Barcelona; Buenos Aires; México: Ed. Paidós, 1991. (Instrumentos Paidós, 7).

³⁵¹ Adorno. Filosofía. Op. Cit. Pàg. 15; Adorno. Disonancias. Op. Cit. Pàg. 225.

La societat actual -com les societats de totes les èpoques- té so i, per tant, ha constuït un *sonari* col·lectiu i, és així que la música o, millor, la composició, l'execució i el consum musical, formen part de l'estructura social.

Sigui com sigui els elements constitutius del llenguatge musical, la catalogació de la música, el consum de música, la teoria de la música, els estudis sobre la música i, fins i tot, les apreciacions i converses quotidianes sobre la música són presents en el *sonari* col·lectiu i, per tant en són definidors de l'imaginari col·lectiu musical.

La qüestió sobre quina música o quines músiques conformen el *sonari* col·lectiu d'una societat, es pot respondre amb la constatació que cada època i cada societat té la seva música, els seus cànons de bellesa musical -més o menys estandarditzats- i, la música actual, en la producció i el consum, és a dir, la música creada i executada en l'actualitat i, també, la consumida d'èpoques anteriors, conforma el *sonari* col·lectiu del segle XXI.

b) El *sonari* col·lectiu com a referent d'anàlisi del currículum de música

Es pren com a referent el *sonari* col·lectiu per aplicar-lo al tòpic social música que, en el present estudi, és la matèria de música en el currículum del sistema educatiu.

Relacionar la música amb el sistema educatiu d'un estat permet analitzar la funció i el rang atorgat a la música i, és el disseny curricular la font d'anàlisi.

Es veurà en el segon bloc del present estudi la importància de la legislació educativa i el significat de la inclusió d'una matèria en el disseny curricular, així com, els aspectes a tenir en compte del currículum d'una matèria que, fonamentalment, són: els objectius plantejats per a la matèria i en els criteris d'avaluació, en aquest cas, per a la transmissió de la música a l'alumnat.

El fet que la música formi part de les matèries impartides en els estudis obligatoris del sistema educatiu evidencia l'atribució de funció educativa, la convicció que la música és un element formador de la ciutadania que enllaça amb l'opció pedagògica de l'antiguitat grega -d'autors com Plató, Aristòtil o Aristoxen-.

Una opció pedagògica que, com s'ha dit, va desaparèixer de l'educació, quedant reservada a algunes persones d'un estatus social determinat i, que, el 1990, amb la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE) es torna a incorporar en l'educació de

l'Estat espanyol i de Catalunya. En la part d'aplicació d'aquest estudi es presenta, l'evolució del sistema educatiu català fins arribar a la inclusió curricular de la música.

La concreció en el currículum de música en la darrera norma bàsica d'educació, la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE),³⁵² en l'establiment del currículum, previ a l'especificació dels criteris d'avaluació, els justifica argumentant sobre la importància de la música en la societat actual. S'hi pot llegir:

La música, com a bé cultural i com a llenguatge i mitjà de comunicació no verbal, constitueix un element amb gran valor en la vida de les persones; a més, afavoreix el desenvolupament integral dels individus, intervé en la seva formació emocional i intel·lectual, a través del coneixement del fet musical com a manifestació cultural i històrica, i contribueix a la consolidació d'una postura oberta, reflexiva i crítica en l'alumnat.

En l'actualitat, la música constitueix un dels principals referents d'identificació de la joventut. Amb el desenvolupament tecnològic s'han multiplicat les vies d'accés a les fonts de cultura musical, cada vegada més nombroses, així com a les seves diverses maneres de creació i interpretació a través de vehicles que formen part de la seva vida quotidiana com Internet, dispositius mòbils, reproductors d'àudio o videojocs; a més, fomenta el desenvolupament de la percepció, la sensibilitat estètica, l'expressió creativa i la reflexió crítica.

Així mateix, aquesta matèria contribueix al desenvolupament de valors com l'esforç, la constància, la disciplina, la presa de decisions, l'autonomia, el compromís, l'assumpció de responsabilitats i l'esperit emprenedor, innovador i crític, que contribueixen al desenvolupament integral de la persona.

La pràctica musical millora la memòria, la concentració, la psicomotricitat, el control de les emocions, l'autoestima, les habilitats per enfrontar-se a un públic o la capacitat per treballar en grup. La música potencia el desenvolupament de capacitats com la comunicació oral i escrita, el pensament matemàtic o el coneixement tecnològic i científic, que ajuden a l'adquisició de les competències, procura un ensenyament integral i ajuda en la maduració de l'alumnat jove.

Transcendent aquests valors estètics, propis de la competència de consciència i expressió cultural, l'estudiant aprèn actituds de cooperació i treball en equip en formar

³⁵² Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. BOE de 10.12.2013. (Suplement en llengua catalana, 295).

*part de diverses agrupacions en què cadascú assumeix diferents rols per poder interpretar música en conjunt. A més, és interessant fomentar actituds emprenedores que acostin l'alumnat a les diferents professions en l'àmbit musical i no musical.*³⁵³

* * * * *

Al llarg d'aquest capítol s'han recollit dades en les unitats d'anàlisi des de les categories establertes, i s'han confegit fitxes de lectura de les fonts documentals, a partir de les quals s'ha donat contingut al *sonari* col·lectiu; contingut que defineix el *sonari* com a eina d'anàlisi de la coherència i l'eficàcia del currículum de música.

L'aplicació de la definició del *sonari* a la legislació es realitza a nivell teòric, perquè una formulació coherent en la legislació educativa propicia una pràctica eficaç; pràctica que es realitza des d'una opció pedagògica i que sempre parteix (hauria de partir) de la qualitat de la formació de docents de música, i d'una curosa eina de selecció de docents. Tant la pedagogia de la música com la formació i la selecció de docents plantegen noves investigacions que no són objecte del present estudi.

La convicció de la necessitat de la formulació adequada del currículum de música i, l'experiència pròpia de la docència de música, en l'aplicació del disseny curricular de la legislació educativa, fa constatar mancances en la transmissió de la música a la població escolar. També es pot constatar que, a altres països propers (països de la Unió Europea), s'assoleixen resultats diferents, respecte a la formació musical de la ciutadania.

L'observació d'aquesta realitat ha motivat l'estudi sociològic de la música, per cercar-hi els elements de transmissió musical des del seu disseny curricular. L'estudi ha trobat fonts en les obres que s'aproximen a la música en ella mateixa i, també, en obres que fan l'aproximació a la música des de diferents àmbits del coneixement, tant en l'actualitat com en la història de la cultura occidental i, aquesta recerca ha dut a deduir un referent per a la música des del seu imaginari sonor que s'ha conceptuat com a *sonari* col·lectiu.

c) Elements del *sonari* per a l'anàlisi del disseny curricular de música

Resultat de la investigació de les fonts triades i analitzats, es troben elements per a la significació de la música, que es recullen en el punt a) del present capítol i permeten conceptualitzar el *sonari* col·lectiu.

³⁵³ Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat. BOE de 3.01.2015 (Suplement en llengua catalana, 3). Pàg. 340.

Es concep el *sonari* col·lectiu com el resultat de la recerca -durant anys- de les ciències musicals i socials, fonamentalment, però també des d'altres àmbits del coneixement, de la sonoritat de la societat que respongui al seu imaginari musical.

Per conceptualitzar el *sonari* col·lectiu s'ha de focalitzar la investigació en el tòpic Música que constata, en primer lloc, la seva presència en la societat³⁵⁴ i, també a la seva omnipresència en l'actualitat.³⁵⁵

La constatació des de l'experiència de la relació de l'ésser humà amb la música fa de la música un tòpic d'estudi; la música és audible en nombroses situacions, individuals i col·lectives. La música és audible per l'ésser humà de la societat actual i de la societat de diferents èpoques de la història,³⁵⁶ i, com a activitat humana i social conforma, per la seva simbologia, tant l'ésser humà com la societat.³⁵⁷

L'individu es relaciona amb la música en l'assistència a un concert, en posar en marxa aparells reproductors de so, en els mitjans de comunicació, en establiments socials, deambulant per diferents espais..., i, col·lectivament s'escolta música tenint els mateixos emissors de so que individualment. Però la música atorga identitat i contribueix a la creació de la realitat dels grups socials on està immersa, com escriu Frith: *“la funció de la música procedeix del procés que es realitza en la posada en escena d'aquest text. De manera que diferents tipus d'activitat musical poden produir diferents tipus d'identitat musical, però aquestes músiques actuen per formar les mateixes identitats.”*³⁵⁸ I, des d'aquesta argumentació es pot deduir que la significació social de la música, tot i la seva recepció en la individualitat.

Per altra banda la música ha estat eina educativa al llarg de la història -amb períodes d'absència-, des de la Grècia de l'antigor fins a l'actualitat que ha estat recuperar després d'alguns períodes d'absència; en concret al nostre país, l'any 1990 amb la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE).³⁵⁹

Es cataloga la música, responnent al seu ús i a la seva funció social, com a llenguatge universal, simbòlic i comunicatiu i, també se li neguen aquests atributs; ha estat

³⁵⁴ Veure: Adorno. *Disonancias*, Op. Cit. Pàg. 223.

³⁵⁵ Valls. *Per comprendre*. Op. Cit. Pàg. Pàg. 18.

³⁵⁶ Schaeffer. *Tratado*. Op. Cit. Pàg. 27.

³⁵⁷ Duch. *Mite*. Op. Cit. Pàg. 247.

³⁵⁸ Frith. “Music and identity.” Op. Cit. Pàg. 111-112.

³⁵⁹ Lley Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre de 1990, d'Ordenació General del Sistema Educatiu. BOE, 238, de 4.10.1990.

estudiada en la seva presència en la història, des de la seva estètica i, també, s'ha relacionat amb altres ciències.

L'estudi de la música en ella mateixa pels dilectants de la música i pels amants del llenguatge musical ha configurat una teoria de la música, una estètica de la música, una història de la música i una acústica de la música, a més de tractats per al correcte ús de les combinacions sonores en la verticalitat del so, en l'harmonia, o en l'horitzontalitat del so creant polifonia, en el contrapunt; i s'han de citar els tractats per a la composició i per a la instrumentació i orquestració.

Ha estat objecte d'estudi la percepció de la música i, com a llenguatge, s'ha relacionat amb la llengua, tant des de la seva estructura superficial -aplicant la retòrica clàssica a les obres musicals, com des de la seva forma en la música estructural-. L'estructura profunda de la música ha estat estudiada i investigada per la simbologia, la significació, la semiòtica, l'interaccionisme simbòlic, cercant la seva comunicació entre l'emissor i el receptor musicals. Així, la música, ha esdevingut subjecte de la lingüística de la música, la semiòtica musical, d'estudis sobre música i comunicació, música i llenguatge i el significat de la música.

La filosofia ha reflexionat sobre la música; la psicologia ha abordat la recepció i la creació del so, la física estudia el so des de l'acústica, les ciències de la comunicació veuen un ús social de la música, d'una manera significativa per la seva permanència en el temps i per la seva omnipresència en l'actualitat.

La música és considerada art i s'han fet reflexions sobre l'art musical i, de la música en relació amb altres arts.

Des de la sociologia s'han confegit estudis de sociologia de la cultura que han inclòs la música i han arribat a estudis específics englobat en la sociologia de la música.

La música ha estat considerada com a integrant de la constitució simbòlica de la persona o de la intersubjectivitat en l'acció i, també en la seva potencialitat comunicativa des de la dimensió mítica de la persona. Aquests atributs i consideracions sobre la música han dut a un consens -tàcit-, del qual es parteix en molts escrits sobre la música, que la música és un llenguatge simbòlic.

En les fonts presentades en aquest estudi s'ha vist la música com a instrument que provoca felicitat, que pren força en la vida social, que permet la sincronització del treball, que crea imatges no tangibles però sí efectives. La música que és art, que

significa, que permet entendre l'evolució i la revolució social, que té una influència social en el seu temps (contextualitzada): la música que emociona, que crea sistema o estructura social, que respon a la idiosincràsia d'un poble, que reproduïx la realitat, que expressa, que crea patrons de conducta individual i grupal i els transmet, i la música en la societat que significa i, des de la seva significació simbòlica, allibera.

Encara un fet observable. La música és producte de l'activitat humana, no solament en el seu consum (s'ha vist la seva omnipresència, la seva universalitat), ans, també com a acció creadora i artística de l'ésser humà, perquè la música es compon i s'interpreta.

Aquesta música, fruit de l'activitat artística o creadora o, en un concepte actual de la composició musical, organitzadora dels sons per l'ésser humà; la música composta, doncs, té com a finalitat arribar a l'oient; és composta per ser escoltada (consumida), i requereix una audició competent per descobrir-hi la seva forma, el seu gènere, la seva textura, i desxifrar el seu ritme i la seva melodia.

Les atribucions a la música -recollides en aquest estudi- es dedueixen dels estudis sobre la música presentats i de l'observació del tòpic música. La caracterització de la música a partir dels seus atributs està present en les obres que s'han analitzat més amunt i ha dut a deduir elements que, per la seva reiteració o significació, són presents en l'imaginari musical col·lectiu de la persona i de la societat i, per tant aquests elements conformen el *sonari* col·lectiu.

Així la música expressa alguna cosa en cada oient i en la massa d'oients; expressa perquè provoca reaccions en l'oient, sigui per la seva personal i individual recepció de les combinacions dels sons o, també per la convenció social sobre la música transmesa com es transmet la cultura.

El seguiment de les obres dels autors estudiats reitera atribucions a la música com que la música està integrada en els mecanismes de comunicació, o que la música pot significar; que la música és un llenguatge (singular, universal). Amb Valls es pot dir que *la música es produeix quan els humans, immersos en un mar de vibracions, seleccionen un nombre determinat de sons per crear un món especial en el qual el so, producte accidental de les activitats dels éssers humans, passa a ser l'element substancial i protagonista que val per ell mateix amb independència del factor que el produeix.*³⁶⁰

³⁶⁰ Valls. Per comprendre. Op. Cit. Pàg. 18.

d) Construcció del *sonari* col·lectiu en la significació social de la música

El *sonari* col·lectiu té com a subjecte el so musical, a partir del so físic amb les seves característiques -altura, durada, timbre i intensitat-, i que, l'acció de l'ésser humà -en la individualitat o col·lectivament- combina els sons, component música, obres o peces musicals, que s'executen-interpreten cercant la seva recepció, individualment o social. La música, com a combinació dels sons, esdevé tòpic antropològic i social, a més de ser subjecte de les ciències, tant les musicals com dels diversos àmbits del coneixement científic que focalitzen la investigació prenent el subjecte música, fet musical, so o combinació sonora. La vibració sonora esdevé element de creació musical:

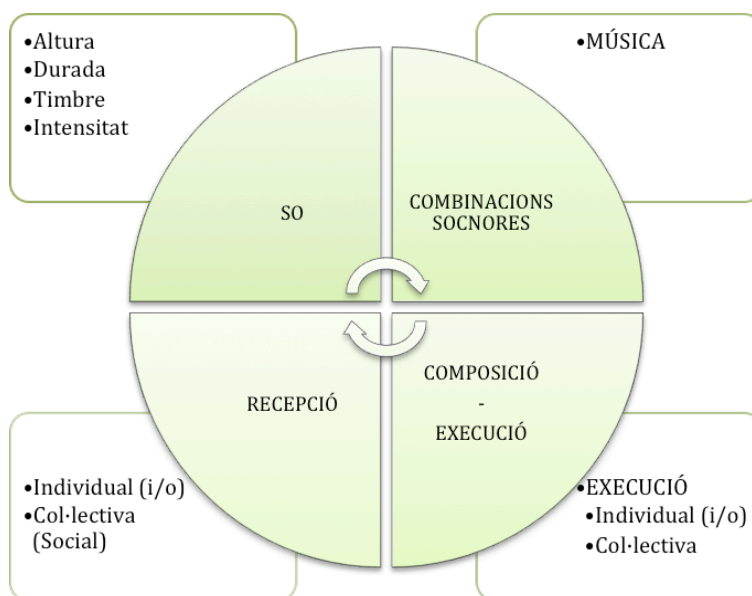


Figura 24. De la vibració sonora a la Música.
Elaboració pròpia.

La composició musical forma part de l'activitat humana i social -individualment i col·lectiva-, provoca (significat-expressió-representació-evocació-imitació-simbolisme) i significa simbòlicament, socialment i científicament. Així, simbòlicament, la música, forma part de l'imaginari social col·lectiu, esdevenint el *sonari* col·lectiu; socialment, la música intervé en la comunicació i en la construcció cultural de la societat i, pel fet de la seva immersió social, té unes funcions socials; científicament, la música ha estat estudiada des de les ciències musicals i, també, des d'altres disciplines, que, per a la representació gràfica s'han catalogat en estudis des de la música (en ella mateixa i per ella mateixa) i des d'altres ciències.

La investigació recollida en les pàgines anteriors se sintetitza gràficament a continuació:

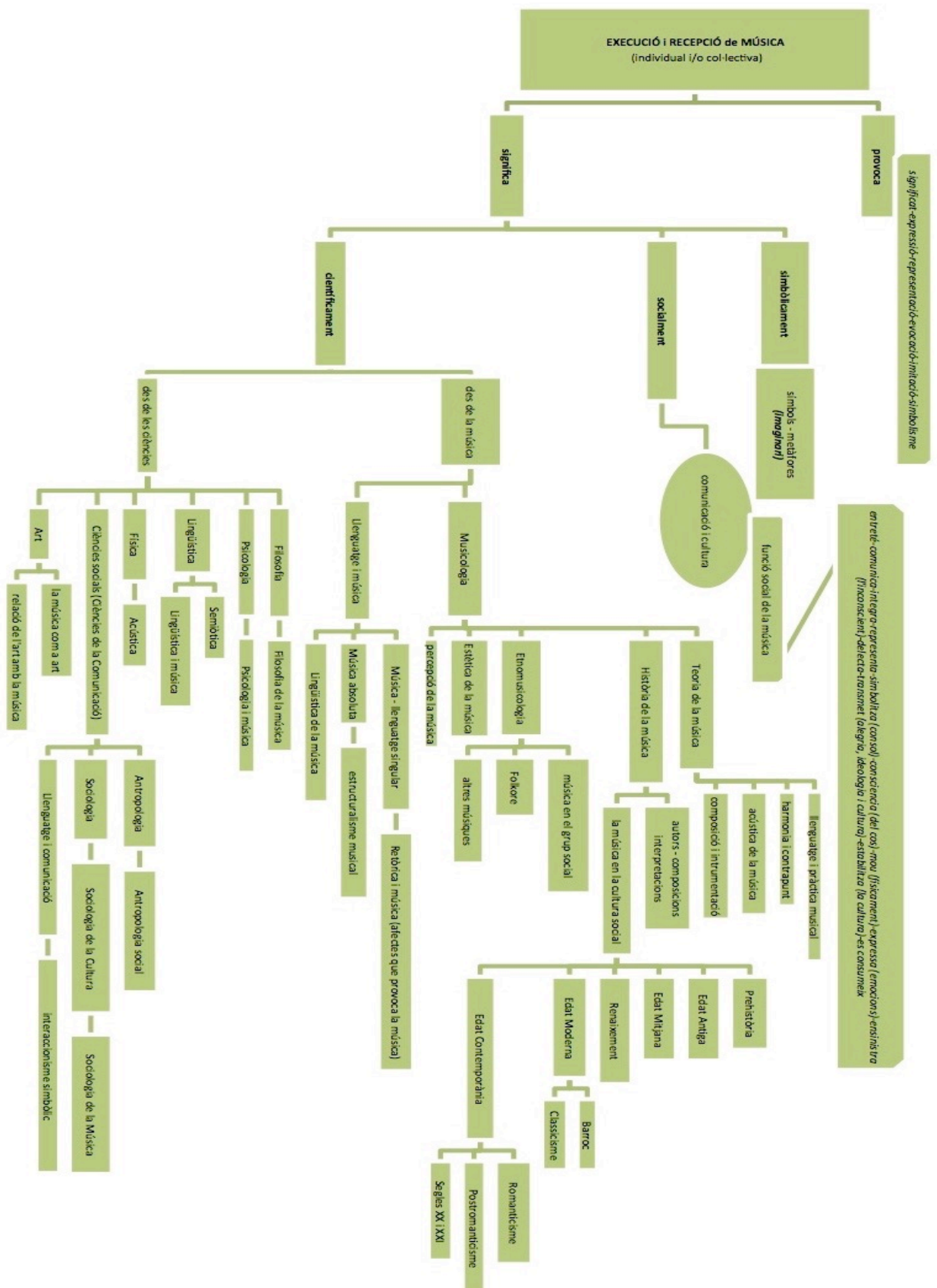


Figura 25. El sonari col·lectiu. Elaboració pròpia.

El *sonari* col·lectiu és el resultat de les aportacions de la ciència en l'observació de la música o el fet musical, i recull els elements argumentats en les pàgines anteriors d'aquest estudi, així, la música que s'ha de transmetre, compta amb unes atribucions que la caracteritzen, reiterades en els estudis sobre la música, en alguns casos i, en d'altres, subjecte de debat científic.

Transmetre la Música en l'educació comporta (hauria de comportar) el lliurament de la seva conceptualització més enllà d'una concreció musical, per tal que cada persona confegeixi el seu *sonari* i la pròpia opció musical.

El disseny curricular de Música, en la formulació d'objectius i en la concreció dels criteris d'avaluació de la matèria, estableix paràmetres per a la transmissió de la música (com a activitat de l'ésser humà en la societat actual i en la història), més enllà d'opcions subjectives de la música o el fet musical, si es pren una opció per una educació en la transmissió de la música com a cultura, excloent-hi l'ensinistrament, o la transmissió imitativa d'estereotips -musicals-.

La música *com a bé cultural i com a llenguatge i mitjà de comunicació no verbal*,³⁶¹ del disseny curricular ha de plantejar, com a objectiu -del qual se'n formularà la resta-: transmetre el *sonari* col·lectiu, i per transmetre'l s'ha d'activar la curiositat de l'ésser humà per trobar respostes i, per trobar-les ho es qüestiona, observa els fets i s'investiga.

e) Planteig d'objectius per a la transmissió del *sonari* col·lectiu

La transmissió del *sonari* s'inicia provocant la investigació de la música en la realitat personal i social quotidianes. L'observació de la realitat constata la presència de la música en la societat en múltiples situacions i, a més, es constata que la presència social de la música no és un fet puntual d'una societat ubicada en l'espai i el temps, sinó que s'observa, la seva presència, al llarg de la història de la societat i la cultura.

La presència social de la música desvetlla la curiositat investigadora que pregunta sobre la producció de la música i troba la resposta en el so -l'objecte sonor-, que estudia la Física des de l'Acústica. L'experimentació amb el so permet descobrir les seves característiques: altura, durada, timbre i intensitat i, les combinacions que en poden resultar; algunes de les quals s'han catalogat com a música.

³⁶¹ Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre. Op. Cit. Pàg. 340.

La música esdevé, des de la curiositat de la persona que ha desvetllat el seu interès per trobar resposta, el subjecte d'estudi tant en ella mateixa com en la seva realitat social.

El *sonari* col·lectiu es pot transmetre, doncs, per donar respostes a la persona que cerca qüestionant-se sobre la realitat musical que l'envolta, que consumeix i, potser que, fins i tot, crea. És aquesta disposició de reflexió, qüestionament i interès per la comprensió de la realitat personal i social la font de l'imaginari col·lectiu, on s'insereix el *sonari*.

Esperonada la investigació s'enceta el procés d'aproximació a la música per ella mateixa i, també, es desvetlla un interès per tot el que té relació amb la música.

El resultat de la recerca a preguntes sobre la música va construir un imaginari musical que inclou, no solament les peces musicals que hom escolta i consumeix, o les que hom ha conegut al llarg de la seva existència, sinó també la recerca del significat de la música i de la seva existència al llarg de la història, així com del seu llenguatge, dels seus atributs.

El fet mateix de qüestionar i respondre van confegint el *sonari* col·lectiu que, es construeix donant forma a l'imaginari i que troba els seus elements constitutius tant en la realitat musical com en la reflexió de l'ésser humà i, també respon al procés que ha fet el món de la ciència al llarg del temps.

Qüestionar la realitat i l'activitat social focalitzada en la música, construeix el *sonari* col·lectiu, el conceptualitza, el defineix i el fa comprensible.

Per transmetre'l es realitza el següent procés:

- 1) Investigar la realitat social.
- 2) Discernir la investigació cultural i musical.
- 3) Descobrir el so.
- 4) Experimentar amb el so.
- 5) Estudiar el so i les seves característiques: altura, durada, timbre i intensitat.
- 6) Aïllar el so musical com subjecte de la música.
- 7) Percebre la música en la quotidianitat.
- 8) Observar la presència de la música en la societat actual i en la història.
- 9) Deducir l'omnipresència de la música en la societat actual.

- 10) Estudiar la música com a producte de consum.
- 11) Conèixer el procés de producció musical en la societat.
 - a. Composició, interpretació,
 - b. comercialització i consum.
- 12) Investigar les funcions socials de la música: entreteniment, comunicació, representació simbòlica -consol-, autoconsciència física, impuls al moviment físic, expressió -d'emocions-, ensinistrament de l'inconscient, delectació, transmissió d'alegria i d'ideologia i de cultura, contribució a l'estabilitat cultural, transmissió de cultura, producte de consum.
- 13) Catalogar la música com a art.
- 14) Concebre la composició musical abocada a la interpretació i la recepció.
- 15) Entendre el llenguatge musical (branca de la Musicologia):
 - a. Teoria de la música.
 - b. Harmonia i contrapunt.
 - c. Acústica de la música.
 - d. Tècniques de composició i instrumentació.
- 16) Valorar els cànons de bellesa musical des de l'Estètica de la música.
- 17) Conèixer les teories de la música.
- 18) Cercar estudis sobre el llenguatge de la música:
 - a. llenguatge singular,
 - b. llenguatge universal,
 - c. llenguatge amb funcions retòriques provocant afectes,
 - d. música absoluta i l'estructuralisme musical,
 - e. relació entre música i llengua -lingüística i música, lingüística de la música-.

19) Experimentar la música individualment i col·lectiva:

- a. Aprendre a escoltar música.
 - i. Conèixer el protocol dels concerts com a públic receptor-oient..
 - ii. Actuar amb coherència amb l'estil de la música, com a oient, en els concerts.
- b. Compondre música.
- c. Interpretar música.

20) Conèixer la història de la música.

21) Relacionar la música amb les coordenades del seu temps.

22) Conèixer l'estudi de la música des de les ciències.

- a. Musicologia i etnomusicologia.
- b. Filosofia i música.
- c. Psicologia i música.
- d. Lingüística i Semiòtica de la música.
- e. Física (acústica).
- f. Ciències socials:
 - i. Antropologia de la música.
 - ii. Sociologia, sociologia de la cultura i sociologia de la música.
- g. Ciències de la comunicació
 - i. Llenguatge de la música i comunicació simbòlica.
 - ii. Interaccionisme simbòlic del llenguatge musical.
- h. Art de la música i relació de la música amb les arts.

23) Reflexionar sobre la provocació de la música (significa, expressa, representa, evoca, imita, simbolitza).

24) Interpretar el poder de simbolització de la música en l'imaginari musical, *sonari*.

25) Identificar les funcions socials de la música.

26) Valorar la potencialitat significativa i d'influència social de la música, tant l'activitat social com en el dinamisme social.

27) Valorar la música com a eina educativa.

De l'anàlisi de les obres d'estudis sobre la música, dels autors seleccionats en aquesta investigació, es dedueixen i es formulen els objectius per a la transmissió del *sonari* col·lectiu. Objectius que haurien d'estar presents en el disseny curricular de la matèria de música per transmetre l'imaginari sonor musical, que hem denominat *sonari*.

Tot i que podria semblar un extens llistat d'objectius, es pot deduir de la seva lectura que, els objectius es van concatenant, de manera que responen a una transmissió de la música que es produeixi des de la pròpia experiència i, que, pel fet de ser tramesa i rebuda, des de la vivència personal, es consolidi en l'imaginari de qui fa el procés d'aproximació a la música d'acord amb els objectius plantejats.

Es vol transmetre el *sonari* col·lectiu i, per tant, no es planteja una preferència per un estil musical o una manera d'interpretació, sinó que es vol transmetre la Música des d'una conceptualització que inclou les caracteritzacions formulades en la història i des de les ciències i que remarquen l'atribució a la música de llenguatge, eina comunicativa i simbòlica en i per a una societat.

Es recullen, a continuació, en un gràfic els objectius formulats per transmetre el *sonari* col·lectiu.

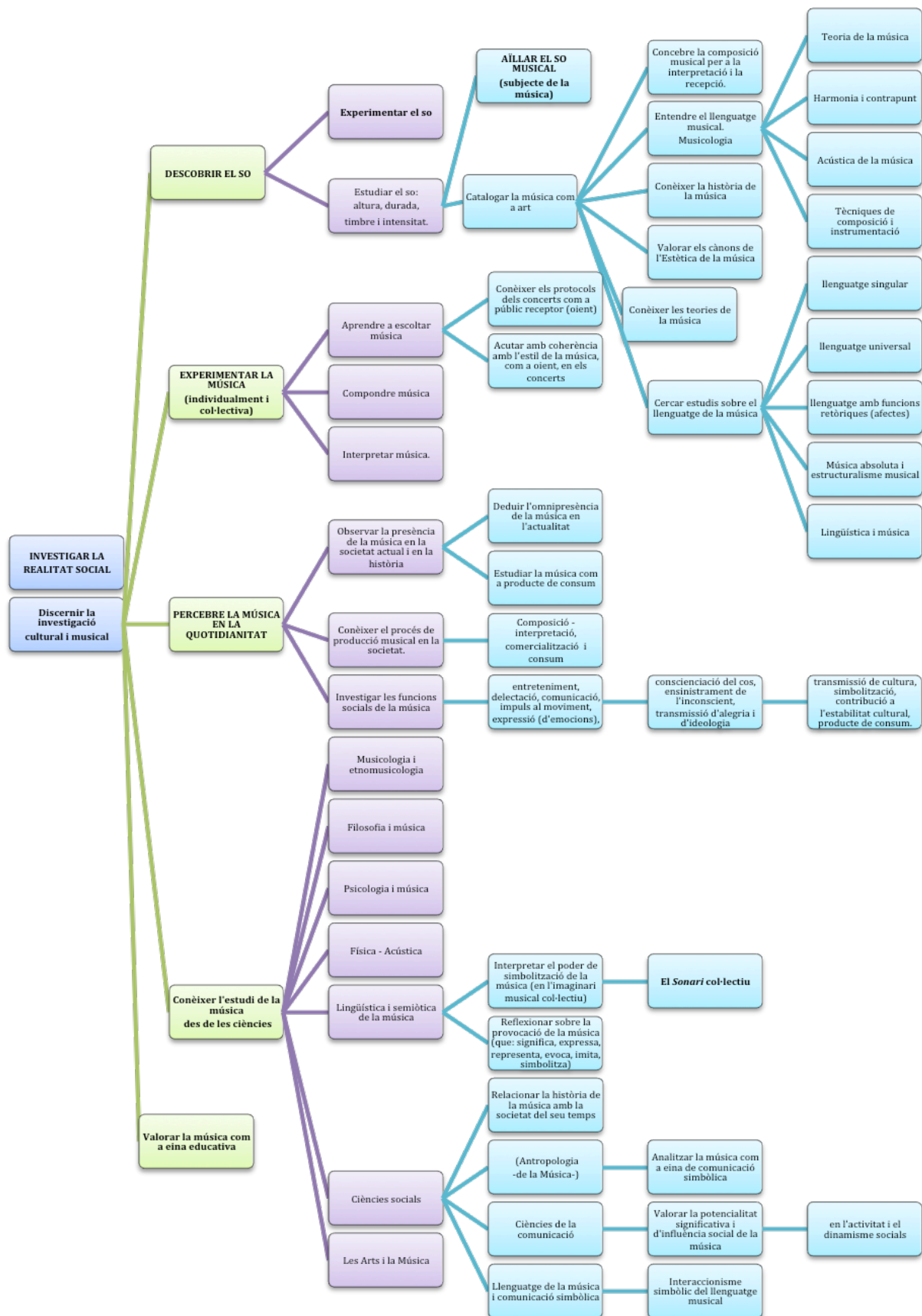


Figura 26. Objectius per a la transmissió del sonari col·lectiu. Elaboració pròpia.

4.1.2. Criteris d'avaluació de Música de la LOMCE

A. El sistema educatiu dissenya el currículum de Música

En l'escenari de la investigació s'han presentat dos actors, el *sonari* col·lectiu i els criteris d'avaluació de Música de la LOMCE. En el punt 1 del capítol 4 s'ha construït el primer personatge, en aquest punt 2 es presenta el segon dels personatges i, per a això, es fa una immersió en la normativa educativa que formula el sistema educatiu.

La lectura de la legislació educativa és la font per descobrir la confecció del sistema educatiu, la seva estructuració, l'organització de les matèries seleccionades per formular el disseny curricular, la importància que s'atorga a cada matèria i, els objectius formulats per a l'assoliment dels conceptes, en les primeres lleis d'educació de la democràcia de l'Estat i, en l'actualitat, les competències. El disseny curricular arriba a una concreció de criteris d'avaluació que, clarament, marquen la conceptualització de cada matèria, establint el que l'alumnat ha d'assolir, allò que caracteritza cadascuna de les matèries, es pot dir, la cultura que es vol transmetre a la població escolar.

Es presenten els sistemes educatius dels països membres de la Unió Europea donat que, els preàmbuls de les lleis educatives catalanes i de l'Estat espanyol, de manera significativa, fan referència a les pautes educatives marcades per la Unió Europea i, d'alguna manera, orienten la legislació educativa catalana i de l'Estat espanyol. També es vol fer notar que, tant a Catalunya com a l'Estat espanyol, participen en els processos d'avaluació que s'inclouen en els informes anuals d'educació de la Unió Europea.

La recerca dels sistemes educatius dels països de la Unió Europea emanen de les cartes magnès d'aquests països. En la present investigació, de les cartes magnès, es recullen els aspectes que resulten de la lectura focalitzada en l'educació, com es fa amb els sistemes educatius dels països de la Unió Europea, que s'estudien cercant-hi la Música.

Per arribar al sistema educatiu actual es fa, a continuació, una ullada a la història del sistema educatiu català, immers en el de l'Estat espanyol.

Tot i que el subjecte de la investigació és la Música i, en concret, cercar la coherència dels criteris d'avaluació del currículum de Música en relació al *sonari* col·lectiu, per situar en l'escenari de la investigació els criteris d'avaluació de Música, es recull breument la història del sistema educatiu de l'Estat espanyol fins arribar a l'actualitat. Arribats a l'actualitat democràtica de l'Estat espanyol amb el reconeixement de les

autonomies dins de l'Estat, apareixen un seguit de lleis educatives que es recullen en la investigació perquè configuren l'actualitat educativa, que es regula per la LOMCE, on es troben, per a l'anàlisi de la coherència formulada, els criteris d'avaluació de Música.

A.1. El sistema educatiu dels estats de la Unió Europea

La integració de l'Estat espanyol com a membre de la Unió Europea i, la reiterada referència de les lleis que configuren el sistema educatiu català i de l'Estat espanyol a la Unió Europea i a l'educació en els estats de la Unió Europea, és un fet a tenir present en elaborar un estudi sobre una matèria del currículum del sistema educatiu català. La concreció curricular de la música s'organitza en el sistema educatiu de cada estat, des de la llei primordial que marca l'organització de la societat, la Constitució o carta magna.

A.2. L'educació en les cartes magnes dels països de la Unió Europea

El sistema educatiu d'un estat té com a objectiu educar i formar la població en edat escolar per a la ciutadania. La lectura de la Carta Magna dels estats membres de la UE aporta la concepció de ciutadania, amb els seus drets i els seus deures, la importància de l'educació en la formació ciutadana i, fins a quin punt la música, com a eina educativa pot formar-ne i, considerar-la significativament educativa o, no aparèixer en els escrits constituents perquè forma part del desplegament de la llei orgànica d'educació.

La Constitució es defineix com *“lleí fonamental d'un estat que estableix i garanteix els drets i deures dels ciutadans i de les ciutadanes i regula el sistema de poder, definint els òrgans i llurs formes i funcions, com també el conjunt de relacions entre ells.”*³⁶²

La lectura de les diferents lleis d'educació palesa una constant referència a l'educació en els països membres de la Unió Europea, pel que fa als criteris educatius i als resultats dels estudis sobre educació elaborats per la Unió Europea; criteris i estudis que s'han de tenir presents en fer la recerca de la inclusió de la música en el sistema educatiu català; música com a eina educativa des de la seva dimensió de llenguatge comunicatiu i simbòlic. En les cartes magnes³⁶³ apareix l'educació com un dels drets fonamentals de la ciutadania en edat escolar dels països membres de la Unió Europea.

³⁶² “Constitució” a Gran Enciclopèdia Catalana. Online. www.enciclopedia.cat (Web. 26.05.2013).

³⁶³ Ripollés Serrano, Ma Rosa (coord.). Constituciones de los 27 eEstados miembros de la Unión Europea. Madrid: Congreso de los Diputados, Dirección de Estudios, Análisis y Publicaciones. Servicio de Publicaciones, 2010. A: <http://www.congreso.es/consti/otras/europea/flash.html> (Web. 6.08.2013).

Les vint-i-set cartes magnes dels països de la Unió Europea presenten ciutadans que formen part d'un territori i d'una cultura concreta; ciutadania que gaudeix de drets, en la llibertat -a la qual es dediquen gran nombre d'articles de les constitucions-. D'entre els drets, la igualtat davant la llei, dret a la vida i a la individualitat, a la propietat.

Les constitucions recullen el dret a l'educació, amb l'excepció de la República de Txèquia i la del Regne Unit; dret a l'educació, obligatòria en edat escolar; gratuïtat i pro igualtat d'oportunitats.

Exceptuant la constitució de Portugal no hi ha concrecions educatives més enllà del dret a l'educació i l'obligatorietat en edat escolar; el disseny educatiu es configura en el sistema educatiu, que concreta com educar en i per a la ciutadania, amb una cultura i uns valors, supeditats al respecte i la vivència dels Drets Humans que són inviolables.

A.3. La música en els sistemes educatius dels països de la Unió Europea

Per analitzar el currículum del sistema educatiu català i de l'Estat espanyol amb referents dels països que conformen la Unió Europea i, en concret, com s'hi inclou la música, se cerca la distribució curricular de música en cadascun dels sistemes educatius de la Unió Europea i, s'extreu la informació referent a: edats i etapes de l'escolarització i, la presència (o absència) de la música en l'establiment curricular de cada sistema educatiu. També es focalitza la lectura en l'estructura de cada sistema educatiu.

La informació sobre l'estructura, la distribució per edats i les matèries del currículum de cada sistema educatiu es troba a *European Encyclopedia on National Education Systems (EURYPEDIA)*.³⁶⁴

El primer fet a constatar és la inclusió de la música en el currículum dels països de la Unió Europea.

Pel que fa a l'assignació temporal a la música, sigui en hores setmanals o en percentatge respecte a les altres matèries, es constant una distribució en les diferents etapes educatives amb una assignació similar en tots els sistemes educatius dels països de la Unió Europea. Aquest fet permet afirmar que la pràctica educativa musical en els països de la Unió Europea segueix uns mateixos patrons de distribució i organització de la música, com a matèria curricular en el temps escolar i, per tant, relacionant les hores de dedicació de

³⁶⁴Accés a la informació sobre els sistemes educatius a: [European Encyclopedia on National Education Systems \(EURYPEDIA\)](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home). A <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home> (Web. 26.08.2014).

cada matèria dins del global de l'horari, a la matèria de música, s'atribueix la mateixa importància curricular, com a matèria formativa dels ciutadans de la Unió Europea.

Hi ha països que són connotats com a potenciadors de la música i, fins i tot, se'ls atribueix una formació musical significativa, però, de la lectura del currículum de música dels països de la Unió Europea no es pot deduir que hi hagi una implicació, des de les lleis educatives, per una potenciació de la formació musical de la ciutadania europea que diferenciï algun dels estats membres de la Unió Europea, o el signifiqui musicalment respecte als altres.

L'anàlisi de l'educació dels països de la Unió Europea, recollida en els informes d'educació elaborats cada curs, amb indexació i barem de l'assoliment d'objectius dels diferents països, atorguen a l'educació i a la formació un paper clau en l'estratègia Europea 2020. En el del 2013 es pot llegir: *“el creixement dels països europeus ha de ser intel·ligent, sostenible i integrador. Per alliberar tot el potencial de l'educació com a motor per al creixement i el treball, els Estats membres han de continuar realitzant reformes per augmentar el rendiment i l'eficiència dels seus sistemes educatius.”*³⁶⁵

L'informe de plantejament estratègic per a l'educació de la ciutadania europea estudia diferents aspectes relacionats amb l'educació que són: escolarització en educació infantil, abandonament prematur de l'educació i de la formació, competència en lectura, competència en matemàtiques, competència en ciències, titulats en Educació Superior, aprenentatge al llarg de la vida i empleabilitat.

La dimensió artística no forma part de l'estratègia educativa europea 2020 i, per tant, la música que imparteixen el sistemes educatius no té un seguiment ni un barem en els informes d'educació de la Unió Europea.

A.4. La música en el currículum del sistema educatiu català

La matèria de música inclosa en el currículum del sistema educatiu està recollida en la legislació sobre educació que estableix el govern de l'Estat, ja que l'Estat se serveix de les lleis per regular la vida política, social i econòmica de la comunitat. Les lleis tenen una jerarquització i se segueix sempre el criteri que cap disposició de rang inferior no

³⁶⁵ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2013*. Madrid: Secretaría general técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2013. a: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/objetivos20202013.pdf?documentId=0901e72b8181d4fa> (Web. 5.01.2015).

pot entrar en contradicció amb una de rang superior. Aquest principi regeix la normativa del sistema educatiu, com explica Vera³⁶⁶ en els cursos de formació que imparteix i, recull en els llibres sobre legislació docent que ha publicat. La gradació de les lleis s'exposa, més endavant, en la introducció del bloc B, que estudia la legislació educativa.

B. La normativa educativa

Les lleis educatives són promulgades per al seu compliment perquè *La llei constitueix la font més important en la major part de les societats, i té per funció de regular la vida política, social i econòmica de la comunitat. En el sistema parlamentari hom estableix un sistema jeràrquic de normes basat en una llei fonamental (constitució). D'acord amb aquesta llei fonamental s'articula tota la producció legislativa començant per les lleis ordinàries seguint principi de jerarquia normativa: cap disposició de rang inferior no pot entrar en contradicció amb una de rang superior.*³⁶⁷

Per arribar a la concreció del currículum s'usen diferents categories de lleis, des de la de rang superior que configura el Sistema Educatiu d'un estat, fins a les concrecions en les diferents matèries que l'integren. *La gradació s'estableix com segueix: Constitució (lleis fonamentals de l'Estat). Lleis: orgàniques i ordinàries. Lleis de bases i normes bàsiques. Decrets-Lleis, Decrets Legislatius. Reglaments: Decrets, Ordres o Resolucions.*³⁶⁸

B.1. El sistema educatiu des de la normativa d'ensenyament

El sistema educatiu es dissenya per llei orgànica de l'Estat, per tal que l'educació sigui configurada per a una formació de persones ciutadanes d'un estat. La llei orgànica és el marc a partir de la qual es concreta l'educació en la docència.

Una gran novetat del sistema educatiu actual, a l'estat espanyol i a les comunitats autònomes de l'Estat i, per tant, a Catalunya, ha estat la inclusió de l'educació artística i, en concret, la música en els estudis de l'alumnat en l'educació obligatòria, amb la LOGSE (1990) i, més endavant, en la continuïtat d'estudis intermedis i postobligatoris,

³⁶⁶ Vera Mur, Josep Maria. "Aspectes legislatius bàsics" *Curs per a directors i directores de nova incorporació. Bloc 3. Normativa i Procediment administratiu. Online.* (maig 2012). http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_pla_de_formacio/directors_novells/3_CursDirectors_novells-PRISEC-MAIG-JUNY2012.pdf (Web. 30.12.2014).

³⁶⁷ "Llei" a *Gran Enciclopèdia Catalana. Online.* www.enciclopedia.cat (Web. 30.12.2014).

³⁶⁸ Vera. "Aspectes legislatius bàsics." Op. Cit.

que preparen per a la formació professional i la formació superior, amb la LOCE (2002), per tant, es va incorporar en el batxillerat l'educació artística, en principi de les arts plàstiques, imatge i disseny i, posteriorment, de les arts escèniques, música i dansa. Una aproximació als textos que dissenyen el sistema educatiu català permet verificar la inclusió de la matèria de música en l'ensenyament obligatori.

B.2. Legislació educativa amb inclusió de Música com a matèria curricular

Per determinar la importància atorgada a la formació musical en el sistema educatiu actual, cal analitzar la legislació d'ensenyament que presenta la concepció de formació de la persona que es presenta en el context de Catalunya, immers en el plantejament de l'Estat espanyol, en el model educatiu; model encaminat a la preparació (educació-formació) de persones per a la plena integració social en arribar a l'edat determinada per l'Estat. El disseny del sistema educatiu ha de ser coherent amb el tipus de societat a què es vol arribar. L'anàlisi de la llei d'educatiu des de la música, extreu els elements formatius musicals que presenta el sistema.

La construcció del marc legislatiu que defineix la societat actual comporta una aposta clara per un tipus d'educació, on, la música hi és present. Però, la qüestió és com hi és present i quina conceptualització de la música plasma la llei, així com, l'organització de matèries amb inclusió de la música en el currículum. Una altra qüestió que es fa al text legal es refereix a fins a quin punt el currículum de la matèria de música assoleix l'objectiu de constructora o formadora de persones per a la plena integració social, des de la potencialitat, de la música, com a eina comunicativa.

La història del sistema educatiu condueix a l'actual i, per situar i entendre la concreció del sistema educatiu actual, es recorre a la seva història. S'hi pot veure les lleis que l'han confegit, les modificacions que han experimentat i, fins i tot, algunes d'elles han estat derogades. L'actual sistema educatiu és fruit de l'aplicació de les lleis educatives amb el seu corresponent desplegament curricular.

B.2.1. Origen i evolució del sistema educatiu espanyol

Els sistemes educatius nacionals tenen origen, a Europa, a principis del segle XIX, a partir de la Revolució Francesa;³⁶⁹ i a l'Estat espanyol, és en la Constitució de 1812, o Constitució de Cadis, *primera constitució política de la monarquia espanyola*,³⁷⁰ en el títol IX que apareix el text dedicat a la implantació d'un ensenyament: *Título IX*³⁷¹. *De la instrucción pública. Capítulo único*. Es determina que s'estableixin escoles de primeres lletres, universitats i altres establiments d'instrucció per a l'ensenyament de les ciències, la literatura i les belles arts, amb un pla d'ensenyament uniforme per a tot el Regne amb intervenció de les Corts. La Constitució de 1812 sistematitza l'ensenyament existent a l'Estat, aportant la universalització de l'ensenyament a tota la població.

El desplegament del capítol IX d'aquesta constitució es feu, primer, amb un informe de Manuel José Quintana (1813), *Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública* (Informe Quintana), que es va convertir en un *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública* (7 de març de 1814),³⁷² redactat i signat per una comissió de la qual en forma part Quintana, i convertit en norma legal el 1821.

Els principis de l'informe defineixen l'educació com a un instrument de reforma social i, el mitjà idoni per a l'evolució i el progrés de la societat, amb cinc idees clau per a l'ensenyament públic:

- 1) Igualtat de tots els ciutadans davant les llums,
- 2) Universalitat de l'educació, com a conseqüència de la igualtat,
- 3) Uniformitat, o l'ús d'uns mateixos llibres de text i d'iguals mètodes d'ensenyament,
- 4) El caràcter públic i gratuït, especialment en l'ensenyament primari,
- 5) Llibertat d'elecció de centre docent i
- 6) Llibertat de l'ensenyament privat.

³⁶⁹ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *El Sistema Educativo espanyol*. Madrid: MECD/CIDE http://www3.unileon.es/dp/afhe2/apuntes/teorias_instituciones_contemporaneas/Doc4_Evolucion_Sistema_Educativo.pdf (Web. 3.02.2013).

³⁷⁰ Veure: "Constitució de Cadis" a *Gran Enciclopèdia Catalana*. Online. www.enciclopedia.cat (Web. 31.12.2014).

³⁷¹ http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1812.pdf (Web. 3.02.2013).

³⁷² Informe-dictamen que és un projecte de Llei i que comença directament sense cap tipus de preàmbul. Text a: <http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucio/textos/infquintana.htm> (Web. 3.02.2013).

a) El Sistema Educatiu de l'Estat fins a la Dictadura de Franco

Instaurat el sistema educatiu a l'Estat amb la Constitució de 1812 esdevingué el cop d'Estat del general Elío. El cop d'estat fa tornar al sistema educatiu anterior i, posa l'ensenyament en mans de l'Església. Poc després l'aixecament militar de Riego porta al Reglament de 1821,³⁷³ que és la redacció en forma de llei de l'informe Quintana, donant caràcter legal a l'estructura del sistema educatiu.

El 1823, amb el poder absolut de Ferran VII, es deroga el Reglament de 1821 i Calomarde promulga el *Pla literari d'estudis i arranjamnt general de les universitat del Regne* (1824),³⁷⁴ el *Pla i Reglament d'escoles de primeres lletres del Regne* (1825)³⁷⁵ i, el *Reglament general de les escoles de llatinitat i col·legis d'humanitats* (1826),³⁷⁶ en el Pla de Calomarde (qui l'elaborà), amb la intenció de fer de la instrucció pública un instrument eficaç de l'absolutisme.³⁷⁷ El *Pla literari d'estudis i arranjamnt general de les universitat del Regne*, centrat en els estudis universitaris; el *Pla i Reglament d'escoles de primeres lletres del Regne*, i el *Reglament general de les escoles de llatinitat i col·legis d'humanitats* per a les escoles de primeres lletres i les de la llatinitat i les humanitats, recollint les característiques i condicions d'aquests centres, les condicions dels ensenyants i els requisits i inspeccions a què s'havien d'atènyer. Es van uniformar els estudis universitaris, la inspecció i la direcció de les escoles.

Durant la regència de Ma Cristina (1833-1840) apareix, el 1836, el *Pla General de Instrucció Pública* (Pla del duc de Rivas). Un pla de curta durada que va regular la instrucció primària (primària elemental i superior) i la instrucció superior (facultats, escoles especials i els estudis d'erudició). La insurrecció d'Espartero va frenar la reforma dels decrets educatius que es derivava de la nova Constitució de 1837.

³⁷³ Remon Zarco del Valle, Antonio. Reglamento general de Instrucción Pública. Decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821. Barcelona: Imprenta del Gobierno, 1821.

³⁷⁴ Calomarde, Francisco Tadeo. Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino. Ministerio de Gracia y Justicia, 1824.

³⁷⁵ Calomarde, Francisco Tadeo. Plan y Reglamento general de escuelas de primeras letras. Madrid: Imprenta Real, 1825.

³⁷⁶ Calomarde, Francisco Tadeo. Real cedula de S. M. y señores del consejo por la cual se manda observar el nuevo Reglamento general de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades, inserto en ella. Madrid: Imprenta Real, 1826.

³⁷⁷ Veure El sistema educativo español. Op. Cit. Pàg. 2.

El canvi polític durà al nou *Pla General d'Estudis*³⁷⁸ (Pla Pidal) de 1845, durant el període de la majoria d'edat d'Isabel II. Pla que estructura els estudis posant l'accent en la unificació del sistema universitari. El preàmbul justifica el canvi en el sistema educatiu. Es determinen els graus, els estudis a realitzar i les matèries a impartir, així com, un sistema públic i el reconeixement, amb certs requisits, de l'estudi privat. El pla estableix les bases del sistema educatiu que es realitzarà en la *Llei d'Instrucció Pública* (Llei Moyano) de 1857.³⁷⁹ La Llei ratifica la doble via d'ensenyament: públic i privat, defineix els estudis en tres períodes d'ensenyament: primer, segon i superior, regula les matèries i els estudis, caracteritza el professorat i determina el finançament del sistema educatiu.

De 1868 a 1876 el tema central dels decrets educatius és la llibertat d'ensenyament; és el període de la revolució de setembre de 1868 “Gloriosa”³⁸⁰ i la Primera República espanyola.

El 1876 s'aprova una nova constitució que restaura la monarquia constitucional. El període de Restauració (1874-1923) està marcat per alternança de partits polítics i, com a conseqüència, canvis legislatius en el sistema educatiu. A finals del segle XIX l'educació torna a ser important per la convicció que la regeneració de l'Estat passa per la reforma educativa.

Un període de constant variabilitat del sistema educatiu es produeix a principis del segle XX. Es reformen les escoles normals, l'ensenyament secundari i els plans d'estudi universitaris. Es reglamenten els exàmens, es regula l'ensenyament de la religió, la titulació del professorat, el batxillerat i l'autonomia universitària. Els docents reben el sou de l'estat (fins a aquest moment pagaven els ajuntaments).

La Llei de Romanones (1901) que promulgada com a ministre d'Instrucció Pública i Belles Arts, i vigent fins a 1937. En el pla d'estudis de Romanones l'educació musical quedava reservada per a l'assignatura de «Cant» que es cursava en cadascun dels cursos de grau elemental. En el centre educatiu experimental Institut Escola, creat el 1918 sota la Junta per a Ampliació d'Estudis i investigacions Científiques, amb un pla cíclic des

³⁷⁸ Pidal, Pedro José. *Plan de estudios decretado por S. M. En 17 de setiembre de 1845; seguido del cuadro general de asignaturas para las universidades del Reino, y de las reales órdenes expedidas para su ejecución.* Madrid: Imprenta Nacional, 1845.

³⁷⁹ Moyano Samaniego, Claudio. *Ley de instrucción pública. Sancionada por S. M. En 9 de Setiembre de 1857.* Madrid: Imprenta Nacional, 1857.

³⁸⁰ Veure: “Revolució Gloriosa” A *Gran Enciclopèdia Catalana*. Online. www.enciclopedia.cat (Web. 31.12.2014).

de l'escola primària fins a la universitat, Música i Cant era una assignatura de dues hores lectives setmanals en els tres graus de la «Secció Preparatòria».³⁸¹

*“L'educació musical del primer quart del segle XX ha estat marcada per la formació vocal i la pràctica coral, és a dir, per l'aposta per fer música de manera col·lectiva.”*³⁸²

El 1923 el general Primo de Rivera posa fi a la Restauració. En aquest temps se suprimeix la llibertat de càtedra i es reforma el batxillerat i la universitat.

El 9 de desembre de 1931 s'aprova la Constitució de la República Espanyola -Segona República Espanyola de 1931 a 1936-. Aquesta Constitució proclama l'escola única, la gratuïtat i l'obligatorietat de l'ensenyament primari, la llibertat de càtedra i la laïcitat de l'ensenyament. S'estableix la funció pública de l'ensenyament oficial a professorat, mestres i catedràtics, així com, que la legislació ha de facilitar, a qui tingui necessitats econòmiques, l'accés a tots els ensenyaments. La normativa desplegada permet el bilingüisme a les escoles, se suprimeix l'obligatorietat de l'ensenyament religiós, es reforma la formació inicial de docents i es regula l'ensenyament primari i secundari. Pérez i García, respecte a la matèria de música en el sistema educatiu d'aquest període, constaten que *“Malgrat la poca rellevància que la música sembla tenir en l'educació obligatòria del període, s'ha de remarcar que l'anomenat Pla Professional de 1931, destinat a la formació dels Mestres, sí que incloïa l'estudi musical ('Música i cant?') [...] Amb el que s'ha exposat, es pot deduir que, en aquest període, el cant era concebut en l'educació general bé com a una assignatura complementària, bé com a un mitjà de descans i disciplina. Tanmateix, en el context de la formació del mestre, es va facilitar una sòlida instrucció musical i hi va haver una actualització de les metodologies emprades.”*³⁸³

Les segones eleccions a Corts de la República (1933) les guanyen la dreta modificant alguns aspectes de l'educació, centrant-se en la coeducació i la inspecció. Es reforma el segon ensenyament, amb l'aprovació (1934) del *Pla d'estudis de Batxillerat*.³⁸⁴

³⁸¹ Veure: Pérez Colodrero, Consuelo; García Gil, Desirée. “La música en la educació general española del siglo XX a través de la legislación” a García Sempere, Pablo; Tejada Romero, Pablo; Ruscica, Ayelén. (coords.) *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2014. Pàg. 102

³⁸² Cf. Pérez; García. “La música en la educación general española...” Op. Cit. Pàg. 103.

³⁸³ Cf. Pérez; García. “La música en la educación general española...” Op. Cit. Pàg. 104.

³⁸⁴ Lorenzo Vicente, Juan Antonio. *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Ed. Complutense, 2003. Pàg. 22-24.

Les terceres eleccions de la República (1936) no van generar canvis de llei educativa perquè el 18 de juliol de 1936 comença la guerra civil espanyola.

b) Les lleis educatives durant la Dictadura de Franco

El canvis experimentats en l'Estat durant la Dictadura de Franco, es concreten, pel que fa a l'ensenyament, en la connexió amb els principis ideològics i els valors propis dels sectors militar, religiós, econòmic i sociocultural vinculats al grup vencedor. Des del primer moment es duu a terme l'adoctrinament de la societat per mostrar la bondat del nou règim i convèncer de la legitimitat de les noves estructures de govern. El control ideològic des de l'escola serà una eina d'aquest poder. La ideologia a transmetre és la informada, defensada i promulgada pel Moviment nacional i l'Església catòlica. Es fa control del personal docent; la Inspecció d'Ensenyament es transforma en transmissora dels valors del sistema i guardiana de l'ortodòxia del nou règim. La política educativa canvia a mida que ho fa la política general del nou Estat.³⁸⁵

Es prohibeix l'escolarització mixta i s'incrementa la discriminació en el sistema educatiu amb una doble via: la del Batxillerat, per a les elits i la de les classes més desfavorides. La música no es veu afavorida en aquest període com constaten Pérez i García: *“Durant els primers anys del Franquisme, la música es concep en el context educatiu principalment com a un mitjà i un recurs més per impartir ideologia i emmotllar el ciutadà en els valors propis del Règim, fonamental a través de la cançó popular –des de la idea d'unitat que hi representava– tot i que [la música] no s'inclou explícitament en el currículum.”*³⁸⁶

Les lleis referents a l'ensenyament del primer període de la Dictadura (1936-1949) són quatre: La *Llei de Reforma de l'Ensenyament Mitjà*, de 20 de setembre de 1938,³⁸⁷ la *Llei que regula l'Ordenació de la Universitat*, de 29 de juliol de 1943,³⁸⁸ la *Llei de l'Ensenyament Primari*,³⁸⁹ de 17 de juliol de 1945 i la *Llei de Formació Professional*

³⁸⁵ Cf. Martí Ferrándiz, J. J. *Poder político y educación: El control de la enseñanza (España, 1936-1975)*. València: Universitat de València, 2002. Pàg. 93 i ss.

³⁸⁶ Veure: Pérez; García. “La música en la educación general española...” Op. Cit. Pàg. 105.

³⁸⁷ Llei de la Reforma de l'Ensenyament de l'Ensenyament Mitjà, de 20 de setembre de 1938. BOE, 23.09.1938. Online: <http://www.filosofia.org/mfa/fae938a.htm> (Web. 3.03.2013).

³⁸⁸ Llei que regula l'Ordenació de la Universitat, de 29 de juliol de 1943. BOE, 31.07.1943. I també: <http://www.filosofia.org/mfa/fae943a.htm> (Web. 3.03.2013)

³⁸⁹ Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación primaria. BOE, de 18 de juliol de 1945.

Industrial, de 16 de juliol de 1949.³⁹⁰ La *Llei de l'Ensenyament Primari*, inclou la música i “*la fa present en les activitats complementàries de l'escola, és a dir, «festivals amb recitats, escenificacions, concerts, programes de ràdio i emissions infantils», supervisats per partidaris del moviment.*”³⁹¹

En la dècada dels 50's del segle XX es promulguen tres lleis: la *Llei sobre Ordenació de l'Ensenyament Mitjà* (Llei de Ruiz Jiménez), de 26 de febrer de 1953,³⁹² la *Llei sobre Construccions Escolars*, de 22 de desembre de 1953 i la *Llei sobre Ensenyaments Tècnics*, de 20 de juliol de 1957. La *Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa*.³⁹³ Aquesta llei regula i estructura, per primer cop en el segle XX, el sistema educatiu de l'Estat espanyol.

La Llei General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa

La música apareix en aquesta llei en els tres cicles de l'Educació General Bàsica (EGB), des del plantejament: “*En el cicle inicial, posseeix una càrrega docent de tres hores setmanals i es concep des d'una perspectiva pràctica i creativa, com a mitjà de comunicació i expressió en el que el nen s'ha d'iniciar i controlar en els seus elements bàsics (rítmic, vocal i auditiu). Durant el cicle mitjà, s'entén d'una manera activa i sensorial, buscant el desenvolupament de la creativitat i la coordinació i equilibri de l'acció gestual a través de «l'articulació vocal, la pràctica instrumental i el moviment corporal.» En el cicle superior es projecta la disciplina musical com a un mitjà per relacionar l'alumne amb el seu entorn sonor natural i «conrear [la seva] sensibilitat com a vehicle per a l'expressió de sentiments i vivències personals» a través de l'estudi de «composicions popular o clàssiques» i dels «components musicals i els recursos específics més comuns» en aquestes obres.*”³⁹⁴

La Llei General d'Educació reconeix la identitat pròpia de cada centre, la importància de la participació de tota la població en l'educació i recull la igualtat d'oportunitats; caracteritza l'educació per la unitat, flexibilitat i interrelacionalitat i, connecta l'educació amb l'evolució econòmica i social del país.

³⁹⁰ Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional. BOE, de 17 de juliol de 1949.

³⁹¹ Veure: Pérez; García. “La música en la educación general española...” Pàg. 105.

³⁹² Ley de 26 de febrero de 1953, Ordenación de la Enseñanza Media. BOE, de 27 de febrer de 1953.

³⁹³ BOE, de 6 de agosto de 1970. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).

³⁹⁴ Cf. Pérez; García. “La música en la educación general española...” Pàg. 106.

Estructura l'educació en tres nivells: Educació General Bàsica (EGB), per a tothom -única, obligatòria i gratuïta-, Batxillerat Unificat i Polivalent (BUP), i ensenyament universitari.

Clou el text introductorí atorgant una funció constructiva de la societat a l'educació i diferenciant la llei d'educació de les altres lleis de l'Estat. Es formula en el text amb el següent redactat: *“La reforma educativa és una revolució pacífica i silenciosa, però la més eficaç i profunda per aconseguir una societat més justa i una vida cada cop més humana. [...] La Llei General d'Educació, des d'un punt de vista jurídic, necessàriament ha de presentar unes característiques diferenciades respecte de la majoria de les altres lleis. En una Llei General d'Educació no es tracta de vèncer sinó de convèncer.”*³⁹⁵

B.2.2. Lleis educatives de l'Estat democràtic espanyol

Un cop instaurada la democràcia a l'Estat espanyol es legisla en educació per configurar el sistema educatiu en les premisses que marca la democràcia. En el decurs de les modificacions legislatives del sistema educatiu s'arriba a la inclusió de matèries artístiques i, en concret de la música en el currículum.

A partir de 1990 la música forma part de les matèries impartides en els centres educatius i, es formulen els objectius de la matèria d'acord amb la concepció que es té de la música com a eina educativa.

Les lleis orgàniques promulgades per a la instauració de l'actual sistema educatiu català i de l'Estat espanyol han estat:

- a) Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol. (LODE). Reguladora del dret a l'educació (BOE 159, de 4-7-1985).
- b) Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre. (LOGSE) Llei Orgànica General del Sistema Educatiu. (BOE 238, de 4-10-90. Disposició derogada).
- c) Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre. (LOPAGCE) Llei Orgànica de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents (BOE 278, de 21-11-1995. Disposició derogada).

³⁹⁵ BOE, de 6 de agosto de 1970. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).

- d) Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre. (LOCE) Llei Orgànica de Qualitat Educativa (BOE 307, de 24-12-2002. Disposició derogada)
- e) Llei Orgànica d'Educació 2/2006 de 3 de maig. (LOE) Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE 106, de 4-5-2006).
- f) Llei d'Educació de Catalunya 12/2009, de 10 de juliol. (LEC) Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (DOGC 5422, de 16-7-2009).
- g) Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre. (LOMCE) Llei Orgànica per a la millora de la qualitat educativa (en vigor des del 4 de gener de 2014 i en procés d'implantació en 2015).

Algunes d'aquestes lleis han estat derogades, com s'ha indicat anteriorment, però han anat dissenyant el sistema educatiu actual. La lectura d'aquestes lleis permet definir l'educació catalana i de l'Estat i, en la inclusió de la música en el currículum educatiu.

Els textos introductoris de les lleis orgàniques d'educació, els preàmbuls, justifiquen els canvis legislatius en pro d'una societat democràtica, defineixen l'educació a impartir i marquen els objectius a assolir per a aquesta educació formulada des de la Construcció.

La lectura de les lleis educatives permet analitzar la concepció de la matèria de música, per analitzar el grau de coherència, pel que fa a les possibilitats simbolicomunicatives de la música, del sistema educatiu actual.

a) LODE.³⁹⁶ Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol. Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació

El preàmbul de la LODE marca l'objectiu d'arribar a una educació universal, com a indicador de progrés en les societats modernes (l'educació és el fonament del progrés de la ciència i de la tècnica, és condició de benestar social i prosperitat material, i suport de les llibertats individuals en les societats democràtiques).

L'educació es configura com a dret bàsic, i els estats hi intervenen. En el passat, l'Estat ha oblidat llur responsabilitat en l'àmbit educatiu, deixant que l'educació fos més privilegi de pocs que dret de tots.

Es constata la dualitat en el sistema educatiu: públic i privat. Es justifica la dualitat que pot comportar desigualtats des de la Constitució espanyola que, reconeixent el sistema mixt heretat, estableix un marc de compromís i concòrdia, i facilita l'espai normatiu

³⁹⁶ LODE http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1985-12978 (Web. 1.09.2014).

integrador de la convivència de les diverses opcions educatives. La llei esmena la pràctica educativa no equitativa per complir els principis de la Constitució espanyola, i aposta per llibertat de càtedra, d'elecció de centre, de creació de centres amb projectes educatius propis, de llibertat religiosa i de llibertat de consciència de l'alumnat.

Es classifiquen els centres docents atenent els criteris de titularitat jurídica i origen i el caràcter dels recursos que n'asseguren el sosteniment en: centres privats que funcionen en règim de mercat, mitjançant un preu i, centres sostinguts amb fons públics i, entre aquests, els privats concertats i els de titularitat pública.

Els òrgans de govern dels centres, entre els quals figura com a de màxima garantia de compliment de l'objectiu marcat per la llei, està el Consell Escolar, amb participació de tots els sectors integrants del centre docent.

La LODE és un pas que obre l'Estat a un nou sistema educatiu per sortir de les normatives que es van marcar en el temps més dur de la Dictadura però no supera la doble via d'educació pública i privada de l'Estat que comporta una educació de dues categories; doble via que, a Catalunya, també s'hi manté de manera molt significativa.

b) LOGSE.³⁹⁷ Llei orgànica 8/1990, de 3 d'octubre. Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (disposició derogada)

Una nova reforma educativa que es produeix, viscuts quinze anys de democràcia, amb la LOGSE (Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre. Llei Orgànica General del Sistema Educatiu. Publicada al BOE, el 4 d'octubre de 1990).

La LOGSE planteja la solució del buit legal que es produïa entre els 14 i els 16 anys que calia esmenar per poder formar part de la Unió Europea en un horitzó de competitivitat, mobilitat i lliure circulació, i l'homologació dels estudis amb els d'altres països de la Unió Europea.

El nou plantejament del sistema educatiu respon a les exigències d'una societat democràtica que cerca la formació global de la ciutadania en edat d'aprenentatge per a la seva integració social plena.

Així "L'objectiu primer i fonamental de l'educació és el de proporcionar als nens i a les nenes, als joves d'un i altre sexe, una formació plena que els permeti conformar la

³⁹⁷ LOGSE

http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/EducacioIntranet/Inici/Normativa/DisposicionsDerogades/LO_1_1990_LOGSE.pdf (Web. 1.09.2014).

pròpia i essencial identitat, així com construir una concepció de la realitat que n'integri alhora el coneixement i la valoració ètica i moral. Aquesta formació plena ha d'anar dirigida al desenvolupament de la seva capacitat per exercir, de manera crítica i en una societat axiològicament plural, la llibertat, la tolerància i la solidaritat. En l'educació es transmeten i exerciten els valors que fan possible la vida en societat, especialment el respecte a tots els drets i llibertats fonamentals, s'adquireixen els hàbits de convivència democràtica i de respecte mutu, es prepara per a la participació responsable en les diverses activitats i instàncies socials. La maduresa de les societats es deriva, en molt bona mesura, de la seva capacitat per integrar, a partir de l'educació i amb el seu concurs, les dimensions individual i comunitària.”

L'educació s'adreça a nens i nenes i joves d'un i altre sexe i inclou des dels nadons fins als 16 anys, en els estudis obligatoris (amb possibilitat d'allargar aquesta edat fins als 18 anys) i, en els estudis postobligatoris, en principi, fins als 18 anys.

L'inici del preàmbul defineix un sistema educatiu per a una societat amb opcions de respecte a la persona, a la seva individualitat, a la diversitat des de la integració social per prefigurar el futur, amb presa de posició contra sistemes educatius que han propiciat el privilegi, el tancament, l'elitisme o la propagació d'ortodòxies excloents.

Es reconeix el valor transformador de la tasca docent, així com s'ofereix una nova dimensió a la joventut, només possible quan es concedeix gran rellevància a l'educació i a la formació de qualitat; qualitat basada en la total escolarització (des de la gratuïtat de l'educació), en l'educació general bàsica, l'increment de l'escolarització en tots els nivells no obligatoris, proporcionar igualtat d'oportunitats a la ciutadania i superar residus autoritaris del sistema educatiu predemocràtic.

Des d'un punt de vista de la inclusió dels ensenyaments artístics en l'educació bàsica i, en concret, de la música, la mateixa llei fa una ullada a allò que no va aconseguir el sistema educatiu anterior i formula de nou l'objectiu principal del sistema educatiu, marcant una gran novetat del nou sistema educatiu: *“La llei aborda, per primera vegada en el context d'una reforma del sistema educatiu, una regulació extensa dels ensenyaments de la música i de la dansa, de l'art dramàtic i de les arts plàstiques i de disseny”*.

L'articulat de la LOGSE, pel que fa a l'educació artística i musical, especifica: utilitzar els mitjans de representació i expressió artística; l'ensenyament de la música serà

impartit per especialistes; conèixer, valorar i respectar els béns artístics i culturals; conèixer les creences, actituds i valors bàsics de la nostra tradició i patrimoni cultural, valorar-los críticament i escollir aquelles opcions que millor afavoreixin el seu desenvolupament integral com a persones; desenvolupar la sensibilitat artística i literària com a font de formació i enriquiment cultural. L'article 38 de la Llei formula: *Els ensenyaments artístics tindran com a finalitat proporcionar als alumnes una formació artística de qualitat i garantir la qualificació dels futurs professionals de la música, la dansa, l'art dramàtic, les arts plàstiques i el disseny.*

c) [LOPAGCE](#).³⁹⁸ Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre. Llei Orgànica de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents (disposició derogada)

Una modificació del sistema educatiu es formula en la Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre. Llei Orgànica de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents. En el preàmbul de la llei es diu: *el progrés equilibrat d'una societat democràtica, del seu benestar col·lectiu i la qualitat de la vida individual dels seus ciutadans i les seves ciutadanes són fruit del desenvolupament de l'educació, en els seus diferents nivells.*

L'exposició de motius recull la legislació anterior com a base del nou sistema educatiu: la Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, LODE, Reguladora del Dret a l'Educació (l'escola per a tothom) i, la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, LOGSE que defineix l'educació a l'Estat amb l'ampliació fins als 16 anys de l'educació obligatòria i gratuïta, i estableix l'ensenyament en: educació infantil, primària i secundària obligatòria, i l'educació postobligatòria: batxillerat i formació professional, prèvies a l'ensenyament superior.

La llei se centra en l'organització i el funcionament dels centres docents. Defineix la participació reforçant el Consell Escolar, com a òrgan col·legial màxim d'organització i gestió i, amb un paper important en l'elecció de la direcció del centre, així com en la recerca de major autonomia d'organització i gestió i la determinació de les directrius per a l'elaboració del projecte educatiu del centre. Marca com a eina de control l'avaluació, juntament amb la funció inspectora. Apunta, com a novetat, la necessitat de garantir

³⁹⁸ LOPAGCE

http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/EducacioIntranet/Inici/Normativa/DisposicionsDerogades/LO_9_1995_CentrosDocentes.pdf (Web. 1.09.2014).

l'escolarització de l'alumnat amb necessitat educatives especial en els centres docents sostinguts amb fons públics. Recorda que cal garantir l'absència de discriminació en l'elecció del centre per part de l'alumnat.

La LOPAGCE respon a *la voluntat, àmpliament compartida per la societat espanyola, de reafirmar amb garanties plenes el dret a l'educació per a tothom, sense discriminacions i, de consolidar l'autonomia dels centres docents i la participació responsable de qui forma part de la comunitat educativa, establint un marc organitzatiu capaç d'assegurar el guany dels fins de reforma i de millora de la qualitat de l'ensenyament que va marcar la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu, en reordenar el sistema educatiu espanyol.*

La llei parteix del fet que la participació ja és un component substantiu de l'activitat escolar, i s'ha de realitzar en els centres en condicions òptimes i, que, en els centres en què s'imparteix formació professional específica s'estengui al món empresarial, amb qui s'associen els continguts dels nous ensenyaments.

d) LOCE.³⁹⁹ Llei orgànica 10/2012, de 23 de desembre. Llei Orgànica de la Qualitat Educativa (disposició derogada)

En l'exposició de motius apareix el que ha mogut al canvi de normativa educativa: *Els canvis tecnològics han transformat les societats modernes en realitats complexes, afectades per un fort dinamisme que té el motor del desenvolupament econòmic i social en el coneixement i en la informació. En aquest nou context, les expectatives ciutadanes respecte al paper dels sistemes d'educació i formació han augmentat notablement. En consonància amb això, la recerca de polítiques educatives encertades, més ajustades a les noves realitats, s'ha convertit en una preocupació general dels poders públics.*

En la llei es presenta com un guany la universalització de l'educació, de manera que s'ha convertit en un dret fonamental i efectiu de la ciutadania. Es dona a l'educació una funció de lligam entre el passat i el futur dels individus i de les societats, influïda pel món del coneixement i dels valors, per les expectatives dels individus i per les exigències socials. Es marca la necessitat de la convergència de dimensions essencials en educació: qualitat i equitat, desenvolupament econòmic i cohesió social.

³⁹⁹ LOCE

http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/EducacioIntranet/Inici/Normativa/DisposicionsDerogades/LO_10_2002_LOCE_Cast.pdf (Web. 9.09.2014).

La llei justifica els canvis legislatius en educació en comparació amb altres sistema educatiu amb resultats de qualitat que superen el sistema d'estudi. La LOCE planteja una educació de qualitat per a tothom, des dels valors humanistes propis de la tradició cultural europea. L'aplicació de la llei vol ser una eina per a l'exercici de la llibertat individual, per a la realització personal, per aconseguir quotes més altes de progrés social i econòmic i per conciliar el benestar individual i el benestar social.

L'exposició de motius constata la insuficient qualificació de la ciutadania fins a la redacció de la llei, que respon a una població no formada que no demana formació. La llei justifica l'acció educativa privada i de l'Església Catòlica per pal·liar la mancança de demanda social. S'incideix en el retard de la universalització (educació obligatòria i gratuïta, generalitzada fins als 16 anys), plantejat cent anys abans amb la Llei Moyano de 1857 i, que fins als anys 70's no s'hi ha arribat. La llei apunta la importància de l'educació en el procés de transformació d'un estat, en l'acceleració del creixement econòmic i del benestar social del país, des de la resolució positiva dels canvis interns socials i de la integració a la UE. La redacció de la llei es justifica en les deficiències del sistema educatiu per obrir un futur a la joventut, respondre a les aspiracions de les famílies i resoldre les necessitats de l'economia de la societat.

La LOCE formula la necessitat de la formació permanent, al llarg de la vida, com a eina per superar les deficiències detectades en el sistema educatiu. Recull les deficiències detectades pels sistemes d'avaluació interns i internacionals, comparant amb altres països europeus: graduació en educació secundària obligatòria, amb un abandonament del 25% de la població estudiantil; qualificacions per sota de la mitjana de la UE en matèries instrumentals: matemàtiques i ciències, així com greus deficiències d'expressió oral i escrita, degudes a la manca d'hàbil de lectura.

En el context d'integració en la UE cal homologar i flexibilitzar el sistema educatiu, el coneixement d'altres llengües, el treball en equip, la identificació de problemes i la seva resolució i, l'aprofitament de les noves tecnologies; prendre iniciatives i tenir creativitat (valors fonamentals per al desenvolupament professional i personal).

La qualitat de l'educació té el desafiament de la immigració i la seva integració en la vida escolar i social. Els valors necessaris: l'esforç i l'exigència personal, vinculats a la disciplina i el respecte al professorat (que s'ha anat perdent); la mesura del resultats amb l'avaluació del sistema, de l'alumnat i del professorat. Elevar la consideració social

del professorat i la seva formació permanent. El nou sistema educatiu reafirma l'autonomia dels centres com a eina de qualitat (amb acords entre centres i l'Administració), per assolir bons resultats per part de l'alumnat. S'hi recullen drets i deures de famílies i d'alumnes, remarcant el dret a la lliure elecció de centre, la llibertat religiosa, la llibertat de consciència.

La LOCE no modifica l'estructura del sistema educatiu que, encara ara, és vigent a l'Estat espanyol i a Catalunya amb les modificacions de la nova legislació que no ha formulat un nou sistema educatiu sinó que ha reformulat alguns articles de la legislació vigent que es presenta a continuació:⁴⁰⁰

- Educació infantil en dos cicles:
 - o de 0 a 3 anys i
 - o de 3 a 6 anys.
- Educació Primària en 3 cicles de dos cursos cadascun:
 - o Inicial (6 a 8 anys);
 - o Mitjà (8 a 10 anys) i
 - o Superior (10 a 12 anys).
- Educació Secundària Obligatoria (ESO) en 4 cursos, (12 a 16 anys). A partir del 3r curs programes de diversificació curricular per a la consecució del títol de graduació en ESO (GESO) per a l'accés a l'educació secundària postobligatòria.
- Programes de qualificació professional inicial (PQPI). Per a més grans de 16 anys sense titulació GESO.
- Batxillerat en 2 cursos (16 a 18 anys). El títol de batxillerat dóna accés a l'educació superior. En tres modalitats: Arts: Via Arts Plàstiques, Imatge i Disseny i Via Arts Escèniques, Música i Dansa; Ciències i Tecnologia i Humanitats i Ciències Socials.
- Formació Professional (a partir dels 17 anys): s'estructura en cicles formatius de grau mitjà i grau superior per obtenir els títols tècnics i tècnics superiors.
- Ensenyaments de règim especial: Ensenyaments Artístics, Ensenyaments d'Idiomes i Ensenyaments Esportius.
- Formació de persones adultes.

⁴⁰⁰ L'estructura del sistema educatiu va ser dissenyada en la Llei anterior i consolidada en la LOCE i, amb poques modificacions s'ha mantingut fins a l'actual que és la que es presenta en aquestes línies.

En forma esquemàtica es pot veure l'estructura del sistema educatiu de l'Estat en el quadre que es recull a continuació Presentació del Sistema Educatiu de Catalunya.

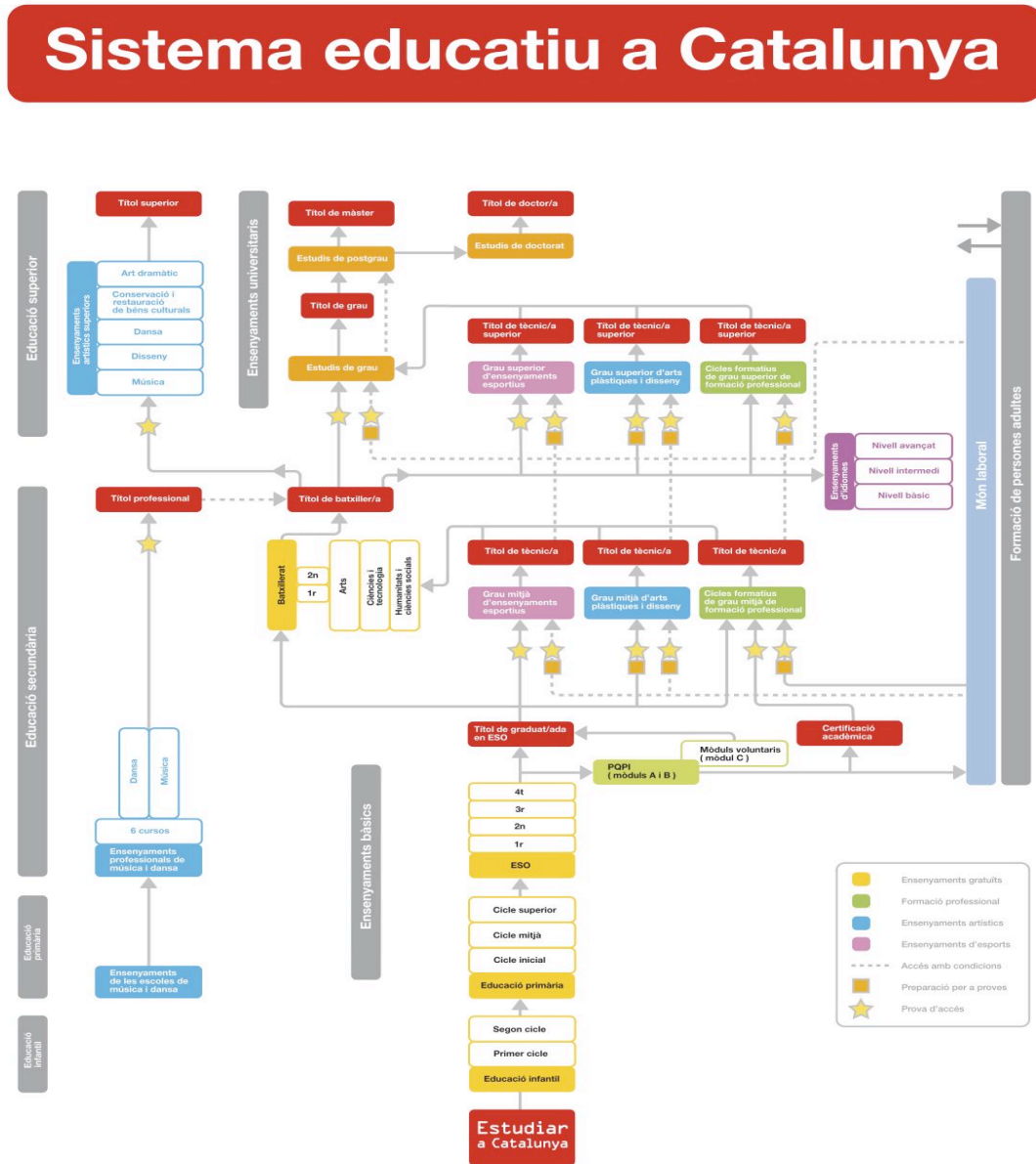


Figura 27. Sistema educatiu a Catalunya.⁴⁰¹

⁴⁰¹ Es pot trobar aquest quadre que recull el SE de l'Estat i, també, de Catalunya a data de 2013 a: http://www.educacio.novaciutadania.bcn.cat/sistema-educatiu-a-catalunya_688 (Web. 8.04.2013).

e) **LOE.**⁴⁰² **Llei Orgànica d'Educació, de 3 de maig. (BOE 106, de 4-5-2006)**

El preàmbul de la LOE, vigent en realitzar el present estudi, comença, com els anteriors, amb la vinculació directa de l'educació amb la millora de la qualitat de la vida social: *“Les societats actuals concedeixen una gran importància a l'educació que reben els seus joves, en la convicció que en depenen tant el benestar individual com el col·lectiu. L'educació és el mitjà més adequat per construir la seva personalitat, desenvolupar al màxim les seves capacitats, conformar la seva pròpia identitat personal i configurar la seva comprensió de la realitat, integrant la dimensió cognoscitiva, l'afectiva i l'axiològica. Per a la societat, l'educació és el mitjà de transmetre i, alhora, de renovar la cultura i el patrimoni de coneixements i valors que la sustenten, d'extreure les màximes possibilitats de les seves fonts de riquesa, de fomentar la convivència democràtica i el respecte a les diferències individuals, de promoure la solidaritat i evitar la discriminació, amb l'objectiu fonamental d'aconseguir la necessària cohesió social. A més, l'educació és el mitjà més adequat per garantir l'exercici de la ciutadania democràtica, responsable, lliure i crítica, que resulta indispensable per a la constitució de societats avançades, dinàmiques i justes. Per aquest motiu, una bona educació és la riquesa més gran i el principal recurs d'un país i dels seus ciutadans.”*

La LOE comença amb els principis de la societat que es vol construir i l'educació que la farà possible. Una societat (avançada) és la caracteritzada per la cohesió social assolida des de l'organització en el sistema democràtic de persones lliures i crítiques. Per a assolir aquest tipus de societat es disposa del sistema educatiu que vetlla per l'educació i la formació de la ciutadania. La universalització de l'ensenyament és una preocupació del segle XX. Arribats a l'assoliment de l'objectiu d'universalitzar la població escolar cal vetllar per la millora de la qualitat de l'ensenyament de la població. La qualitat de l'ensenyament és tema de reunions internacionals (1990 i 2004), d'anàlisi de la situació actual i de plantejaments per a una educació i una formació de qualitat. Cal notar que Espanya ha anat amb retard en el procés d'universalització que va ser possible als anys 80's.

⁴⁰² LOE file:///Users/user/Downloads/LOE_text_actualitzat.pdf (Web. 1.09.2015).

En el preàmbul s'explica el procés d'elaboració de la LOE (amb participació ciutadana i, de manera especial, dels consells escolars de les diferents autonomies de l'Estat). S'hi apunten tres principis fonamentals: 1) Exigència de proporcionar educació de qualitat a tots els ciutadans, en tots els nivells. 2) Col·laboració de tots els components de la comunitat educativa per aconseguir l'objectiu. 3) Compromís amb els objectius educatius plantejats per la UE per als propers anys. Per aconseguir aquests principis: 1) la formació és un procés permanent, que es desenvolupa durant tota la vida. 2) S'ha de flexibilitzar el sistema amb l'autonomia pròpia dels centres docents, amb la conseqüent avaluació i rendició de comptes. 3) Es requereix professorat compromès en la tasca, amb formació permanent, i vetllant per la formació inicial. Per a això cal reconeixement social de la funció docent. 4) És necessari simplificació i clarificació normatives.

La LOE recull allò que ha funcionat en el sistema educatiu anterior i planteja la reforma en continuïtat per afavorir la millora contínua i progressiva de l'educació que rep la ciutadania. L'atenció a la diversitat s'hi estableix com a principi fonamental que ha de regir l'ensenyament bàsic. El currículum s'estableix per competències bàsiques.⁴⁰³ I pel que fa a la música s'hi apunta que *“Mereixen una menció especial els ensenyaments artístics, que tenen com a finalitat proporcionar als alumnes una formació artística de qualitat i l'ordenació dels quals no havia estat revisada des de 1990.”*

L'estructura dels ensenyaments de la LOE coincideix amb la de la LOCE, així la LOE concreta l'organització dels ensenyaments en el capítol II, article 3.1 en: a) Educació infantil, b) Educació primària, c) Educació secundària obligatòria, d) Batxillerat, e) Formació professional, f) Ensenyaments d'idiomes, g) Ensenyaments artístics, h) Ensenyaments esportius, i) Educació de persones adultes, j) Ensenyament universitari. Aquests ensenyaments s'estructuren en:

Educació bàsica (fins als 16 anys de manera ordinària) que inclou:

- Educació primària i

⁴⁰³ “S'entén per competència la capacitat d'utilitzar els coneixements i les habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.” Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (correcció d'errada en el DOGC núm. 5515, pàg. 89641, de 27.11.2009). Capítol 2. Article 7.1. Veure el text legislatiu complert online a l'adreça: http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=451704&language=ca_ES (Web. 2.01.2015). La mateixa definició de “competència” es troba al Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i es pot trobar a: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/4915/914189.pdf> (We. 2.01.2015).

- Educació secundària obligatòria.

L'Educació secundària es divideix en:

- Educació secundària obligatòria.
- Educació secundària postobligatòria:
 - o Batxillerat.
 - o Formació professional de grau mitjà.
 - o Ensenyaments professionals d'arts plàstiques i disseny de grau mitjà.
 - o Ensenyaments esportius de grau mitjà.

Educació superior:

- Ensenyament universitari.
- Ensenyaments artístics superiors.
- Formació professional de grau superior.
- Ensenyaments professionals d'arts plàstiques i disseny de grau superior.
- Ensenyaments esportius de grau superior.

Ensenyaments de règim especial:

- Ensenyaments d'idiomes.
- Ensenyaments artístics.
- Ensenyaments esportius.

El capítol III de la LOE defineix el currículum: *“Article 6.1. Als efectes del que disposa aquesta Llei, s'entén per currículum el conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels ensenyaments que regula aquesta Llei. Per tal d'assegurar una formació comuna, el Govern, fixa els aspectes bàsics del currículum: objectius, competències bàsiques, continguts i criteris d'avaluació i són les administracions educatives les que concretaran el currículum. L'homologació de la titulació correspon a l'Estat.”*

El desplegament de la LOE va concretant tots els aspectes de l'organització curricular i, pel que fa a l'educació artística, en l'educació primària s'inclou *“adquirir les habilitats culturals bàsiques relatives a l'expressió i la comprensió oral, a la lectura, a l'escriptura i al càlcul, com també desenvolupar les habilitats socials, els hàbits de treball i estudi, el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat.”*

El capítol III és el dedicat a l'educació secundària obligatòria i entre els objectius d'aquesta etapa, els referents a les competències artístiques *“apreciar la creació*

artística i comprendre el llenguatge de les diferents manifestacions artístiques, utilitzant diversos mitjans d'expressió i representació.”

Les matèries inclouen la música de manera específica ja en la llei orgànica, entre les matèries dels tres primers cursos i, com a matèria optativa en el quart curs.

Pel que fa al batxillerat, la novetat és la nova via que diversifica la modalitat d'Arts i es pot cursar el batxillerat d'Arts en la via d'Arts Escèniques, Música i Dansa, amb matèries específiques que preparen per a cursos superiors.

f) La [LEC](#)⁴⁰⁴ Llei d'educació de Catalunya 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (DOGC 5422, de 16-7-2009)

La definició de la societat catalana a què s'aspira, obre el preàmbul de la LEC, i aquesta societat consisteix a *“continuar donant oportunitats educatives a tothom durant tota la seva vida per aconseguir un país pròsper, benestant i cohesionat per propiciar que tothom dugui a terme lliurement el seu projecte vital.”*

La LEC formula l'educació com un dret de tothom i també com a una inversió en capital humà perquè duu a la realització personal i al progrés col·lectiu; dret que els poders públics democràtics han de garantir per a tothom; dret recollit en l'Estatut d'autonomia de Catalunya de 2006: *“totes les persones tenen dret a una educació de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat. La Generalitat ha d'establir un model educatiu d'interès públic que garanteixi aquests drets.”*

La LEC recull els drets, els deures, les llibertats i les competències en l'àmbit educatiu per donar-hi compliment. S'hi constata l'oferta del servei d'educació de Catalunya, com a resultat de la història del país, que configura una xarxa plural de centres educatius de titularitat pública i de titularitat privada.

Per a la consecució del plantejament formulat a la LEC es requereix la implicació de la comunitat educativa i de la societat catalana. Les fites plantejades per la llei (als trenta-quatre anys de la instauració de la democràcia a l'Estat espanyol) són: aconseguir la qualitat educativa i superar les desigualtats socials encara vigents; equitat i excel·lència per respondre a les exigències dels àmbits educatiu, social, econòmic i cultural.

⁴⁰⁴ LEC

http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur/ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=480169&action=fitxa
(Web. 30.09.2014).

Els nivells educatius europeus són el punt de referència pel que fa a la inversió en educació.

La LEC no pretén un canvi d'ordenació educativa ans que l'acció educativa estimuli la innovació i consolidi les bones pràctiques.

Es vol singularitzar el sistema educatiu català per tal que respongui a la idiosincràsia d'una societat concreta i, és per això que cal tenir en compte la llengua pròpia de Catalunya, com a eina de la comunicació en l'educació, des d'una educació plurilingüe de l'alumnat, per tal de dominar les eines comunicatives en les llengües catalana, castellana i, com a mínim, una tercera llengua.

La llei regula els drets, els deures i les llibertats dels diferents sectors de la comunitat educativa: alumnes, pares i mares, professorat, altres professionals relacionats amb l'educació, Administració educativa, Administració local i titulars dels centres privats.

La LEC desenvolupa l'organització de l'ensenyament i el desplegament curriculars en cada etapa, des de l'autonomia dels centres i comptant amb les eines imprescindibles per a la qualitat educativa de l'avaluació, la inspecció, l'elecció de les direccions dels centres, amb la promoció de la igualtat, l'atenció a la diversitat versus la igualtat d'oportunitats per assolir una educació que respongui a la identitat pròpia catalana que requereix una educació adequada a aquesta identitat.

Entre els àmbits d'aprenentatge s'hi esmenta la sensibilitat artística i la creativitat. La música apareix en els ensenyaments artístics així com en la convalidació per a alumnes que cursen música fora del centre docent.

g) [LOMCE](#)⁴⁰⁵ Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (BOE núm. 295, de 10.12.2013)

Partint de l'afirmació que "l'alumnat és el centre i la raó de ser de l'educació" i, per tant, que l'educació s'adreça a aquest alumnat per formar persones autònomes, crítiques i amb pensament propi, per tal que l'educació sigui una eina per a la realització del somni de cada persona, rendibilitzant els talents, porta a completar la premissa reconeixent que "les persones i els seus talents són el més valuós que tenim com a país."

⁴⁰⁵ LOMCE http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886-C.pdf (Web. 1.09.2015).

El sistema educatiu ha de ser de qualitat, inclusiu, integrador i exigent per fer efectiva la igualtat d'oportunitats i el desenvolupament màxim de les potencialitats individuals.

Es recullen formulacions de preàmbuls de lleis anteriors com que l'educació és al centre de la nostra societat i economia, o, que en l'educació s'ha d'implicar tota la societat; la implicació necessària de les famílies. Es justifica el canvi de sistema educatiu, com en anteriors lleis educatives, des dels canvis profunds de la societat que requereixen una adequació contínua del sistema educatiu.

Es planteja una educació que harmonitzi coneixements, competències i habilitats per aprendre a fer i fer aprenent, cercant que no hi hagi alumnat que en quedi exclòs, fent referència a la sortida professional que ha de propiciar el sistema educatiu.

La universalització en el 100% des dels 3 anys de l'ensenyament a l'Estat espanyol des de la implantació de la democràcia requereix aconseguir uns nivells mínims de qualitat mitjançant criteris d'uniformitat.

Els informes internacionals PISA (Programme for International Student Assessment), que aporta uns resultats per sota de la mitjana dels països de l'OCDE en comprensió lectora, competència matemàtica i competència científica o els difosos per EUROSTAT (Statistical Office of the European Communities), fan notar l'abandonament educatiu prematur en el sistema educatiu de l'Estat espanyol.

La justificació de la reforma educativa se cerca en reformes educatives d'altres països de la UE i, és per això, que es manté una llei marc LOE, de la qual es modifiquen els punts que requereixen, clarament, una reforma; reforma que es fa, en procés semblant als països que han estat presos com a referents, de manera gradual.

La millora de l'educació de la LOMCE promou els principis: l'augment de l'autonomia de centres, el reforç de la capacitat de gestió de la direcció dels centres, les avaluacions externes de fi d'etapa, la racionalització de l'oferta educativa i la flexibilització de les trajectòries i fa especial incidència en: les tecnologies de la informació i la comunicació, el foment del plurilingüisme i la modernització de la formació professional.

La LOMCE es proposa com a essencial la preparació per a la ciutadania activa i l'adquisició de les competències socials i cíviques, recollides en la Recomanació del Parlament Europeu i del Consell de 18 de desembre de 2016 sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent. Per tal d'assolir aquest objectiu plantejat es fa un

canvi metodològic per abordar de manera transversal l'educació cívica i constitucional a totes les assignatures durant l'educació bàsica.

L'assignatura de música queda integrada en l'educació artística, en l'etapa d'educació primària. En la secundària és una matèria d'opció (en el primer cicle de l'educació secundària, que comprèn 3 cursos) i una matèria a triar entre les matèries específiques a 4t curs de l'educació secundària, entre les quals apareix, a més de la música, l'assignatura Arts escèniques i dansa. En el batxillerat hi ha tres modalitats: a) Ciències, b) Humanitats i Ciències socials i c) Arts, amb assignatures troncal i assignatures específiques que, en bloc, és a dir, sense fer una assignació a les modalitats de batxillerat, apareixen matèries relacionades amb la música; a primer de batxillerat: Anàlisi musical I, Anatomia aplicada i, Llenguatge i pràctica musical; i, a segon de batxillerat com a matèries troncal general, Arts escèniques i, com a assignatures específiques (com a oferta per a totes les modalitats de batxillerat): Anàlisi musical II i, Història de la música i de la dansa.

C. El currículum de Música en el sistema educatiu català

C.1. La música en l'educació infantil i primària

En l'educació primària es dissenya el currículum de música⁴⁰⁶ integrat dins de l'educació artística i es concreta, des de les competències bàsiques, en els continguts d'explorar i percebre i Interpretar i crear.⁴⁰⁷ Els continguts d'explorar i percebre es plantegen des de l'acció de l'escolta activa i comprensiva i l'interès per descobrir el funcionament de les fonts sonores (inclòs el silenci), a l'expressió dd'idees, emocions i experiències sobre les manifestacions artístiques rebudes o creades, així com l'interès pel coneixement de la diversitat musical amb la comprensió el seu significat, tant de la pròpia cultura com en la diversitat cultural. El coneixement i reconeixement d'instruments musicals (inclosa la veu) i, finalment, la plasmació gràfica de la música per arribar a la satisfacció de l'experiència artística. Pel que fa al segon ítem, Interpretar

⁴⁰⁶ El desplegament detallat amb la concreció curricular tant de l'educació infantil, l'educació primària com la secundària, del Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i del Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (correcció d'errada en el DOGC núm. 5515, pàg. 89641, de 27.11.2009) es pot trobar a <http://www.xtec.cat/web/curriculum/curriculum> (Web. 2.01.2015).

⁴⁰⁷ Veure: <http://www.xtec.cat/web/curriculum/primaria/curriculum> (Web. 2.01.2015).

i crear cançons i danses (amb la veu, amb el moviment, amb acompanyament instrumental o sense'n), integrant la grafia i la terminologia convencional de manera progressiva i valorant el fet musical i la seva realització.

L'assumpció d'objectius es concreta en els criteris d'avaluació formulats com a part del currículum que són l'indicador de la transmissió musical que es vol fer arribar a la població escolar de l'etapa infantil i primària i, per tant, de la concepció musical que formula el legislador, és a dir, la música que transmet l'educació com a conformadora de la societat, el seu *sonari* col·lectiu. Els criteris per a l'educació infantil i primària avaluen: el reconeixement dels elements musicals de què disposa el propi cos, així com els elements artístics presents en l'entorn natural, cultural i artístic, l'expressió artística individual i col·lectiva, la realització de senzilles composicions que representin el món imaginari, afectiu i social, la creació i producció artística amb confiança, satisfacció i respecte, la interpretació artística memorísticament, la realització de patrons artístics (de moviment, esquemes rítmics i melòdics amb la veu, el cos i instruments), la lectura (de petits patrons melòdics i rítmics) amb els elements apresos, la formulació verbalitzada amb terminologia adequada sobre l'expressió artística, la improvisació artística i la recerca d'informació sobre la música. Aquests criteris arriben a la darrera llei, la LOMCE, amb una formulació d'aplicació en l'ensenyament de l'actualitat i, que, tot i que no modifiquen significativament els criteris d'avaluació, són els que s'usen fins a nova modificació legislativa educativa.

En l'educació infantil la LOMCE formula els objectius de música immersos en el llenguatge artístic. Els objectius que planteja la llei, pel que fa a la música són⁴⁰⁸: l'exploració de les possibilitats sonores de la veu, del propi cos, de materials i objectes quotidians i d'instruments musicals de petita percussió, el reconeixement i la utilització dels sons trobats per a la interpretació, la sonorització de textos i imatges i la creació musical, la discriminació auditiva dels seus trets distintius i d'alguns contrastos bàsics (llarg-curt, fort-suau, agut-greu), l'audició activa i el reconeixement d'algunes obres musicals de diferents gèneres i estils, i, com en normatives anteriors es valora la participació activa i el gaudi en la interpretació, la memorització i la participació activa i el gaudi en cançons, jocs musicals i danses. Un cop formulats els objectius s'apunten els criteris d'avaluació, integrats en un sol apartat; els criteris són: expressar-se i

⁴⁰⁸ Cf. <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf> (Web. 9.02.2015).

comunicar-se utilitzant mitjans, materials i tècniques propis dels diferents llenguatges artístics, tecnològics i audiovisuals, mostrant interès per explorar les seves possibilitats, per gaudir amb les seves produccions i compartir amb els altres les experiències estètiques i comunicatives, des de l'observació de: l'intent de reproduir cançons, tot i que sigui complementada per l'educador, la reproducció afinada de cançons i la captació del seu ritme i de fragments musicals, el gust per experimentar i explorar les possibilitats expressives del gest, els moviments, la veu i, el color, la textura o els sons, el desig de millorar la seva capacitat comunicativa i expressiva. I es valora: el grau d'imitació, participació en les activitats musicals, d'expressió corporal, si li agrada intentar reproduir i inventar sons i ritmes amb el seu cos com, per exemple, fent palmes o jugant amb la veu, si utilitza instruments musicals de percussió, si intenta cantar i ballar al ritme de la música, el desenvolupament de la sensibilitat estètica, el gaudi amb produccions artístiques i el gust per participar-hi, així com, la qualitat en l'expressió d'emocions i opinions sobre obres musicals, teatrals, audiovisuals i plàstiques.

La LOMCE estableix per a l'educació primària els criteris d'avaluació des de: l'escolta, la interpretació musical i, la música, el moviment i la dansa⁴⁰⁹:

- Accepta (comprèn i respecta) les normes de la propietat intel·lectual.
- Cerca: Informació bibliogràfica en mitjans de comunicació i a Internet.
- Classifica veus i instruments.
- Coneix (entén i observa):
 - o les normes de comportament en audicions i posades en escena.
 - o Cançons de diferents llocs, èpoques i estils.
 - o Danses de distintes èpoques i llocs.
- Controla la postura i la coordinació amb la música quan interpreta danses.
- Distingeix tipus de veus, instruments, variacions i contrastos de velocitat i intensitat en l'escolta d'obres musicals.
- Identifica (classifica i descriu amb vocabulari precís):
 - o Les qualitats del so de l'entorn natural i social.
 - o El cos com a instrument per a l'expressió de sentiments i d'emocions i com a forma d'interacció social.
- Interpreta:

⁴⁰⁹ Veure: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf> (Web. 9.02.2015).

- Obres musicals: peces vocals i instrumentals de diferents èpoques, estils i cultures per a distintes agrupacions amb acompanyament o sense'n.
- Cançons de diferents llocs, èpoques i estils.
- Danses tradicionals espanyoles entenen la importància de la seva continuïtat a les futures generacions
- Inventa coreografies a partir d'una obra musical, amb ordre espacial i temporal.
- Reconeix:
 - Les qualitats de la veu a través de diverses audicions i les recerca.
 - Instruments acústics i electrònics, de diferents registres de la veu i de les agrupacions vocals i instrumentals.
- Respecta les normes que regulen la propietat intel·lectual.
- S'interessa per descobrir obres musicals de diferents característiques.
- Tradueix al llenguatge musical convencional melodies i ritmes senzills.
- Valora:
 - Els diferents tipus de veus, instruments, variacions i contrastos.
 - L'aportació a l'enriquiment personal, social i cultural de cançons de diferents llocs, èpoques i estils.
 - L'aportació al patrimoni artístic i cultural de danses de diverses èpoques i llocs
- Utilitza:
 - obres musicals de diferents característiques com a marc de referència per a les creacions pròpies.
 - El llenguatge musical per a la interpretació d'obres.
 - Els mitjans audiovisuals i els recursos informàtics per crear peces musicals i sonoritzar imatges i representacions dramàtiques.

C.2. La música en l'educació secundària

El currículum de la matèria de música en l'educació secundària⁴¹⁰ amplia els continguts de l'educació primària i s'organitza en cada curs en tres apartats: escoltar i comprendre; interpretar i crear i, dimensió social i cultural. El currículum connecta la música amb altres matèries; amb matemàtiques: anàlisi d'elements de la melodia, l'harmonia i el

⁴¹⁰ El currículum desenvolupat a: <http://www.xtec.cat/web/curriculum/eso/curriculum> (Web. 2.01.2015).

ritme; amb educació física: pràctica de l'expressió corporal i la dansa com a part de la interpretació i creació musicals; amb ciències socials: valoració de les manifestacions artístiques en la seva diversitat i complexitat; amb tecnologies: ús de dispositius i instruments electrònics; amb llengua: expressió raonada d'opinions i judicis musicals; amb educació visual i plàstica: ús de diferents tipus de llenguatges (icònics, simbòlics, audiovisuals) per interpretar la realitat i per comunicar els resultat de la recerca. Els criteris d'avaluació dels objectius plantejats per a la matèria de música en l'educació secundària obligatòria es concreten en l'escolta atenta per memoritzar, comprendre i reflexionar sobre la música, crear i interpretar música amb imaginació i creativitat, individualment o en grup, amb la veu o amb instruments, identificar la música en els diferents estils i èpoques tant en la notació com en l'audició a partir dels elements de la música: la melodia, l'harmonia, el ritme, el timbre i la textura, reconèixer la funció social de la música en la quotidianitat, formular opinions raonades sobre la música i sobre l'experiència musical i transmetre-ho amb vocabulari específic i amb el suport de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

Amb la LOMCE la música a l'ESO en els cursos primer, segon i tercer es dissenya un bloc de matèries específiques per a tots tres cursos entre les quals apareix la música; d'aquestes matèries l'alumnat ha de cursar d'un mínim d'una a un màxim de quatre. A quart curs d'ESO també forma part del bloc de matèries específiques a cursar i hi apareix Música i, també, Arts Escèniques i Dansa. En el grup de matèries d'aquest bloc l'alumnat ha de cursar un mínim d'una i un màxim de quatre.

Resta a disposició de les Administracions Autònòmiques el disseny del currículum, tot i això, la Música a l'ESO passa de ser una matèria comuna, en la normativa des de la LOGSE fins a la LOMCE a una matèria específica i amb una definició que li dóna un tarannà d'optativa, tot i que no sigui formulat explícitament com a tal en la llei.

C.3. La música en el batxillerat

El Decret 142/2008 marca l'objectiu dels estudis del batxillerat⁴¹¹ i dissenya el currículum en tres modalitats i quatre vies, entre les quals, per primera vegada en la història del sistema educatiu català i de l'Estat espanyol, apareix una via d'estudi de les

⁴¹¹ Se cita el primer decret que inclou la música en els estudis secundaris postobligatoris: Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat, http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=507489&language=ca_ES (Web. 2.01.2015).

arts escèniques, la música i la dansa com a estudis secundaris que preparen per a estudis superiors d'àmbits artístics.

El preàmbul ubica el batxillerat com *“l'etapa de l'educació secundària postobligatòria que té com a finalitat proporcionar a l'alumnat la formació, maduresa intel·lectual i humana, coneixements i destreses per progressar en el seu desenvolupament personal i social i incorporar-se a la vida activa i a l'educació superior.”*

És significatiu que s'incloguin en els àmbits del saber els estudis artístics tant plàstics com escènics: *“les diferents modalitats del batxillerat s'organitzen en relació amb els grans àmbits del saber i amb els ensenyaments que constitueixen l'educació superior (universitaris i no universitaris), amb això, a més de la formació general de l'alumnat, una adequació a les seves característiques i interessos, i una preparació especialitzada per seguir estudis posteriors o incorporar-se al món laboral.”*

Les matèries de la via d'arts escèniques, música i dansa són: Anàlisi musical (I i II), Anatomia aplicada, Arts escèniques, Cultura audiovisual, Història de la música i de la dansa, Llenguatge i pràctica musical, Literatura universal, Literatura catalana i Literatura castellana. Els criteris d'avaluació d'aquestes matèries valoren l'assoliment dels objectius plantejats perquè l'alumnat pugui identificar i llegir els elements artístics (pel que fa als musicals: ritme, melodia, harmonia, instruments, inclosa la veu, forma) d'obres de tots els estils i de les diferents èpoques de la cultura; reconèixer i comparar estils i formes històrics i actuals; comprendre la funció social de les arts (i en concret de la música); identificar i classificar les formes escèniques (incloses les musicals); valorar l'art (i la música) en el si de la cultura; formular comentaris i crítiques sobre el fet artístic (i la música) i comunicar-los amb un vocabulari adient; planificar i participar en la creació i interpretació artística (musical i escènica); cercar informació sobre el fet artístic (i sobre el fet musical); conèixer i utilitzar les tècniques, incloses les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC), i els processos relacionats amb la creació i producció escènica (i musical) i valorar críticament les obres artístiques de diferents èpoques, tant les literàries com les arts plàstiques i escèniques.

La LOMCE⁴¹² formula els criteris d'avaluació per a les matèria específica Llenguatge i Pràctica Musical del batxillerat recollint els que ha establert per a l'ESO concretant estils musicals contemporanis i aprofundint en elements musicals com els tonals.

⁴¹² Veure: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37 (Web. 9.02.2015).

L'Anàlisi Musical s'avalua amb els mateixos criteris que a l'ESO, incorporant elements d'aprofundiments dels elements musicals: estructura, divisions de frases, textures, modes però es matenen els criteris de reconeixement, distinció, percepció, així com, investigació i, posterior formulació del que s'ha reconegut, distingit, percebut i investigat. Les Arts Escèniques es plantegen des del coneixement d'aquestes arts com a manifestacions socials, culturals i artístiques i, des de la seva experimentació i pràctica. Pel que fa a la Història de la Música i de la Dansa es plantegen uns criteris d'avaluació que recullen els elements musicals i de la dansa per a la seva identificació i l'aplicació a les diferents èpoques en què es divideix la cultura occidental, a partir de la percepció, l'anàlisi i la documentació, de manera que es capti, es conegui i s'analitzi, descrivint-ho el caràcter, el gènere, les característiques estètiques i els trets estilístics de cada època, a partir d'autors i obres proposats, així com la relació de la música i la dansa amb la cultura de cada època.

D. Criteris d'avaluació de Música de l'ESO en la LOMCE

La promulgació de la LOMCE es formula com a modificació de la Llei orgànica del sistema educatiu en un article únic. *Modificació de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.*⁴¹³ Aquesta promulgació, per tant, no introdueix un nou sistema educatiu ans la continuïtat del plantejament educatiu, això sí, *un dels objectius de la reforma és introduir nous patrons de conducta que ubiquin l'educació en el centre de la nostra societat i economia.*⁴¹⁴

L'organització curricular contempla la matèria de música com es pot llegir en l'article 24. Organització del primer cicle d'educació secundària obligatòria.

En el punt 4 d'aquest article es dissenya el currículum i, entre les matèries específiques apareix: *i, si s'escau, de l'oferta dels centres docents, un mínim d'una i, màxim de quatre, de les següents matèries del bloc d'assignatures específiques, que poden ser diferents en cadascun dels cursos: Cultura clàssica. Educació plàstica, visual i audiovisual. Iniciació a l'activitat emprenedora i empresarial. Música. Segona llengua estrangera. Tecnologia. Religió, només si els pares, les mares o els tutors legals o, si*

⁴¹³ Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. BOE de 10.12.2013. Pàg. 1, 15 i 16 (Suplement en llengua catalana, 295).

⁴¹⁴ *Ibidem*, Preàmbul. II.

*s'escau, l'alumne o l'alumna no l'han escollit en l'elecció prèvia.*⁴¹⁵

La matèria de Música en l'ESO es planteja amb una argumentació prèvia a la concreció dels criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge avaluable, com a bé cultural i com a llenguatge de comunicació no verbal. A més el text fa una valoració gran en la vida de les persones perquè: *afavoreix el desenvolupament integral dels individus, intervé en la seva formació emocional i intel·lectual, a través del coneixement del fet musical com a manifestació cultural i històrica, i contribueix a la consolidació d'una postura oberta, reflexiva i crítica en l'alumnat.*

El preàmbul de la llei inclou una argumentació sociològica fent lectura de l'actualitat on la música *constitueix un dels principals referents d'identificació de la joventut. Amb el desenvolupament tecnològic s'han multiplicat les vies d'accés a les fonts de cultura musical, cada vegada més nombroses, així com a les seves diverses maneres de creació i interpretació a través de vehicles que formen part de la seva vida quotidiana com Internet, dispositius mòbils, reproductors d'àudio o videojocs.*

La música que s'ha d'impartir en la docència esdevé de gran importància perquè fomenta el desenvolupament de la percepció, la sensibilitat estètica, l'expressió creativa i la reflexió crítica, i contribueix al desenvolupament de valors (esforç, constància, disciplina, presa de decisions autonomia, el compromís, assumpció de responsabilitats i l'esperit emprenedor, innovador i crític).

El preàmbul per continuar l'argumentació del disseny que s'articularà en la llei, referent a la concreció en la docència i els criteris d'avaluació que es formulen, justifica la pràctica musical del currículum perquè *millora la memòria, la concentració, la psicomotricitat, el control de les emocions, l'autoestima, les habilitats per enfrontar-se a un públic o la capacitat per treballar en grup.* I, també perquè la música és potenciadora de les capacitats de comunicació oral i escrita; desenvolupa el pensament matemàtic o el coneixement tecnològic i científic.

La introducció encara introdueix alguns arguments sobre la música com a expressió cultural, valors de la pròpia cultura, i el foment d'actituds de cooperació i treball en equip, i el coneixement de diferents professions en l'àmbit musical i no musical.

Es planteja la matèria en una concepció evolutiva com a continuïtat dels coneixements adquirits en l'educació primària i d'acord amb les característiques de l'edat de l'alumnat.

⁴¹⁵ *Ibidem.* Article 24 de la LOMCE.

Es pretén amb el currículum de música en l'educació secundària dotar l'alumnat *d'un vocabulari que permeti la descripció de fenòmens musicals, una comprensió del llenguatge musical com a mitjà d'expressió artística, una sensibilitat cap a l'expressió musical i l'entesa de la música com un fenomen imbricat en la història i en la societat són, entre d'altres, els objectius d'aquesta matèria.*

En la concreció que es realitzarà en el currículum, el preàmbul avança que s'organitza en blocs: Interpretació i creació, Escolta, Contextos musicals i culturals, i Música i tecnologies. Els quatre blocs es relacionen entre si per fer-ne més abordable l'estudi.

Interpretació i creació integra l'expressió instrumental, vocal i corporal amb la improvisació i composició musical per a que els estudiants participin en la música d'una manera activa, com a músics.

Escolta com a una actitud fonamental cap a aquest art i per dotar l'alumnat de les eines bàsiques per gaudir-ne a través de l'audició i comprensió del fet musical.

Contextos musicals i culturals per relacionar la música amb la cultura i la història.

Música i tecnologies ja que s'ha constatat la importància de les tecnologies i la seva íntima relació amb la música i amb l'ús que els joves en fan en l'actualitat.⁴¹⁶

a) Consideració de la Música en la LOMCE

El plantejament de la matèria de música en aquest text previ als criteris d'avaluació presenta una concepció de la música en l'educació amb unes atribucions, així, la música:

- És un bé cultural i un llenguatge i mitjà de comunicació no verbal.
- És element amb gran valor en la vida de les persones.
- Afavoreix el desenvolupament integral dels individus.
- Intervé en la seva formació emocional i intel·lectual.
- El fet musical és manifestació cultural i històrica.
- Contribueix a la consolidació d'una postura oberta, reflexiva i crítica.
- En l'actualitat és un dels principals referents de la joventut.
- En la vida quotidiana s'han multiplicat les vies d'accés a les fonts de la cultura musical degut al desenvolupament de la tecnologia (Internet, mòbils, reproductors o videojocs).

⁴¹⁶ Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat. BOE, 3.01.2015 (Suplement en llengua catalana al núm. 3). Pàg. 339.

- Fomenta el desenvolupament de la percepció, la sensibilitat estètica, l'expressió creativa i la reflexió crítica.
- Contribueix al desenvolupament de valors com l'esforç, la constància, la disciplina, la presa de decisions, l'autonomia, el compromís, l'assumpció de responsabilitats i l'esperit emprenedor, innovador i crític.
- La pràctica musical millora la memòria, la concentració, la psicomotricitat, el control de les emocions, l'autoestima, les habilitats per enfrontar-se al públic, o la capacitat per treballar en grup.
- Potencia les capacitats de comunicació oral i escrita, el pensament matemàtic o el coneixement tecnològic i científic.
- Procura un ensenyament integral i ajuda en la maduració de l'alumnat jove.
- Transmet actituds de cooperació i treball en equip.
- Transmet actituds emprenedores que acosten a diferents professions en l'àmbit musical i no musical.

La llei planteja la matèria de música en continuïtat amb els coneixements adquirits en l'educació primària i tenint en compte les característiques evolutives de l'alumnat.

Alguns objectius de la Música en l'ESO, formulats en el text previ a la concreció de criteris d'avaluació són:

1. Dotar l'alumnat d'un vocabulari que permeti la descripció de fenòmens musicals.
2. Comprendre el llenguatge musical com a mitjà d'expressió artística.
3. Sensibilitzar cap a l'expressió musical.
4. Entendre la música com a fenomen imbricat en la història i en la societat.

El text previ a la concreció de criteris d'avaluació de Música, presenta l'organització en quatre blocs del currículum de música:

- Bloc 1. *Interpretació i creació*. Transmetre el fet musical des de l'experiència en la pràctica musical activa.
- Bloc 2. *Escolta*. Aprendre a escoltar per gaudir de la música des de l'audició i la comprensió del fet musical.
- Bloc 3. *Contextos musicals i culturals*. Relacionar la música amb la cultura i la història. Donar a conèixer el patrimoni musical espanyol i ensenyar a identificar l'estil i la caracterització de la música en els diferents períodes històrics.

- Bloc 4. *Música i tecnologies*. Conèixer i aplicar la interacció entre música i noves tecnologies.

b) Criteris d'avaluació de música a l'ESO de la LOMCE

En cadascun dels dos cicles de l'ESO, a saber: primer cicle, que integra els cursos 1r, 2n i 3r d'ESO; i segon cicle, que correspon al 4t d'ESO, es formulen els criteris d'avaluació i, per concretar-ne la formulació s'hi adjunta uns estàndards d'aprenentatge avaluable com es transcriu a continuació.⁴¹⁷

Música. 1r cicle d'ESO

| Criteris d'Avaluació | Estàndards d'aprenentatge avaluable |
|---|--|
| Bloc 1. Interpretació i creació | |
| 1. Reconèixer els paràmetres del so i els elements bàsics del llenguatge musical utilitzant un llenguatge tècnic apropiat, i aplicar-los a través de la lectura o l'audició de petites obres o fragments musicals. | 1.1. Reconeix els paràmetres del so i els elements bàsics del llenguatge musical i utilitza un llenguatge tècnic apropiat. |
| | 1.2. Reconeix i aplica els ritmes i compassos a través de la lectura o l'audició de petites obres o fragments musicals. |
| | 1.3. Identifica i transcriu dictats de patrons rítmics i melòdics amb formulacions senzilles en estructures binàries, ternàries i quaternàries. |
| 2. Distingir i utilitzar els elements de la representació gràfica de la música (col·locació de les notes al pentagrama; clau de sol i de fa en quarta; durada de les figures; signes que afecten la intensitat i matisos; indicacions rítmiques i de tempo, etc.). | 2.1. Distingeix i utilitza els elements que s'utilitzen en la representació gràfica de la música (col·locació de les notes al pentagrama; clau de sol i de fa en quarta; durada de les figures; signes que afecten la intensitat i matisos; indicacions rítmiques i de tempo, etc.). |
| 3. Improvisar i interpretar estructures musicals elementals construïdes sobre els modes i les escales més senzilles i els ritmes més comuns. | 3.1. Improvisa i interpreta estructures musicals elementals construïdes sobre els modes i les escales més senzilles i els ritmes més comuns. |
| | 3.2. Utilitza els elements i recursos adquirits per elaborar arranjaments i crear cançons, peces instrumentals i coreografies. |
| 4. Analitzar i comprendre el concepte de textura i reconèixer, a través de l'audició i la lectura de partitures, els diferents tipus de textura. | 4.1. Reconeix, comprèn i analitza diferents tipus de textura. |
| 5. Conèixer els principis bàsics dels procediments compositius i les formes d'organització musical. | 5.1. Comprèn i identifica els conceptes i termes bàsics relacionats amb els procediments compositius i els tipus formals. |
| 6. Mostrar interès pel desenvolupament de les capacitats i habilitats tècniques com a mitjà per a les activitats d'interpretació; acceptar i complir les normes que regeixen la interpretació en grup i aportar idees musicals que contribueixin al perfeccionament de la tasca comuna. | 6.1. Mostra interès pel coneixement i cura de la veu, el cos i els instruments. |
| | 6.2. Canta peces vocals proposades aplicant tècniques que permetin una correcta emissió de la veu. |
| | 6.3. Practica la relaxació, la respiració, l'articulació, la ressonància i l'entonació. |
| | 6.4. Adquireix les habilitats tècniques i interpretatives necessàries i les aplica en les activitats d'interpretació adequades al nivell. |
| | 6.5. Coneix i posa en pràctica les tècniques de control |

⁴¹⁷ Es modifica la conformació dels cicles de l'ESO respecte a l'anterior que comprenia dos cursos en cada cicle, és a dir: 1r cicle, cursos 1r i 2n d'ESO; segon cicle, cursos 3r i 4t d'ESO.

| | |
|--|---|
| | d'emocions a l'hora de millorar els seus resultats en l'exposició davant d'un públic. |
| 7. Demostrar interès per les activitats de composició i improvisació i mostrar respecte per les creacions dels seus companys. | 7.1. Fa improvisacions i composicions partint de pautes establertes prèviament. 7.2. Demuestra una actitud de superació i millora de les seves possibilitats i respecta les diferents capacitats i formes d'expressió dels seus companys. |
| 8. Participar activament i amb iniciativa personal en les activitats d'interpretació assumint diferents rols, intentant concertar la seva acció amb la de la resta del conjunt, aportant idees musicals i contribuint al perfeccionament de la tasca en comú. | 8.1. Practica, interpreta i memoritza peces vocals, instrumentals i danses de diferents gèneres, estils i cultures, apreses per imitació i a través de la lectura de partitures amb diverses formes de notació, adequades al nivell. 8.2. Practica, interpreta i memoritza peces vocals, instrumentals i danses del patrimoni espanyol. 8.3. Mostra obertura i respecte cap a les propostes del professor i dels companys. 8.4. Practica les pautes bàsiques de la interpretació: silenci, atenció al director i als altres intèrprets, audició interior, memòria i adequació al conjunt, mostrant un esperit crític davant la seva pròpia interpretació i la del seu grup. 8.5. Participa de manera activa en agrupacions vocals i instrumentals; hi col·labora amb actituds de millora i compromís i mostra una actitud oberta i respectuosa. |
| 9. Explorar les possibilitats de diferents fonts i objectes sonors. | 9.1. Mostra interès pels paisatges sonors que ens envolten i hi reflexiona. 9.2. Investiga i indaga de manera creativa les possibilitats sonores i musicals dels objectes. |
| criteris d'Avaluació | Estàndards d'aprenentatge avaluable |
| Bloc 2. Escolta | |
| 1. Identificar i descriure els diferents instruments i veus i les seves agrupacions. | 1.1. Diferencia les sonoritats dels instruments de l'orquestra, així com la seva forma, i els diferents tipus de veus. 1.2. Diferencia les sonoritats dels instruments més característics de la música popular moderna, del folklore i d'altres agrupacions musicals. 1.3. Explora i descobreix les possibilitats de la veu i els instruments i la seva evolució al llarg de la història de la música. |
| 2. Llegir diferents tipus de partitures en el context de les activitats musicals de l'aula com a suport a les tasques d'audició. | 2.1. Llegeix partitures com a suport a l'audició. |
| 3. Valorar el silenci com a condició prèvia per participar en les audicions. | 3.1. Valora el silenci com a element indispensable per a la interpretació i l'audició. |
| 4. Reconèixer auditivament i determinar l'època o cultura a què pertanyen diferents obres musicals, i interessar-se per ampliar les seves preferències. | 4.1. Mostra interès per conèixer músiques d'altres èpoques i cultures. 4.2. Reconeix i sap situar en l'espai i en el temps músiques de diferents cultures. |
| 5. Identificar i descriure, mitjançant l'ús de diferents llenguatges (gràfic, corporal o verbal), alguns elements i formes d'organització i estructuració musical (ritme, melodia, textura, timbre, repetició, imitació, variació) d'una obra musical interpretada en viu o gravada. | 5.1. Descriu els diferents elements de les obres musicals proposades. 5.2. Utilitza amb autonomia diferents recursos com a suport a l'anàlisi musical. 5.3. Utilitza conceptes musicals per comunicar coneixements, judicis i opinions musicals de manera oral i escrita amb rigor i claredat. |
| 6. Identificar situacions de l'àmbit quotidià en què es produeix un ús indiscriminat del so, analitzar-ne les causes i proposar solucions. | 6.1. Pren consciència de la contribució de la música a la qualitat de l'experiència humana i mostra una actitud crítica davant el consum indiscriminat de música. 6.2. Elabora treballs d'indagació sobre la contaminació acústica. |

| Criteris d'Avaluació | Estàndards d'aprenentatge avaluables |
|--|---|
| Bloc 3. Contextos musicals i culturals | |
| 1. Fer exercicis que reflecteixin la relació de la música amb altres disciplines. | 1.1. Expressa continguts musicals i els relaciona amb períodes de la història de la música i amb altres disciplines. |
| | 1.2. Reconeix diferents manifestacions de la dansa. |
| | 1.3. Distingeix les diverses funcions que compleix la música a la nostra societat. |
| 2. Demostrar interès per conèixer músiques de diferents característiques, èpoques i cultures, i per ampliar i diversificar les preferències musicals pròpies, adoptant una actitud oberta i respectuosa. | 2.1. Mostra interès per conèixer els diferents gèneres musicals i les seves funcions expressives, i en gaudeix com a oient amb capacitat selectiva. |
| | 2.2. Mostra interès per conèixer música de diferents èpoques i cultures com a font d'enriquiment cultural i gaudi personal. |
| 3. Relacionar les qüestions tècniques apreses amb les característiques dels períodes de la història musical. | 3.1. Relaciona les qüestions tècniques apreses vinculant-les als períodes de la història de la música corresponents. |
| 4. Distingir els grans períodes de la història de la música. | 4.1. Distingeix els períodes de la història de la música i les tendències musicals. |
| | 4.2. Examina la relació entre els esdeveniments històrics, el desenvolupament tecnològic i la música a la societat. |
| 5. Apreciar la importància del patrimoni cultural espanyol i comprendre el valor de conservar-lo i transmetre'l. | 5.1. Valora la importància del patrimoni espanyol. |
| | 5.2. Practica, interpreta i memoritza peces vocals, instrumentals i danses del patrimoni espanyol. |
| | 5.3. Coneix i descriu els instruments tradicionals espanyols. |
| 6. Valorar l'assimilació i l'ús d'alguns conceptes musicals bàsics necessaris a l'hora d'emetre judicis de valor o <i>parlar de música</i> . | 6.1. Utilitza un vocabulari adequat per descriure percepcions i coneixements musicals. |
| | 6.2. Comunica coneixements, judicis i opinions musicals de manera oral i escrita amb rigor i claredat. |
| 7. Mostrar interès i una actitud crítica per la música actual, els musicals, els concerts en viu i les noves propostes musicals, i valorar-ne els elements creatius i innovadors. | 7.1. Utilitza diverses fonts d'informació per indagar sobre les noves tendències, representants, grups de música popular, etc., i fa una revisió crítica de les produccions esmentades. |
| | 7.2. S'interessa per ampliar i diversificar les preferències musicals pròpies. |
| Criteris d'Avaluació | |
| Estàndards d'aprenentatge avaluables | |
| Bloc 4. Música i tecnologies | |
| 1. Utilitzar amb autonomia els recursos tecnològics disponibles; demostrar un coneixement bàsic de les tècniques i els procediments necessaris per gravar, reproduir, crear, interpretar música i elaborar produccions audiovisuals senzilles. | 1.1. Coneix algunes de les possibilitats que ofereixen les tecnologies i les utilitza com a eines per a l'activitat musical. |
| | 1.2. Participa en tots els aspectes de la producció musical i demostra l'ús adequat dels materials relacionats, els mètodes i les tecnologies. |
| 2. Utilitzar de manera funcional els recursos informàtics disponibles per a l'aprenentatge i indagació del fet musical. | 2.1. Utilitza amb autonomia les fonts i els procediments apropiats per elaborar treballs sobre temes relacionats amb el fet musical. |

Taula 11. Criteris d'avaluació de Música en el 1r cicle de l'ESO de la LOMCE.

Música. 4t d'ESO

| Criteris d'avaluació | Estàndards d'aprenentatge avaluables |
|--|--|
| Bloc 1. Interpretació i creació | |
| 1. Assajar i interpretar, en un grup petit, una peça vocal o instrumental o una coreografia apreses de memòria a través de l'audició o observació de gravacions d'àudio i vídeo o mitjançant la lectura de partitures i altres recursos gràfics. | 1.1. Aplica les habilitats tècniques necessàries en les activitats d'interpretació, col·labora amb el grup i respecta les regles fixades per aconseguir un resultat d'acord amb les seves possibilitats. 1.2. Llegeix partitures com a suport a la interpretació. |
| 2. Participar activament en algunes de les tasques necessàries per celebrar activitats musicals al centre: planificació, assaig, interpretació, difusió, etc. | 2.1. Interpreta i memoritza un repertori variat de cançons, peces instrumentals i danses amb un nivell de complexitat en augment. |
| 3. Compondre una peça musical utilitzant diferents tècniques i recursos. | 3.1. Coneix i utilitza adequadament diferents tècniques, recursos i procediments compositius per elaborar arranjaments musicals, improvisar i compondre música. 3.2. Utilitza amb autonomia diferents recursos informàtics al servei de la creació musical. |
| 4. Analitzar els processos bàsics de creació, edició i difusió musical considerant la intervenció de diferents professionals. | 4.1. Coneix i analitza el procés seguit en diferents produccions musicals (discos, programes de ràdio i televisió, cinema, etc.) i el paper que tenen en cadascuna de les fases del procés els diferents professionals que hi intervenen. |
| Criteris d'avaluació | Estàndards d'aprenentatge avaluables |
| Bloc 2. Escolta | |
| 1. Analitzar i descriure les característiques principals de diferents peces musicals recolzant-se en l'audició i en l'ús de documents com partitures, textos o musicogrames. | 1.1. Analitza i comenta les obres musicals proposades ajudant-se de diverses fonts documentals. 1.2. Llegeix partitures com a suport a l'audició. |
| 2. Exposar de manera crítica l'opinió personal respecte a diferents músiques i esdeveniments musicals, i argumentar-la en relació amb la informació obtinguda en diferents fonts: llibres, publicitat, programes de concerts, crítiques, etc. | 2.1. Analitza crítiques musicals i utilitza un vocabulari apropiat per a l'elaboració de crítiques orals i escrites sobre la música escoltada. |
| 3. Utilitzar la terminologia adequada en l'anàlisi d'obres i situacions musicals. | 3.1. Utilitza amb rigor un vocabulari adequat per descriure la música. |
| 4. Reconèixer auditivament, classificar, situar en el temps i en l'espai i determinar l'època o cultura i estil de les diferents obres musicals escoltades prèviament a l'aula; mostrar obertura i respecte per les noves propostes musicals i interessar-se per ampliar les seves preferències. | 4.1. Reconeix i compara els trets distintius d'obres musicals i els descriu utilitzant una terminologia adequada. 4.2. Situa l'obra musical en les coordenades d'espai i temps. 4.3. Mostra interès, respecte i curiositat per la diversitat de propostes musicals, així com pels gustos musicals d'altres persones. |
| 5. Distingir les diverses funcions que compleix la música en la nostra societat, atenent diverses variables: intenció d'ús, estructura formal, mitjà de difusió utilitzat. | 5.1. Mostra una actitud crítica davant el paper dels mitjans de comunicació en la difusió i promoció de la música. |
| 6. Explicar algunes de les funcions que compleix la música en la vida de les persones i en la societat. | 6.1. Coneix i explica el paper de la música en situacions i contextos diversos: actes de la vida quotidiana, espectacles, mitjans de comunicació, etc. |
| Criteris d'avaluació | Estàndards d'aprenentatge avaluables |
| Bloc 3. Contextos musicals i culturals | |
| 1. Apreciar la importància patrimonial de la música espanyola i comprendre el valor de conservar-la i transmetre-la. | 1.1. Mostra interès per conèixer el patrimoni musical espanyol. 1.2. Coneix els testimonis més importants del patrimoni musical espanyol i els situa en el context històric i social corresponents. |
| 2. Conèixer l'existència d'altres manifestacions musicals i considerar-les com a font d'enriquiment cultural. | 2.1. Analitza a través de l'audició músiques de diferents llocs del món i n'identifica les |

| | |
|---|--|
| | característiques fonamentals. |
| | 2.2. Reconeix les característiques bàsiques de la música espanyola i de la música popular urbana. |
| 3. Relacionar la música amb altres manifestacions artístiques. | 3.1. Elabora treballs en què estableix sinergies entre la música i altres manifestacions artístiques. |
| 4. Conèixer els principals grups i tendències de la música popular actual. | 4.1. Presenta treballs i exposicions a la resta del grup sobre l'evolució de la música popular. |
| | 4.2. Utilitza els recursos de les noves tecnologies per exposar els continguts de manera clara. |
| Criteris d'avaluació | Estàndards d'aprenentatge avaluable |
| Bloc 4. Música i tecnologies | |
| 1. Valorar el paper de les tecnologies en la formació musical. | 1.1. Selecciona recursos tecnològics per a diferents aplicacions musicals. |
| | 1.2. Comprèn la transformació de valors, hàbits, consum i gust musical com a conseqüència dels avenços tecnològics. |
| 2. Aplicar les diferents tècniques de gravació, analògica i digital, per registrar les creacions pròpies, les interpretacions fetes en el context de l'aula i altres missatges musicals. | 2.1. Maneja les tècniques bàsiques necessàries per a l'elaboració d'un producte audiovisual. |
| 3. Sonoritzar una seqüència d'imatges fixes o en moviment utilitzant diferents recursos informàtics. | 3.1. Sap cercar i seleccionar fragments musicals adequats per sonoritzar seqüències d'imatges. |
| | 3.2. Sonoritza imatges fixes i en moviment mitjançant la selecció de músiques preexistents o la creació de bandes sonores originals. |
| 4. Caracteritzar la funció de la música en els diferents mitjans de comunicació: ràdio, televisió, cinema i les seves aplicacions en la publicitat, videojocs i altres aplicacions tecnològiques. | 4.1. Utilitza amb autonomia les fonts d'informació i els procediments apropiats per indagar i elaborar treballs relacionats amb la funció de la música als mitjans de comunicació. |
| 5. Conèixer les possibilitats de les tecnologies aplicades a la música i utilitzar-les amb autonomia. | 5.1. Mostra interès per conèixer les possibilitats que ofereixen les noves tecnologies com a eines per a l'activitat musical. |
| | 5.2. Coneix i consulta fonts d'informació impresa o digital per resoldre dubtes i per avançar en l'aprenentatge autònom. |
| | 5.3. Utilitza la informació de manera crítica, l'obté de diferents mitjans i la pot utilitzar i transmetre fent servir diferents suports. |
| | 5.4. Coneix i compleix les normes establertes per dur a terme les diferents activitats de l'aula. |

Taula 12. Criteris d'avaluació de Música en el 4t curs d'ESO a la LOMCE.

E. Anàlisi del plantejament de Música de la LOMCE

Dels criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge avaluable de la Música a l'ESO de la LOMCE, es realitza una reducció de dades -presentades com a accions en els criteris d'avaluació-, cercant la similitud de continguts, per establir unitats d'anàlisi, que s'ordenen, per copsar el contingut i el sentit de la concreció curricular de la música.

Per analitzar la coherència textual de la formulació de música en la LOMCE, es presenta, gràficament, el text previ a la concreció dels criteris d'avaluació transcrit en aquesta mateixa apartat D, i analitzat l'epígraf a) El plantejament de la música previ a la concreció de criteris.

- 1) Conceptualització de la música per la LOMCE.
- 2) Objectius (alguns objectius) que cita el text previ als criteris d'avaluació.
- 3) L'organització de la matèria en quatre blocs.

Els objectius resultants es podran comparar amb els objectius per transmetre el *sonari* col·lectiu definit en el punt 1.1. d'aquest capítol IV.

Vegi's gràficament aquests tres elements del text que s'anteposa a la concreció de criteris d'avaluació de la música a l'ESO, de la LOMCE, i als estàndards d'aprenentatge avaluats en què desplega aquests criteris d'avaluació.

E.1. Concepte de música per a la LOMCE

De la lectura del text legal, que es veurà gràficament a continuació, es pot interpretar que la música en l'ESO, donades les atribucions que atorga el legislador a la música en l'educació de l'alumnat jove, és una matèria important -fonamental-, i, per tant, ha de tenir un pes significatiu en el disseny curricular d'entre les matèries a cursar per l'alumnat i, també, en l'assignació horària de la matèria i, fins i tot, ha de ser una matèria d'obligada transversalitat.

El text fa de la música, com s'ha presentat més amunt, un bé cultural i un llenguatge i mitjà de comunicació no verbal, element amb gran valor en la vida de les persones, que afavoreix el desenvolupament integral dels individus, que intervé en la seva formació emocional i intel·lectual; el fet música com a manifestació cultural i històrica i que contribueix a la consolidació d'una postura oberta, reflexiva i crítica.

La música que en l'actualitat és un dels principals referents de la joventut, que està immersa en la vida quotidiana, que fomenta el desenvolupament de la percepció, la sensibilitat estètica, l'expressió creativa i la reflexió crítica, que contribueix al desenvolupament de valors.

La pràctica musical, que s'ha de realitzar en la matèria de música, millora la memòria, la concentració, la psicomotricitat, el control de les emocions, l'autoestima, les habilitats per enfrontar-se al públic, o la capacitat per treballar en grup; potencia les capacitats de comunicació oral i escrita, el pensament matemàtic o el coneixement tecnològic i científic.

La música procura un ensenyament integral i ajuda en la maduració de l'alumnat jove. I, encara, la música transmet actituds de cooperació i treball en equip i actituds emprenedores que acosten a diferents professions en l'àmbit musical i no musical.



*Figura 28. Concepte de Música per a la LOMCE.
Elaboració pròpia.*

E.2. Alguns objectius de la LOMCE per a la Música

La legislació educativa, fins a la LOMCE havia plantejat la matèria de música des d'uns objectius, en la LOMCE només en cita alguns i dissenya la matèria des dels criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge avaluable.



*Figura 29. Alguns objectius de la LOMCE per a la Música.
Elaboració pròpia.*

E.3. Organització de la matèria de música en blocs

Per concretar els criteris d'avaluació de música a l'ESO i, també, els estàndards d'aprenentatge avaluable, la LOMCE dissenya quatre blocs, en continuïtat al disseny de la Música de l'escola primària.

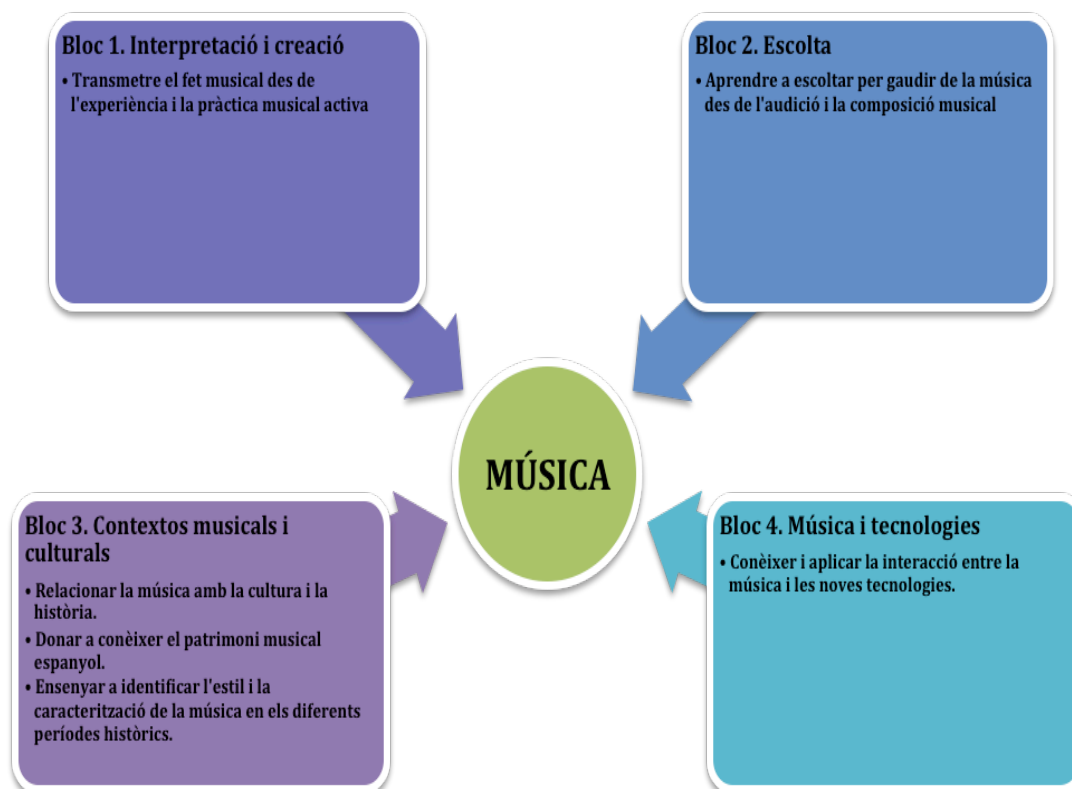


Figura 30. Quatre blocs per abordar la matèria de Música en la LOMCE. Elaboració pròpia.

E.4. Objectius per a la Música en la LOMCE

La reducció -per similitud- dels verbs que presenta la LOMCE, en la formulació dels criteris d'avaluació i dels estàndards d'aprenentatge avaluable, estableix els objectius per a la matèria de música a l'ESO, que es concretaran a partir del següent disseny d'una taula amb dues columnes on, en la primera columna es procedeix a transformar per sinonímia l'acció que formula el criteri d'avaluació amb un verb.

En la segona columna es transcriuen els criteris d'avaluació formulats per la LOMCE, que inclouen els estàndards d'aprenentatge avaluable. La transformació realitzada provoca la reducció de verbs, que concreten els objectius de música a l'ESO de la LOMCE.

S'ordenen alfabèticament els objectius obtinguts, per trobar la reducció dels criteris d'avaluació, i es relacionen amb aquests criteris d'avaluació, respectant els quatre blocs d'organització de la matèria que estableix la LOMCE.

1r cicle d'ESO (1r, 2n i 3r d'ESO)

| OBJECTIUS | CRITERIS D'AVALUACIÓ |
|---------------------------------|---|
| Interpretació i creació: | |
| Col·laborar | 8. Acceptar les normes que regeixen la interpretació en grup. |
| Col·laborar | 8. Aportar idees musicals que contribueixin al perfeccionament de la tasca comuna. |
| Col·laborar | 8. Aportar idees musicals. |
| Col·laborar | 8. Complir les normes que regeixen la interpretació en grup. |
| Col·laborar | 8. Contribuir al perfeccionament de la tasca en comú. |
| Col·laborar | 8. Intentar concertar la seva acció amb la de la resta del conjunt, en les activitats d'interpretació. |
| Col·laborar | 8. Mostrar respecte per les creacions dels seus companys. |
| Col·laborar | 8. Participar activament i amb iniciativa personal en les activitats d'interpretació |
| Comprendre la música | 1. Identificar patrons rítmics i melòdics binaris, ternaris i quaternaris. |
| Comprendre la música | 1. Reconèixer el ritme en lectura i audició de petites obres musicals. |
| Comprendre la música | 1. Reconèixer els elements bàsics de llenguatge musical. |
| Comprendre la música | 1. Reconèixer els paràmetres del so. |
| Comprendre la música | 1. Reconèixer, a través de l'audició i la lectura de partitures, els diferents tipus de textura. |
| Comprendre la música | 4. Analitzar el concepte de textura a través de l'audició i la lectura de partitures, els diferents tipus de textura. |
| Comprendre la música | 4. Comprendre el concepte de textura a través de l'audició i la lectura de partitures, els diferents tipus de textura. |
| Comprendre la música | 5. Conèixer els principis bàsics dels procediments compositius i les formes d'organització musical. |
| Experimentar la música | 1. Transcriure dictats amb formulacions senzilles binàries, ternàries i quaternàries. |
| Experimentar la música | 2. Distingir els elements de la grafia musical (notes en el pentagrama, clau de sol i de fa en quarta línia, durada de les figures, signes d'intensitat i matisos, indicacions rítmiques i de tempo, etc.). |
| Experimentar la música | 2. Utilitzar els elements de la grafia musical (notes en el pentagrama, clau de sol i de fa en quarta línia, durada de les figures, signes d'intensitat i matisos, indicacions rítmiques i de tempo, etc.). |
| Experimentar la música | 3. Arranjar cançons. |
| Experimentar la música | 3. Arranjar coreografies. |
| Experimentar la música | 3. Arranjar peces instrumentals. |
| Experimentar la música | 3. Crear cançons. |
| Experimentar la música | 3. Crear coreografies. |
| Experimentar la música | 3. Crear peces instrumentals. |
| Experimentar la música | 3. Improvisar estructures musicals elementals en els modes i les escales més senzilles i els ritmes més comuns. |
| Experimentar la música | 3. Interpretar estructures musicals elementals en els modes i les escales més senzilles i els ritmes més comuns. |
| Experimentar la música | 3. Utilitzar el so apropiadament. |
| Experimentar la música | 6. Aplicar el ritme en la lectura i audició de petites obres musicals. |
| Experimentar la música | 8. Interpretar des de diferents rols. |
| Interessar-se | 7. Demostrar interès pel desenvolupament de les capacitats i |

| | |
|--|--|
| | habilitats tècniques com a mitjà per a les activitats d'interpretació. |
| Interessar-se | 7. Demostrar interès per les activitats de composició i improvisació. |
| Investigar | 9. Explorar les possibilitats de diferents fonts i objectes sonors. |
| Investigar | 9. Investigar de manera creativa les possibilitats sonores i musicals dels objectes. |
| Investigar | 9. Mostra interès pels paisatges sonors que ens envolten i hi reflexiona. |
| Escolta: | |
| Caracteritzar la història de la música | 5. Determinar auditivament l'època o cultura a què pertanyen diferents obres musicals. |
| Caracteritzar la història de la música | 4. Reconèixer auditivament l'època o cultura a què pertanyen diferents obres musicals. |
| Comprendre la música | 1. Descriure els diferents instruments i veus i les seves agrupacions. |
| Comprendre la música | 1. Identificar els diferents instruments i veus i les seves agrupacions. |
| Comprendre la música | 5. Descriure, mitjançant l'ús de diferents llenguatges (gràfic, corporal o verbal), alguns elements i formes d'organització i estructuració musical (ritme, melodia, textura, timbre, repetició, imitació, variació) d'una obra musical interpretada en viu o gravada. |
| Comprendre la música | 5. Identificar, mitjançant l'ús de diferents llenguatges (gràfic, corporal o verbal), alguns elements i formes d'organització i estructuració musical (ritme, melodia, textura, timbre, repetició, imitació, variació) d'una obra musical interpretada en viu o gravada. |
| Experimentar el silenci | 3. Valorar el silenci com a condició prèvia per participar en les audicions. |
| Experimentar la música | 2. Llegir diferents tipus de partitures en el context de les activitats musicals de l'aula com a suport a les tasques d'audició. |
| Interessar-se | 4. Interessar-se per ampliar les seves preferències musicals. |
| Investigar | 6. Elaborar treballs d'indagació sobre la contaminació acústica. |
| Relacionar la música i la societat | 6. Analitzar les causes de l'ús indiscriminat del so en situacions de l'àmbit quotidià. |
| Relacionar la música i la societat | 6. Identificar situacions de l'àmbit quotidià en què es produeix un ús indiscriminat del so, |
| Relacionar la música i la societat | 6. Proposar solucions davant les situacions de l'àmbit quotidià en què es produeix un ús indiscriminat del so. |
| Contextos musicals i culturals: | |
| Caracteritzar la història de la música | 4. Distingir els grans períodes de la història de la música. |
| Col·laborar | 2. Adoptar una actitud oberta i respectuosa davant la diversitat de preferències. |
| Comprendre la dansa | 1. Reconèixer diferents manifestacions de dansa. |
| Comprendre la música | 2. Ampliar i diversificar les preferències musicals pròpies, adoptant una actitud oberta i respectuosa. |
| Conèixer el patrimoni musical | 5. Apreciar la importància del patrimoni cultural espanyol |
| Conèixer el patrimoni musical | 5. Comprendre el valor de conservar el patrimoni cultural espanyol. |
| Conèixer el patrimoni musical | 5. Conèixer els instruments tradicionals espanyols. |
| Conèixer el patrimoni musical | 5. Descriure els instruments tradicionals espanyols. |
| Conèixer el patrimoni | 5. Transmetre el patrimoni cultural espanyol en la interpretació i |

| | |
|-------------------------------------|---|
| musical | memorització d'obres vocals, instrumentals i danses del patrimoni espanyol. |
| Interessar-se | 2. Demostrar interès per conèixer músiques de diferents característiques, èpoques i cultures. |
| Interessar-se | 2. Mostrar interès en l'ampliació i diversificació de les preferències musicals pròpies. |
| Investigar | 7. Utilitzar diverses fonts d'informació per a la investigació sobre noves tendències, representants, grups de música popular, etc. |
| Reflexionar sobre la música | 1. Expressar els continguts musicals. |
| Reflexionar sobre la música | 6. Comunicar coneixements, judicis i opinions musicals de manera oral i escrita amb rigor i claredat. |
| Reflexionar sobre la música | 6. Utilitzar un vocabulari adequat en valorar o parlar de música. |
| Relacionar la música i la cultura | 1. Relacionar els continguts musicals amb períodes de la història de la música. |
| Relacionar la música i la cultura | 4. Examinar la relació entre els esdeveniments històrics, el desenvolupament tecnològic i la música a la societat. |
| Relacionar la música i la història | 3. Relacionar les qüestions tècniques apreses amb les característiques dels períodes de la història musical. |
| Relacionar la música i la societat | 1. Distingir les diverses funcions que compleix la música en la nostra societat. |
| Relacionar la música i les ciències | 3. Relacionar els continguts musicals amb altres disciplines. |
| Valorar la música | 7. Mostrar una actitud crítica per la música actual, els musicals, els concerts en viu i les noves propostes musicals. |
| Valorar la música | 7. Valorar els elements creatius i innovadors en els musicals, els concerts en viu i les noves propostes musicals. |
| Música i tecnologies: | |
| Relacionar la música i les TIC | 1. Conèixer algunes de les possibilitats de les tecnologies. |
| Relacionar la música i les TIC | 1. Demostrar un coneixement bàsic de les tècniques i els procediments necessaris per gravar, reproduir, crear, interpretar música |
| Relacionar la música i les TIC | 1. Elaborar produccions audiovisuals senzilles amb el suport de les tecnologies. |
| Relacionar la música i les TIC | 1. Investigar el fet musical amb el suport de les tecnologies. |
| Relacionar la música i les TIC | 1. Participar en tots els aspectes de la producció musical. |
| Relacionar la música i les TIC | 2. Utilitzar amb autonomia les eines de les tecnologies per a l'activitat musical. |
| Relacionar la música i les TIC | 2. Utilitzar de manera funcional els recursos informàtics disponibles per a l'aprenentatge |

Taula 13. Objectius LOMCE (dels criteris d'avaluació) de Música. 1r cicle d'ESO.

4t d'ESO

| OBJECTIUS | CRITERIS D'AVUACIÓ |
|------------------------------------|---|
| Interpretació i creació: | |
| Col·laborar | 1. Col·laborar amb el grup en la interpretació. |
| Col·laborar | 1. Respectar les regles fixades per a la interpretació acord amb les seves possibilitats. |
| Col·laborar | 2. Participar activament en algunes de les tasques necessàries per celebrar activitats musicals al centre: planificació, assaig, interpretació, difusió, etc. |
| Comprendre la música | 4. Analitzar els processos bàsics de creació, edició i difusió musical considerant la intervenció de diferents professionals. |
| Experimentar la música | 1. Aplicar les habilitats tècniques necessàries en la interpretació. |
| Experimentar la música | 1. Assajar, en un grup petit, una peça vocal o instrumental o una coreografia. |
| Experimentar la música | 1. Llegir partitures com a suport a l'audició. |
| Experimentar la música | 2. Aprendre de memòria a través de l'audició o observació de gravacions d'àudio i vídeo o mitjançant la lectura de partitures i altres recursos gràfics petites peces vocals o instrumentals. |
| Experimentar la música | 2. Interpretar, en un grup petit, una peça vocal o instrumental o una coreografia. |
| Experimentar la música | 3. Compondre una peça musical utilitzant diferents tècniques i recursos. |
| Escolta: | |
| Comprendre la música | 1. Analitzar les característiques principals de diferents peces musicals recolzant-se en l'audició i en l'ús de documents com partitures, textos o musicogrames. |
| Comprendre la música | 4. Classificar, situant en el temps i en l'espai i determinant l'època o cultura i estil de les diferents obres musicals escoltades prèviament a l'aula. |
| Experimentar la música | 4. Reconèixer auditivament els trets distintius d'obres musicals. |
| Interessar-se | 4. Interessar-se per ampliar les seves preferències musicals. |
| Interessar-se | 4. Mostrar obertura i respecte per les noves propostes musicals. |
| Reflexionar sobre la Música | 1. Descriure les característiques principals de diferents peces musicals recolzant-se en l'audició i en l'ús de documents com partitures, textos o musicogrames. |
| Reflexionar sobre la Música | 2. Argumentar la relació de la informació obtinguda en diferents fonts: llibres, publicitat, programes de concerts, crítiques, etc. amb l'opinió personal. |
| Reflexionar sobre la Música | 2. Exposar de manera crítica l'opinió personal respecte a diferents músiques i esdeveniments musicals. |
| Reflexionar sobre la Música | 3. Utilitzar la terminologia adequada en l'anàlisi d'obres i situacions musicals. |
| Reflexionar sobre la Música | 4. Descriure els trets distintius d'obres musicals. |
| Relacionar la música i la societat | 5. Distingir les diverses funcions que compleix la música en la nostra societat, atenent diverses variables: intenció d'ús, estructura formal, mitjà de difusió utilitzat. |
| Relacionar la música i la societat | 6. Explicar algunes de les funcions que compleix la música en la vida de les persones i en la societat. |

| Contextos musicals i culturals | |
|---|---|
| Comprendre la música | 2. Reconèixer les característiques bàsiques de la música espanyola i de la música popular urbana. |
| Conèixer el patrimoni musical | 1. Apreciar la importància del patrimoni cultural espanyol. |
| Conèixer el patrimoni musical | 1. Conèixer els testimonis més importants del patrimoni musical espanyol. |
| Conèixer el patrimoni musical | 1. Mostrar interès pel patrimoni musical espanyol. |
| Conèixer el patrimoni musical | 1. Situar els testimonis del patrimoni musical espanyol en el context històric i social corresponents. |
| Conèixer els estils musicals | 2. Analitza a través de l'audició músiques de diferents llocs del món. |
| Conèixer els estils musicals | 2. Conèixer l'existència d'altres manifestacions musicals. |
| Conèixer els estils musicals | 2. Identificar les característiques fonamentals de les música de diferents llocs del món. |
| Investigar | 3. Elaborar treballs en què estableix sinergies entre la música i altres manifestacions artístiques. |
| Investigar | 4. Conèixer els principals grups i tendències de la música popular actual. |
| Investigar | 4. Presentar treballs i exposicions a la resta del grup sobre l'evolució de la música popular. |
| Relacionar la música i les arts | 3. Relacionar la música amb altres manifestacions artístiques. |
| Relacionar la música i les TIC | 4. Utilitzar els recursos de les noves tecnologies en l'exposició dels continguts dels treballs realitzats de manera clara. |
| Valorar la música | 2. Considerar altres manifestacions musicals com a font d'enriquiment cultural. |
| Música i tecnologies: | |
| Col·laborar | 5. Compleix les normes establertes en la realització de diferents activitats de l'aula. |
| Col·laborar | 5. Conèixer les normes establertes en la realització de diferents activitats de l'aula. |
| Interessar-se | 5. Mostrar interès per conèixer les possibilitats que ofereixen les noves tecnologies com a eines per a l'activitat musical. |
| Investigar | 4. Utilitzar amb autonomia les fonts d'informació i els procediments apropiats en la indagació per indagar relacionada amb la funció de la música als mitjans de comunicació. |
| Investigar | 5. Conèixer fonts d'informació impresa o digital en la resolució de dubtes i en l'avançament en l'aprenentatge autònom. |
| Investigar | 5. Consultar fonts d'informació impresa o digital en la resolució de dubtes i en l'avançament en l'aprenentatge autònom. |
| Investigar | 5. Obtenir la informació de diferents mitjans. |
| Investigar | 5. Utilitzar la informació amb l'ús de diferents suports. |
| Reflexionar sobre la música | 5. Utilitzar la informació de manera crítica. |
| (comunicar la reflexió sobre la música - transmetre informació) | 5. Transmetre la informació fent servir diferents suports. |
| Relacionar la música i la societat | 1. Comprendre la transformació de valors, hàbits, consum i gust musical com a conseqüència dels avenços tecnològics. |

| | |
|------------------------------------|---|
| Relacionar la música i la societat | 4. Elaborar treballs amb autonomia relacionats amb la funció de la música als mitjans de comunicació. |
| Relacionar la música i les TIC | 1. Seleccionar recursos tecnològics per a diferents aplicacions musicals. |
| Relacionar la música i les TIC | 1. Valorar el paper de les tecnologies en la formació musical. |
| Relacionar la música i les TIC | 2. Aplicar les diferents tècniques de gravació, analògica i digital, per registrar les creacions pròpies, les interpretacions fetes en el context de l'aula i altres missatges musicals. |
| Relacionar la música i les TIC | 3. Sonoritzar una seqüència d'imatges fixes o en moviment utilitzant diferents recursos informàtics. |
| Relacionar la música i les TIC | 5. Conèixer les possibilitats de les tecnologies aplicades a la música. |
| Relacionar la música i les TIC | 5. Utilitzar les possibilitats de les tecnologies aplicades a la música amb autonomia. |
| Relacionar la música i les TIC | 4. Caracteritzar la funció de la música en els diferents mitjans de comunicació: ràdio, televisió, cinema i les seves aplicacions en la publicitat, videojocs i altres aplicacions tecnològiques. |

Taula 14. Objectius LOMCE (dels criteris d'avaluació) de Música. 4t d'ESO.

L'operació de reducció de dades concreta els objectius plantejats per la LOMCE per a la música en l'ESO amb coincidència en el primer cicle d'ESO i en el 4t d'ESO:

| 1c Cicle d'ESO | 4t d'ESO |
|---|---|
| Caracteritzar la història de la música | |
| Col·laborar | Col·laborar |
| Comprendre la dansa | |
| Comprendre la música | Comprendre la música |
| Conèixer el patrimoni musical | Conèixer el patrimoni musical |
| | Conèixer els estils musicals |
| Experimentar el silenci | |
| Experimentar la música | Experimentar música |
| Interessar-se | Interessar-se |
| Investigar | Investigar |
| Reflexionar sobre la música (comunicar) | Reflexionar sobre la música (comunicar) |
| | Relacionar la música i les arts |
| Relacionar la música i la cultura | Relacionar la música i la cultura |
| Relacionar la música i la història | |
| Relacionar la música i la societat | Relacionar la música i la societat |
| Relacionar la música i les ciències | |
| Relacionar la música i les TIC | Relacionar la música i les TIC |
| Valorar la música | Valorar la música |

Taula 15. Els objectius de Música de la LOMCE per a l'ESO.

Els objectius del planteig de música de la LOMCE dissenyen una transmissió de la música a l'alumnat que ha de caracteritzar la història de la música, en el primer cicle

d'ESO, ha de col·laborar tant en la docència de la música com en les activitats musicals proposades i realitzades en l'activitat del centre, (primer cicle d'ESO i en el 4t d'ESO).

Es formula un objectiu que afecta a la comprensió de la dansa, en el 1r cicle d'ESO.

Clarament la matèria de música a l'ESO ha de ser compresa i s'ha d'experimentar des de l'interès que ha de mostrar l'alumnat en tota l'activitat relacionada amb la música, sigui la pràctica musical, sigui la investigació o la reflexió sobre la música; reflexió i investigació que ha de poder transmetre (comunicar) oralment o escrita.

Entre els objectius formulats es troba, al primer cicle, experimentar el silenci, relacionar la música amb la història i amb les ciències. A 4t d'ESO es vol transmetre la relació de la música amb les arts. I a tota l'ESO, la música s'ha de relacionar amb la cultura i amb la societat i, també, amb les TIC que, a més, s'han d'usar com a eina de producció i interpretació musical i, de suport per a l'elaboració i presentació de treballs.

L'anàlisi dels objectius previs de la LOMCE amb el resultat de la reducció de criteris d'avaluació a objectius es recull en la següent taula:

| OBJECTIUS PREVIS DE LA LOMCE | ABSTRACCIÓ D'OBJECTIUS DELS CRITERIS D'AVAUACIÓ DE LA LOMCE |
|---|--|
| Dotar l'alumnat d'un vocabulari que permeti la descripció de fenòmens musicals. | Reflexionar sobre la música (comunicar) |
| | Comprendre la música |
| Comprendre el llenguatge musical com a mitjà d'expressió artística. | Comprendre la música |
| | Conèixer el patrimoni musical |
| | Conèixer els estils musicals |
| | Relacionar la música i les arts |
| | Valorar la música |
| Sensibilitzar cap a l'expressió musical. | Experimentar la música (Experimentar la dansa) |
| Entendre la música com a fenomen imbricat en la història i en la societat. | Relacionar la música i la cultura |
| | Relacionar la música i la societat |
| | Relacionar la música i la història |
| | Caracteritzar la història de la música |
| | Relacionar la música amb les TIC |

Taula 16. Objectius previs de Música i objectius (dels criteris d'avaluació) LOMCE.

Col·laborar, interessar-se, investigar són objectius de l'educació que s'apliquen a totes les matèries del currículum, ja que fan referència a una actitud que es necessària per a la realització dels processos d'ensenyament-aprenentatge i, que, en la matèria de música, pel fet de la pretesa experiència musical a realitzar i, de la transmissió auditiva de la música, són objectius o disposicions ineludibles per a la matèria.

Es constata que els objectius (alguns) que cita el text anterior als criteris d'avaluació, es dedueixen en analitzar aquests criteris, tot i que, d'alguna manera, s'amplien.

4.2. Resultats de la investigació per objectius i categories

4.2.1 Resultats de la investigació a partir dels objectius formulats

Es recullen de manera esquemàtica els resultats de la investigació de la Música en el currículum de la LOMCE, emmarcats en l'escenari dissenyat per a la recerca, des dels objectius plantejats. Es procedeix, en primer lloc, a presentar els resultats obtinguts de la recerca dels objectius específics i, es clou amb els resultats de l'objectiu general.

Els objectius específics es transcriuen numerats en una taula, on s'indiquen les tècniques d'investigació utilitzades per arribar als resultats obtinguts i, que, per contrastar-la s'hi indica, a més de les tècniques utilitzades, la ubicació -en la redacció de la investigació- de la recerca realitzada per arribar al resultat.

| TÈCNiques | PROCÉS | NUMERACIÓ DE RESULTATS | FORMULACIÓ DELS RESULTATS |
|-----------|--------|------------------------|---------------------------|
|-----------|--------|------------------------|---------------------------|

Objectiu 1) Cercar estudis sobre la música en ella mateixa i des de les ciències.

| | | | |
|---|--|-------------|--|
| Recollida de dades en fonts documentals editades sobre la música. | <ul style="list-style-type: none"> a) Recerca preliminar recollida en el capítol II: Antecedents documentals. b) Recerca d'autors i fonts específiques recollides en la citació del capítol IV, punt 1.1. Construcció del <i>sonari</i> col·lectiu des dels estudis sobre la música, i, en el punt 1.2. Criteris d'avaluació de Música de la LOMCE c) Elaboració de la Bibliografia i fonts documentals, en la bibliografia, al final de la redacció del treball d'investigació | R.1. | Existeix una insigne quantitat d'estudis sobre la música tant per ella mateixa com des d'altres àmbits del coneixement que se citen en l'aparat bibliogràfic i documental d'aquest treball d'investigació. |
|---|--|-------------|--|

Objectiu 2) Crear categories i unitats d'anàlisi per a la lectura dels estudis trobats.

| | | | |
|---|---|-------------|--|
| Observació documental directa i anàlisi documental exploradora: | Recollida de dades i interpretació focalitzada de les dades, en el capítol III.5: Unitats d'anàlisi. L'aplicació d'aquestes categories i unitats d'anàlisi es troba en el | R.2. | Es formulen dues categories d'anàlisi: <ul style="list-style-type: none"> 1) Estudis sobre la música. 2) Teoria del llenguatge de la música. |
|---|---|-------------|--|

| | | | |
|---|--|-------------|---|
| <p>-segons les fonts i, -segons l'objecte d'estudi. Anàlisi interpretativa.</p> | <p>capítol IV. 1.1.B.1: L'estudi de la música des de les ciències. La transcripció dels criteris d'avaluació de Música es realitza en el capítol IV.1.2.D: criteris d'avaluació de Música de la LOMCE.</p> | | <p>Aquestes categories, per al seu estudi, generen unitats d'anàlisi: 1) Estudis sobre la música: a) música i expressió. b) música i comunicació. c) música i significat. d) música i llenguatge. e) música - llenguatge singular. 2) Teoria del llenguatge de la música: f) música i so. g) el so musical. h) organització del so musical.</p> |
| | <p>Transcripció dels criteris d'avaluació que formula la LOMCE per al primer cycle de l'ESO -1r, 2n i 3r d'ESO- i per al segon cycle -4t d'ESO-. Es formulen els objectius en el capítol 1.2.D.b.</p> | R.3. | <p>La LOMCE no formula objectius més enllà d'alguns dels objectius de la matèria, sinó que formula criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge avaluable. És una nova manera de plantejar les matèries curriculars respecte a les anteriors lleis d'educació del sistema educatiu.</p> |

Objectiu 3) Caracteritzar la música amb poder de comunicació i simbolisme.

| | | | |
|--|---|-------------|--|
| <p>Observació documental analítica i interpretativa des de l'anàlisi documental focalitzada.</p> | <p>Es dissenya una fitxa per focalitzar i interpretar les dades de la lectura de les fonts documentals. El disseny de la fitxa de lectura es troba al capítol IV.1.1.B.2 Categories, unitats d'anàlisi i fitxa de lectura per a la investigació.</p> | R.4. | <p>Una fitxa de lectura de les fonts amb els ítems: - Autor i obra. - Camp/àmbit d'estudi. - Unitat d'anàlisi. - Aportació.</p> |
| | <p>La lectura dels estudis sobre la música des de les fonts documentals troba aproximacions en estudis de la música per ella mateixa i la música observada per altres ciències. Els àmbits de coneixement que han estudiat la música són al capítol IV.1.1.B.1 L'estudi de la música des de les ciències.</p> | R.5. | <p>L'estudi de la música es realitza - des d'estudis en l'àmbit de la mateixa música: musicologia, etnomusicologia i llenguatge de la música; i, també, - des d'altres ciències: filosofia, psicologia de la música, lingüística amb la lingüística de la música, la semiòtica i la semiòtica de la música, comunicació (simbòlica), sociologia i sociologia de la música, antropologia i antropologia de la música i llenguatge de la</p> |

| | | |
|---|--------------|--|
| | | música. |
| Aplicació de la fitxa a la obres dels autors que presenten en els seus escrits la música com a expressió, en el capítol IV.1.1.B.3.a. Música i expressió. | R.6. | La recerca de l'expressió de la música del segle XVIII, és la significació en el segle XX i XXI. |
| Lectura de les obres que presenten la música com a comunicació, aplicant la fitxa música i comunicació que es realitza en el capítol IV.1.1.B.3.b. Música i comunicació | R.7. | La música té poder de comunicació des del paral·lelisme amb la llengua, amb elements comuns: la construcció de significat, la percepció i la contextualització de la comunicació i, alhora es posa en dubte el paral·lelisme entre llengua i música. |
| Anàlisi documental interpretativa en l'aplicació dels ítems de la fitxa de lectura sobre música i significat, en la redacció de la investigació al capítol IV.1.1.B.3.c. Música i significat. | R.8. | La significació de la música és un tòpic d'estudi d'autors diversos que, sense arribar a un significat de la música i, es reflexiona sobre com significa la música i què significa. Música i significat s'estudia contextualitzada en les seves coordenades d'espai i temps, observant-la en els seus elements formals tant en la seva creació com en l'execució musical, en la societat on s'ubica. |
| Recerca de les fonts documentals que permeten donar contingut a la fitxa de lectura formulada sobre música i llenguatge, amb l'aplicació en el capítol IV.1.1.B.3.d. Música i llenguatge. | R.9. | La música és un llenguatge en ella mateixa més enllà de les arts que exerceix un influx sobre la voluntat; pot comunicar la universalitat. El llenguatge de la música és simbòlic, pot traduir tots els instants de la vida, les emocions, generar benestar i felicitat; provoca objectes en l'acció. Per una banda es posa en dubte el paral·lelisme entre música i llenguatge i, per altra, s'arriba a una equivalència entre elements del llenguatge i el de la música. |
| Lectura amb el suport de la fitxa de les fonts documentals que presenten la singularitat del llenguatge de la música, en el capítol IV.1.1.B.3.e. Música - llenguatge singular. | R.10. | La singularitat del llenguatge de la música relaciona la música amb la societat on està imbricada i s'estudia des de les ciències socials observant-la en la societat des dels seus elements formals, tant en la creació com en l'execució. |

| | | | |
|--|--|--------------|---|
| | | | Es té present l'atribució d'universalitat del llenguatge dels sons i la seva possibilitat de transcendir la consciència d'una societat concreta. |
| | La lectura focalitzada de les obres cercant la teoria de la música, pel que fa al so musical, aplica la fitxa en el capítol IV.1.1.B.3.f. Música i so. | R.11. | Els llibres d'estudi de la música fan referència a les característiques del so com a base física de la música, aplicant-los al so musical. |
| | Extracció de dades amb el suport de la fitxa de lectura de les obres de la teoria de la música que s'aproximen al so musical en el capítol IV.1.1.B.3.g. So musical. | R.12. | S'atorguen al so les característiques: altura, durada, timbre i intensitat que, des de l'acústica es defineixen i esdevenen les característiques definidores del so que permet la creació musical. |
| | | R.13. | La teoria de la música presenta les notes des de l'altura del so (nom de les notes), el ritme (durada del so), la intensitat (fort-fluix i nomenclatura a utilitzar), el timbre (instrument que executa la peça musical). Es cataloguen les obres des de la combinació d'aquests elements i, des de la llargària de les obres, la divisió en parts, el nombre d'instruments, les combinacions de línies melòdiques i, el gènere, la forma i la textura. |

Objectiu 4) Constatar la immersió social de la música en els estudis sociològics.

| | | | |
|--|--|--------------|---|
| <p>Recerca documental. Anàlisi documental explorador. Recollida de dades. Interpretació deductiva de les fonts documental.</p> | <p>Recerca de fonts documentals en els estudis de sociologia que estudien la música en la societat. Lectura de les fonts documentals des de les ciències que les produeixen per fer-ne deduccions sobre la simbologia de la música en la seva immersió social, en el capítol 4.1.1.C.1. Imaginari musical col·lectiu en la societat.</p> | R.14. | <p>L'observació des de l'antropologia cultural i des de la sociologia es va ramificant per estudiar la música en l'antropologia de la música i la sociologia de la música; l'atribució de simbolisme a la música i la seva concepció com a llenguatge agermana la música amb els estudis de l'imaginari social col·lectiu i amb els estudis de lingüística i semiòtica, produint la semiòtica de la música i la lingüística de la música.</p> |
|--|--|--------------|---|

Objectiu 5) Identificar les funcions socials de la música des de la investigació social.

| | | | |
|--|---|---------------------|--|
| <p>Observació documental de revisió d'autors interpretativa. Anàlisi documental de recollida d'informació.</p> | <p>L'experiència pot aportar dades sobre les funcions socials de la música, però són dades no contrastades. La sistematització de les funcions socials de la música es troba als autors Merriam i Adorno que es recullen al capítol IV.1.1.C.3. Funcions antropològiques i socials de la música. I la comparativa de les funcions de la Música de Merriam i Adorno al final del punt C.3 en l'epígraf c).</p> | <p>R.15.</p> | <p>La música immersa en la societat, segons Merriam i Adorno, té les següents funcions: entreteniment, delectació, comunicació, impuls al moviment, expressió (d'emocions), conscienciació del cos, ensinistrament de l'inconscient, transmissió d'alegria i d'ideologia, transmissió de cultura, simbolització, contribució a l'estabilitat cultural, producte de consum.</p> |
|--|---|---------------------|--|

Objectiu 6) Generar el concepte *sonari* col·lectiu com l'imaginari musical col·lectiu de la societat.

| | | | |
|---|---|---------------------|---|
| <p>Anàlisi generador de conceptes. Anàlisi d'estudis sobre l'imaginari i la dimensió simbòlica de la música per generar el concepte <i>sonari</i> col·lectiu.</p> | <p>Recerca del concepte imaginari social col·lectiu i de la música com a llenguatge simbòlic en les fonts documentals analitzades. Anàlisi comparativa i inductiva de l'imaginari amb l'imaginari musical. Generació del concepte <i>sonari</i> col·lectiu. El concepte <i>sonari</i> col·lectiu es genera al capítol IV.1.1.C.1. La música en l'imaginari col·lectiu social.</p> | <p>R.16.</p> | <p>L'aproximació a la música des del seu simbolisme apel·la a un imaginari musical, de manera que el so d'una societat esdevé l'imaginari sonor col·lectiu. Les teories de l'imaginari col·lectiu es referencien a la imatge. L'imaginari musical col·lectiu s'ha de referenciar en el so, fent una deducció dels estudis sobre la música que estudien el subjecte so. L'imaginari musical col·lectiu, doncs, és el <i>sonari</i> col·lectiu, que - aplicant la definició de Durand per a l'imaginari col·lectiu-, és tant en la creació com en la recepció de la música, a la indefinida representació sonora, la facultat de simbolització on totes les pors, totes les esperances i els seus fruits culturals brollen contínuament. El <i>sonari col·lectiu</i> permet l'audició competent de la música des de la descodificació estètica, emotiva, textual, conceptual, estructural i, també l'audició compressiva.</p> |
|---|---|---------------------|---|

Objectiu 7) Construir el *sonari* col·lectiu.

| | | | |
|---|---|---------------------|---|
| <p>Inducció dels elements del <i>sonari</i></p> | <p>Recerca en els estudis les atribucions atorgades a la música</p> | <p>R.17.</p> | <p>La música, com a combinació dels sons,</p> |
|---|---|---------------------|---|

| | | |
|---|--|--|
| <p>col·lectiu des dels estudis sobre la música a partir de la definició del concepte.</p> | <p>com a elements que la caracteritzen com a música i que la immergeixen en la societat. La construcció del <i>sonari</i> col·lectiu és al capítol IV.1.1.D. El <i>sonari</i> musical col·lectiu en el si d'un grup social, i, de manera sintètica i gràfica en l'epígraf d) d'aquest apartat.</p> | <p>esdevé tòpic antropològic i social, a més de ser subjecte de les ciències, tant les musicals com d'estudi dels diversos àmbits del coneixement que focalitzen la seva investigació prenent el subjecte música, fet musical, so o combinació sonora.</p> <p>La composició musical forma part de l'activitat humana i social - individualment i col·lectiva-, provoca (significat-expressió-representació-evocació-imitació-simbolisme) i significa simbòlicament, socialment i científicament. Així, simbòlicament, la música, forma part de l'imaginari social col·lectiu, esdevenint el <i>sonari</i> col·lectiu; socialment, la música intervé en la comunicació i en la construcció cultural de la societat i, des de la seva immersió social, té unes funcions socials; científicament, la música ha estat estudiada des de les ciències musicals i, també, des d'altres disciplines, que s'han catalogat en estudis des de la música (en ella mateixa i per ella mateixa) i des d'altres ciències.</p> |
|---|--|--|

Objectiu 8) Plantejar els objectius per a la transmissió del *sonari* col·lectiu

| | | | |
|---|---|---------------------|--|
| <p>Anàlisi deductiva de la definició de <i>sonari</i> col·lectiu.</p> | <p>La definició del <i>sonari</i> col·lectiu planteja interrogants sobre la transmissió d'aquest concepte. La recerca dels elements constitutius del <i>sonari</i> des de l'anàlisi de la definició del <i>sonari</i> col·lectiu arriba a formular els objectius per transmetre'l. Aquest procés de formulació dels objectius es troba al capítol IV.1.1.D.e) de l'escrit d'investigació.</p> | <p>R.18.</p> | <p>Objectius per a la transmissió del <i>sonari</i> col·lectiu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Investigar la realitat social. 2) Discernir la investigació cultural i musical. 3) Descobrir el so. 4) Experimentar amb el so. 5) Estudiar el so i les seves característiques: altura, durada, timbre i intensitat. 6) Aïllar el so musical com subjecte de la música. 7) Percebre la música en la quotidianitat. |
|---|---|---------------------|--|

- 8) Observar la presència de la música en la societat actual i en la història.
- 9) Deducir l'omnipresència de la música en la societat actual.
- 10) Estudiar la música com a producte de consum.
- 11) Conèixer el procés de producció musical en la societat.
- 12) Investigar les funcions socials de la música: entreteniment, comunicació, representació simbòlica -consol-, autoconsciència física, impuls al moviment físic, expressió -d'emocions-, ensinistrament de l'inconscient, delectació, transmissió d'alegria i d'ideologia i de cultura, contribució a l'estabilitat cultural, transmissió de cultura, producte de consum.
- 13) Catalogar la música com a art.
- 14) Concebre la composició musical abocada a la interpretació i la recepció.
- 15) Entendre el llenguatge musical (branca de la Musicologia).
- 16) Valorar els canons de bellesa musical des de l'Estètica de la música.
- 17) Conèixer les teories de la música.
- 18) Cercar estudis sobre el llenguatge de la música:
 - a. llenguatge singular,
 - b. llenguatge universal,
 - c. llenguatge amb funcions retòriques provocant afectes,
 - d. música absoluta i l'estructuralisme musical,
 - e. relació entre música i llengua - lingüística i música, lingüística

- de la música-
- 19) Experimentar la música individualment i col·lectiva:
 - a. Aprendre a escoltar música.
 - b. Compondre música.
 - c. Interpretar música.
 - 20) Conèixer la història de la música.
 - 21) Relacionar la música amb les coordenades del seu temps.
 - 22) Conèixer l'estudi de la música des les ciències:
 - a. Musicologia i etnomusicologia.
 - b. Filosofia i música.
 - c. Psicologia i música.
 - d. Lingüística i Semiòtica de la música.
 - e. Física (acústica).
 - f. Ciències socials: i. Antropologia de la música. ii. Sociologia, sociologia de la cultura i sociologia de la música.
 - g. Ciències de la comunicació i. Llenguatge de la música i comunicació simbòlica. ii. Interaccionisme simbòlic del llenguatge musical. iii. Art de la música i relació de la música amb les arts.
 - 23) Reflexionar sobre la provocació de la música (significa, expressa, representa, evoca, imita, simbolitza).
 - 24) Interpretar el poder de simbolització de la música en l'imaginari musical, *sonari*.
 - 25) Identificar les funcions socials de la música.
 - 26) Valorar la potencialitat significativa i d'influència social de la música, tant l'activitat

social com en el dinamisme social.
27) Valorar la música com a eina educativa.

Objectiu 9) Compendiar la història del sistema educatiu català.

| | | | |
|--|--|---------------------|--|
| <p>Anàlisi documental exploradora de recollida i síntesi de dades.</p> | <p>Recerca de fonts d'informació sobre el naixement i la història del sistema educatiu de l'Estat espanyol, d'on emergeix el sistema educatiu català. Lectura de les fonts per abstroure dades significatives de la història del sistema educatiu català. Capítol IV.1.2.B.2.1. Origen i evolució del sistema educatiu espanyol.</p> | <p>R.19.</p> | <p>Els sistemes educatius nacionals tenen origen, a Europa, a principis del segle XIX, i a l'Estat espanyol, amb la Constitució de 1812. Els diferents canvis polítics han modificat el sistema educatiu de l'Estat. Les lleis orgàniques d'educació de la democràcia espanyola també han realitzat canvis del sistema educatiu, la més significativa per a la present investigació és la LOGSE de 1990. L'actual llei és la LOMCE, en vigor des del 4 de gener de 2014.</p> |
|--|--|---------------------|--|

Objectiu 10) Cercar la inclusió de la matèria música en la legislació educativa catalana.

| | | | |
|--|--|---------------------|--|
| <p>Anàlisi documental exploradora.</p> | <p>Lectura de les fonts legislatives per trobar la inclusió de la música en el sistema educatiu com a matèria del currículum. Es recull la troballa en el capítol IV.1.2.B.1. El sistema educatiu des de la normativa d'ensenyament.</p> | <p>R.20.</p> | <p>La inclusió de la música en el sistema educatiu de l'Estat espanyol i, per tant, a Catalunya, es data el 1990, amb la LOGSE, en els estudis de l'alumnat en l'educació obligatòria, i, el 2002, amb la LOCE, es va incorporar en el batxillerat l'educació artística, primerament, les arts plàstiques, imatge i disseny i, després, les arts escèniques, música i dansa.</p> |
|--|--|---------------------|--|

Objectiu 11) Verificar la inclusió de la música l'educatiu dels països de la Unió Europea.

| | | | |
|---|--|---------------------|--|
| <p>Recollida de dades en la informació d'abast a les TIC.</p> | <p>Lectura focalitzada de les formulacions del sistema educatiu de cadascun dels països membres de la Unió Europea, per cerca-hi la inclusió de la música en el currículum i l'assignació horària en l'organització de l'horari escolar. La síntesi d'aquesta lectura es troba, en aquest treball d'investigació, al capítol IV.1.2.A.3. La música en els sistemes educatius dels països de la Unió Europea.</p> | <p>R.21.</p> | <p>La música s'inclou en el currículum del sistema educatiu dels països de la Unió Europea. La pràctica educativa musical, tenint en compte la dedicació horària a la matèria, segueix patrons similars en tots els països de la Unió Europea.</p> |
|---|--|---------------------|--|

| | | | |
|--|--|--------------|--|
| | | R.22. | <p>L'anàlisi de l'educació dels països de la Unió Europea, recollida en els informes d'educació elaborats cada curs, amb indexació i barem de l'assoliment d'objectius dels diferents països, atorguen a la formació un paper clau en l'estratègia europea 2020, aquests informes avalua:</p> <p>escolarització en educació infantil, abandonament prematur de l'educació i de la formació, competència en la lectura, competència en matemàtiques, competència en ciències, titulats en Educació Superior, aprenentatge al llarg de la vida i empleabilitat.</p> <p>No apareix en l'avaluació europea la dimensió educativa artística, oimés, l'avaluació de les competències musicals.</p> |
|--|--|--------------|--|

Objectiu 12) Transcriure els criteris d'avaluació de la Música de la LOMCE.

| | | | |
|---|---|--------------|---|
| <p>Anàlisi textual de la llei d'educació. Formulació d'objectius per sinonímia.</p> | <p>Es recullen els criteris d'avaluació de música de la LOMCE i, també, el text previ als criteris, que conceptua la música. Es realitza l'operació d'anàlisi per abstractre els objectius de música de la LOMCE en el capítol 4.1.2.E.4.</p> | R.23. | <p>1r Cicle d'ESO: caracteritzar la història de la música, col·laborar, comprendre la dansa, comprendre la música, conèixer el patrimoni musical, experimentar el silenci, experimentar la música, interessar-se, investigar, reflexionar sobre la música (comunicar), relacionar la música i la cultura, relacionar la música i la història, relacionar la música i la societat, relacionar la música i les ciències, relacionar la música i les TIC i valorar la música.</p> <p>4t d'ESO: col·laborar, comprendre la música, conèixer el patrimoni musical, conèixer els estils musicals, experimentar música, interessar-se, investigar, reflexionar sobre la música (comunicar), relacionar la música i les arts, relacionar la música i la</p> |
|---|---|--------------|---|

cultura, relacionar la música i la societat, relacionar la música i les TIC i valorar la música.

Objectiu 13) Comparar el planteig d'objectius per a la transmissió del *sonari* col·lectiu amb el criteris d'avaluació de Música de la LOMCE.

| | | | |
|--|---|---------------------|---|
| <p>Anàlisi interpretativa de les dades cercades.</p> | <p>Es presenten els objectius de la LOMCE per a la música i els de la transmissió del <i>sonari</i> col·lectiu i realitza una anàlisi interpretativa des de la comparació de resultats obtinguts en la recerca, en el capítol IV.2.2. Comparativa d'objectius LOMCE i del <i>sonari</i> col·lectiu.</p> | <p>R.24.</p> | <p>La similitud de verbs en la formulació d'objectius pot induir a establir una similitud i concloure que la LOMCE està transmetent el <i>sonari</i> col·lectiu, però la lectura de la formulació dels objectius fa veure que, la LOMCE transmet la música com a fet existent i que té un llenguatge amb uns elements que tothom ha de conèixer, i, evidentment que, davant del fet musical cal una actitud receptiva, mentre que els objectius per transmetre el <i>sonari</i> col·lectiu plantegen l'aprofundiment en el llenguatge simbòlic i comunicatiu de la música, a més del coneixement del llenguatge de la música; coneixement tècnic bàsic o més avançat, segons l'interès que desvetlli la música en qui la rep.</p> |
|--|---|---------------------|---|

Objectiu 14) Extreure conclusions sobre la coherència dels criteris d'avaluació de Música de la LOMCE en relació amb el *sonari* col·lectiu.

| | | | |
|--|--|---------------------|---|
| <p>Inducció a partir dels resultats cercats.</p> | <p>Lectura comparativa d'objectius de música de la LOMCE i d'objectiu per a la transmissió del <i>sonari</i> col·lectiu, en el capítol IV.2.2. Comparativa d'objectius LOMCE i del <i>sonari</i> col·lectiu.</p> | <p>R.25.</p> | <p>De la investigació realitzada i de la lectura dels documents cercats es dedueix la necessitat de dissenyar una eina d'avaluació per a la música en el sistema educatiu català que ha d'aplicar la Norma Bàsica -la LOMCE-.</p> |
|--|--|---------------------|---|

Objectiu 15) Caracteritzar la Música com a matèria del currículum del sistema educatiu.

| | | | |
|--------------------------|--|---------------------|--|
| <p>Anàlisi crítica .</p> | <p>Anàlisi comparativa de la definició del <i>sonari</i> col·lectiu amb la formulació de la legislació actual, la LOMCE. Que es pot trobar al Capítol V.2. propostes de millora per a la Música en el sistema educatiu català.</p> | <p>R.26.</p> | <p>Reformulació d'objectius per a la matèria de música en la docència.</p> |
|--------------------------|--|---------------------|--|

Objectiu 16) Dissenyar una eina d'avaluació de la Música per a la pràctica docent.

| | | | |
|--|---|--------------|---|
| Reflexió analítica. Experiència d'avaluació en la docència. | Disseny d'una eina que permeti l'avaluació objectiva de la Música més enllà de la formulació del disseny curricular del sistema educatiu actual. L'eina per a l'avaluació de la música la trobem al present treball al Capítol V.1. Creació d'una eina d'avaluació per a la Música en la docència. La concreció de l'instrument d'avaluació al Capítol V.1.2. Una eina per qualificar la matèria de música. | R.27. | Disseny d'una eina pràctica i al més objectiva possible per avaluar la transmissió de la música en la docència. |
|--|---|--------------|---|

Taula 17. Resultats de la investigació a partir dels objectius formulats.

4.2.2. Comparativa entre els objectius de la Música en la LOMCE i els del *sonari* col·lectiu

Per trobar els elements per comparar i analitzar els objectius que formula la LOMCE en els criteris d'avaluació i els objectius resultants per a la transmissió del *sonari* col·lectiu es transcriuen aquests objectius, que s'han recollit en l'escenari de la investigació en els epígrafs 1.1. i 1.2 d'aquest capítol IV.

Els objectius de música en la LOMCE han estat el resultat de la lectura dels criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge avaluable d'aquesta llei, en el capítol IV1.2; i, els objectius per a la transmissió del *sonari* col·lectiu han resultat de la construcció del *sonari* col·lectiu, en el capítol IV.1.1.

Així, els objectius entre els quals s'estableix la comparació per a l'anàlisi són els que se'n deriven dels criteris d'avaluació de la LOMCE i els formulats per transmetre el *sonari* col·lectiu:

Objectius-Unitats d'anàlisi de la LOMCE:

- Caracteritzar la història de la música,
- comprendre la música (i la dansa),
- conèixer el patrimoni musical,
- conèixer els estils musicals,
- experimentar el silenci,
- experimentar la música,
- investigar,

- reflexionar sobre la música (comunicar),
- relacionar la música amb:
 - o la cultura,
 - o la història,
 - o la societat,
 - o les arts,
 - o les ciències i
 - o les TIC
- valorar la música. Des d'uns objectius que configuren el procés d'ensenyament-aprenentatge: col·laborar, interessar-se i valorar –com a reflexionar críticament sobre l'activitat quotidiana i sobre els diferents àmbits del coneixement.

Objectius-Unitats d'anàlisi del *sonari* col·lectiu:

- Aprendre a escoltar música,
- caracteritzar la música,
- conèixer la història de la música,
- estudiar el so,
- estudiar la música,
- experimentar el so,
- experimentar la música,
- investigar,
- reflexionar sobre la música,
- relacionar la música amb:
 - o la cultura,
 - o la història,
 - o la societat,
 - o les arts,
 - o les ciències i
 - o les TIC,
- valorar:
 - o el poder de la música,
 - o la bellesa de la música i
 - o la música com a eina educativa.

S'estableix la relació entre l'inventari d'objectius de la LOMCE i del *sonari* col·lectiu:



Figura 31. Comparativa d'objectius LOMCE i els del sonari col·lectiu. Elaboració pròpia.

Una primera lectura de la relació establerta fa veure similituds entre la formulació dels objectius. La lectura des dels objectius com a unitats d'anàlisi permet trobar els elements de similitud i, també, les diferències que hi ha en el si d'aquests objectius, aparentment similars.

Els objectius de la LOMCE plantegen una aproximació a la música per conèixer el llenguatge musical i els seus elements així com la realitat de presència social de la música i, també, plantegen una reflexió sobre el fet musical. La LOMCE avalua i, per tant, planteja objectius relacionats amb l'actitud envers la música tant en la recepció com en l'experimentació de la música.

Els objectius per a la transmissió del *sonari* col·lectiu plantegen un coneixement de la música que supera els mínims d'entendre el llenguatge de la combinació dels sons, la

seva gramàtica i el seu significat profund perquè plantegen la transmissió de la música com a llenguatge simbòlic de la societat, és a dir, com a imaginari col·lectiu musical i, alhora, plantegen conèixer i utilitzar la música com a eina comunicativa en les relacions socials. La transmissió del *sonari* col·lectiu requereix una reflexió profunda, fruit de la investigació que comporta la motivació de l'alumnat en la recerca no solament del fet musical, sinó de la relació que s'estableix entre el llenguatge simbolicomunicatiu de la música i l'ésser humà individual i formant part de la societat.

L'avaluació de l'assoliment dels objectius del *sonari* col·lectiu formula uns ítems diferents als dissenyats en el currículum del sistema educatiu, ja que, la LOMCE avalua l'actitud de l'alumnat, els coneixements generals del llenguatge musical i la capacitat de reflexió sobre la música, mentre que dels objectius del *sonari* col·lectiu se'n deriva una avaluació del coneixement del llenguatge simbolicomunicatiu de la música assolit per l'alumnat avaluat i de la seva motivació en l'interès i la coherència de la recerca sobre el fet musical i les seves imbricacions amb la societat des dels diferents àmbits.

La semblança de verbs en la formulació d'objectius pot induir a establir una similitud i concloure que la LOMCE està transmetent el *sonari* col·lectiu, però la lectura de la formulació dels objectius fa veure que la LOMCE transmet la música com a fet existent i que té un llenguatge amb uns elements que tothom ha de conèixer i, que, davant del fet musical cal una actitud receptiva; per altra banda els objectius per transmetre el *sonari* col·lectiu plantegen l'aprofundiment en el llenguatge simbòlic i comunicatiu de la música, a més del coneixement del llenguatge de la música; coneixement tècnic bàsic o més avançat, segons l'interès que desvetlli la música en qui la rep.

* * * * *

Resultat d'aquesta investigació de tesi doctoral i, donat que en l'actualitat s'ha de continuar aplicant el disseny curricular de música establert per la LOMCE, es proposen dues vies d'actuació -que haurien de ser simultànies- per aconseguir, en les coordenades docents del sistema educatiu català actual, la transmissió del *sonari* col·lectiu en l'educació obligatòria sense deixar d'aplicar la legislació del sistema educatiu.

La primera proposta d'actuació és l'aplicació d'una eina d'avaluació que constati l'assoliment d'objectius legals i que pugui avaluar també la transmissió del *sonari* col·lectiu. Es dissenya a continuació aquesta eina d'avaluació que permeti una avaluació amb suficients ítems perquè el resultat numèric esdevingui al més objectiu possible.

La segona proposta d'actuació és el plantejament al legislador d'una reforma d'objectius i, en conseqüència, de criteris d'avaluació de la matèria Música en el currículum del sistema educatiu de la LOMCE. En aquesta tesi doctoral es fa, a manera d'exemple, una reformulació d'objectius i de criteris d'avaluació del 1r cicle d'ESO, a partir dels objectius i criteris d'avaluació d'aquest cicle formulats per la LOMCE.

L'eina d'avaluació és aplicable sense la modificació de la LOMCE i serveix per desvetllar en l'alumnat nous interessos sobre el llenguatge simbòlic i comunicatiu de la música, alhora que avalua amb suficients ítems la matèria.

La proposta de reforma d'objectius i criteris d'avaluació de la música comporta un plantejament de la matèria des d'una conceptualització de la música resultat d'un estudi aprofundit, entre d'altres, dels autors presentats en aquesta investigació de tesi doctoral que, un cop estudiats i analitzats donin eines al legislador per fer un plantejament de la música en la seva dimensió simbòlica i comunicativa i superi la formulació actual d'una eina de treball en grup i coneixement dels rudiments musicals o, si és el cas que contempli les dues dimensions en la formulació del currículum de Música en el disseny del sistema educatiu: la transmissió de la dimensió simbòlica i comunicativa del llenguatge musical, per una banda i, per l'altra, el coneixement, la pràctica musical i el consum musicals.

5. CONCLUSIONS

5.1. Creació d'una eina d'avaluació per a la Música en la docència

Com s'ha deduït de la comparativa d'objectius de la música en la LOMCE amb els objectius per a la transmissió del *sonari* col·lectiu per arribar a transmetre la música, dins de la formulació legal i com a realitat social i simbòlica i comunicativa que forma part de l'imaginari social, es dissenya una eina d'avaluació que, per una banda, valori l'assumpció d'objectius que planteja el sistema educatiu per a la música, però, que, alhora, pugui avaluar l'assumpció per part de l'alumnat de la transmissió del *sonari* col·lectiu, de manera que l'educació prepari la població escolar per a la integració social en arribar a l'edat adulta pel que fa a la construcció d'uns criteris propis sobre el fet musical, tant com a llenguatge singular, com pel que respecte a la dimensió simbòlica - de l'imaginari social- i comunicativa.

L'eina d'avaluació es dissenya per valorar l'assumpció d'objectius del disseny curricular de música de la LOMCE, aprofundint en els aspectes que permeten la transmissió del *sonari* col·lectiu.

Tot i que el plantejament de l'avaluació del sistema educatiu és continu, és a dir, cada sessió de classe, cada activitat, cada tasca realitzada en l'àmbit escolar forma part de l'avaluació que és contínua i sumativa, l'avaluació de les matèries en els centres educatius té tres moments significatius que respon als tres trimestres de docència, al final dels quals es qualifica i quantifica amb nota numèrica la matèria i, a final de curs es realitza una avaluació de tota la matèria que ha de respondre al procés d'assumpció d'objectius de tot el curs.

D'aquests moments significatius es deixa constància escrita en les actes de les reunions dels equips docents constituïts en junta d'avaluació i es trasllada el resultat de l'avaluació constata en les actes a les famílies d'alumnes o a llurs responsables legals.

Per avaluar la música es parteix de les competències que recull la legislació en el disseny curricular i que l'alumnat ha d'assolir.

Per dissenyar l'eina d'avaluació s'agrupen les competències del currículum en tres tipus de competències:

- competències específiques de la matèria,
- competències transversals i lingüístiques i
- competències metodològiques.

En aquestes tres categories s'inclouen les competències musicals que dissenya el currículum, entre les quals apareixen les referents a l'actitud de l'alumnat envers el fet musical i la música que recull, abastament, la LOMCE en els criteris d'avaluació de la matèria.

Cadascuna d'aquestes competències avalua alguns dels objectius de la matèria, però, donat que sempre és difícil traduir en números del 0 al 10 l'assumpció d'objectius per part de l'alumnat, cal cercar ítems observables i objectivables per atorgar una valoració numèrica del progrés en l'assumpció dels objectius.

L'avaluació de cada trimestre és el resultat d'aplicar els ítems d'avaluació establerts, tot atorgant un pes (un percentatge) a cadascun dels grups de competències, com es detalla a continuació. Cada grup de competències inclou objectius del disseny curricular -i del *sonari* col·lectiu-.

Per a l'avaluació positiva de la matèria la legislació estableix una avaluació ordinària i una extraordinària.

Es presenta el disseny de l'eina d'avaluació per a la transmissió dels objectius de música en l'avaluació ordinària, ja que, la transmissió d'objectius i el seguiment al llarg del curs permetrà una avaluació positiva en un percentatge elevat de l'alumnat que cursa la música.

Es considera aprovada la matèria i, per tant, assolides les competències bàsiques mínimes per assolir una formació musical, la qualificació numèrica de 5 o superior a 5, en una escala de 0 a 10, com estableix la normativa educativa.

Per als casos que no s'assoleixi una avaluació positiva de la matèria de música amb el seguiment i l'avaluació ordinària s'estableix un protocol d'avaluació amb activitats, tasques i ítems que permetin en l'avaluació extraordinària comprovar l'assoliment de les competències musicals de l'alumnat i, per tant, constatar la superació de la matèria atorgant un aprovat en música.

5.1.1. Criteris d'avaluació per a la qualificació de la música

Com s'ha dit per tal d'establir uns ítems que permetin l'avaluació al més ajustada possible, tant en les notes trimestrals com en les finals o en les extraordinàries, s'atorga un pes a cada grup de competències que, per a la música, es concreta com s'indica tot seguit:

1. Competències específiques (CE): 30%.
2. Competències transversals (CT): 20%.
3. Competències metodològiques (CM): 50%.

En cada grup de competències s'inclouen les competències que marca el disseny curricular per tal d'avaluar-les. En cadascun dels tres grups de competències s'inclouen els objectius a assolir i s'hi afegeix un acarament entre els objectius que s'avaluen en les competències específiques que resulten de la construcció del *sonari* col·lectiu realitzada més amunt en aquesta investigació i recollida en el present treball i, també els objectius que formula el disseny curricular de la LOMCE. Així les competències inclouen:

1. Competències específiques (CE): s'hi inclouen els objectius que tenen relació amb descobrir el so, experimentar amb el so, caracteritzar el so, aïllar el so musical, caracteritzar la música com a llenguatge singular, com a art, com a llenguatge simbòlic, conèixer el llenguatge musical i experimentar amb el so produint música individualment i col·lectiva.

| Objectius LOMCE | Objectius SONARI COL·LECTIU |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Caracteritzar la història de la música,- comprendre la música (i la dansa),- conèixer el patrimoni musical,- conèixer els estils musicals,- experimentar el silenci,- experimentar la música. | <ul style="list-style-type: none">- caracteritzar la música,- conèixer la història de la música,- estudiar el so,- estudiar la música,- experimentar el so,- experimentar la música. |

Taula 18. Objectius de la LOMCE i del sonari col·lectiu per a competències específiques de Música.

2. Competències transversals i lingüístiques (CT): reflexionar sobre la música i expressar-ho amb un llenguatge adequat i correcte, presentar el resultat de les

investigacions realitzades relacionant la música amb la història, les ciències i les arts i amb les TIC.

| Objectius LOMCE | Objectius SONARI COL·LECTIU |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - reflexionar sobre la música (comunicar), - relacionar la música amb: <ul style="list-style-type: none"> o la cultura, o la història, o la societat, o les arts, o les ciències i o les TIC. | <ul style="list-style-type: none"> - reflexionar sobre la música, - relacionar la música amb: <ul style="list-style-type: none"> o la cultura, o la història, o la societat, o les arts, o les ciències i o les TIC. |

Taula 19. Objectius LOMCE i del sonari col·lectiu de les competències transversals i lingüístiques de Música.

3. Competències metodològiques (CM): investigar, analitzar, valorar i reflexionar de manera objectiva i coherent. Entre les competències metodològiques s'inclou tot el relacionat amb l'actitud de relacionar-se amb la música tant individualment com col·lectiva i comporta la responsabilitat personal -que marca com a objectiu la LOMCE- i la responsabilitat grupal.

| Objectius LOMCE | Objectius SONARI COL·LECTIU |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - investigar, - reflexionar sobre la música (comunicar), - relacionar la música amb: <ul style="list-style-type: none"> o la cultura, o la història, o la societat, o les arts, o les ciències i o les TIC | <ul style="list-style-type: none"> - investigar, - reflexionar sobre la música, - relacionar la música amb: <ul style="list-style-type: none"> o la cultura, o la història, o la societat, o les arts, o les ciències i o les TIC, - valorar: |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - valorar la música. Des dels objectius del procés d'ensenyament-aprenentatge: <ul style="list-style-type: none"> o col·laborar, o interessar-se i o valorar (reflexionar críticament sobre l'activitat quotidiana i sobre els diferents àmbits del coneixement). | <ul style="list-style-type: none"> o el poder de la música, o la bellesa de la música i o la música com a eina educativa. |
|---|--|

Taula 20. Objectius de la LOMCE i del sonari col·lectiu per a competències metodològiques de Música.

5.1.2. Una eina per qualificar la matèria de música

Per atorgar una nota de música es valoren els ítems de cada grup de competències i s'aplica el percentatge com es detalla tot seguit:

a) Per a les notes parcials trimestrals

a) Competències específiques (CE): 30% de la nota.

L'avaluació de les CE resulta de la mitjana de la nota de les diferents activitats realitzades i avaluades en l'assumpció dels objectius relacionats amb les CE (competències específiques).

- Càlcul de la nota CE a partir de: la realització d'activitats (treballs, qüestionaris) que recullin les competències demanades. Si hi són presents totes les CE demanades la qualificació és un 10. Si en manquen es fa un càlcul proporcional d'acord amb les CE que han estat assumides en l'activitat realitzada.
- L'avaluació de les CE resulta de la mitjana de la nota de CE de les diferents activitats realitzades: $(act1 + act2 + act3 + \dots + actN)/N$ (puntuació de 0 a 10).

$$\text{Nota CE} = \frac{\text{act1} + \text{act2} + \text{act3} + \dots + \text{actN}}{N} = \text{Nota CE (de 0 a 10)}$$

Figura 32. Càlcul de la nota de competències específiques de Música.

b) Competències transversals i lingüístiques (CT): 20% de la nota.

L'avaluació de les CT resulta de la mitjana de la nota de les diferents activitats realitzades i avaluades en l'assumpció dels objectius relacionats amb les CT (competències transversals).

- a. Presentació formal de treballs: portada / índex / introducció / continguts / conclusió / fonts documentals / annexos.
 - b. Correcció lingüística: per cada 3 faltes una penalització de 0,25 punts sobre 10 que es comptabilitza en la puntuació d'aquest ítem, de manera que, si la nota de competències lingüístiques és X i n'hi Nfaltes d'ortografia, la nota CTb resultarà $\text{NotaCTb} = X - ((N * 0,25) / 3)$
- L'avaluació de les CT resulta de la mitjana de la nota de CT de les diferents activitats realitzades i avaluades en els dos ítems establerts a i b: $(a + b) / 2$ (puntuació de 0 a 10). On a és el resultat de la suma d'activitats dividit pel nombre d'activitats:
- o $a = (a_1 + a_2 + \dots + a_N) / N$
 - o $b = (b_1 + b_2 + \dots + b_N) / N$

| | | | |
|------------------|---|--|-------------------------------|
| | $\frac{\text{act.a1} + \text{act.a2} + \text{act.a3} + \dots + \text{act.aN}}{N}$ | | = Nota CTa (de 0 a 10) |
| Nota CT = | $\frac{\text{act.b1} + \text{act.b2} + \text{act.b3} + \dots + \text{act.bN}}{N}$ | | = Nota CTb (de 0 a 10) |
| | $\frac{\text{CTa} + \text{CTb}}{2}$ | | = Nota CT (de 0 a 10) |

Figura 33. Càlcul de la nota de competències transversals de Música.

c) Competències metodològiques (CM): 50% de la nota.

Les competències metodològiques es valoren amb 4 ítems que tenen un pes del 25% cadascun d'ells. Per facilitar l'avaluació sobre 10 cada ítem es valora del 0 al 10 i s'aplica un percentatge de manera que:

- a) La nota dels ítems a (ítem.a) és el 25% de la nota de CM.
- b) La nota dels ítems b (ítem.b) és el 25% de la nota de CM.
- c) La nota dels ítems c (ítem.c) és el 25% de la nota però amb un pes dividit en dos subítems c1 i c2 (ítem.c1 i ítem.c2):

- i. ítem.c1 del 13%
 - ii. ítem.c2 del 12%
 - d) distribueix el 25% com el c, en dos subítems d1 i d2 (ítem.d1 i ítem.d2):
 - i. ítem.d1, un 13%
 - ii. ítem.d2, el 12%
- a. Assistència a classe i retards: 100%: 10 (restant 1 punt per cada 3 faltes d'assistència no justificada).
- b. Presentar treballs en el termini establert: 100%: 10 (restant 2 punts per cada treball no presentat en termini).
- c. Atenció a classe: 10 punts amb dos ítems:
 - c.1. activa: prendre apunts.
 - c.2. fer preguntes o aportacions interessants per a la matèria.
- d. Ús de les TIC en la presentació de treballs, investigacions o reflexions sigui de forma oral o escrita: 10 punts amb dos ítems:
 - d.1. Correctament i seguint les pautes: 10.
 - d.2. En la presentació: 10.

Avaluació de les CM: $a (a*0,25) + b (b*0,25) + c (c.1.*0,13 + c.2.*0,12) + D (d.1*0,12 + d.2. *0,13) = N$ (sobre 10).

| | | |
|------------------|---|---|
| | $\frac{\text{ítem.a1} + \text{ítem.a2} + \text{ítem.a3} + \dots + \text{ítem.aN}}{N}$ | = Nota CM.ítem.a (de 0 a 10) |
| | $\frac{\text{ítem.b1} + \text{ítem.b2} + \text{ítem.b3} + \dots + \text{ítem.bN}}{N}$ | = Nota CM.ítem.b (de 0 a 10) |
| N o t a | $\frac{\text{ítem.c1.1} + \text{ítem.c1.2} + \text{ítem.c1.3} + \dots + \text{ítem.c1.N}}{N}$ | = Nota CM.ítem.c1 (de 0 a 10) |
| CM | $\frac{\text{ítem.c2.1} + \text{ítem.c2.2} + \text{ítem.c2.3} + \dots + \text{ítem.c2.N}}{N}$ | = Nota CM.ítem.c2 (de 0 a 10) |
| = | | $\begin{aligned} & (\text{Nota CM.ítem.c1}) * 0,13 \\ & + \\ & (\text{Nota CM.ítem.c2}) * 0,12 \end{aligned} = \text{Nota CM.ítem.c} \\ & \text{(de 0 a 10)}$ |
| | $\frac{\text{ítem.d1.1} + \text{ítem.d1.2} + \text{ítem.d1.3} + \dots + \text{ítem.d1.N}}{N}$ | = Nota CM.ítem.d1 (de 0 a 10) |

$$\begin{array}{l}
\frac{\text{ítem.d2.1} + \text{ítem.d2.2} + \text{ítem.d2.3} + \dots + \text{ítem.d2.N}}{N} = \text{Nota CM.ítem.d2 (de 0 a 10)} \\
\text{(Nota CM.ítem.d1)*0,13} \\
+ \\
\text{(Nota CM.ítem.d2)*0,12} \\
= \text{Nota CM.ítem.d (de 0 a 10)} \\
\\
\frac{\text{CM.ítem.a} + \text{CM.ítem.b} + \text{CM.ítem.c} + \text{CM.ítem.d}}{4} \\
\text{(o bé:)} \\
(\text{CM.ítem.a})*0,25 + (\text{CM.ítem.b})*0,25 + (\text{CM.ítem.c})*0,25 + (\text{CM.ítem.d})*0,25 \\
= \text{Nota CM (de 0 a 10)}
\end{array}$$

Figura 34. Càlcul de la nota de competències metodològiques de Música.

Nota de cadascuna de les tres avaluacions

Realitzades les activitats de la matèria de música i, evidentment, catalogades en la programació de la matèria per tal que responguin als objectius plantejats i estiguin encaminades a l'assumpció d'aquests objectius i de les competències atorgades en el currículum del sistema educatiu per a la música, s'aplica, a cada activitat o a cada ítem d'observació, la qualificació corresponent. Amb un seguit d'observacions i notes (en el que estableix la normativa com a avaluació contínua i observació continuada del seguiment de l'alumnat, així com, de qualificació de l'assumpció d'objectius de cada alumne o alumna) ja es disposa d'una quantitat significativa de dades per procedir a avaluar cadascun dels subjectes de l'educació.

El fet de plantejar una avaluació amb un procés continuat i observar cada alumne i cada alumna, i, sobretot, el fet de recollir sistemàticament l'observació amb qualificacions agrupades en els tres blocs d'objectius, permet realitzar la tasca, sempre difícil, de traduir en una nota de 0 a 10 el procés d'aprenentatge de cada alumne o alumna.

La nota de cada avaluació és de 0 a 10 sense decimals; per calcular la nota s'aplica el percentatge atorgat a cada bloc de competències (avaluat sobre 10):

Nota CE*0,30 + Nota CT*0,20 + Nota CM*0,50, de manera que la fórmula per traduir a una nota numèrica de 0 a 10 l'assumpció d'objectius de música és:

$$\text{NOTA} = \text{Nota CE} * 0,30 + \text{Nota CT} * 0,20 + \text{Nota CM} * 0,50 = \text{NOTA AVALUACIÓ}$$

Figura 35. Fórmula per al càlcul numèric de la nota de les avaluacions de Música.

b) Per a la nota final de curs

Fent una opció pedagògica que considera que el procés d'ensenyament-aprenentatge és progressiu i, per tant, que a mida que es va avançant en el coneixement d'una matèria es van assolint més fàcilment les competències relacionades amb la matèria, en aquest cas amb la Música, per a la nota final de curs s'aplicarà una mitjana de les notes de les 3 avaluacions, però en avaluació sumativa, és a dir, el pes de la nota de cada avaluació no és el mateix sinó que té més pes la darrera nota atorgada amb els percentatges:

- 1a Avaluació té un pes del 20% en la nota final.
- 2a Avaluació té un pes del 30% en la nota final.
- 3a Avaluació té un pes del 50% en la nota final.

El resultat numèric per obtenir la nota final és el resultat d'aplicar els percentatges de les tres avaluacions amb la fórmula:

$$\text{NOTA FINAL NUMÈRICA} = \text{nota 1aAV} \cdot 0,2 + \text{nota 2aAV} \cdot 0,3 + \text{nota 3aAV} \cdot 0,5$$

= N (de 0 a 10)

Figura 36. Fórmula per al càlcul numèric de la nota final de curs de Música.

c) Avaluació extraordinària final de curs

Donat que l'alumnat és divers i el procés d'assumpció d'objectius i, per tant, de les competències de música, no es realitza uniformement per part de tothom, es pot preveure una prova extraordinària que serveixi per avaluar positivament el que, al llarg del curs, no s'ha pogut assolir.

En aquesta prova, i per valorar el més objectivament possible l'assumpció de les tres categories de competències que s'han establert, es marquen dos ítems:

- a) Es planteja un ítem previ: presentació de manera correcta d'acord amb les indicacions donades, del treball o dels treballs, realitzats al llarg del curs, que no hagin estat valorats positivament. Amb aquest ítem previ se cerca l'assoliment de la responsabilitat en la tasca encomanada.
- b) Prova comprensiva de les competències de música a assolir cursant la matèria: Control escrit del temari i del treball realitzat durant el curs.

Criteris de qualificació per a l'avaluació extraordinària: Per a la nota final de la prova extraordinària es farà un càlcul de:

- a) Els treballs presentats correctament tindran una valoració d'apte (5 sobre 10), aquests treballs s'avaluen amb tres notes que responen a CE, CT i CM que es preceptuen per atorgar la nota numèrica final.
- b) El control escrit amb dos blocs de competències:
 - a. Bloc de CE (competències específiques) amb un pes del 30% de la nota.
 - b. Bloc CT (competències transversals i lingüístiques) amb un pes del 20% de la nota.
- c) La valoració de les competències metodològiques té un pes del 50% de la nota, com està establert per a l'assignatura, també en l'avaluació final extraordinària i es té en compte:
 - a. La presentació dels treballs realitzats durant el curs i que no tenen una avaluació positiva en la data indicada.
 - b. L'assistència regular a classe al llarg del curs i en els dies establerts fins a la data d'avaluació extraordinària -en clara millora d'actitud i interès per la matèria en el transcurs del curs i, de manera més significativa en els dies establerts per a la consolidació no assolida durant el curs-.
 - c. Ús de les TIC en la presentació de treballs.

La qualificació de la prova extraordinària de final de curs es puntuarà de 0 a 10, sense decimals. S'aplica la fórmula de l'avaluació final ordinària incloent cada ítem en l'apartat corresponent per obtenir la qualificació numèrica i, per tal d'aplicar l'avaluació contínua, si fos el cas, la nota assolida en l'avaluació ordinària no es minorarà.

- CE: Mitjana de les qualificacions de les competències específiques tant els treballs com del control escrit dividit pel nombre de notes.
- CT: Mitjana de les qualificacions de les competències transversals tant dels treballs com del control escrit dividit pel nombre de notes.
- CM: Mitjana de notes CM.a + Mitjana de notes CM.b + Mitjana de notes CM.c / 3

$$\text{NOTA FINAL EXTRAORDINÀRIA} = \text{CE} * 0,3 + \text{CT} * 0,2 + \text{CM} * 0,5 = \text{NOTA FINAL (de 0 a 10)}$$

Figura 37. Fórmula per al càlcul numèric de la nota final extraordinària de Música.

5.2. Propostes de millora per a la Música en el sistema educatiu català

Els objectius extrets dels criteris d'avaluació de la música en el disseny curricular de la normativa actual, la LOMCE, han estat presentats en aquest treball d'investigació i, també han estat analitzats podent deduir que un dels trets de la formulació normativa actual és la dilució dels continguts a transmetre, sense tenir en compte el coneixement que ha construït la societat al llarg de la seva història; coneixement que resta sotmès a la disposició de l'alumnat a adquirir-lo.

D'aquesta anàlisi es desprèn que cal per transmetre uns coneixements, per desvetllar unes competències, per assolir uns objectius una formulació del sistema educatiu que concreti i plantegi un currículum amb uns objectius clars a transmetre i, per tant, a assolir per l'alumnat. És per això que els criteris d'avaluació s'han de formular de manera que hi hagi elements concrets a avaluar i, alhora, que l'alumnat sigui conscient de què és el que s'avalua, amb accions que siguin avaluables objectivament, evitant una subjectivitat que deriva en una concepció de la matèria de música com a quelcom no definit i, per tant, sense el pes que tenen altres matèries –dites instrumentals- que sí que formulen amb claredat què cal saber, és a dir, quines competències i quins continguts s'han d'assolir per part de l'alumnat.

La formulació dels criteris d'avaluació de la LOMCE és ambigua i, aquesta ambigüitat, porta a concebre-la com a matèria que forma part del currículum per algun tipus de consens, tot i que no per la seva importància en la formació. Es pot veure, per exemple, amb dos ítems que es transcriuen dels criteris d'avaluació de la LOMCE:

- Col·laborar en el treball en comú. S'ha de fer notar que, a més de col·laborar -que vol dir treballar en comú-,⁴¹⁸ s'ha de formular com ha de ser aquest treball de col·laboració, és a dir: l'alumnat ha d'acceptar i ha de complir les normes; i, a més ho ha de mostrar perquè el professorat ho pugui avaluar. Col·laborar, doncs, comporta una actitud de treball en positiu. L'actitud de treball en la matèria amb un manifest interès per conèixer i saber de música, la recerca, l'estudi i l'aprenentatge contrastat poden ser valorats, mentre que, la formulació de la LOMCE amb uns verbs generals esdevenen ítems ambigus per a atorgar una valoració d'avaluació.

⁴¹⁸ "Col·laborar" a Diccionari de la Llengua Catalana. Op. Cit.

- El criteri d'avaluació de la LOMCE: *Aportar idees musicals que contribueixin al perfeccionament de la tasca comuna torna a ser un ítem difícil d'avaluar perquè l'aportació d'idees musicals per contribuir a la tasca comuna* reobre una dialèctica, ja encetada en la història de la creació musical, sobre la idoneïtat i la coherència d'aquestes idees. Si es vol transmetre un llenguatge, en aquest cas musical, amb una gramàtica i unes regles, cal, en primer lloc, donar a conèixer aquesta gramàtica i aquestes regles i exercitar-les. Serà en un moment posterior que la creativitat, si es dóna, aportarà noves idees. Abans de conèixer el llenguatge musical no es pot formular la creativitat. La redacció de la LOMCE porta subjacent la idea que tothom és creador musical o, que la música és tant banal que tothom en coneix el seu llenguatge creatiu i tothom pot compondre música. O, fins i tot, que per adquirir la música només cal conèixer que existeix i que té un llenguatge diferent (encara que aquest llenguatge no es pugui llegir ni desxifrar ni fer-ne una lectura del seu significat profund).

El plantejament curricular de la música ha de formular objectius que es despleguin en criteris d'avaluació que permetin avaluar la transmissió de la Música, o del *sonari* col·lectiu; *sonari* col·lectiu que s'ha definit, en aquesta investigació, com a referent de l'imaginari sonor de la societat i que cal transmetre en l'educació. *Sonari* que s'ha deduït de les aportacions de les obres i dels autors que han focalitzat la seva recerca en la música en ella mateixa o com a element present en la quotidianitat social i que és constitutiu de la societat, per la seva funció simbòlica i, també, és constructiu de la societat, pel fet de ser un llenguatge de comunicació social.

De la recerca realitzada i verificant la hipòtesi formulada respecte a la transmissió parcial del *sonari* col·lectiu en el disseny curricular de música es deriva que, a més de l'eina d'avaluació proposada per valorar la transmissió de la música de la societat en l'educació, es planteja una reformulació del disseny curricular.

La reformulació, en alguns ítems dels criteris d'avaluació de la LOMCE, no requereix grans canvis legals, solament l'acció, el verb. Els canvis, tot i que nominalment poden semblar minsos plantegen una concepció de la música diferent de la que transmet el legislador ja que incorporen els elements del *sonari* col·lectiu aportats per nombrosos estudis sobre la música al llarg de la història de la investigació, i defineixen una matèria en el sistema educatiu que té molt en compte el llenguatge de la música com a

llenguatge simbòlic i comunicatiu amb potencialitat per construir la societat i establir relacions de comunicació social.

En el següent quadre es recullen els objectius i els criteris d'avaluació de la LOMCE i, s'hi afegeixen els objectius (re)formulats i els ítems que corresponen a aquests objectius reformulats en els (nous) criteris d'avaluació.

- Els objectius són els resultants de l'anàlisi dels criteris d'avaluació de la música en la normativa del sistema educatiu.
- Els objectius (re)formulats són el resultat de la present investigació, un cop acarats el referent *sonari* col·lectiu amb la formulació de la LOMCE.
- Els criteris d'avaluació es transcriuen de la LOMCE tot mantenint la numeració que el mateix text legal ha atorgat a cada criteri.
- Els (nous) criteris d'avaluació resulten de la formulació dels ítems d'avaluació focalitzada en els objectius reformulats.

1r cicle d'ESO (1r, 2n i 3r d'ESO)

| OBJECTIUS | (RE)FORMULACIÓ D'OBJECTIUS | CRITERIS D'AVALUACIÓ | (NOUS) CRITERIS D'AVALUACIÓ |
|-------------|---------------------------------------|--|--|
| | | Interpretació i creació: | |
| Col·laborar | Col·laborar activament i positivament | 8. Acceptar les normes que regeixen la interpretació en grup. | Aplicar les normes que regeixen la interpretació en grup. |
| | | 8. Aportar idees musicals que contribueixin al perfeccionament de la tasca comuna. | Aportar idees musicals seguint les pautes donades per a la coherència de la tasca comuna. |
| | | 8. Aportar idees musicals. | |
| | | 8. Complir les normes que regeixen la interpretació en grup. | Aprendre les normes que regeixen la interpretació en grup. |
| | | 8. Contribuir al perfeccionament de la tasca en comú. | Contribuir amb una actitud i una aptitud adequada i positiva al perfeccionament de la tasca en comú. |
| | | 8. Intentar concertar la seva acció amb la de la resta del conjunt, en les activitats d'interpretació. | Aprendre la concentració en la realització de la tasca individual i comuna. |
| | | 8. Mostrar respecte per les creacions dels seus companys. | Respectar les creacions dels seus companys. |
| | | 8. Participar activament i amb iniciativa personal en | Participar activament i positivament en les |

| | | | |
|------------------------|--|---|--|
| | | les activitats d'interpretació | activitats d'interpretació |
| Comprendre la música | Aprendre el llenguatge musical. | 1. Identificar patrons rítmics i melòdics binaris, ternaris i quaternaris. | Educar l'oïda en la identificació dels patrons rítmics i melòdics binaris, ternari i quaternaris. |
| | | 1. Reconèixer el ritme en lectura i audició de petites obres musicals. | Assimilar els coneixements i la pràctica del ritme en la lectura i l'audició de qualsevol obra musical. |
| | | | Interpretar el ritme en la lectura i l'escriptura d'obres musicals. |
| | | 1. Reconèixer els elements bàsics del llenguatge musical. | Aprendre els elements bàsics del llenguatge musical. |
| | | 1. Reconèixer els paràmetres del so. | Saber els paràmetres del so. |
| | | | Explicar els paràmetres del so. |
| | | 1. Reconèixer, a través de l'audició i la lectura de partitures, els diferents tipus de textura. | Catalogar des de la textura, tant en l'audició com en la lectura de partitures, els diferents tipus de textura. |
| | | 4. Analitzar el concepte de textura a través de l'audició i la lectura de partitures, els diferents tipus de textura. | Analitzar la textura a través de l'audició i la lectura de partitures. |
| | | 4. Comprendre el concepte de textura a través de l'audició i la lectura de partitures, els diferents tipus de textura. | Entendre què és la textura a través de l'audició i la lectura de partitures. |
| | | 5. Conèixer els principis bàsics dels procediments compositius i les formes d'organització musical. | Saber els principis bàsics dels procediments compositius i les formes d'organització musical. |
| Experimentar la música | Aplicar el coneixement de la música en la pràctica musical | 1. Transcriure dictats amb formulacions senzilles binàries, ternàries i quaternàries. | Escriure els dictats musicals en el paper pautat. |
| | | 2. Distingir els elements de la grafia musical (notes en el pentagrama, clau de sol i de fa en quarta línia, durada de les figures, signes d'intensitat i matisos, indicacions rítmiques i de tempo, etc.). | Saber els elements de la grafia musical: nom de les notes, claus de sol i de fa en quarta línia, durada de les notes en les figures, dinàmiques, indicacions rítmiques i de tempo. |
| | | | Fer equivalències de les notes. |

| | | | |
|---------------|-------------------------------------|---|---|
| | | | Fer lectura de partitures dient el nom de les notes al ritme que estan escrites. |
| | | | Cantar partitures entonant i seguint el ritme (marcant el compàs). |
| | | 2. Utilitzar els elements de la grafia musical (notes en el pentagrama, clau de sol i de fa en quarta línia, durada de les figures, signes d'intensitat i matisos, indicacions rítmiques i de tempo, etc.). | Escriure correctament la música: les notes en el pentagrama, les claus, les figures de les notes, les indicacions d'intensitat i de dinàmica. |
| | | 3. Arranjar cançons. | Arranjar cançons seguint unes pautes establertes. |
| | | 3. Arranjar coreografies. | Arranjar coreografies d'acord amb unes pautes establertes. |
| | | 3. Arranjar peces instrumentals. | Arranjar peces instrumentals seguint les pautes donades. |
| | | 3. Crear cançons. | Fer aproximacions a la creació de cançons. |
| | | 3. Crear coreografies. | Dissenyar coreografies. |
| | | 3. Crear peces instrumentals. | Fer aproximacions a la creació instrumental. |
| | | 3. Improvisar estructures musicals elementals en els modes i les escales més senzilles i els ritmes més comuns. | Improvisar música seguint unes pautes donades. |
| | | 3. Utilitzar el so apropiadament. | |
| | | 6. Aplicar el ritme en la lectura i audició de petites obres musicals. | Seguir el ritme amb la mà o el peu en la lectura i audició d'obres musicals. |
| | | 8. Interpretar des de diferents rols. | |
| Interessar-se | Implicar-se en l'activitat musical. | 7. Demostrar interès pel desenvolupament de les capacitats i habilitats tècniques com a mitjà per a les activitats d'interpretació. | Participar activament en la interpretació musical. |
| | | 7. Demostrar interès per les activitats de composició i improvisació. | Presentar composicions i improvisacions pròpies personals o grupals, tot justificant la successió melòdica i rítmica triada. |
| Investigar | Investigar | 9. Explorar les | Investigar el so present en |

| | | | |
|--|------------------------------------|--|--|
| | reflexivament. | possibilitats de diferents fonts i objectes sonors. | la vida quotidiana fent-ne una reflexió oral o escrita. |
| | | 9. Investigar de manera creativa les possibilitats sonores i musicals dels objectes. | Investigar el so musical fent-ne una reflexió oral o escrita. |
| | | 9. Mostra interès pels paisatges sonors que ens envolten i hi reflexionar. | Descriure els paisatges sonors que ens envolten amb reflexions argumentades. |
| Escolta: | | | |
| Caracteritzar la història de la música | Aprendre la història de la música. | 5. Determinar auditivament l'època o cultura a què pertanyen diferents obres musicals. | Ubicar en la història auditivament l'època o cultura a què pertanyen les diferents obres musicals. |
| | | 4. Reconèixer auditivament l'època o cultura a què pertanyen diferents obres musicals. | Copsar auditivament l'època o la cultura a què pertanyen les diferents obres musicals. |
| Comprendre la música | Distingir les fonts sonores. | 1. Descriure els diferents instruments i veus i les seves agrupacions. | Identificar els instruments musicals inclosa la veu i les seves agrupacions. |
| Comprendre la música | | 5. Descriure, mitjançant l'ús de diferents llenguatges (gràfic, corporal o verbal), alguns elements i formes d'organització i estructuració musical (ritme, melodia, textura, timbre, repetició, imitació, variació) d'una obra musical interpretada en viu o gravada. | Identificar tot exposant-ho els elements i les formes d'organització i estructuració musical: ritme, melodia, harmonia, timbre, forma i textura, de qualsevol obra musical interpretada en viu, audiovisualitzada o escoltada. |
| Experimentar el silenci | Practicar el silenci. | 3. Valorar el silenci com a condició prèvia per participar en les audicions. | Descobrir el silenci com a condició imprescindible en la comunicació musical i en tot tipus de comunicació. |
| Experimentar la música | Practicar la música. | 2. Llegir diferents tipus de partitures en el context de les activitats musicals de l'aula com a suport a les tasques d'audició. | Llegir música. |
| Interessar-se | Acceptar la diversitat musical. | 4. Interessar-se per ampliar les seves preferències musicals. | Escoltar diferents tipus de música més enllà de les preferències personals. |
| Investigar | Investigar reflexivament. | 6. Elaborar treballs d'indagació sobre la contaminació acústica. | Realitzar treballs ben estructurats com a resultat de la investigació, la reflexió i l'anàlisi sobre la contaminació acústica. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Relacionar la música i la societat | Cercar la funció o les funcions socials de la música | 6. Analitzar les causes de l'ús indiscriminat del so en situacions de l'àmbit quotidià. | Capir l'ús social de la música. |
| | | 6. Identificar situacions de l'àmbit quotidià en què es produeix un ús indiscriminat del so, | Catalogar l'ús social de la música amb exemples de la vida quotidiana. |
| | | 6. Proposar solucions davant les situacions de l'àmbit quotidià en què es produeix un ús indiscriminat del so. | Analitzar la utilització indiscriminada del so. |
| Contextos musicals i culturals: | | | |
| Caracteritzar la història de la música | Aprendre la història de la música. | 4. Distingir els grans períodes de la història de la música. | Capir els períodes de la història de la música. |
| Col·laborar | Acceptar la diversitat musical | 2. Adoptar una actitud oberta i respectuosa davant la diversitat de preferències. | Escollar amb interès amb una actitud oberta i respectuosa la diversitat musical. |
| Comprendre la dansa | Aprendre la dansa | 1. Reconèixer diferents manifestacions de dansa. | Entendre les manifestacions de dansa en els seus estils i en la història. |
| Comprendre la música | Ampliar les preferències musicals | 2. Ampliar i diversificar les preferències musicals pròpies, adoptant una actitud oberta i respectuosa. | Descobrir nous estils i noves músiques tot incorporant-les a les preferències pròpies. |
| Conèixer el patrimoni musical | Aprendre el patrimoni musical propi | 5. Apreciar la importància del patrimoni cultural espanyol | Saber les obres del patrimoni musical de la cultura pròpia. |
| | | 5. Comprendre el valor de conservar el patrimoni cultural espanyol. | Incorporar obres musicals del patrimoni cultural a les pròpies preferències musicals. |
| | | 5. Conèixer els instruments tradicionals espanyols. | Catalogar els instruments del folklore i del patrimoni cultural. |
| | | 5. Descriure els instruments tradicionals espanyols. | |
| | | 5. Transmetre el patrimoni cultural espanyol en la interpretació i memorització d'obres vocals, instrumentals i danses del patrimoni espanyol. | Aprendre per a la interpretació obres musicals del patrimoni cultural propi. |
| Interessar-se | Conèixer la varietat | 2. Demostrar interès per | Diferenciar la diversitat |

| | | | | |
|-------------------------------------|--|---|---|--------------------------|
| | musical tot valorant-la. | conèixer músiques de diferents característiques, èpoques i cultures. | musicals ubicant-les en la seva època i cultura. | |
| | | 2. Mostrar interès en l'ampliació i diversificació de les preferències musicals pròpies. | Ampliar les preferències musicals fruit de la descoberta de la varietat musical existent. | |
| Investigar | Aplicar tècniques d'investigació a la música. | 7. Utilitzar diverses fonts d'informació per a la investigació sobre noves tendències, representants, grups de música popular, etc. | Saber utilitzar diverses fonts d'informació sobre noves tendències, representants, grups de música popular, etc. | |
| Reflexionar sobre la música | Analitzar la música en ella mateixa. | 1. Expressar els continguts musicals. | Expressar amb coherència i correcció -oralment o escrita- continguts musicals apresos, investigats o analitzats. | |
| | | 6. Comunicar coneixements, judicis i opinions musicals de manera oral i escrita amb rigor i claredat. | Comunicar amb coherència i correcció coneixements, judicis i opinions musicals de manera oral i escrita amb rigor i claredat. | |
| | | 6. Utilitzar un vocabulari adequat en valorar o parlar de música. | Augmentar el lèxic amb vocabulari musical específic. | |
| Relacionar la música i la cultura | Analitzar la música en relació amb la cultura i la societat de cada temps. | 1. Relacionar els continguts musicals amb períodes de la història de la música. | Relacionar correctament els continguts musical amb períodes de la història de la música. | |
| Relacionar la música i la cultura | | 4. Examinar la relació entre els esdeveniments històrics, el desenvolupament tecnològic i la música a la societat. | Analitzar la relació entre esdeveniments històrics, el desenvolupament tecnològic i la música a la societat. | |
| Relacionar la música i la història | | 3. Relacionar les qüestions tècniques apreses amb les característiques dels períodes de la història musical. | Comparar amb rigor les qüestions tècniques apreses amb les característiques dels períodes de la història musical. | |
| Relacionar la música i la societat | | 1. Distingir les diverses funcions que compleix la música en la nostra societat. | Explicar les funcions socials de la música. | |
| Relacionar la música i les ciències | | 3. Relacionar els continguts musicals amb altres disciplines. | Establir relacions entre la música i altres disciplines. | |
| Valorar la | | Adquirir criteris | 7. Mostrar una actitud | Analitzar críticament la |

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| música | objectius de valoració de la música. | crítica per la música actual, els musicals, els concerts en viu i les noves propostes musicals. | música actual, els musicals, els concerts en viu i les noves propostes musicals. |
| | | 7. Valorar els elements creatius i innovadors en els musicals, els concerts en viu i les noves propostes musicals. | Valorar amb objectivitat els elements creatius i innovadors en els musicals, els concerts en viu i les noves propostes musicals. |
| Música i tecnologies: | | | |
| Relacionar la música i les TIC | Aplicar les TIC a la música. | 1. Conèixer algunes de les possibilitats de les tecnologies. | Conèixer les possibilitats de les tecnologies aplicades a la música. |
| | | 1. Demostrar un coneixement bàsic de les tècniques i els procediments necessaris per gravar, reproduir, crear i interpretar música | Aplicar les tècniques i els procediments per gravar, reproduir, crear i interpretar música. |
| | | 1. Elaborar produccions audiovisuals senzilles amb el suport de les tecnologies. | Elaborar produccions audiovisuals amb el suport de les tecnologies. |
| | | 1. Investigar el fet musical amb el suport de les tecnologies. | Utilitzar les tecnologies per a la investigació i per a la presentació de les investigacions realitzades. |
| | | 1. Participar en tots els aspectes de la producció musical. | Saber tots els aspectes de la producció musical. |
| | | 2. Utilitzar amb autonomia les eines de les tecnologies per a l'activitat musical. | Usar amb autonomia les eines de les tecnologies per a l'activitat musical. |
| | | 2. Utilitzar de manera funcional els recursos informàtics disponibles per a l'aprenentatge | Valer-se dels recursos informàtics disponibles per a l'aprenentatge de manera eficient. |

Taula 21. Objectius i criteris d'avaluació LOMCE i proposta de reformulació.

La proposta de reformulació d'objectius i de criteris d'avaluació de la música en els cursos en què la matèria -des de la implantació de la LOGSE fins a l'actualitat- hi ha estat present en el currículum, és a dir, a 1r, 2n i 3r d'ES, que s'ha dissenyat, es un exemple que parteix de la formulació legal actual pel que fa al currículum de música.

La reformulació d'objectius pretén mostrar la clara diferència de concepció de la música en la normativa i en el *sonari* col·lectiu que s'ha deduït de la presència de la música en

la societat recollida en estudis sobre la música en ella mateixa i en relació a altres disciplines.

Els objectius que es recullen en els criteris d'avaluació de la música en la LOMCE palesen una concepció de la música com a fet existent del qual cal saber la seva existència i, sumàriament el seu llenguatge.

La transmissió dels objectius del *sonari* col·lectiu, per altra banda, plantegen un coneixement del llenguatge musical i de la seva imbricació social i, es formula un coneixement del llenguatge musical que ha de ser equivalent al coneixement del llenguatges o dels llenguatges vehiculars de l'ensenyament, cosa que comporta, per exemple saber que el so té unes característiques i s'adquireix, amb l'ensenyament, la competència per utilitzar-les. És insuficient en el llenguatge saber solament l'existència del subjecte, del verb i dels complements, cal aprendre a utilitzar correctament aquests elements del llenguatge. És insuficient, igualment, en el llenguatge musical, saber que hi ha notes, que tenen uns noms -Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si-, que hi ha unes claus, etc., cal aprendre a utilitzar aquests elements a diferents nivells, però cal aprehendre'ls.

Tot l'alumnat estudia les llengües vehiculars i, pel cap baix, una llengua estrangera per al seu ús i, alguns es dedicaran a l'escriptura o a la literatura, però tot l'alumnat coneix el llenguatge suficientment per a l'ús quotidià.

Aquest ha de ser el plantejament del llenguatge musical en la legislació educativa amb una formulació clara sobre què és la música, quins són els seus elements, quines les seves característiques, quins tipus de música hi ha i n'hi ha hagut, de quina manera forma part de la societat i quins estudis sobre la música s'han abordat.

És des d'aquest plantejament argumentat i com a resultat de la investigació realitzada recollida en aquest treball que es pot dir que urgeix al sistema educatiu català i al de l'Estat espanyol fer un plantejament a partir d'una definició clara de la música que pugi en els estudis sobre la música realitzats, com s'ha fet en la present recerca. Un cop conceptualitzada la música es podrà dissenyar la matèria a impartir amb uns objectius i uns criteris d'avaluació que transmetin el llenguatge simbòlic i comunicatiu musical.

Les formulacions del sistema educatiu des de la implantació de la música amb la LOGSE han dissenyat una matèria per a l'ensenyament-aprenentatge que solament s'acosta a la música de manera superficial i, l'alumnat, tot i haver cursat la música com a

matèria del currículum difícilment arriba a capir el llenguatge musical, el seu significat i la seva presència en la societat com a constitutiu i constructiu.

* * * * *

El disseny curricular de la música, per tant, i com s'ha recollit en aquest treball d'investigació, transmet parcialment l'imaginari sonor col·lectiu, el *sonari* col·lectiu.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. *Encyclopaedia Britannica. Encyclopaedia Britannica Online Academic Edition.* Encyclopædia Britannica Inc., 2014. www.britannica.com
- AA.VV. *Gran Enciclopèdia catalana.* Online. www.encyclopedia.cat
- AA.VV. *Gran Enciclopèdia de la Música.* Online. www.grec.cat
- AA.VV. *Viquipèdia, l'Enciclopèdia Lliure.* Online. <https://ca.wikipedia.org>
- Adorno, Theodor W. *Disonancias. Introducción a la sociología de la música.* Madrid: Ed. Akal, 2009. (Básica de bolsillo, 14).
- Adorno, Theodor W. *Filosofía de la nueva música.* Madrid: Akal editores, 2003. Edició de Rolf Tiedemann. Traducció d'Alfredo Brotons Muñoz. (Básica de bolsillo, 74).
- Adorno, Theodor W. *Sobre la música.* Barcelona; Buenos Aires; México: Ed. Paidós; I.C.E. de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2000.
- Adorno, Theodor W.; Eisler, Hanns. *El cine y la música.* Madrid: Ed. Fundamentos, 1981². (Arte serie Cine, 64).
- Amigo, M^a Luisa; Cuenca, Macarena. "Propuesta de líneas de mejora de la experiència operística desde el ocio creativo" *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura.* Madrid: Ed. CSIC, 2012 (Vol. 188).
- Attali, Jacques. *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música.* Madrid: Ed. Siglo veintiuno, 1995.
- Ayala Herrera, Isabel Maria. "Estructuras del Lenguaje Musical." Jaen: Universidad de Jaen, 2012. Tema 1 del curs.
- Beardsley, M. C.; Hospers, John. *Estética. Historia y fundamentos.* Madrid: Cátedra, 1982.
- Berger, P. L.; Luckmann, Th. *La construcción social de la realitat. Un tractat de sociología del coneixement.* Barcelona: Ed. Herder, 1988.
- Berlioz, Hector. *A travers chants.* París: Michel Lévy Frères. Lib. Éditeurs, 1862². eBook reléase 2011.
- Bernstein, L. *The Unanswered Question.* Cambridge, Mass; Harvard University Pres, 1976.
- Boliés, Charles. "Thepehua Thought-Song. A Case of Semantic Signaling." *A Ethnomusicology.* 1967 11 (3).
- Brelet, Gisèle. "Musique et Structure" a *Revue Internationale de Philosophie.* 1965 (19).
- Brelet, Gisèle. *Estética y creación musical.* Buenos Aires: Hachete, 1957.
- Brenet, Michel. *Diccionario de la música. Histórico y técnico.* Barcelona: Ed. Iberia, S.A., 1981⁴. Traducció de J. Ricart Matas; José barberá Humbert i Aurelio Capmany.
- Bücher, Karl. *Arbeit und rhythmus.* Leipzig: Ed. Teubner, 1892. Hi ha sis edicions fins a 1924. traduït al rus el 1899 i reimprès el 1923.
- Burmeister, Joachim. *Musica poetica.* Rostock, 1606. Facs. Rpt. Kassel: Bärenreiter, 1955.
- Cage, John. *Escritos al oído.* Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de la Región de Murcia, 1999. Trad. Carmen Pardo.

- Calmell, Cèsar. I Congrés de Música a Catalunya. Llibre d'actes del Congrés organitzat pel Consell Català de la Música. Barcelona: Ed. Consell Català de la Música. 1994.
- Calomarde, Francisco Tadeo. Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino. Ministerio de Gracia y Justicia, 1824.
- Calomarde, Francisco Tadeo. Plan y Reglamento general de escuelas de primeras letras. Madrid: Imprenta Real, 1825.
- Calomarde, Francisco Tadeo. Real cedula de S. M. y señores del consejo por la cual se manda observar el nuevo Reglamento general de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades, inserto en ella. Madrid: Imprenta Real, 1826.
- Candé, Roland de. Diccionari de la música. Barcelona: Ed. 62, 1982². (El Cangur, 68).
- Cano i Nogué, Mercè; Martínez i Coll, Joan, Mayol i Puentes, Josep M. Crescendo. Música-Crèdit 1. Barcelona: Ed. McGraw-Hill, 2000.
- Cano, M.; Martínez, J.; Mayol, J. M. Música 4. Barcelona: Editorial McGraw-Hill, 2008. (Projecte Fluvià).
- Cardús i Ros, Salvador. El coneixement com a fet social. Barcelona: Ed. Universitat Oberta de Catalunya, 2002.
- Casetti, Francesco; Chio, Federico, di. Cómo analizar un film. Barcelona; Buenos Aires; México: Ed. Paidós, 1991. (Instrumentos Paidós, 7).
- Castella, Alfredo; Mortari, Virgilio. La técnica de la orquesta contemporánea. Buenos Aires: Ed. Ricordi Americana S.A.E.C., 1950.
- Chion, Michel. La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. Barcelona; Buenos Aires; México: Ed. Paidós, 1993. (Paidós Comunicación, 53).
- Chion, Michel. La música en el cine. Barcelona; Buenos Aires; México: Ed. Paidós, 1997. (Paidós comunicación Cine, 87).
- Combarieu, Jules. La Musique. Ses Lois, son Évolution. París: Ed. Ernest Flammarion, 1907.
- Comotti, Giovanni. Historia de la Música, 1. La música en la cultura griega y romana. Madrid: Ed. Turner, 1996. Col. Turner Música, núm. 1. Edició espanyola coord. Andrés Ruiz Tarazona. Trad. Rubén Fernández Piccardo.
- Cooke, Deryck. The Language of Music. New York: Oxford University Press, 2001.
- CSASE (coordinació). Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes. Barcelona: Ed. Servei de Difusió i Publicacions del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. 2002.
- Dahlhaus, Carl. Fundamenti di storiografia musicale. Fiesole: Discanto, 1980.
- Dahlhaus, Carl. La idea de la música absoluta. Barcelona: Ed. Idea Books, 1999.
- Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària a: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/4915/914189.pdf>
- Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i del Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (correcció d'errada en el DOGC núm. 5515, pàg. 89641, de 27.11.2009) a <http://www.xtec.cat/web/curriculum/curriculum>
- Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat,

http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=507489&language=ca_ES

- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (correcció d'errada en el DOGC núm. 5515, pàg. 89641, de 27.11.2009).
- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC 4915, de 29.06.2007.
- Defez Martín, Antoni. Música i sentit: El cas Wittgenstein. Valencia: Universitat de Valencia, 2011. (Estètica & crítica, 27).
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Xarxa Telemàtica de Catalunya. <http://www.xtec.cat/web/curriculum/eso/curriculum>
- Deutsch, Diana. The Psychology of Music. Oxford: Academic Press, 2013³.
- Di Benedetto, Renato. Historia de la música, 8. El siglo XIX. Primera parte. Madrid: Ed. Turner, S.A., 1987. (Turner Música, 8). Edició espanyola coordinada i revisada per Andrés Ruiz Tarazona. Traduit per Carlos Fernández, de la versió italiana Dapino, Cesare- Storia della musica, vol. VII: l'Ottocento I. Torino: Ed. E.D. T., 1982, a càrrec de la Societat Italiana de Musicologia.
- Dilthey, Wilhem. "La comprensión musical". A El mundo histórico. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1944. Per Eugenio Ímaz. Col. "Dilthey, Wilhelm, 1833-1911. (Obras, 7).
- Domeque, Mercè; Lagarriga, Eulàlia; Segalés, Eulàlia. Audició musical. Barcelona: Ed. Teide, 1992².
- Duch, L. Simbolisme i salut. Antropologia de la vida quotidiana 1. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999.
- Duch, Lluís. "Antropologia de la comunicació", a Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura. Barcelona: Ed. Universitat Autònoma de Barcelona i Universitat Oberta de Catalunya, 2002 (29).
- Duch, Lluís. Estaciones del laberinto. Ensayos de antropologia. Barcelona: Ed. Herder, 2004.
- Duch, Lluís. Mite i interpretació: aproximació a la logomítica II, Volum 2. Barcelona: Ed. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996.
- Duch, Lluís. Mito, interpretación y cultura. Barcelona: Ed. Herder, 2002.
- Durand, G. L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie. París: Ed. Hatier. (Optiques Philosophie, 79).
- Durand, Gilbert. Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale. París: Ed. Bordas, 1969.
- Dyson, George. The Progress of Music. London; New York; Toronto: Ed. Geoffrey Cumberlege; Oxford University press, 1950⁵. Online a: www.archive.org
- Eco, Umberto. Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Lumen, 1993³. Traducció de Ricardo Pochtar. (Palabra en el tiempo, 142).
- Escandell Vidal, M. Victoria; Leonetti Jungle, Manuel. Modelos lingüísticos para la teoría de la música. Sevilla: Ed. Asociación Española de lingüística aplicada, 1989. Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística aplicada.
- Espiña, Yolanda. "La música en el sistema filosófico de Hegel", a Anuario Filosófico. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1996 (29).

- EURYPEDIA. European Encyclopedia on National Education Systems (EURYPEDIA). A <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home>
- Ferguson, Donald. Music as metaphor: The elements of expression. Westport, CO: Greenwood Pres, 1960.
- Finkelstein, Sidney. Come la musica esprime le idee. Milano: Ed. Feltrinelli, 1955. Traducció de Giorgio Todeschini.
- Frith, Simon. "Music and Identity." A Hall, Stuart & du Gay, Pau. Questions of Cultural Identity. London: SAGE Publications Ltd. 2011^{11reimp}.
- Fubini, Enrico. La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX. Madrid: Ed. Alianza Música, 1994^{6reimp}. Versió castellana de Carlos Guillermo Pérez de Aranda. (Alianza Música, 31).
- Fubini, Enrico. Les philosophes et la musique. París: Honoré Champion. 1983. (Musique – Musicologie, 13). Dirigida per Danièle Pistone.
- Garriga, Montserrat. Estética de la música. Temas básicos, anécdotas y fundamentos paleo-sociológicos. Barcelona: Tenora Edicions Musical,. 1990.
- González Valle, José Vicente. "Figures retoricomusicals" a www.grec.net
- Hanslick, Eduardo. De la belleza en la música. Ensayo de reforma en la estética musical. Madrid: Casa editorial de Medina, 1876⁵. Traducció d'Elisa de Luxán de García Dana.
- Herbert Spencer, Edmund Gurney i Richard Wallaschek entre 1890 i 1891 van escriure articles sobre l'origen de la música a la revista *Mind*. Es poden trobar els articles a mind.oxfordjournals.org. Richard Wallaschek va formular els seus pensaments en l'obra Essay on the Origin of Music. Publicada el 1857.
- Hernández Salgar, Óscar. "La semiótica musical como herramienta para el estudio social de la música." Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes escénicas. Bogotá. D. C. Colòmbia: 2012, (Vol 7. 1).
- Hillmann, Karl-Heinz. Diccionario enciclopédico de Sociología. Barcelona: Herder, 2001. Direcció de l'edició espanyola: Antoni Martínez Riu.
- Historia de la música occidental. Madrid: Alianza Editorial, 1999^{2ed.7reimp} i 2001³. Versión española de León mamés. (Volums I i II).
- Hormigos Ruiz, Jaime. "La sociología de la música. Teorías clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina" a Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales. Toledo: Ed. Asociación Castellano-Manchega de Sociología, 2012 (núm. 14).
- Hospers, John. Significado y verdad en las artes. Valencia: Ed. Fernando Torres, 1980.
- Hurtado, Leopoldo. Introducción a la estética de la música. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1971. (Biblioteca del hombre contemporáneo, 225).
- Institut d'Estudis Catalans. Diccionari de la llengua catalana. Barcelona; Palma de Mallorca; Valencia: Ed. 3 i 4; Ed. 62; Editorial Moll; Enciclopèdia Catalana; Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995.
- Institut d'Estudis Catalans. Diccionari. Op. Cit.
- Jakobson, Roman. Essais de linguistique Générale. París: les Éditions de Minuit, 1963.
- Károlyi, Ottó. Introducción a la música. Madrid: Alianza editorial, 2001^{1a reimp}. (El libro de bolsillo). Traduída per Cristina Paniagua de l'original Introducing Music.

- Ladoff, George; Johnson, Mark. Metaphors We Live By. Chicago: The University of Chicago Press, 1981. Traduït a Metáforas de la vida cotidiana. Madrid: Ed. Cátedra. Teorema, 1995.
- Lalo, Charles. Esquisse d'une Esthétique Musicale scientifique. Paris: Ed. Félix Alcan, 1908. Online a Internet Archive <https://archive.org/stream/esquisseduneest01lalogoog#page/n8/mode/2up>
- Langer, Susanne K. "The cultural importance of the arts," a Journal of Aesthetic Education, 1. 1966 (1).
- Langer, Susanne K. Sentimiento y forma. Mèxic: Ed. Centro de Estudios Filosóficos de la Universidad Nacional Autònoma de México, 1967.
- LaRue, Jan. Análisis del estilo musical. Pautas sobre la contribución a la música del sonido, la armonía, la melodía, el ritmo y el crecimiento formal.
- León Mejía, Alma B. Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional. México: Ed. Limusa, S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores, 2005.
- Lévi-Strauss, C. Antropología estructural. Barcelona; Buenos Aires; Mèxico: Ed. Paidós, 1995^{2reim}.
- Lévi-Strauss, C. Mito y significado. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- Lévi-Strauss, Claude. Mito y significado. Madrid: Ed. Alianza Editorial. 1987. (El libro de bolsillo. Antropología).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). BOE, 23.09.1938.
- Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional. BOE, de 17 de juliol de 1949.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación primaria. BOE, de 18 de juliol de 1945.
- Ley de 26 de febrero de 1953, Ordenación de la Enseñanza Media. BOE, de 27 de febrer de 1953.
- Lissa, Zofia. Neue Aufsätze zur Musikästhetik. Berlin: Ed. Henschelverlag, 1975.
- Liszt, Franz. "Berlioz und seine Harold-Symphonie." Gesammelte Schriften. Leipzig: Ed. Druck und Verlag von Breitkopf; Harte L, Library of Wellesley College, 1910. Online a "Internet Archive" https://archive.org/stream/gesammelteschrif04lisz/gesammelteschrif04lisz_djvu.txt
- Liszt, Franz. Gesammelte Schriften. Leipzig: Ed. Druck und Verlag von Breitkopf; Harte L, Library of Wellesley College, 1910. Pàg. 85. Text alemany a "Internet Archive" a https://archive.org/stream/gesammelteschrif04lisz/gesammelteschrif04lisz_djvu.txt
- Llei de la Reforma de l'Ensenyament de l'Ensenyament Mitjà, de 20 de setembre de 1938. BOE, 23.09. 1938. Online: <http://www.filosofia.org/mfa/fae938a.htm>
- Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre. Ley Orgànica General del Sistema Educatiu. BOE 238, de 4.10.1990.
- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE 106, de 4.5.2006.
- Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. BOE de 10.12.2013. (Suplement en llengua catalana, 295).
- Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. BOE de 10.12.2013. Pàg. 1, 15 i 16 (Suplement en llengua catalana, 295).
- Llei Orgànica d'Educació 2/2006 de 3 de maig. BOE 106, de 4.5.2006.
- Llei que regula l'Ordenació de la Universitat, de 29 de juliol de 1943. BOE, 31.07.1943. I també: <http://www.filosofia.org/mfa/fae943a.htm>

- Lley Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre de 1990, d'Ordenació General del Sistema Educatiu. BOE, 238, de 4.10.1990.
- López Cano, Rubén. “Música i emocions” a Revista Musical Catalana. Barcelona: Sàpiens Publicacions; Fundació Orfeó Català-Palau de la Música Catalana, 2007. (275).
- Lorenzo Vicente, Juan Antonio. La enseñanza media en la España franquista (1936-1975). Madrid: Ed. Complutense, 2003.
- Lukács, Georg. Die Eigenart de Ästhetischen. II. Neuwied: Ed. Luchterhand, 1963.
- Mareveau, Guy. Música y educación. Madrid: Ed. RIALP, S.A., 1993. (Libros de Música).
- Maróthy, Janos. Rite and Rhythm. From Behaviour Patterns to Musical Structures. A Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae. Akadémiai Kiadó, 1993-1994 (35, 4). Online a: <http://www.jstor.org/stable/902316>
- Marrades, J. (ed). Wittgenstein. Arte y filosofía. Madrid: Ed. Plaza y Valdés, 2013.
- Martí Ferrándiz, J. J. Poder político y educación: El control de la enseñanza (España, 1936-1975). València: Universitat de València, 2002.
- Martínez, José Luiz. Semiótica de la música: una teoría basada en Peirce. A Signa. 2010 (10). Online http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica-4/html/02598914-82b2-11df-acc7-002185ce6064_25.html
- Mazzini, Giuseppe. Filosofia della música. Itàlia: Ed Raffaella Tarantini, 2011. Prog. Manuzio. Mazzini, G. Scritti literari. Milano: Bietti. 1933. Vol. II. Pàg. 16. <http://www.e-text.it> i també http://www.liberliber.it/medioteca/libri/m/mazzini/filosofia_della_musica/pdf/mazzini_filosofia_della_musica.pdf
- Mendelssohn, Felix. Carta adreçada a Marc-André Souchay, 15.X.1842, a Gal, Hans. The Musician's World: Great Composers in Their Letters. Londres: Ed. Thames and Hudson, 1965. Text de la carta a Mendelssohn – Cartas. A “Anuario 2009 Pro Música de Rosario”. Rosario, Argentina: Ed. Pro Música – Conjunto pro Música de Rosario, 2010.
- Merriam, Alan. “Usos y funciones de la música” en Cruces, Francisco (ed). Las culturas musicales. Lectura de etnomusicología. Madrid: Ed. Trotta, 2001.
- Meyer, Leonard B. Emotion and Meaning in Music. Chicago: Ed. University of Chicago, 1956.
- Michels, Robert. A Sociological Study of the Oligarchical Tendencies of Modern Democracy. Political Parties. New Brunswick, New Jersey: Ed. Library of Congress: 98-27094, 2009⁶.
- Middleton, Richard. “Music and the Bourgeois: Music and the Proletarian by János Maróthy and Eva Róna.” A Music Letters. 1974 (Vol. 55, núm. 4). Online a: <http://www.jstor.org/stable/734103>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El Sistema Educativo espanyol. Madrid: MECD/CIDE http://www3.unileon.es/dp/athe2/apuntes/teorias_instituciones_contemporaneas/Doc4_Evolucion_Sistema_Educativo.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2013. Madrid: Secretaría general técnica. Subdirección General de Documentación y

- Publicaciones, 2013. a: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/objetivos20202013.pdf?documentId=0901e72b8181d4fa>
- Monelle, Raymond. Linguistics and Semiotics in Music. Routledge. Chur: Harwood Academic Publishers, cop., 1992.
 - Moyano Samaniego, Claudio. Ley de instrucción pública. Sancionada por S. M. En 9 de Setiembre de 1857. Madrid: Imprenta Nacional, 1857.
 - Neubauer, John. La emancipación. El alejamiento de la mimesis en la estética del siglo XVIII. Madrid: Ed. Visor Dis., S.A., 1992. (La balsa de la Medusa, 57).
 - Olivar i Daydí, Alexandre. “Pare de l’Església” a Gran Enciclopèdia Catalana. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1990^{1a reimp} (Vol. 17).
 - Oliveras, Jordi. “Introducción” a Tascon, Cristina; Oliveras, Jordi (coord.). La música y su reflejo en la sociedad. Barcelona: Ed. Indigestió Musical, 2009. (Idees per la música, 4).
 - Ordre EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d’avaluació a l’educació secundària obligatòria. DOGC 5155, de 18.06.2008.
 - Pelinski, Ramón. Invitación a la Etnomusicología. Madrid: Ed. Akal, 2000. Cita l’edició de 1969 de Kunst; la primera edició on s’encunya el terme etnomusicologia és a Kunst, Jaap. Musicologica: A Study of the Nature of Ethno-musicology, Its Problems, Methods, and Representative Personalities. Amsterdam: Indisch Institut, Universitat d’Indiana, 1950.
 - Pérez Colodrero, Consuelo; García Gil, Desirée. “La música en la educación general española del siglo XX a través de la legislación” a García Sempere, Pablo; Tejada Romero, Pablo; Ruscica, Ayelén. (coords.) Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2014.
 - Pérez Gutiérrez, Mariano. El universo de la música. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1980.
 - Pérez, Mariano. Diccionario de la Música y los Músicos. A – E. Madrid: Ediciones ISTMO, 1985. (Fundamentos, 87).
 - Pidal, Pedro José. Plan de estudios decretado por S. M. En 17 de setiembre de 1845; seguido del cuadro general de asignaturas para las universidades del Reino, y de las reales órdenes expedidas para su ejecución. Madrid: Imprenta Nacional, 1845.
 - Platón. República. Barcelona: Ed. Planeta de Agostini, 1995. Traducció i notes Conrado Eggers Lan. (Los clásicos de Grecia y Roma, 26).
 - Pöltner, Güntheher, “La idea de Richard Wagner de la obra de arte total. Comentarios sobre el programa de una superación de la religión en el arte.” Traducció d’Alberto Ciria a Thémata. Revista de Filosofía. Sevilla: Ed. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2003 (30).
 - Porter i Talens, Ramon. Gran Enciclopèdia de la música. Op. cit. Vol 8.
 - Radigales, Jaume. La música en el cinema. Barcelona: Ed. UOC, 2007. (Vull saber, 52).
 - Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s’estableix el currículum bàsic de l’educació secundària obligatòria i del batxillerat. BOE de 3.01.2015 (Suplement en llengua catalana, 3).
 - Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s’estableix el currículum bàsic de l’educació secundària obligatòria i del batxillerat. BOE, 3.01.2015 (Suplement en llengua catalana al núm. 3).

- Remon Zarco del Valle, Antonio. Reglamento general de Instrucción Pública. Decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821. Barcelona: Imprenta del Gobierno, 1821.
- Riera, Ticià. Evolució de l'art musical. Història, estils i formes. Argentona: L'Aixernador Edicions, 1994.
- Ripollés Serrano, Ma Rosa (coord.). Constituciones de los 27 eEstados miembros de la Unión Europea. Madrid: Congreso de los Diputados, Dirección de Estudios, Análisis y Publicaciones. Servicio de Publicaciones, 2010. <http://www.congreso.es/consti/otras/europea/flash.html>
- Robertson, A.; Stevens, D. (dir.). Historia General de la Música. Madrid: Ed. ISTMO, 1982⁵.
- Rodríguez Morató, Arturo. “La trascendencia teórica de la sociología de la música. El caso de Max Weber” a Papers. Revista de Sociología. Barcelona: Ed. Universitat Autònoma de Barcelona, 1988 (29). www.papers.uab.cat
- Roman, Alejandro. El lenguaje musivisual: semiótica y estética de la música cinematográfica. Madrid: Ed. Visión Libros, 2008.
- Ross, Alex. El ruido eterno. Escuchar al siglo XX a través de su música. Barcelona: Ed. Seix Barral, 2010^{10impr}.
- Rowell, Levis. Introducción a la filosofía de la música. Antecedentes históricos y problemas estéticos. Barcelona: Ed. Gedisa, 1983.
- Salzer, Felix. Audición estructural. Coherencia tonal en la música. Barcelona: Ed. Labor, 1990. Trad. Pedro Purroy Chicot de l'original: Structural Hearing. Tonal Coherence in Music.
- San Agustín. De Musica. Madrid: BAC, 1988^{1areimpr}. (Obras completas, XXXIX), i, San Agustín. Las confesiones. Madrid: BAC. 1969. (Obras completas, II).
- Sánchez Vázquez, Adolfo (ed). Estética y marxismo. México: Ed. Era, 1970. Vol II.
- Saperas, Enric. Manual básico de Teoría de la Comunicación. Barcelona: Editorial CIMS. 1997. (Libros de Comunicación Global).
- Schaeffer, Pierre. Tratado de los objetos musicales. Madrid: Alianza editorial, 2003^{2reimp}. (Alianza Música, 40). Versió espanyola Araceli Cabezón de Diego.
- Schloezer, Boris. Introducción a Juan Sebastián Bach. Ensayo de estética musical. Buenos Aires: Ed. EUDEBA, 1961.
- Schönberg, Arnold. El estilo y la idea. Madrid: Ed. Taurus, 1963. Traducció: Juan J. Esteve de l'original Style and Idea. New York: Ed. Philosophical Library, 1950.
- Schopenhauer, Arthur. El mundo como voluntad y representación. I. Madrid: Ed. Trotta, 2013². Traducció de l'original Die Welt als Wille und Vorstellung. I per Pilar López de Santa María. (Clásicos de la Cultura).
- Schopenhauer, Arthur. El mundo como voluntad y representación. I. Madrid: Ed. Trotta, 2013². Traducció de Pilar López de Santa María de l'original Die Welt als Wille und Vorstellung. I. (Clásicos de la Cultura). I Schopenhauer, Arthur. El mundo como voluntad y representación. II. Madrid: Ed. Trotta, 2005². Traducció de Pilar López de Santa María de l'original Die Welt als Wille und Vorstellung. II.
- Schopenhauer, Arthur. El mundo como voluntad y representación. II. Madrid: Ed. Trotta, 2005². Traducció de l'original Die Welt als Wille und Vorstellung. II per Pilar López de Santa Maria. (Clásicos de la Cutura).
- Schumann, Robert. Gesammelte Schriften über Musik, und Musiker. Leipzig: Breitkopf & Härtel; Auflage, 1854. En la traducció francesa: Le comique dans la musique a Sur les musiciens. París: Stock, poli, 1979^{rep}. (1/1894).

- Schütz, Alfred. “Faire de la musique ensemble. Une étude des rapports sociaux” a Sociétés. Ed: De Boeck Supérieur. 2006 (3). Online <http://www.cairn.info/revue-societes-2006-3-page-15.htm> Article publicat per primer cop en anglès “Making Music Together. A Study in Social Relationship.” a Social Research: An International Quarterly. Nova York: The New School. Ed. Arien Mack, 1951 (18,1). Pàg. 76-97. Inclòs en Collected Papers II. Studies in Social Theory. The Hague: Ed. Martinus Nijhoff, 1964. Pàg. 159-178. En francès núm. 1 de 1984 i el citat de Sociétés. Pàg. 15-28.
- Schwitzer, Albert. “IV Partie. Le langage Musical de Bach. XXVIII. Le Symbolisme de Bach” A J. S. Bach. Le Musicien-poète. Leipzig: Ed. Breitkopf & Härtel, 1905².
- Simmel, Georg. “Psychologische und ethnologische Studien über Musik” a Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft. Berlin: Ed. Fer. Dümmler, 1882.
- Sloboda, John. Psychology for Practicing Musicians: Understanding and Acquiring the Skills. New York: Oxford University Press, 2007. Online a: <http://www.keele.ac.uk/psychology/people/johnsloboda>
- Smith Brindle, Reginald. La nova música. (L'avantguarda des de 1945). Barcelona: Ed. Bosch, Casa Editorial, 1979. Traducció d'Àlex Alsina de l'original The New Music (The Avant-garde since 1945). Londres: Oxford University Press, 1975. (Música d'Avui, 1).
- Sociedad Italiana de Musicología. Historia de la Música. Madrid: Ed. Turner Música, 1986 Edición española coordinada y revisada por Andrés Ruiz Tarazona. (Obra en 12 tomos).
- Sorokin, Pitirim A. Sociedad, cultura y personalidad. Su estructura y su dinámica. Sistema de sociología general. Madrid: Ed. Aguilar, 1966. Traducció Aníbal del Campo.
- Spencer, Herbert. “The origin and function of Music” a Essays: Scientific, Political, & Speculative. Vol II. London: Ed. Williams And Norgate, 1891. Recull l'article publicat per primer cop a Fraser's Magazine for Town and Country. London, 1857 (56).
- Stravinsky, Igor. Crónicas de mi vida. Barcelona: Ediciones de Nuevo Arte Thor, 1985.
- Stravinsky, Igor. Poética musical en forma de seis lecciones. Madrid: Ed. El Argonauta, 2007. Traduït del francès per Eduardo Grau.
- Supicic, Ivo. “Perspectives pluridisciplinaires: difficultés d'approche” a International Review of the Aesthetics and Sociology of Music. Croatian Musicological Society, 1985 (16,2). <http://www.jstor.org/stable/836773>
- Supicic, Ivo. “Sociología musical e historia social de la música.” A Papers: Revista de Sociología. Núm. 29 (1988). Ed. Universitat Autònoma de Barcelona, 1988.
- Valls Gorina, Manuel. Per comprendre la música. Barcelona: Edicions Destino i Edicions 62, 1986. (Llibres a mà, 39).
- Vera Mur, Josep Maria. “Aspectes legislatius bàsics” Curs per a directors i directores de nova incorporació. Bloc 3. Normativa i Procediment administratiu. Online. (maig 2012). http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_pla_de_formacio/directors_novells/3_Cur sDirectors_novells-PRISEC-MAIG-JUNY2012.pdf

- Wackenroder, Wilhem H.; Tieck, Ludwig. Herzensergießungen eines kunstliebenden Klosterbruders. Berlin: Unger, 1797. Edició española: Efluvios cordiales de un monje amante del arte: con una reseña de August Wilhelm Schlegel. Trad. d'Héctor Canal Pardo. Oviedo: Kirk, 2008.
- Wagner, Ricard. "Carta a Federico Villot" a Dramas musicales de Wagner. Tomo I. Barcelona: Casa editorial Maucci, 1908, a www.archivowagner.com
- Weber, Max. Economía y sociedad. Los fundamentos racionales y sociológicos de la música. Madrid: Ed. Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Wimmer, Roger i Dominick, Joseph. Introducción a la investigación de medios masivos de comunicación. México; Albany; Boston; Johannesburgo; Londres; Madrid; Melbourne; Nueva York; San Francisco; San Juan, PR; Santiago; Sao Paulo; Singapur; Tokio; Toronto; Washington: International Thomson Editores. 2001⁶. Traducció: Carlos Arenas Monreal.
- Wittgenstein, Ludwig. Culture and Value. Oxford: Basil Blackwell, 1980.
- Zamacois, Joaquín. Temas de estética y de historia de la música. Con textos de numerosísimos autores de diferentes épocas. S. Flamingo Rd. EE.UU.: Ed. SpanPress@Universitaria, 1997.
- Zbikowski, Lawrence M. Conceptualizing Music. Cognitive Structure. Theory, and Analysis. Oxford: Oxford University Press, 2002.