



TESI DOCTORAL

Escultors del so: creació musical col·laborativa i aprenentatge informal

Doctorand:

Adolf Murillo i Ribes

Direcció:

Dr. Joan Andrés Traver Martí

Dra. María Auxiliadora Sales Ciges

**Facultat de Ciències Humanes i Socials
Departament d'Educació**

Programa de doctorat: Diversitat cultural i interdisciplinarietat educativa

Codi: 10111

UNIVERSITAT JAUME I CASTELLÓ

OCTUBRE 2014



TESI DOCTORAL
Escultors del so: creació musical
col·laborativa i aprenentatge
informal

Doctorand:

Adolf Murillo i Ribes

Direcció:

Dr. Joan Andrés Traver

Dra. María Auxiliadora Sales

Facultat de Ciències Humanes i Socials

Departament d'Educació

**Programa de doctorat: Diversitat cultural i interdisciplinarietat
educativa**

Codi: 10111

Octubre 2014

El món és tornar so”

Julio Cortazar (1995)

ÍTACA

Quan surts per fer el viatge cap a Ítaca,
has de pregar que el camí sigui llarg,
ple d'aventures, ple de coneixences.

Has de pregar que el camí sigui llarg,
que siguin moltes les matinades d'estiu que,
amb quina delectança, amb quina joia,
entraràs en un port que els teus ulls ignoraven,
i vagis a ciutats per aprendre dels que saben.

Tingues sempre al cor la idea d'Ítaca.
Has d'arribar-hi, és el teu destí,
però no forcis gens la travessia.
És preferible que duri molts anys,
que siguis vell quan fondegis l'illa,
ric de tot el que hauràs guanyat fent el camí,
sense esperar que et doni més riqueses.

Ítaca t'ha donat el bell viatge,
sense ella no hauries sortit.
I si la trobes pobra, no és que Ítaca
t'hagi enganyat.
Savi, com bé t'has fet,
sabràs el que volen dir les Ítaques.

KONSTANTIN KAVAFIS, traducció de CARLES RIBA,

adaptació: LLUÍS LLACH.

Agraïments:

Aquesta Tesi no hauria estat possible sense vosaltres:

Auxi Sales i Joan Traver, els directors de la Tesi, gràcies, perquè heu cregut en mi.

A Eli, la LOM, Conxa, els músics i els No-músics, que m'heu obert la porta i l'horitzó amb les vostres respostes i els vostres suggeriments. Gràcies a tots els qui m'heu permès flirtejar amb el vostre cervell.

Als invisibles i imprescindibles, els meus pares Adolfo i Leonor: gràcies per la vostra estima i l'energia per educar-me en l'esforç, el treball i el sacrifici amb el vostre exemple. M'heu fet pujar tan lluny i tan alt com heu pogut.

A la meua família: Noa, Joan i Susanna, la meua companya i guardiana durant aquest temps. Per a vosaltres, agraïment, complicitat i amor incondicional. Sóc el que vosaltres m'heu permès ser.

Eterna gratitud i sonora salut a tots vosaltres per estar sempre amb mi.

Adolf Murillo i Ribes

Resum

Al s. XXI l'escola necessita amb urgència transformacions en profunditat que ens permeten adaptar-la a les necessitats que la societat en general i el nostre alumnat en particular reclamen. A l'aula, l'educació musical respon en el moment present a models que res tenen a veure amb les maneres de fer música que trobem fora de l'escola.

Les noves revolucions tecnològiques aplicades al camp de la música han permès emergir amb força altres formes de fer i de col·laborar que ofereixen una nova cartografia de l'aprenentatge musical en totes les seues dimensions.

Per aquest motiu, aquest estudi, amb una metodologia etnogràfica, situa el focus en les pràctiques col·laboratives en la creació musical que s'ubiquen en el context informal i que són desenvolupades per músics sense formació musical acadèmica.

Els resultats de l'estudi ens mostren algunes de les claus que haurem de tenir en compte a l'hora de transformar i adaptar les pràctiques musicals que habiten les nostres aules cap a contextos més permeables entre l'escola i la societat amb la qual conviu, afavorint i potenciant uns aprenentatges musicals més creatius i col·laboratius.

Paraules clau: Creació musical col·laborativa, creativitat, noves tecnologies, context informal, noves músiques, No músics.

Resumen

En el s. XXI la escuela necesita con urgencia transformaciones en profundidad que nos permitan adaptarla a las demandas que la sociedad en general y nuestro alumnado en particular reclaman. En el aula, la educación musical responde en el momento presente a modelos que nada tienen que ver con las maneras de hacer música que encontramos fuera de la escuela.

Las nuevas revoluciones tecnológicas aplicadas al campo de la música han permitido emerger con fuerza otras formas de hacer y de colaborar que ofrecen una nueva cartografía del aprendizaje musical en todas sus dimensiones.

Por este motivo, este estudio, con una metodología etnográfica, sitúa el foco en las prácticas colaborativas en la creación musical que se ubican en el contexto informal y que son desarrolladas por músicos sin formación musical académica.

Los resultados del estudio nos muestran algunas de las claves que deberemos tener en cuenta a la hora de transformar y adaptar las prácticas musicales que habitan nuestras aulas hacia contextos más permeables entre la escuela y la sociedad con la que convive, favoreciendo y potenciando unos aprendizajes musicales más creativos y colaborativos.

Palabras clave: Creación musical colaborativa, creatividad, nuevas tecnologías, contexto informal, nuevas músicas, No músicos.

Abstract

Twenty first century School urgently needs profound transformations that allow teachers to adapt the school to the needs that our students and the society in general are claiming.

Musical education is now using models that have nothing to do with the ways of doing music that we can find outside of the school. The new technological revolution applied to the field of music has allowed other ways of doing music to strongly emerge that collectively offer a new cartography of musical learning in all its dimensions.

It is for that reason that this study, through an ethnographic methodology, focuses on the collaborative practices in music creation occurring in informal contexts and that are developed by musicians without formal musical training.

The results of this study show some guidelines that have to be taken into account in order to transform and to adapt the musical practices in our classrooms towards more permeable contexts between school and society by encouraging and fostering collaborative and creative musical learning.

Keywords: collaborative music creation; creativity; new technologies; informal context; new music; No musicians.

Índex

Llistat de taules.....	16
Llistat de gràfics.....	16
Llistat d'imatges	17
I. Introducció.....	19
II. Més enllà de l'escola: l'altra escola	24
III. Contextualització de la investigació.....	29
 Part. 1 Marc Teòric	
 Capítol 1.	
Creació al context formal.....	35
1. L'escola com a territori de creació: producció versus reproducció	37
1.1. La música contemporània a les aules: elements problemàtics	42
1.2. Música Contemporània i noves pedagogies: so i creativitat en acció	47
 Capítol 2.	
Creació i noves tecnologies	55
2. Creació musical i noves tecnologies a l'escola.....	57
2.1. Noves eines de creació col·laborativa: dels primers home studio a les apps per a suports mòbils i plataformes col·laboratives	61
2.2. Nou concepte d'aula. Laboratori sonor interactiu: territoris híbrids entre l' <i>offline</i> i l' <i>online</i>	66

Capítol 3.

Música experimental67

- 3. La nova cultura del so: estils musical i noves tendències en la creació sonora contemporània 79
 - 3.1. El món: una caixa de ressonància. La música experimental i John Cage..... 84
 - 3.2. Nous elements de la construcció sonora en la música experimental. 86
 - 3.3. La nova escolta..... 89
 - 3.4. Músiques populars i la transformació cap al territori experimental..... 90
 - 3.5. Característiques i singularitats de la música electrònica 97

Capítol 4.

Les noves teories de la construcció del coneixement... 101

- 4. Del constructivisme social a l'aprenentatge situat 103
 - 4.1. Aprenentatge situat..... 104
 - 4.2. Comunitats de pràctica 106
 - 4.3. La construcció col·laborativa del coneixement 112

Capítol 5.

Creació al context informal..... 115

- 5. Educació informal: fer visible allò invisible..... 117
 - 5.1. Xarxes de creadors i creadores: cap a una intel·ligència musical col·lectiva..... 124

Part. 2 Marc Metodològic

Capítol 6

Metodologia i disseny de la investigació 133

6. Definició del problema d'investigació.....	135
6.1. Etnografia com a metodologia de la investigació	137
6.2. Problemàtica i particularitats del camp d'estudi.....	140
6.3. Camp d'estudi i treball de camp	142
6.3.1 Criteris de selecció del camp d'estudi: acotament i limitacions	144
6.4. A mode de rel@t. Entrada al camp d'estudi: Grup València Experimental.....	146
6.4.1. Descripció i característiques del Grup València experimental.....	157
6.4.2. Quan allò virtual s'esdevé físic: extensió de la plataforma online Audiotalaia al festival Off_Hz.....	160
6.4.3. L'Orquestra Mundana (LOM): l'experimentació col·lectiva del so. Submostra I	162
6.4.4. Descripció i característiques de la submostra I, LOM	163
6.4.5. Aproximació i criteris de selecció de les mostres de participants en el grup València Experimental	163
6.4.6. Selecció i Criteris aplicats en l'ampliació de la mostra	164
6.5. Entrada al camp d'estudi i aproximació a la submostra II, Sezion ...	166
6.5.1. Què és Sezion? Descripció de l'aplicació.....	179
6.5.2. Descripció de la submostra II, Sezion	180

6.5.3. Limitacions a l'accés en la mostra d'usuaris de la plataforma Sezion.....	180
6.6. Tancament del treball de camp.....	181

Capítol 7

Estratègies i eines en la recollida de la informació ... 183

7.1. Estratègies i eines utilitzades en la recollida de la informació.....	185
7.1.1. Observació participant.....	186
7.1.1.1. Observació participant a l'espai virtual.....	188
7.1.2. Entrevista grupal.....	190
7.1.2.1. Entrevista individual.....	193
7.1.3. Anàlisi documental a través de les netlabel, Blog, webs Bandcamp, Soundcloud, Youtube, Vímeo i Myspace.....	202
7.2. Eines utilitzades en la recollida de la informació.....	203
7.2.1. Registres audiovisuals: vídeo, audio i fotografia	203
7.2.2. Notes de camp.....	205
7.3. Anàlisi de les dades	207
7.3.1. Procés de codificació i categorització de les dades	209
7.3.2. Construcció del relat	212
7.3.3. Criteris de qualitat de la investigació	216
7.3.4. Eines i estratègies emprades en la triangulació de les dades.....	218

7.3.5. Les qüestions ètiques de la investigació	220
---	-----

Part. 3 Resultats i conclusió

Capítol 8

Resultats	223
------------------------	------------

8. Pregunta 1. De quina manera les experiències prèvies, personals i col·lectives dels participants defineixen el seu univers musical?225

8.1. Aportacions de les experiències prèvies des del context familiar.....	227
--	-----

8.1.2. Construint el seu univers sonor: Dels seus primers instruments a la col·lectivitat del grup	229
--	-----

8.1. Pregunta 2. Quines formes d'aprenentatge adopten habitualment els membres d'aquestes comunitats?236

8.1.1. Traspasant les normes: exploradors sonors.....	238
---	-----

8.1.2. El coneixement com a procés obert i dialògic: aprenentatges invisibles	240
---	-----

8.1.3. Aprenentatge en línia: del aprenentatge físic al virtual.....	244
--	-----

8.1.4. Quan l'aprenentatge individual s'esdevé aprenentatge col·lectiu..	246
--	-----

8.2. Pregunta 3. Quins significats personals i compartits assignen els participants a la seua condició de No músics?251

8.2.1. Com s'autodefineixen?	253
------------------------------------	-----

8.2.2. Apropament a la música des de la matèria primera: escultors del so.....	253
--	-----

8.2.3. Invisibilitat de l'instrument o quan el so esdevé instrument.....	257
--	-----

8.2.4. Concepte de música: transformació continua.....	260
8.2.5. Centre i perifèria: l'acadèmia versus la No acadèmia	263
8.3. Pregunta 4. Quina importància té la tecnologia en les seues maneres de fer música?	269
8.3.1. Veure i escoltar la música: l'alliberament del creador a través de la revolució tecnològica	271
8.3.2. Espais de creació: l'estudi domèstic.....	275
8.3.3. Màquina-músic versus músic-màquina	278
8.3.4. Compartir i construir des de les xarxes socials: tecnologia al servei de la comunicació	281
8.4. Pregunta 5. Quines formes d'interacció caracteritzen els processos i productes en la creació col·laborativa entre el No músics?	284
8.4.1. Atrapant els processos de creació.....	288
8.4.2. De l'acte individual creador a la col·lectivitat creadora	292
8.4.3. Més enllà de la suma de les parts: interaccions entre els No músics.....	296
8.4.4. De la col·laboració virtual online a la presencial offline	301
8.4.5. Clínica Mundana: punt d'encontre i construcció social.....	306
8.4.6. L'Orquestra Mundana (LOM): una pràctica compartida a través de la lliure improvisació	313

Capítol 9

Discussió – conclusions	323
--------------------------------------	------------

A mode de tancament.....	325
9. Discussió	326
9.1. De quina manera les experiències prèvies, personals i compartides dels participants defineixen el seu univers musical?.....	326
9.2. Quines formes d'aprenentatge adopten habitualment els membres d'aquestes comunitats?	328
9.3. Quins significats personals i compartits assignen els participants a la seua condició de No músic?	331
9.4. Quina importància té la tecnologia en les seues maneres de fer música?	337
9.5. Quines formes d'interacció caracteritzen el processos en la creació col·laborativa entre el No músics?	343
9.6. Conclusions	353
9.6.1. Les pràctiques musicals creatives com a transformació social	353
9.6.2. A la recerca d'una educació musical del s. XXI	359
9.7. Limitacions i noves línies d'investigació	370
10. Referències.....	375
10. Referències.....	377
11. Annexes	409
11. Annexes	411
Carpeta I. Transcripcions entrevistes	

Carpeta II. Audios entrevistes treball de camp

Carpeta III. Vídeos treball de camp

Carpeta IV. Fotos treball de camp

*En format digital al DVD

Llistat de taules

Taula 1. Sectors dominants en la comunicació segons els conceptes de Laswel en Cuadrado (2008:67)	125
Taula 2. Model entrevista grup semiestructurada.....	190
Taula 3. Situacions, escenaris observats i estratègies de recollida de la informació	192
Taula 4. Model entrevista semiestructura. Sezion Madrid	196
Taula 5. Model entrevista individual.....	199
Taula 6. Cronograma entrevistes realitzades	201
Taula 7. Espais Virtuals com a fons documental i observació participant	207
Taula 8. Criteris de qualitat i estratègies utilitzades en la investigació	218
Taula 9. Eines emprades en la triangulació de les dades seguint les preguntes d'investigació	220

Llistat de Gràfics

Gràfica 1. Categorització família experiències prèvies.....	226
Gràfica 2. Categorització família formes d'aprenentatge.....	237

Gràfica 3. Categorització família identitat sonora	252
Gràfica 4. Categorització família tecnologia	270
Gràfica 5. Categorització família processos de creació.....	285
Gràfica 6. Categorització família plataforma col·laborativa Sezion	300
Gràfica 7. Categorització família comunitat de pràctica	312

Llistat d'imatges

Imatge 1. Martí Guillem en concert. Música amb joguines.....	35
Imatge 2. Llorenç Barber al festival Nits d'Aielo i Art 2014	55
Imatge 3. JJDoc (Juanjo Llopis) Concert amb el col·lectiu Camí Fondo ...	77
Imatge 4. Concert de l'Orquestra Mundana de lliure improvisació	101
Imatge 5. Antonio Sánchez en la Clinica Mundana	115
Imatge 6. Jorge Marredo en concert, sala la Llimera	133
Imatge 7. Edu Comelles en una sessió en la Clinica Mundana.....	183
Imatge 8. Concert Cloenda Off_Hz (2013) Claustre Sant Pius V L'Orquestra Mundana (LOM).....	203
Imatge 9. Concert Off_Hz Galeria Espacio –Ruzafa (València) Ruelsson en concert	205
Imatge 10. Truna en concert, festival Nits d'Aielo i Art 2014	223
Imatge 11. Concert improvisació amb Avelino Saavedra, sala Plutón.....	323
Imatge 12. Ruelsson en concert, paranimf de la UJI.....	375

I. Introducció

Són moltes les veus que declaren la necessitat emergent de la millora i adaptació de l'escola a les demandes del s. XXI. Entre aquestes demandes, l'àrea de música i l'art en general han estat contínuament sotmeses a judicis audaçs, la majoria dels quals han desembocat darrerament –sols cal fer una mirada a la LOMQE– en la visió de l'art com una mena d'element propedèutic i auxiliar a la resta de les àrees curriculars.

El nostre posicionament ha estat sempre una defensa aferrissada de les potencialitats de l'art dintre del sistema educatiu, fent especial atenció a elements focals, com ara, el **desenvolupament de la creativitat a través de la creació sonora, l'aspecte col·laboratiu en la posada en pràctica dels processos de creació i l'ús de les noves tecnologies** com ampliació dels territoris imaginaris que ens permeten anar més enllà en l'experimentació i la creació sonora.

Aquests elements han estat claus i vertebradors, ancorant-se d'una forma molt significativa al llarg de tot l'estudi. En una investigació prèvia (Murillo, 2011a), on estudiàvem quines eren les músiques d'influència, descobrírem que l'alumnat s'allunyava de les propostes de l'escola i s'apropava a les del seu entorn personal: electrònica, hip hop, i altres derivades de les noves formes de fer música a través de suports mòbils o de programaris específics d'edició musical que configuren el seu context, farcit d'experiències sonores que ens resulten moltes vegades invisibles. La investigació ens va permetre descobrir les altres realitats sonores que, a simple vista, quedaven ocultes i descobrir una part de les seues vivències sonores, amb unes formes de fer i participar de la música que massa sovint l'escola no afavoria, o fins i tot, com era el nostre cas, desconeixíem.

Reflexionant sobre aquesta situació varen pensar que allò que viu l'alumnat fora de l'horari escolar presenta similituds amb altres pràctiques fora de l'escola i que ja havíem observat als contextos informals al llarg de la nostra trajectòria professional; noves músiques, noves pràctiques col·laboratives amb gent sense estudis musicals, on la tecnologia es feia fortament present en els processos de creació i donava con a resultat interessants propostes, integrant en molts casos projectes interdisciplinaris i creatius que conformaven en ocasions autèntiques xarxes de creadors.

Sent així, aquestes pràctiques observades es nodrien d'elements que considerem molt importants en relació a la nostra pròpia visió de l'ensenyament artístic a l'escola del s. XXI.

Vist açò, podem dir que la simetria era quasi perfecta: d'una banda estaven els músics sense formació acadèmica que havien concitat la nostra curiositat perquè eren capaços de resoldre situacions de creació col·laborativa, i d'altra, l'alumnat –sense formació acadèmica, si obviem el vernís escolar de l'assignatura– que s'enfrontava al repte des d'un punt de partida semblant al del primer grup, però desorientat, ja que en la majoria de les pràctiques viscudes a l'escola la seua creativitat no havia pogut emergir ni enfortir-se.

Si aprofundim en aquesta anàlisi, hi ha dades objectives que afavoreixen la percepció social de l'escola com a una institució basada en el coneixement disciplinar, més estructurat, menys exploratori, i amb temps i espais determinats prèviament, més lents i menys porosos. L'alumnat ja coneix el guió i elabora itineraris d'aprenentatge personal que no tenen connexió amb les hores del currículum.

En aquestes condicions, la institució s'enfronta a un altre tipus d'aprenentatge, on la frontera entre el que és *escolar* i allò que no és *escolar* es desdibuixa i ja no es defineix exclusivament per l'espai i el temps de l'escola. Com molt bé indica Pérez (2012), hi ha molt de no-escola en l'horari escolar i hi ha molt de l'escola en l'espai i el temps posterior a l'escola.

Aquesta investigació se centra en l'estudi de les pràctiques col·laboratives al voltant dels creadors No músics que es mouen en un context informal. Un context ric i porós que mostra amb força la repercussió de les noves tecnologies i la creació de nous escenaris culturals que de manera rizomàtica provoquen la creació de xarxes de creadors que es nodreixen sovint de *fer en col·laboració*.

El nostre interès cobra força quan, després d'una revisió de la literatura al voltant del tema, observem el gran buit en aquest tipus d'investigacions. Potser l'aproximació més semblant al nostre estudi la trobem en les realitzades per Green (2008) i altres autors (Axelsen, 1997; Feichas, 2010; Follkestad, 2005; O'Flynn, 2006) que aporten suggeridores evidències de les potencialitats de l'aprenentatge musical en els contextos informals, tot i que el seu focus se centra en uns estils musicals diferents al nostre. La manca d'estudis i investigacions d'aquesta tipologia al nostre entorn,

així com la inclusió de la música contemporània com a pràctica a les escoles afegeix un element problemàtic a les aules, el qual potencia i defineix molt bé el grau de rellevància d'aquest estudi i les conseqüències que se'n poden derivar a l'hora de definir i replantejar noves pràctiques a l'escola. Noves pràctiques que tenen com objectiu principal el reequilibri entre les que s'allunyen de la realitat social i cultural que vivim i unes de noves, submergides ja en els nous canvis que apropen al nostre alumnat al concepte de *No músics* que hem estat observant i estudiant: una nova visió de l'alumnat com a creador i agent actiu en la producció cultural que des de l'escola ha de projectar-se fora del murs, buscant la fricció i la interrelació necessàries entre l'escola i el món.

Per tal d'abastar aquest estudi ha estat necessari buscar un mètode d'investigació que realment ens desvetllara i ens aportara major comprensió de les cultures musicals, en les quals havíem posat el focus d'atenció. *L'etnografia* es va presentar com una oportunitat única per encaixar un mètode a unes necessitats metodològiques, la finalitat de les quals és mostrar i comprendre des de l'interior d'aquesta comunitat de creadors *No músics*, les maneres de *fer*, que per a nosaltres havien estat fins aquest moment, simples intuïcions que bevien de les nostres experiències i contactes esporàdics i que, per descomptat, no resultaven suficientment aclaridores per tal de donar-nos el valor suficient per créixer cap a nous models didàctics a desenvolupar en una escola més moderna i adaptada al seu temps.

L'estructura d'aquest l'estudi es divideix en tres grans blocs: Marc teòric, Marc Metodològic, Resultats i discussió/conclusions.

El **marc teòric** aporta els elements necessaris per tal de donar suport a les diferents necessitats conceptuals que emergeixen de tot procés d'investigació i d'altres que s'arrelen en la nostra necessitat professional. Els elements es posen en joc al llarg de l'estudi com a complement que sustenta el nostre posicionament teòric de la praxi musical a l'escola.

Al *primer capítol* presentem una concepció de la creació, vista des del context formal. Aquest capítol reflecteix en part la situació problemàtica d'una escola que no acaba d'ubicar-se davant de certes emergències, davant d'aspectes que per a nosaltres són cabdals i que pivoten al voltant de la creació, la música contemporània i les noves pedagogies des d'una concepció més creativa, i que, a hores d'ara, continuen sent les grans oblidades del nostre sistema educatiu. Aquest element ha

estat una constant que ha motivat clarament l'interès per indagar i aprofundir en la present investigació i delimiten alguns aspectes que cal millorar i transformar per tal de perfilar una nova didàctica i pedagogia musical per al s. XXI.

Al *segon capítol* ens centrem en les noves tecnologies aplicades a la creació sonora. Noves eines tecnològiques en el camp de la creació sonora emergeixen amb força, i ja han produït canvis dràstics en el creador que ens suggereix noves possibilitats en els plantejaments didàctics que ens dirigeixen cap a una aula que esdevé laboratori i a una concepció de l'aprenentatge musical en sintonia, per mitjà de l'actitud especulativa al voltant del so, ampliant els territoris de la imaginació, marcant una tendència fronterera entre allò real i allò virtual.

El *tercer capítol* permet establir una clara correspondència entre el concepte experimental, conseqüència dels plantejaments de John Cage, i la ruptura que provoca el seu concepte de música experimental amb els plantejaments que defineixen les actituds dels No músics que hem estudiat.

La seua visió de la música, fruit d'una constant reflexió filosòfica, aporta elements que ajuden a trencar amb la preponderància absoluta d'unes músiques sobre altres, i potencia la llibertat de tothom a fer i sentir una música lliure, sense complexos, fora de qualsevol motlle rígid i imposat, centrant el seu màxim interès en el *fer-procés*, en contra del *fet-producte*, la qual cosa ens apropa a una enriquidora visió de l'art com a experiència humana a l'abast de tothom.

El *quart capítol* té una funció de frontissa, ja que aporta una visió des de les teories de l'aprenentatge, partint de la concepció del constructivisme social, que lliga perfectament l'escola amb les pràctiques que hem estudiat fora de l'escola. Aquestes teories revaloritzen la importància dels aprenentatges col·laboratius envers l'aprenentatge individual, i les potencialitats dels aprenentatges situats a través de comunitats de pràctica que remarquen la importància del context i les interaccions socials com a detonant d'aprenentatges més autèntics i, per tant, més significatius.

Al *cinquè capítol* mostrem les potencialitats de l'altra "escola", la que es mou en el context informal, fent èmfasi en diferents estudis i investigacions que reforcen la nostra idea d'obrir el visor més enllà del murs.

Aquest capítol ens permet enllaçar amb la part metodològica que plantejem des del mètode etnogràfic.

Al *sisé capítol* fem una relat descriptiu del camp d'estudi que segueix, cronològicament, els diferents estadis del treball de camp. Al llarg del capítol anem desglossant els diferents criteris de selecció de mostres, estratègies i eines emprades per tal de seleccionar la mostra de participants, atenent a les seues particularitats. Aquests criteris ens permeten fer visibles algunes de les complexitats i limitacions a les quals s'ha enfrontat l'investigador.

El *seté capítol* se centra en la descripció de les estratègies i eines utilitzades en la recollida de dades i estratègies d'anàlisi, i ens mostren les coordenades que han guiat l'estructuració de les dades obtingudes al treball de camp, així com els aspectes que fan referència a la triangulació de les dades i a les qüestions sempre ineludibles dels criteris de rigor deontològic i l'ètica de la investigació qualitativa.

Finalment, entrem al darrer apartat on es presenten els **resultats**, s'obri la **discussió** i s'expliciten les principals **conclusions** de l'estudi.

Al *huité capítol* presentem el resultat de l'estudi, on les dades recollides prenen forma i s'articulen a través d'un entramat que respon a les diferents preguntes d'investigació i objectius proposats a l'estudi.

Per últim, al *nové capítol* presentem les conclusions estructurades en dues dimensions: la primera dimensió, mostra les evidències basades en les potencialitats d'unes pràctiques col·laboratives que, de forma invisible, enriqueixen i transformen els nostres barris i ciutats, construint entramats culturals i redibuixant noves cartografies i sociogrames, des de la quotidianitat, sense l'etiqueta de "grans esdeveniments", i constitueixen sens dubte uns grans esdeveniments. Aquesta dimensió marca en certa manera aspectes que hauran de ser tinguts en compte per les administracions per tal de dissenyar noves polítiques culturals que realment abasten les necessitats dels col·lectius més vulnerables i desatesos, però per un altra part són escenaris emergents de l'avantguarda intel·lectual, on es mostren nombroses connexions innovadores i contextualitzades en el cor de la societat del s. XXI i, sobretot, perquè ens arriben de la mà de col·lectius on la passió i el bon fer no tenen una motivació econòmica.

La segona dimensió, recupera i amplia aquestes potencialitats i evidències i les redirigeix cap l'interior de l'escola. Si hem pogut evidenciar que actualment les pràctiques musicals a l'escola continuen capficades en una visió etnocèntrica que les debilita, les maneres de fer que hem trobat i el seu abast han de generar, com a mínim, una reflexió seriosa i honesta. Conscients de les dificultats que tenim al davant i degut a les resistències que trobem i anem a trobar per transformar l'escola, les nostres conclusions han de mostrar els nous camins que amb esforç i diàleg haurem de començar.

Per últim, tancarem amb l'apartat de conclusions mostrant algunes limitacions observades a l'estudi i les possibles línies futures que, al nostre parer, poden contribuir significativament a la millora i l'equilibri a l'interior de l'escola. Aquestes línies futures ja comencen a caminar des de dos projectes que són fruit de les reflexions i aportacions d'aquest estudi.

II. Més enllà de l'escola: l'altra escola

Qualsevol persona vinculada a l'educació que s'interesse a conèixer com aprèn l'alumnat amb les tecnologies digitals, necessàriament ha de buscar més enllà dels contextos institucionals i considerar reflexivament les implicacions que comporta l'ús que el nostre alumnat, com qualsevol ciutadà, fa d'ordinadors i altres artefactes tecnològics que mediatitzen els aprenentatges en el s. XXI.

El desconeixement d'aquests territoris d'influència -la menystinguda educació informal-, condicionats per les darreres innovacions tecnològiques i la seua repercussió en els aprenentatges del dia a dia es fa evident en un territori que l'alumnat conforma a través dels seus gustos i interessos musicals, la seua herència sonora i la seua quotidianitat, expressada a través de diferents gèneres i llenguatges. Al mateix temps, aquest territori és signe i presència d'una identitat que es relaciona també amb les dimensions del seu ser social: família, escola i experiències musicals informals.

Aquest nou paradigma se'ns presenta com una oportunitat irrenunciable per examinar acuradament el disseny del nostre sistema d'educació formal. L'oportunitat ens fa reconsiderar la importància de tots aquests territoris que estan fora de l'aula i que, sens dubte, conformen una font de significació fonamental per tal d'enriquir els aprenentatges del nostre alumnat. Aquests territoris i els vectors culturals que els

abasteixen evidencien espais d'experiències sonores i formes d'aprendre pròpies, que hui en dia són poc aprofitats en l'ensenyament musical formal.

Si anem una mica més enllà i parlem d'aprenentatge sense adjectivar, començarem a considerar també l'àmbit dels museus, galeries, acadèmies, associacions, entre altres, però sovint tendim a passar per alt l'aprenentatge espontani, aquell que es basteix amb algunes activitats de la vida quotidiana i ens proporciona coneixements sòlids i eficients que es construeixen sense una intencionalitat predeterminada.

En l'aprenentatge musical, les tecnologies desenvolupades els darrers anys han suposat un canvi de paradigma respecte als enfocaments anteriors, basats fonamentalment en la memorització i la teoria musical. Les noves tecnologies aplicades a la creació musical han suposat un canvi pel que fa a la manera amb què els creadors s'enfronten a l'acte de la composició, gràcies a la facilitat d'accés i al tipus de pràctiques creatives que es generen amb l'ús de les eines digitals.

La gran majoria de dispositius electrònics i entorns digitals disposen tant d'editors de so com de programes de creació musical i alhora són molt accessibles. Moltes músiques actuals són el resultat de remescles d'altres músiques i de processos de creació col·laboratius i això ajuda a que l'expressió sonora estiga a l'abast de molta més gent que mai (Serra, 2008:4).

Aquesta *nova cultura del so* fa referència a la revolució tecnològica que vivim en l'actualitat i que permet, tot i partint de la tradició musical, reelaborar nous discursos sonors basant-se en l'experimentació i la creativitat sonora de qualsevol persona sense una formació "específica" en música.

Els darrers corrents pedagògics musicals del s. XX i XXI (Self, 1991; Dennis, 1975; Paynter, 1970, 1972, 1977, 1982, 1997, 1999; Delalande, 1984, 1990, 2004, 2008; Schafer, 1965, 1967, 1969, 1970, 1975, 1976, 1979, 1994, 1996, 1997; Piatti i Strobino, 2011) vénen a reforçar la vessant pràctica i experiencial amb el so, o allò que Serra (2008) anomena *nova cultura del so*.

Estem d'acord amb les afirmacions de Gros (2008), quan diu que un dels principals reptes de l'educació col·laborativa mediatitzada per les tecnologies és desenvolupar una pràctica educativa que, a través de tasques reals, afavorisca en els estudiants

un veritable apropament a situacions complexes que faciliten l'evolució de les competències per poder fer-los front i resoldre problemes multidimensionals.

Les noves possibilitats de creació col·laborativa -gràcies fonamentalment a darrers invents com internet i altres tecnologies digitals desenvolupades en els últims 50 anys per enregistrar, manipular, intercanviar i reproduir sons- han modificat significativament la relació que la gent comú té amb el so i la música.

Les noves tecnologies que han aportat una nova dimensió a l'educació, transformant radicalment els processos educatius tradicionals i els espais virtuals de formació, permeten una nova forma de comunicar-se, intercanviar informació, accedir a múltiples fonts, treballar col·laborativament i, en definitiva, superar les limitacions de temps, espai, idioma i contingut dels sistemes presencials. Les tecnologies permeten fer realitat la idea d'una educació per a tota la vida, en totes les edats, en qualsevol moment i en qualsevol lloc (Cuadrado, 2008:21).

Les indicacions a l'informe mundial sobre l'educació són molt aclaridores:

Les noves possibilitats que hui en dia sorgeixen exerceixen una poderosa influència en la satisfacció de les necessitats bàsiques de l'aprenentatge, i és evident que aquest potencial educatiu quasi no ha estat aprofitat. Les noves possibilitats apareixen com a resultat de dues forces convergents, ambdues subproductes recents del procés de desenvolupament general. En primer lloc, la quantitat d'informació utilitzable en el món -de vegades important per la supervivència i benestar bàsic- és immensament més gran que la que existia fa pocs anys i el ritme de creixement continua accelerant-se. D'altra banda, quan una informació és important i va associada a un altre avanç modern -la nova capacitat de comunicar-se que tenen les persones en el món d'avui- es produeix un efecte de sinèrgia. Existeix la possibilitat de dominar aquesta força i utilitzar-la positivament i metòdicament per a contribuir a necessitats d'aprenentatge ben definides. Informe mundial sobre la educació, (UNESCO, 1998:19).

Les influències del món digital han estat transcendents en els canvis de la societat postmoderna, sobretot en l'aparició de nous espais per les relacions humanes. Segons Cuadrado (2008), en aquests nous espais del món digital, on apareix el concepte de cibercultura com a nova identitat comú dels grups humans, els processos de socialització i endoculturació estan sent molt diferents als produïts fins ara en la societat tradicional.

Amb aquestes revolucions tecnològiques s'accentua, més si cap, l'espai de tensió entre l'imaginari sonor de l'alumnat, configurat pels seus referents sonors quotidians, i les formes específiques d'aprendre música i continguts curriculars i metodològics en les pràctiques de l'ensenyança musical a l'interior de l'escola (Samper, 2010).

En aquest nou context cal entendre l'educació, no sols com el resultat de l'acció de l'escola, sinó com a resultat de la totalitat d'influències i intercanvis que es realitzen en la comunitat; per tant, hem d'estudiar la funció que té l'educació entesa en la seua dimensió més ampla: com a resultat de la vida en comunitat en la qual es produeixen constants processos comunicatius directes i mediats tecnològicament (Cuadrado 2008).

En moltes de les experiències com a usuari, hem pogut comprovar les potencialitats que les experiències mediatitzades a través de les noves tecnologies centrades en la creació sonora ens poden oferir. Potser el més significatiu ha estat observar la diversitat de maneres de crear música i, sobretot, la diversitat de perfils dels usuaris d'aquestes noves eines, caracteritzades en molts casos per una clara col·laboració entre músics acadèmics i No músics.

Si ens situem en les experiències dels No músics, sols la passió i la dedicació absoluta a la creació musical era suficient per suplir una formació que a ells els mancava i en la qual jo en principi estava capacitat. En enfrontar-me a les noves formes de fer música, molts aprenentatges adquirits des d'entorns formals no serveixen, doncs no hem estat formats per plantejar així la creació musical. Els que no havien rebut una formació específica, en canvi, encetaven l'experimentació partint de la matèria primera, el so, i aconseguien amb solvència trobar les solucions que en el meu cas es resistien.

Aquests nous contextos de creació musical, farcits d'experiències complexes, entre No músics i de vegades músics acadèmics, entre l'*offline* i l'*online* ens ofereixen l'oportunitat per estudiar com els diferents actors humans i artefactes interactuen i construeixen i reconstrueixen la realitat social amb la resta de membres de la comunitat a la qual pertanyen i de quina manera a través de la participació atorguen significats diversos al fet musical i al seu context.

Davant aquestes noves maneres de fer música, la meua formació de músic acadèmic de poc em servia amb uns usuaris que, sense haver passat per una redundat formació “formal”, mostraven unes habilitats extraordinàries.

En lloc de desanimar-me, aquesta situació em va provocar la dissonància perfecta per tal d’esbrinar més de les maneres i les motivacions d’aquest perfil que jo denomine No músic (Olivares, 2010; Melero, 2012; García, 2013)¹ fent referència a una formació en molts casos autodidacta i no reglada que representen una nova posició davant el fet i el fer musical que jo personalment desconeixia.

El compositor és ara No músic gràcies a l’ampliació del camp sonor que ha provocat l’exercici de la música experimental durant el segle XX. El banc de sons amb què treballa el No músic actual és infinitament superior al del músic de fa cent anys. El compositor No músic no pot obviar la informació sonora que l’envolta, a la qual pertany el seu coneixement i el seu fer. Fins a tal punt és gresol del seu passat, que el seu concert és mostrar i mostrar-se com a manipulador de les músiques que el precedeixen. La seva tradició està amplificada pel mercat global i la informació virtual (García, 2013).

El món que construïm en les nostres ments no és sols el de l’educació formal, sinó, sobretot, el que es dona a través de l’educació informal, la que no es veu, la que no s’instrueix entre els murs d’una institució educativa.

A través del seu treball, Green (2008) ens proposa una mirada a les “formes d’aprendre” música que s’esdevenen fora de l’escola; cal mirar com els creadors musicals aprenen des dels contextos informals a través de l’experiència personal amb la música i no amb metodologies prescrites per tercers.

Com a conseqüència, caldrà replantejar-se la intervenció dels docents de música, redefinir-la com a presència puntual i dinamitzadora en moments clau de la creació musical de l’alumnat i allunyar-se de la classe magistral per apropar-se a una classe col·laborativa i creativa.

¹ Consulta on-line: Melero (2012) <http://www.lanueva.com/weblogs/blogciudad291/comentarios/cf3ae5814c/239/123068.html> García (2013) <http://josemanuelgarcia.eu> Olivares, J. J. (2010) <http://www.jornada.unam.mx/2010/04/17/cultura/a02n1cul>

En bona mesura, l'autora reforça la idea d'aprendre música "fent" música. D'aquesta manera l'alumnat, en "fer música", assoleix el coneixement des de processos més significatius i des d'una experiència directa amb el material sonor, les seues subtileses i complexitats, amb la imprompta emocional de l'experiència sempre en primer plànol.

Com afirma Barber i Palacios (2009), els nous paradigmes tecnològic-sonors, ja siga de música electrònica, electroacústica o música experimental, acadèmica o no acadèmica, ja siga *turntablisme*², *Djisme* o *tecno*, han entrelaçat les seues metodologies a través d'eines compartides i "formes de fer" cada cop més emparentades. Un *fer* que no es manifesta sols per la fusió o la conjunció, sinó com a zona de contacte capaç de provocar amb el seus diferents resultats un *actuar* des de la immediació, no simplement mitjançant la riquesa de la seua "juntura", sinó a través del frec d'allò diferent.

Segons Samper (2010):

Serà interessant observar que "mirar darrere, més enllà d'aquestes fronteres de l'aula" implica no sols mirar els objectes estètics que caracteritzen les perifèries curriculars, sinó també "les formes" de relacionar-se amb aquestes, les dinàmiques socials que les determinen i, sobretot, les maneres d'aprendre que les travessen (p.33).

III. Contextualització de la investigació

Si les escoles insisteixen en les pràctiques convencionals i obsoletes que mantenen la majoria de les institucions actuals, allunyades i ignorants del cabdal de vida que desborda al seu voltant, corren el perill de convertir-se en irrellevants en favor dels altres itineraris, els que elabora intuïtivament cada aprenent per tal de mantenir-se comunicat socialment, homologar-se i aprendre autònomament formes de relació que no han sigut momificades per qualsevol institució.

En aquest mateix sentit es pronuncien City *et al.* (2008), quan proposen un tercer escenari per al desenvolupament de l'escola en l'era digital, denominat "aprenentatge de codi obert". Aquest escenari situa l'escola en un territori obert, competint per

² El terme TURNTABLISM s'aplica per diferenciar un DJ que només reproduïx discs dels DJ creadors que manipulen el so dels discs per tal de crear obra nova.

l'interés dels aprenents i les famílies amb altres serveis i institucions que no exhibeixen ni reclamen el rol determinant per fer allò que constitueix l'aprenentatge i el coneixement vàlid, ni s'enquadren en la definició del ritme, seqüència i estructura de programes d'estudi tancats.

Com afirma Pérez (2012), l'actual sistema educatiu afronta, en les democràcies actuals, dos grans reptes que estan íntimament relacionats: d'una banda, consolidar l'escola comprensiva que permeta el màxim desenvolupament de les capacitats de cadascú, respectant la diversitat i assegurant l'equitat d'accés a l'educació compensant les desigualtats i d'altra, afavorir la formació de subjectes autònoms, amb capacitat de prendre decisions informades sobre la pròpia vida i de participar de manera relativament autònoma en la vida professional i social.

En definitiva, podem concloure que un model de fàbrica de talla única, un enfocament d'aprenentatge i de comunicació unidireccional no funciona ni respon a les necessitats del s. XXI.

En canvi, moltes de les pràctiques que observem a l'exterior de l'escola, pel que fa a la producció sonora a través de comunitats d'aprenents, ens fan entendre que busquen solucions a problemes i situacions reals amb un tarannà més creatiu, basat en enfocaments interdisciplinaris i ens obri, per tant, el camí per allunyar-nos del currículum vigent, més centrat en disciplines on la raó i l'emoció treballen de forma separada.

En les nostres aules difícilment podem partir de les habilitats que mostren molts dels nostres alumnes pel que fa a la tecnologia digital en la seua condició de nadius digitals, perquè patim també una important confusió pel que fa als usos de la tecnologia a l'interior de l'escola.

Modernitzar l'escola no suposa simplement la introducció d'aparells i infraestructures que permeten la comunicació en xarxa. És quelcom més que desenvolupar les velles tasques de manera més ràpida, econòmica i eficaç (Pérez, 2012; Buckingham, 2008; Sant Martín 2009).

En certa manera, la recepció d'aquestes noves tecnologies està mediatitzada per la gramàtica escolar. Molts professors realitzen unes pràctiques poc estimulants i de baixa o escassa significació i rellevància. Utilitzen la tecnologia imitant el llapis i el

paper, la flauta dolça o la còpia de partitures; la música és tractada des d'una vessant analítica i no empírica. Treballem poc sobre les potencialitats del nostre alumnat en aquesta qüestió i potenciem la uniformitat, la repetició, l'agrupament rígid per edats –de vegades, per suposades capacitats–, el predomini de la disciplina formal, l'autoritat de vegades arbitrària, la imposició d'una cultura homogènia, eurocèntrica i abstracta, la proliferació de rituals, ja buits de sentit, que defineixen l'espai, el temps i les relacions, l'enfortiment de l'aprenentatge academicista i disciplinari de coneixements fragmentats, memorístics i sense sentit, distanciant-los dels problemes reals, que lògicament estan provocant un generalitzat avorriment, desídia i fins i tot, fòbia a l'escola i a l'aprenentatge (Wagner, 2010; Willingham, 2009).

Prova d'aquesta pràctica habitual en moltes escoles és que l'alumnat es troba perdut i allò aprés a l'escola li resulta difícil per a treballar creativament, perquè la poca aplicabilitat l'allunya de les situacions reals. L'alumnat busca en el professor la tutela contínua i es mostra poc operatiu i autònom sense aquest acompanyament.

Quan l'alumnat investiga autònomament, quan explora, pren decisions i comparteix, aprén. Una observació enfocada en els itineraris que tria l'alumnat situa l'escola ben lluny dels interessos reals. En algun moment caldrà investigar la procedència de les habilitats socials i comunicatives que assoleix un estudiant del s. XXI, perquè a la sorpresa inicial seguirà la conclusió més que evident que les fonts queden lluny de l'àmbit escolar i del tractament curricular que rep la creativitat entesa com a acte potent, no com a tasca escolar que posa l'èmfasi en un resultat predeterminat, l'avalua i estableix patrons estàndard.

Potser l'escola no sols necessita la simple incorporació a les aules de més tecnologia o de la millor tecnologia, potser el que necessite siga un altre tipus de mirada sobre aquestes mateixes tecnologies, una mirada més reflexiva i crítica que potencie tasques més complexes i rellevants davant d'un món complex i interconnectat.

És justament en aquest punt on podem trobar els elements de comprensió més significatius i, en la línia de pensament de Dewey (2008), entendre l'art i la cultura com una forma d'anar més enllà d'allò viscut, una forma d'implicació i acció que ens permeta intensificar la vida, posant èmfasi en la cultura com a conreu del pensament, una cultura de caràcter eminentment problematitzador, interrogatiu i explorador d'allò obvi i d'allò ocult, experimentant i intercanviant possibilitats de manera reposada, rigorosa i crítica.

La contradicció entre allò que som i allò que hauríem de ser es fa evident entre l'escola i la vida, entre el professor de música i la condició d'aprenent al llarg de la vida, entre el músic acadèmic i el No músic, entre l'alambí dirigit i el coneixement útil, entre l'aprenentatge individual i el col·laboratiu.

Es fa evident doncs que, en descontextualitzar la informació i el coneixement del seu territori de producció o aplicació, s'abstrauen i descarnen de tal manera que és molt difícil trobar el seu autèntic significat i, més encara, el sentit en i per a la vida real. L'aprenentatge escolar es configura com una activitat desendollada, separada, amb vida pròpia, útil solament per als propòsits esotèrics del que hauria de ser el context escolar: superar els exàmens i el test, obtenir les qualificacions i aconseguir acreditacions i títols, amb independència de l'efecte o la influència que poden tenir per al desenvolupament de les qualitats humanes de cada aprenent. El coneixement escolar deixa de tenir un valor d'ús per a convertir-se en un peatge intel·lectual a canvi de qualificacions (Pérez, 2012).


Com diu Castells (1998), ens trobem davant un canvi d'època i no solament davant una època de canvis. Podem observar que darrere d'aquestes reflexions hi ha un clar posicionament respecte el paper de l'escola a la societat del s. XXI.

Si tenim en compte que tot investigador parteix d'un posicionament que és el resultat de les experiències personals, epistemològiques, filosòfiques, entre altres, que informa la mateixa pràctica, caldrà situar-nos doncs en una posició que aporte sentit a la nostra investigació. Davant d'aquesta acció declarativa, podem dir que ens situem en el paradigma socio-crític ja que la nostra investigació porta implícita una clara intencionalitat de millora i innovació educativa que posa èmfasi en la visió de l'escola com a motor de canvi social. Aquest paradigma mostra en part els conflictes que mouen la investigació, presenten supòsits sobre el món i els fenòmens que es volen investigar i explicar, així com idees desenvolupades en investigacions anteriors. Tot açò afavorirà l'avaluació i l'abast de la investigació, a més de l'àmbit d'aplicació (Goezt i Lecompte, 1988).

Però des d'una perspectiva qualitativa en la qual ens ubiquen en aquesta investigació, és fa necessari posicionar-nos des d'un paradigma interpretatiu o hermenèutic, ja que necessitem comprendre i interpretar la realitat, els significats de les persones, percepcions, intencions i accions a l'interior de les comunitats a les quals hem estudiat (Latorre et al., 1996).

Fent explícit el nostre posicionament dotem de sentit la investigació i mostrem que la nostra intencionalitat ens condueix cap pràctiques col·laboratives on l'alumnat, a través del coneixement de la seua realitat personal i com a part important de

la realitat sociocultural, assumisca el paper d'agent creador, crític, compromés i dinàmic, participant en la cultura com a agents de canvi social i no com a simples receptors d'informació (Ferrada, 2001). Amb aquesta línia que va més enllà de l'aprenentatge, entés com un acte individual i d'una perspectiva sociohistòrica, la unitat bàsica d'anàlisi ja no és l'individu (les seues propietats), sinó l'activitat sociocultural (els processos), en el sentit que impliquen la participació activa de les persones en costums establertes socialment (Rogoff 1993).



Part 1. Marc teòric
Capítol 1
Creació al
context formal

Imatge 1. Martí Guillem en concert. Música amb joguines

1. L'escola com a territori de creació: producció versus reproducció

La música dels xiquets ens obri l'oïda tota una dimensió d'experiència auditiva massa rica com per desaprofitar-la. Tota música fa audible quelcom de la imaginació, l'ésser físic i l'ànima de qui la fa. Tota música surt de les experiències i percepcions viscudes per la societat humana a la qual pertany. Com a comunitat no tenim un substitut per a la música que creen el xiquets. El mestres han de començar per escoltar (Glover, 2004:35).

Com diu Schafer (1986): “per un xiquet, l'art és vida i la vida és art”. Per a ell, l'experiència és un flux calidoscòpic i sinestèsic, però quan el xiquet entra en l'escola, se separen: l'art es converteix en art i la vida es converteix en vida.

La formació en les diferents universitats espanyoles -tot i que, és clar, amb algunes excepcions- ha continuat formant el professorat de música amb la certesa de treballar “mètodes universals” que podien aplicar-se de forma homogènia a tot l'alumnat, utilitzant normalment música “clàssica” de procedència occidental, és a dir, allò que ve a anomenar-se model estandarditzat. Aquestes qüestions han anat creant un tipus de formació i perfil del professorat totalment esbiaixat, sense referències actualitzades, que continuen reproduint a les aules el mateix tipus de formació que ells prèviament van rebre. A nivell de tractament multicultural en les aules açò suposa continuïtat i un clar reforç de la cultura exclusivament occidental (Small, 1987, 2002, 2003).

Segons Glover (2004), el desenvolupament de la composició dintre de l'escola per part dels professors ha tingut els seus problemes. Un dels més significatius potser ha estat el descobriment per part d'aquest professorat que el seu entrenament s'ha basat quasi exclusivament en l'execució o estudis de música existent i no en la creació musical.

Dintre de la seua formació, l'aproximació a la creació ha estat més un exercici analític que s'ha concentrat en “l'objecte fet” que l'anàlisi de *com* s'ha fet o quin ha estat el procés creatiu realitzat. Açò genera dues tendències oposades que compliquen el treball de creació a les aules. Per una part, existeix una tendència a considerar la composició com una activitat de poc valor si és comparada amb la veritable tasca del músic, que no és altra que la interpretació de la música i, paradoxalment,

una tendència a considerar la composició com una activitat reservada per a una petita èlit, talentosa que difícilment es pot abastar. Aquesta falta de coneixement, experiències i confiança complica i molt el treball de creació en les aules de música.

En aquesta línia crítica Rusinek (2006), afirma que el model tradicional de l'ensenyament musical a l'escola presenta actualment nombrosos problemes en no tenir present els interessos i les capacitats musicals de l'alumnat. La majoria d'estratègies emprades a les escoles se centren en el professorat i afavoreixen un tipus d'aprenentatge que relega l'alumnat a una posició passiva en el procés d'aprenentatge musical, a través d'un currículum marcadament històric i poc musical. En contra d'aquestes tendències tan arrelades en les nostres escoles, proposa canvis més d'acord amb un tipus d'aprenentatge per descobriment, centrat en l'activitat de l'alumnat, com agents del seu propi aprenentatge amb els consegüents graus de motivació i autoregulació de la conducta a través de la creació musical.

Els educadors musicals institucionals han utilitzat aquesta i altres metanarratives per legitimar les seues pràctiques i mantenir els "estàndards" en uns contextos d'aprenentatge que progressivament s'han vist determinats econòmicament. Aquest ordenament jeràrquic de l'educació musical moderna ha exclòs de l'esfera de l'aprenentatge musical "altres" pràctiques musicals i la participació de la comunitat, negant així el seu valor i existència (Lines, 2005:15).

Sembla que l'art en l'escola ha eliminat el vincle entre allò que podem fer i allò que han fet els altres. Ens ha eliminat la capacitat de connexió i descobriment i, en molts casos, ha estat suplantat per una acceptació del que és art o el millor art. Una mirada completament esbiaixada que ens apropa a una visió de l'art que cal acceptar de forma passiva i sense gairebé cap opció a la crítica.

Els avanços més notables respecte a la creació musical provenen fonamentalment de països Anglosaxons. Durant la dècada del anys 70, la composició va començar a incorporar-se al currículum de secundària i gradualment l'objectiu de l'ensenyament va anar movent-se cap a les produccions que els mateixos alumnes estaven realitzant: el seu valor, qualitats, i el seu so (Glover, 2004).

El projecte del *Schools Council* anomenat "*Music in the secondary school curriculum*", dirigit per John Paynter i recolzat per la Universitat de York, publicà el seu primer document de treball cap a l'any 1974. El treball titolat: *La influència de la música popular sobre la música creativa en el aula* (Spencer, 1974) es basava en l'exposició

d'exemples de composicions realitzades per alumnat de 14 i 15 anys, incloent-hi enregistraments de la seua pròpia música.

Aquest document va permetre un millor coneixement sobre el treball de creació musical en el context d'educació secundària i va exercir una poderosa influència per a que en 1985 la composició fora inclosa com una àrea obligatòria en el currículum de música en Anglaterra i sobretot, va provocar que les creacions realitzades per l'alumnat foren escoltades pel professorat, generant extensos debats que permeteren desenvolupaments curriculars més coherents.

Aquests debats prompte generaren tota una sèrie d'investigacions al voltant de la creació musical, la qual cosa indicava un canvi significatiu en els valors que s'atorgaven a la creació musical. Són destacables els treballs de Loane (1984) on aborda l'anàlisi de la música dels xiquets des d'una perspectiva teòrica. Un altre autor rellevant d'aquest període serà Butting (1988). Aquest autor analitzarà qüestions relatives a l'ensenyament de la creació a través de detallats estudis de cada cas. En realitzar aquests tipus de treballs, aportarà informació molt acurada de com l'alumnat desenvolupa els seus processos de creació, mostrant les habilitats i comprensió a través de la interacció amb el seu professorat. Açò va permetre abastar un altre nivell, i es plantejaren fórmules per tal d'avaluar amb major rigor les produccions dels xiquets. En aquest sentit tota la situació va generar importants debats que evidencien autèntiques dificultats a l'hora de valorar les produccions. Amb tot açò es va generar un enfocament perillós, ja que desplaçava l'interès fora, centrant l'anàlisi en aspectes aliens (problemàtica per decidir quina composició era millor o pitjor, ja que el mètode es concentrava pràcticament en fer música tocada i cantada i posteriorment escrita, per tant, allò més senzill era la comparativa amb el corpus musical existent aprés amb mètodes instrumentals) que no s'ocupaven de com aprenien els alumnes. Aquest enfocament de dalt cap a baix segons Glove (2004) ha suposat possiblement el factor més dolent respecte a la valoració i acceptació de la creació musical en les escoles des de la dècada del 80.

Un altre referent important respecte a la composició ha estat Murray Schafer. Les seues aportacions al camp de la creació en l'escola suposen grans avanços en la línia abans exposada. Schafer, compositor i pedagog canadenc, publicà el seu primer llibre pedagògic, "El compositor en el aula", (1965)³ a propòsit de les experiències en la *North Cork Summer School* en 1964 amb estudiants de cant i

³ Les dates dels llibres de Murray Schafer fan referència a l'any de publicació de l'original. Ricordi Americana traduí i publicà posteriorment els llibres de Murray Schafer a l'Espanyol i foren publicats els anys: Limpieza de oídos, 1983; El compositor en el aula, 1983; Cuando las palabras cantan, 1984; El Rinoceronte en el aula, 1984; El nuevo paisaje Sonoro, 1990.

diversos instruments. En els seus treballs Schafer ens proposa recuperar el món dels sons des de projectes creatius. Les línies fonamentals del seu treball se centraran en la creativitat i la receptivitat més enllà de la teoria i la tècnica i, sobretot, en una forta preocupació pel fenomen sonor des de diverses òptiques, destacant el seu treball sobre ecologia sonora. Els quatre llibres que seguiren formaven part d'una mateixa serie didàctica: "Limpieza de oídos", (1967) i "El nuevo paisaje sonoro", (1969), experimenta lliurement amb els sons i promou una major sensibilització davant l'entorn sonor. "*Cuando las palabras cantan*, (1970) revela la riquesa sonora del llenguatge parlat i aposta per un treball multidisciplinar i integrador entre totes les arts. En el darrer llibre "El Rinoceronte en el aula", (1975) fa una reflexió sobre la seua activitat pedagògica basada en l'experimentació i la creativitat.

A mode de síntesi les seues línies mestres en el treball pedagògic es van centrar en:

- Tractar de descobrir quins són els potencials creatius que els xiquets tenen per fer la seua pròpia música. Segons Schafer tots els xiquets són creadors potencials.
- Presentar als estudiants de totes les edats el sons de l'entorn; sensibilització a l'entorn sonor tractant-la a mode de composició.
- Descobrir nexes o punts d'unió on totes les arts pogueren convergir i desenvolupar-se juntes.

Actualment hi ha nombrosos estudis sobre creació musical en l'escola. Davies (1986, 1992) investiga la composició de cançons des d'una perspectiva evolutiva, examinant el rol del professor. Uptis (1992) realitza un extens estudi de música instrumental i cançons compostes per xiquets petits, basant-se en notacions musicals emergents, relacionant-ho amb un enfocament de "llenguatge total" que realitza paral·lelismes amb el desenvolupament de la lectoescriptura. Barrett (1996, 1997) analitza els processos compositius dels xiquets des del punt de vista de la presa de decisions estètiques, utilitza també les seues notacions inventades com una manera de conèixer el seu pensament musical. DeLorenzo (1989) Kratus (1989, 1994), Wiggins (1994) i Rusinek (2003, 2004, 2005a, 2005b, 2005c) també han investigat sobre els processos de composició dels xiquets, amb treballs individuals o en grup. Des d'enfocaments constructivistes; Wiggins (2001), sobre perquè ha d'ensenyar-se creativitat musical Hickey (2003), i un llibre interessant sobre la creació en xiquets i que ha estat traduït a l'Espanyol, el de Glover (2004). Altres autors que investiguen sobre la creació musical i noves tecnologies són Folkestad (1998), Savage (2004, 2005a, 2005b, 2007a, 2007b), Savage i Challis (2001, 2002) i Martin (2012, 2013).

En el nostre context immediat podem dir que el concepte de creació musical respecte a les experiències d'altres països com Anglaterra, EEUU, Canada, Països Nòrdics està en un període embrionari i pràcticament anecdòtic.

El fet de produir-se poca investigació en el camp de la creació musical al nostre país no ha permès crear les condicions per provocar una autèntica revolució en la creació musical a les escoles. Resulta estrany que, amb la quantitat de publicacions i treballs d'investigació realitzats internacionalment i des de fa 40 anys, no tinguem referències potents respecte al treball que es realitza a les aules de música en Espanya.

En una recerca al voltant de la investigació generada els darrers anys sobre creació musical s'han trobat diferents treballs en forma de tesi doctoral com: Alegret (2005), un estudi de cas sobre la composició musical en el cicle de secundària; Hernández (2009) i Cuevas (2012), on analitza dos processos de creació seguint un model clàssic i un altre creatiu; Del Barrio (2012), un estudi de cas sobre creació en un curs de 4t de primària; Herrero (2013) sobre la pedagogia de la creació musical des d'una visió estètica i educativa.

Les poques investigacions ens aquest camp corroboren allò observat respecte a la mancança greu d'investigació sobre creació musical en l'escola.

La falta d'una investigació contextualitzada al nostre sistema educatiu i que aprofundisca des de la nostra singularitat i situació, pot ser una de les causes per la qual la creació musical a les escoles espanyoles en comparació amb altres països siga una qüestió utòpica a dia de hui.

D'una forma quasi generalitzada els mètodes didàctics emprats a les escoles continuen reflectint en molts casos aquesta idea de l'art com "objecte fet" i també una hegemonia cultural que té més a veure amb el pensament del s. XIX que amb la revolució cultural del s. XXI a la qual assistim.

A llarg termini té més valor per la humanitat preparar els joves per a fer i crear que ensenyar-los el cànon de les grans obres. No hi ha res de dolent en aquestes grans obres, però potser se li ha donat una prioritat desproporcionada quan al seu valor imperible. He descobert moltes d'aquestes obres en diferents moments de la meua vida, i sí, han fet un profund impacte en mi, però en la meua opinió és més important aprendre a fer música, dibuixar, fotografiar, escriure o crear en la disciplina que siga, que comprendre i apreciar Picasso, Warhol o Shakespeare, per no parlar de l'òpera, així com és concebuda hui en dia (Byrne, 2014:323).

Majoritàriament se segueix formant un alumnat universitari– futurs mestres i professors– amb uns perfils musicals que difícilment poden ajudar a transformar el panorama actual.

I per aquest motiu caldrà afrontar amb determinació i valentia la reconstrucció d'espais més lliures i més acords amb la societat del s. XXI a través de la investigació en un camp, el de la creació musical, poc explorat en el nostre país i que pot suposar una revitalització no sols de l'àrea de música, sinó de la resta d'àrees que conformen el currículum.

Abraçar el risc, tractar amb ambigüitats, descobrir pautes i servir-se d'analogies i metàfores, són habilitats que no sols pertanyen als artistes. La resolució creativa dels problemes pot ser ensenyada i és aplicable a totes les disciplines. Malgrat que no sempre és vist d'aquesta manera, són sens dubte un mecanisme essencial de supervivència Tepper i Kuh (2011:3).

1.1. La música contemporània a les aules: elements problemàtics

En el que va de segle, els educadors musicals han insistit en l'ensinistrament musical en base a la música del passat. Mentrestant, en les ciències i en les arts plàstiques, els alumnes aprenen a reconèixer i utilitzar el llenguatge de la seua època (Self, 1991:6).

La música contemporània té una presència pràcticament nul·la en les aules. Si, a més, li afegim el fet de compondre-la dintre d'aquestes aules, la seua presència queda relegada a unes quantes experiències sense continuïtat.

Segons Flores (2007), tot i la important relació de la música actual i els adolescents, els currícula oficials de l'àrea de música en educació secundària encara no presten la deguda atenció. El nostre sistema educatiu segueix perpetuant la tensió existent entre els dos tipus de música: la de l'entorn de l'alumne i la de l'àmbit escolar.

Quan fem referència a les músiques populars, cal entendre que aquestes músiques van més enllà d'un estil o gènere musical en particular i que representen el món sonor que envolta tot l'alumnat i no sols ens referim a la música de consum. Avui en dia, és evident que en el context sonor del nostre alumnat conviuen músiques de diversos estils i sonoritats. Moltes d'aquestes músiques han estat creades partint

de procediments electrònics i processos digitals que sols fa uns anys haurien estat impossibles.

Música de tots els períodes, estils, formes i cultures ha de formar part del currículum. El repertori musical hauria de ser expandit per tal d'encabir música del nostre temps en la seua rica varietat, incloent la música dels adolescents, la música d'avantguarda, la folk americana i la música d'altres cultures (Volk, 1998:201).

Amb tot l'univers sonor actualment disponible, malauradament, la música a les aules queda encara emmarcada en un context de músiques occidentals que reforcen la idea d'una escola

reproduccionista deslligada dels interessos del seu alumnat i, sobretot, allunyada de la realitat sonora que l'alumnat viu, no afavorint la participació activa en allò que implica aprendre partint de la seua construcció, a més de l'anàlisi i importants reflexions que es generen des d'un enfocament més crític.

Segons Díaz (2002), cal apostar per la incorporació de les noves músiques, donat que amplien significativament les capacitats expressives i afavoreixen la creativitat a partir de la creació.

L'ensenyament musical en España, encara hui, segueix mantenint unes pautes principalment tradicionals. Alguns mestres de música continuen ensenyant amb una pedagogia basada únicament en la música tonal i no s'arrisquen a impartir i mostrar als seus alumnes altres estètiques contemporànies, oblidant que els xiquets tenen una capacitat increïble per absorbir tots els llenguatges i estils, sempre que siguin exposats de forma progressiva i didàctica (p. 30).

Hi ha nombrosos autors que aposten per la incorporació de les noves músiques als currículums de música. Però, realment, ¿quines han estat les causes que impedeixen una major acceptació i incorporació a les aules de música?

Potser una de les problemàtiques més assenyalades per diferents autors ha estat la manca de música contemporània en els plans de formació del professorat (Mateos, 2007; Urrutia, 2012).

Aquesta situació no sols la trobem en un context com el nostre, sinó que ha estat més aviat un dels problemes de l'educació occidental.

El professor de música, educat majoritàriament en un ambient clàssic, ha anat incorporant aquest models que difícilment poden encaixar en el tractament que la música contemporània reclama. Com deia Murray Schafer: "*El professor del s. XX*

no ha de donar classes, ha de fer música amb els seus alumnes". Aquesta declaració de principis de Murray Schafer és molt aclaridora, pel que fa al perfil del professorat. Si observem les pràctiques habituals i reflexionem sobre la idea de Schafer es pot concloure que hi ha una necessària participació amb l'alumnat en els processos de creació i que aquesta ha estat poc desenvolupada. Seguint el model que el professorat ha assimilat en la seua formació clàssica, hi ha una enorme distància entre el que diu el professor i el que ha de fer l'alumnat.

Quan els professors de música, culturitzats en la música clàssica, arriben als centres educatius no universitaris, s'enfronten a una institució amb un objectiu social totalment diferent, en concret, l'objectiu ja mencionat de l'educació general per a tots els alumnes, i no una preparació professional per uns poc escollits (Regelski, 2009:23).

S'evidencia un model tradicional amb una clara direccionalitat dels aprenentages. Per tant, el canvi implica un nou posicionament del professor respecte a les maneres de plantejar la classe de música. Podem entendre doncs, que un apropament estètic en les pràctiques de la música contemporània a les nostres aules ens retornaria a un model formalista, amb la qual cosa, el valor que té el treball a partir d'aquestes músiques quedaria anul·lat. En aquest punt, apareix una altra problemàtica que, potser, complica una mica més la utilització de la música contemporània a les aules.

Com ja hem dit, el fet de plantejar aquestes músiques implica una major acció i predisposició a experimentar amb el so, el professorat no sol tenir habilitats en el territori del treball creatiu, majoritàriament ha estat educat com a instrumentistes i no com a creadors. Per tant, el fet de crear implica la instauració de nous marcs d'intervenció del professor. Aquest marcs moltes vegades no poden estar subjectes a control ni regles estrictes i tot procés haurà de transcórrer per diferents fases que impliquen major risc i incertesa per part dels professors i dels alumnes i això sol generar una situació inestable per a la qual s'ha d'estar preparat. Com diu Corradini (2011), el diàleg entre el creador i la realitat és sovint una relació inesperada, feta de misteri i de contradiccions, indecisions i dubtes.

Aquest element d'incertesa que incorpora la creació musical i que és habitual en qualsevol procés creatiu ha de ser gestionat i entès com un element que permet obrir nous camins i suggerir noves possibilitats. Com afirma Savage (2005), en les arts les coses són sovint diferents. La diversitat i la variabilitat dels resultats són intrínsecs

a la pràctica artística. Qüestions com la interpretació personal i la imaginació o la inventiva són atributs clau per valorar als alumnes, però són difícils de mesurar i avaluar.

Una lliçó que ensenyen les arts es que hi pot haver més d'una resposta a una pregunta i més d'una solució a un problema; la variabilitat dels resultats forma part de l'art. Gran part de l'educació actual es basa en la suposició que l'èxit en l'ensenyament significa aconseguir una classe on s'accepte la solució com a resposta única, una resposta inclosa al pla d'estudis, al llibre de text o al cap del professor (Eisner, 2004:196).

El plantejament pedagògic de la música contemporània aporta elements que difícilment poden ser tractats des d'un posicionament simplement teòric i reclamen actituds més vivencials i experimentals.

Com afirma Martin (2013), la música com a matèria en l'educació musical ha estat dominada per la música creada majoritàriament al s. XVIII i que, a despit de la recent aparició d'alternatives en la filosofia de l'educació, s'ha mantingut intacta fins a dia d'avui, (Leppert i McClary 1987; Elliot, 1995; Spruce, 2002), per tant, l'adopció acrítica d'aquesta perspectiva pot complicar molt l'eficàcia de les iniciatives d'una educació musical a través de les músiques contemporànies.

Aquesta concepció es basa en la construcció de la música com una mena de col·lecció d'obres d'art que tenen com a finalitat la seua contemplació. De forma implícita es fa palesa una idea de música com a entitat divisible en elements estructurals suposadament universals, on l'obra d'art esdevé una finalitat en si mateixa i no una possibilitat per abastar nous camins, aportar altres mirades, generar nou coneixement.

Els plans d'estudi no es conformen simplement amb una sèrie de continguts i procediments, hi ha elements filosòfics i epistemològics que es troben al cor de totes les decisions curriculars, i els educadors moltes vegades no solen ser conscients d'aquest fets (Regelski, 2005).

L'aprenentatge de la música, sobretot als contextos amb adolescents, requereixen d'uns enfocaments que estiguen filosòficament fonamentats, no en la concepció de la música com una mena de col·lecció "d'obres d'art", basades en la concepció de que l'obra té un significats que són inherents a elements estructurals o expressius de caracter universal, sinó que traspuen els nous enfocaments filosòfics i es fonamenten en la idea d'una música concebuda com una pràctica socialment situada, amb formes compartides de pensament, tradicions compartides a través de l'esforç humà (Elliot,

1995) i on el valor s'entén a través d'un ús per una varietat de valors i plaers personals i socials (Regelsky, 2004). Aquest pensament més recent anomenat praxial (Alperson, 1991; Elliott, 1995; Regelsky, 2005) canvia la perspectiva de la música, situant-la més a prop de les necessitats i diversitat humanes, l'art per a la vida, allunyant-se de la idea de la música com un objecte universal.

La defensa de la música contemporània i la defensa explícita de la seua presència a les aules compta amb fets objectius que reforcen aquest posicionament. En primer lloc, cal entendre la música contemporània no simplement com el resultat històric de la música occidental -que també ho és- sinó de la suma i la incorporació de nombrosos elements que, amb tota seguretat, la fan molt més propera al nostre alumnat.

Si durant segles la música havia estat subordinada a una sèrie d'elements culturals representats per forces socials i polítiques que determinaven l'ús i la funció musical, les músiques contemporànies introdueixen el valor subjectiu i la consigna de màxima llibertat a l'artista per plantejar la seua obra. Aquest fet representa una ruptura total amb l'ordre establert, perquè, malgrat aquesta llibertat i ruptura, anirà creant un mur entre l'artista i el públic coetani. A més a més, l'artista lliure de lligams i mogut moltes vegades pel seu propi interès, guiat per forces internes pròpies, començarà una recerca d'elements fora de la seua cultura pròpia, incorporant altres realitats sonores i recursos emprats en altres músiques alienes a la seua cultura, la qual cosa suposa una idea multicultural i, a la fi, més universal en la creació musical.

Aquesta llibertat artística no sols afectarà el músic-creador, sinó que acollirà en el mateix concepte l'interpretador-creador, oferint-li l'oportunitat d'incorporar elements propis al discurs interpretatiu de l'obra, trencant definitivament la idea de partitura o obra tancada, subordinada a les ordres del compositor i després, del director.

Per això la música contemporània constitueix un punt de partida per treballar a l'aula, perquè té elements de plena actualitat que connecten amb el nostre alumnat, donada la proximitat temporal, i, tanmateix, conserva si no tots, una part dels elements de la "tradició", la qual cosa ens facilita la creació de nexes socio-històrics, culturals i tecnològics, evitant un trencall total amb enfocaments més formalistes.

Hemsey de Gainza (1995) reforça aquesta idea quan diu que l'escola no pot ignorar els estils musicals que, a més, contribueixen a establir les relacions amb altres llenguatges artístics contemporanis i amb la ciència.

Pel que fa a un altre fet important dintre de l'educació musical com és l'audició, la resposta ha estat semblant: milers d'alumnes han escoltat i han interpretat les mateixes músiques durant generacions i generacions sense cap relació amb les pràctiques o accions que ells desenvolupen.

Han estat quadrats, separats en No musicals i musicals, fins donar per suposat que la música era una condició innata que tenien algunes persones privilegiades, dotades o excepcionals i no, un element intrínsec a totes les persones i cultures. Es perd així la idea que totes les persones naixen musicals, i sols l'exposició prolongada a males experiències provocaran aquestes destructores distincions que finalment, esdevindran en una negació de jo musical, envoltant la música d'allò místic i elitista que l'allunya de les pràctiques més quotidianes.

Byrne (2012) expressa molt bé com certs models poden acabar negant l'aspecte natural de l'aprenentatge musical:

No vaig anar a classes de guitarra. Amb el temps (molt de temps) vaig aprendre molts acords i vaig començar a ser capaç "d'escoltar" harmonies i relacions tonals. I, per suposat, al llarg dels anys vaig aprendre moltes cadències i com sentir-les i disfrutar-les instintivament. Tot ho vaig aprendre, no vaig naixer sabent-ho. Però fins i tot al principi, tocant només unes quantes notes, vaig veure que podia expressar alguna cosa, o almenys divertir-me amb els meus extremadament restringits medis i habilitats. Quan aconseguia alguna cosa, per molt tosca que fora, desapareixia momentàniament eixa sensació de sentir-me poc artista per no poder igualar-me al model clàssic o de gran altura. El meu instint em deia que anava pel bon camí (p. 324).

Davant aquests corrents uniformadors, a partir del s. XX apareixen una sèrie de corrents renovadors basats fonamentalment en el treball pedagògic que parteix d'un nou concepte més pràctic: *aprendre música fent música* (Swanwick, 1991) la potenciació de la creativitat i la utilització de la música contemporània.

Aquests corrents pedagògics aportaran altres pràctiques més en la línia contemporània com la improvisació, la creació sonora, l'ús de les noves tecnologies aplicades a la creació, l'ús d'altres codis i músiques no occidentals, però, sobretot, situaran el focus d'atenció en el so.

Aquestes pràctiques, sense cap dubte, revitalitzen notablement el treball en l'aula de música, submergint l'alumnat en un *fer* sonor que permet educar des de l'experiència, des d'allò viscut.

1.2. Música contemporània i noves pedagogies: so i creativitat en acció

La idea de compondre a l'escola sorgeix a mitjans de la dècada de 1960, inspirada pels moviments estilístics que introdueixen l'aleatorietat i la improvisació, així com

la manipulació i l'experimentació sonora en la música d'avantguarda. Aquestes pedagogies encunyades com a *pedagogies del despertar* apareixen com a contrapunt de les pedagogies de l'època, en un moviment que tenia clares referències en altres disciplines artístiques. Les aportacions de l'anomenada "generació de compositors-pedagogs" (G. Self, B. Denis, J. Paynter, M. Schafer, R. Thomas) tindran grans influències en l'educació musical de les dècades dels 70 i 80.

Les obres *New sounds in class* de Self (1967) i *Sound and silence* de Paynter i Aston (1970), en paral·lel amb les provocadores propostes de Schafer (1965, 1967, 1969, 1970, 1975) al Canadà, *Manhattanville music curriculum program* de Ronald Thomas dels anys 70 revitalitzen el panorama pedagògic musical amb noves propostes sonores. Poc després, encara als anys 70, es presentarà l'obra pedagògica de Murray Schafer en els congressos internacionals de la ISME (*Internacional Society for Music Education*), que, traduïdes al castellà, fascinaran per la llibertat i apertura en l'educació musical.

Aquests pedagogs i teòrics basaran els seus treballs i aportacions en el desenvolupament dels conceptes de creativitat, ecologia sonora, creació musical, música de sorolls, enfocaments pragmàtics, dimensió social de la música o la multiculturalitat, incorporant així elements de plena actualitat, i fent front a una necessitat creixent que continua vigent a l'escola del s. XXI.

Aquest esperit va ser adoptat ràpidament per altres músics i educadors: Lili Friedemann, Mauricio Kagel, Norman Dello Joio, Folk Rabe i Jan Bark.⁴

Tots aquests músics i pedagogs demandaven una educació musical basada en la fascinació natural de xiquet pel so i, especialment, no limitada a la música tonal. La idea principal de les seues aportacions, en contra dels mètodes actius que segons aquest pedagogs afavorien únicament el desenvolupament d'habilitats d'execució musical en detriment de les capacitats creatives, serà important per transformar les pedagogies també en altres camps, concretament en les arts plàstiques.

L'ensenyament de les arts plàstiques en l'escola va experimentar des de principi del s. XX tota una sèrie de transformacions relacionades amb l'art infantil, realitzades per psicòlegs, antropòlegs, artistes. Es buscava una major comprensió de les

⁴ La major part d'aquests músics i educadors vénen del món de la música concreta i contemporània. A Alemanya, Lili Friedemann publica en 1969 la seua obra "Improvisació col·lectiva com estudi i configuració de la música nova", iniciant un moviment pedagògic seguit més endavant per M. Kagel. Als EEUU, el compositor Norman Dello Joio i el pedagog Robert J. Werner lideraran el "Contemporary Music project for creativity in Music Education" (1963-1974) que promou en centres educatius l'apropament entre compositors i pedagogs. En Suècia, el compositor Folk Rabe i Jan Bark crearan el "Taller de so" (1968) d'on eixiran materials didàctics publicats pel moviment d'educació popular (1975).

habilitats de representació del xiquet així com la comprensió del seu món intern. El valor expressiu i creatiu de les produccions infantils.

Molts artistes influenciats pels avanços en la psicologia, ciència o tecnologia, com el descobriment de la fotografia, les aportacions de Freud facilitaran el canvi dels artistes des de la representació fidel de la realitat cap a l'abstracció i la lliure expressió. L'art en el xiquet és vist com un art expressiu i lliure de les convencions més tradicionals. Aquestes noves perspectives seran transmeses a una nova fornada d'educadors progressistes com Marion Richardson, Herbert Read (1995), Franz Cisek, Victor Lowenfeld i més darrerament Rudolf Arnheim (1993) i, sobretot, un dels més influents en aquestes darreres anys, Elliot Eisner (2004).

Ja en el terreny musical, per tots aquests educadors l'obra musical és única. El material s'elabora a partir de l'experimentació, creant idees musicals que varien contínuament formant nous elements. Els conceptes contemporanis de l'element sonor, idea, variació continua, improvisació, contrast, massa, superposicions, mescla i moltes altres, que s'aplicaran intuïtivament en les creacions infantils. Així mateix, el nous mitjans tecnològics de la música concreta i electrònica seran utilitzats per tal de desenvolupar la creativitat.

Per aquests pedagogs musicals, no hi ha un model a reproduir, els criteris es basen en la pràctica de l'expressió i la creació més que en el producte acabat. Des d'aquesta perspectiva, l'educació musical serà accessible per a una major nombre de persones, oferint la possibilitat de participar cadascú amb les habilitats i mitjans propis.

Amb aquesta visió, abordar la música des de la perspectiva de fenomen sonor aportarà les claus per accedir a totes les músiques, ja siguin tonals o no tonals. L'exploració, experimentació, expressió i creació musical intuïtiva a partir del so es convertirà en una màxima per aquestes pedagogies del despertar.

Segons Hemsy de Gainza (2002), el so, com a font i matèria prima i principal protagonista de la música, s'ha guanyat ja un lloc definitiu dintre del currículum. No sols com objecte d'observació, estudi i experimentació, sinó –el que és molt més rellevant– com objecte de manipulació artística i de realització estètica integral.

Ací resideix la diferència fonamental en les propostes pedagògiques d'alguns precursors –Montessori, Willems– que ja s'havien ocupat de cridar l'atenció sobre la necessitat de desenvolupar la sensorialitat auditiva de l'alumnat. Entre el pedagogs actuals, Murray Schaffer representa la tendència que posa l'èmfasi sobre l'acció directa amb el so i la creativitat.

Actuar doncs sobre el so amb la finalitat de conèixer-lo i controlar-lo gaudint plenament de l'experiència, seria l'emergent essencial de les propostes que tenen com a punt de partida la música contemporània.

Els aspectes de la música del s. XX que més han influït en la pedagogia musical actual són aquells que presenten un caràcter més sensorial i directe, aquells que parteixen de l'experimentació amb el so. Aquests són: la música concreta i electroacústica, la improvisació i el teatre musical, les noves grafies, el taller de so, els instruments i els dispositius electrònics, els instruments exòtics, els instruments inventats, els objectes sonors, els instruments tradicionals executats de manera no convencional, entre altres.

Segons Hemsy de Gainza (2002), els objectius principals de la música contemporània apunten a:

- Sensibilitzar l'alumnat en relació amb l'entorn sonor i la valorització del silenci.
- Oferir l'oportunitat per l'ús i l'exploració de materials i objectes sonors, i la invenció i construcció de diversos tipus d'instruments.
- Estimular la producció sonora-musical mitjançant la veu, els instruments i altres tipus d'objectes.
- Desenvolupar la fantasia i la imaginació sonora a través d'improvisacions, composicions individuals i col·lectives.
- Conèixer, inventar i utilitzar les noves grafies musicals (llenguatges analògics o altres llenguatges simbòlics).
- Integrar el so i la música en experiències interdisciplinars que introduïsquen altres camps estètics o artístics.
- Preparar l'alumnat per al coneixement i l'apreciació de les obres musicals contemporànies.
- Conèixer noves tècniques de creació musical.
- Adquirir coneixements bàsics per entendre i interpretar partitures contemporànies.

Tanmateix, les noves pedagogies aportaran un nou concepte de "músic", afavorint i potenciant el caràcter "d'amateur" com aquella o aquelles persones que estimen i comparteixen la música simplement pel plaer de compartir-la i fer ús d'aquesta per tal d'enriquir les seues experiències a nivell personal i social, aportant una dimensió no limitada, més enllà de l'ús que en fa l'individu de formació "acadèmica".

Aquests pedagogs defensaran la idea de descobrir "l'ésser musical" que portem tots. Aquesta nova redefinició, parteix de la idea que tothom és music, i per tant, sols la participació directa en l'acte de creació musical pot esdevenir en una veritable formació en l'art.

Aquest nou plantejament porta de forma implícita la idea d'acció i canvi en "l'apreciació" musical. L'etimologia llatina del mot "apreciació" té un significat de "valor", potser aquesta raó siga la que mou a Dewey (2008) en el seu llibre: *El arte como experiencia*, a fer-ne ús en el sentit de valorar, és a dir, "utilitzar l'art", en lloc de referir-se a "apreciar-lo".

Així doncs, l'art deixarà de ser un objecte de contemplació per a ser un element farcit de possibilitats canvians i mutables. L'art deixarà de ser estàtic, dogmàtic, per a ser element accessible, intercanviable, amb nombroses interpretacions i reinterpretacions provocades per l'acció dels individus que en fan ús.

Segons Delalande (1997), els educadors es troben dividits en dues tendències respecte a les obres artístiques. Per un part, uns busquen resultats, necessiten que el seu treball es concrete en un objecte tangible. Darrere d'aquesta perspectiva, poden deixar als xiquets buscar un poc per si mateix i el valor social de l'art és important. En una segona tendència, en la qual participa aquest pedagog, l'objectiu no es ara l'obra determinada sinó que l'objectiu es desplaça al desenvolupament d'una sensibilització i invenció musical. L'obra des d'aquesta visió aportarà un atractiu suplementari, convertint-se en un medi atractiu i no en l'objectiu principal. L'experiència que aporta l'obra musical ens permet desdoblar-nos i tenir davant una imatge pròpia de nosaltres. D'aquesta manera allò que fem és projectar el nostre món, idees, sentiments i realitats en les nostres creacions.

A més a més, participar des de la construcció de les músiques permetrà apreciar i "valorar" de forma activa les propostes que naixen a l'aula, partint de la quotidianitat sonora de cada alumne i, al mateix temps, ampliar la seua experiència sonora en envistes de fer-ne un ús crític i participatiu al llarg de la seua vida.

L'estudi de la música en l'àmbit de l'educació obri nombroses perspectives que el camp més ampli de l'educació faria bé de considerar. La música aporta a l'educació una experiència qualitativa particular que combina l'expressió del so d'origen humà amb la rellevància social i comunicativa. Les perspectives i les anàlisis de l'educació musical plantegen qüestions d'un major calat sobre l'educació, ja que l'experiència musical implica un aprenentatge mitjançant sistemes diversos, creatius i multidimensionals (Lines, 2005:15).

En aquest "ús" de les músiques i en referència a la seua creació hi ha punts on podem connectar amb nombroses obres, ja que en tot procés de creació amb l'alumnat apareixen nexes d'unió que ens permeten connexions més significatives i que assoleixen la seua plena significabilitat amb una posterior comparació amb

obres musicals existents. D'aquesta manera l'alumnat es troba identificat amb altres creacions sonores d'autors reconeguts, i la identificació afavoreix la comprensió des de l'aproximació més afectiva provocada per les moltes coincidències que solen aparèixer. Aquest plantejament implica que el professorat ha d'estar contínuament alerta per tal d'aportar exemples sonors que reforcen i amplifiquen la "vinculació afectiva" amb les músiques que formen part del patrimoni ortodoxament reconegut. La intenció fonamental és establir aproximacions a les sonoritats i particularitats de cada música que treballem a l'aula, per tal de crear una mena d'immersió sonora on l'alumne s'apropi amb una experiència directa amb el "so", d'aquesta manera tot procés de creació proporciona nombroses possibilitats de connexió amb el patrimoni musical, fins i tot, i donada la tipologia de la proposta, amb qualsevol element de l'art en general, adquirint un caràcter multidimensional.

Els estudiants han de conèixer bé els fonaments. Lectura bàsica, Matemàtiques bàsiques, Redacció Bàsica. Però, són aquestes les úniques aptituds que realment necessiten? Tota la resta sols és l'adornament del pastís? Doncs no. Els estudiants d'avui necessiten més que mai una formació artística. És evident que necessiten els fonaments. Però ara per ara hi ha dos grups de fonaments. El primer -format per la lectura, l'escriptura i les matemàtiques- no és més que el requisit per un altre tipus de conjunt més complex i igualment vital d'aptituds de nivell superior que són necessàries per un desenvolupament adequat en el món actual. Entre aquests fonaments es troba la capacitat d'assignar recursos, de treballar amb èxit amb altres persones, de trobar, analitzar, comunicar informació, de moure sistemes cada cop més complexos amb components que no solen guardar relació entre si, i per últim, d'utilitzar la tecnologia. Les arts ofereixen una oportunitat sense cap dubte per ensenyar aquests fonaments de nivell superior que tenen una importància cada vegada major, no sols pels treballadors d'ara, sinó també pels del futur (Eisner 2004:56).

Tanmateix, la fusió de disciplines que ofereix la música contemporània amb el teatre, escultura, pintura, cinema, literatura, TIC (Tecnologies de la informació i la comunicació) matemàtiques, física, llengües, entre altres, estarà present en les noves pedagogies. Aquesta idea repercutirà de forma quantitativa i qualitativa en les possibilitats didàctiques a l'hora de plantejar diferents propostes a les aules. L'interès creatiu que s'observa en totes les noves pedagogies es nodrirà d'aquesta visió transdisciplinària, posant en joc complexos processos cognitius on es combinen el pensament divergent i el convergent.

El domini d'una matèria o especialitat no depèn simplement dels coneixements que tenim de la mateixa especialitat; moltes vegades les solucions als problemes que sorgeixen són resolts partint de plantejaments o conceptes aportats des d'altres camps del coneixement. Aquest tipus de respostes són anomenades per la psicologia *transferències cognitives*, i són fonamentals en qualsevol procés d'aprenentatge.



Capítol 2
Creació i noves
tecnologies

Imatge 2. Llorenç Baber, concert al festival Nits d'Aielo i Art 2014

2. Creació musical i noves tecnologies a l'escola

En l'actualitat hi ha un consens general respecte a la necessitat d'adaptar l'ensenyament-aprenentatge als canvis que s'han produït al món en el qual habiten els nostres estudiants. Aquests canvis afecten directament a l'ús de la tecnologia i han proporcionat nous reptes pràctics i teòrics en el món de l'educació musical (Cain, 2004).

En la línia de les transformacions que han provocat les noves tecnologies Prensky (2001) afirma:

Els estudiants de hui en dia no sols han canviat respecte a la gent del passat, no simplement han canviat l'argot, la seua forma de vestir, els ornaments corporals o els estils, com ha passat en generacions anteriors. Hui en dia s'ha produït una gran discontinuïtat. Fins i tot, podríem anomenar-ho singularitat, un esdeveniment que ha canviat les coses de manera tan profunda que no hi ha cap marxa enrere. Aquesta singularitat és la ràpida arribada i difusió de la tecnologia digital en les últimes dècades del s. XX (p.1).

Segons Giraldez (2012), la integració de les TIC en tots el àmbits, entre ells l'educació musical, és objecte de diversos enfocaments moltes vegades contradictoris. Les tecnologies han arribat a les aules de música, però en moltes ocasions ho han fet seguint modes que inviten a utilitzar l'últim recurs digital o receptes pedagògiques que s'apliquen sense tenir un visió clara de quin és l'objectiu final.

Com afirmen Cartwright i Hammon (2007), hi ha un reconeixement generalitzat dels beneficis que aporten les noves tecnologies en l'educació però, malgrat aquest reconeixement, n'han produït poc d'impacte en les formes d'aprendre.

Hui en dia és pràcticament impossible separar la creació de les noves tecnologies. Els estudiants estan familiaritzats amb la tecnologia musical i envoltats de sonoritats que han estat produïdes amb aquestes mateixes tecnologies. El fet d'introduir-les i fer-ne un ús efectiu a l'aula pot suposar una sensació d'autenticitat en les pràctiques que fan a l'aula i al context real (Byrne i McDonald, 2002:266)

És una realitat que les TIC aporten infinitat de recursos que permeten transformar les pràctiques de les aules d'una forma totalment radical. Segons Mills i Murray

(2000), els canvis que s'hi han produït han estat significatius i hui en dia és habitual trobar dispositius tecnològics, ja siga en nous programaris o en maquinaris que faciliten notablement la creació musical.

Respecte aquests canvis, Cain (2004) assenyala que:

Aquest canvis pràctics han estat molt significatius, i el que potser ha estat més important és que ha posat en dubte alguns dels marcs conceptuals més elementals que fins ara han estat sustentant l'ensenyament musical (p.217).

Cain (2004) fa referència a alguns canvis produïts per l'ús de les tecnologies com, per exemple, l'ús de teclats electrònics i ordinadors, els quals, han proporcionat als estudiants una àmplia varietat de sons que moltes vegades són semblants als utilitzats en la música popular. Sense cap dubte, aquestes noves sonoritats permeten connectar l'alumnat amb el seu imaginari sonor i aquest amb el seu context real.

Des d'aquesta perspectiva, com assenyala Giraldez (2010), la composició musical ja no pot considerar-se com una ocupació reservada sols a especialistes, sinó com una activitat que pot ser desenvolupada per qualsevol persona amb motivació i l'interés necessari.

Alguns autors han posat la mirada en les pràctiques musicals que diferents col·lectius aporten des de la vida real. La domesticació de les eines digitals de producció són ara una realitat. No és estrany disposar en l'àmbit domèstic d'un equipament musical amb capacitat d'emular un laboratori sonor que fa sols uns anys haguera estat impossible. Segons Théberge (1997), aquesta idea seria semblant a la que fa molts anys va suposar disposar d'un piano al saló de casa. Aquest instrument al centre de casa fou una revolució des del punt de vista "amateur", un apropament de la música a un nivell no professional i la producció i difusió musical a un nivell que va permetre ultrapassar la sala de concerts i apropar-se a l'àmbit domèstic.

Diversos estudis en la darrera dècada (Nilsson, 2002; Vie, 2008; Tseng i Chen, 2010; Folkestad, 2012) han demostrat com les tecnologies augmentaven les possibilitats de xiquets i joves per expressar les idees musicals i disminuïen la necessitat de posseir coneixements teòrics o habilitats instrumentals per dur a terme la seua tasca.

Tenim constància, donat el nombre d'investigacions generades els darrers anys, que molts educadors intenten fer front als nous reptes a través de nous plantejaments didàctics i pedagògics, centrant el focus d'atenció en la implementació i integració de les noves tecnologies en els plans d'estudis musicals, amb un esforç per adaptar la pedagogia a les noves necessitats d'un alumnat nascut en l'era digital (Finney i Burnard, 2007).

Malgrat que hi ha grans esforços i una forta aposta per les noves tecnologies, les pràctiques que es produeixen a les aules solen incidir i reforçar l'aprenentatge musical des d'una visió tradicionalista pel que fa a la interpretació i la creació musical (Savage, 2007a).

Si la tendència habitual en l'ensenyament musical ha estat centrada en un enfocament estètic sobre el fet musical, les noves tecnologies poden suposar un canvi que ens aprobe a un nou paradigma que situa a l'alumnat al centre de l'aprenentatge, i transforma el *fet* musical en el *fer* musical, redefinint un perfil de l'alumnat més en la línia de productor que no pas de reproductor.

Segons Martin (2013), la noció de les TIC com a eina per l'aprenentatge musical és molt ample i abasta nombrosos projectes. No obstant, l'ús habitual presenta dues tendències problemàtiques molt comunes. En primer lloc, les TIC són vistes com una forma més efectiva per tal d'ensenyar els conceptes tradicionals de la música. Amb la qual cosa, aquesta visió reforçaria un enfocament tradicional de l'aprenentatge musical. Una segona tendència veu les TIC com una forma d'explorar noves perspectives o fomentar la creativitat.

La primera d'aquestes tendències és identificada per Savage (2007a) com a *model extrínsec*. Segons aquest autor, aquest model seguiria sent l'enfocament predominant en moltes aules. Des d'aquesta visió, les funcions de les noves tecnologies com a eina per facilitar la creació musical és aliena a la tecnologia utilitzada.

L'ús de l'ordinador i el teclat musical ha estat un manera de perpetuar conceptes musicals que tenen les seues arrels en la música europea de mitjans del segle XVIII. La música tonal és una tradició ben establerta, però s'ha qüestionat en diversos punts pels compositors, treballant amb i sense les noves tecnologies, de manera fonamental, així com a través de l'ampliació de l'accés que tots tenen als estils i tradicions musicals del món (p. 144).

En una línia diferent, Savage (2007b) aporta un segon model que defineix com a *model intrínsec* i que examina les TIC per les seues possibilitats musicals, investigant de quina manera es poden explotar aquestes per tal de manipular i experimentar amb el so. No obstant, aquest model presenta certes problemàtiques ja que pot suposar que la tecnologia siga utilitzada com un fi en si mateix i no com un mitjà que facilite l'exploració. Segons Martin (2012), una de les rutes possibles seria la interrelació entre les pràctiques que es donen a l'escola i les pràctiques reals que es troben als contextos professionals.

Paradoxalment els usos tecnològics que trobem fora de l'escola ens mostren altres camins, unes altres formes d'accedir a la creació sonora i que majoritàriament posen el seu centre d'atenció en l'experimentació sonora i serà en aquesta direcció on diferents investigacions (Savage i Challis, 2001, 2002; Savage, 2005b) estan treballant per tal d'anar més enllà d'un ús tradicional i apropant-se a unes pràctiques més reals seguint el seu model intrínsec, abans comentat.

L'ús que es fa des de contextos reals al món de la música electrònica o electroacústica a través de les noves tecnologies ens suggereixen models d'acció amb el so que són completament diferents al tractament que s'aplica a un instrument real. Els creadors parlen de la selecció dels sons dintre del seus processos compositius com una forma de construir els seus propis instruments a diferència dels instruments físics que solen ser bastant similars quan un compositor en fa ús en una composició. En aquest punt, l'ordinador com a eina es converteix en un metainstrument que pot canviar la nostra perspectiva sobre les formes amb les quals treballem el so.

Segons Wishart (1996), l'ordinador es converteix en una metamàquina amb la possibilitat de convertir-se en un instrument sonor universal, un dispositiu que ens permet modelar i produir qualsevol so i organitzar-lo de formes inimaginables.

Aquesta forma d'accedir directament a l'experimentació sonora, sense el pas previ del llenguatge musical tradicional, ofereix noves i suggeridores possibilitats que ens apropen a pràctiques més reals, ja que es mostren alineades amb el treball que realitzen hui molts creadors.

Aquest enfocament es posiciona en la recerca i desenvolupament d'estratègies més creatives que serien impossibles sense l'ús de les noves tecnologies musicals i, sobretot, busquen un reequilibri entre l'escola i el món exterior.

A més a més, ens obliguen a una profunda revisió i adaptació de les diferents pedagogies que des del principi del s. XX ja incidiren en una visió creativa dels aprenentatges musicals i que, afectades pels canvis estètics i -com no- les primeres tecnologies en la música, ja començaren a generar altres formes expressives partint de la manipulació i l'experimentació sonora.

Aquests canvis que poc a poc van filtrant-se lentament, afectant les pràctiques musicals de caire conservador que continuen poblant les aules del s. XXI (Savage, 2007b) han de servir per produir un veritable canvi educatiu amb teories ben fonamentades que posen en relleu la importància de les noves tecnologies en l'educació per a tots els professors i alumnes.

2.1. Noves eines de creació col·laborativa: dels primers *home studio* a les APPs per a suports mòbils i plataformes col·laboratives

Amb l'aparició dels primers ordinadors personals la indústria musical va ser aprofitada per tal de desenvolupar nous sistemes d'interconnexió entre ordinador i plataformes de control musical, així com nous programaris amb capacitat d'edició sonora.

Entre els anys 1960 i 1970 alguns músics van tenir l'oportunitat d'accedir a laboratoris de recerca, a centres especialitzats o a eines digitals de producció, que els possibilitaren noves formes de crear i d'interaccionar amb el so i la música (Serra, 2008).

Als anys 80, aquestes primeres experiències i l'aparició del protocol MIDI⁵ afavoriren la creació d'allò que anomenem *Home studio* (Laboratoris domèstics) que permetia a qualsevol usuari crear música des de sa casa.

Paral·lelament a l'ús professional d'aquestes tecnologies va anar configurant-se un col·lectiu amateur que, sense coneixements acadèmics, va anar introduint-se en les tècniques de la creació musical. Aquestes noves plataformes i programaris permeteren en primer lloc accedir a la creació musical sense la barrera de la notació musical, ja que treballaven directament sobre el material sonor.

⁵ MIDI són les sigles de la (Interfície Digital d'Instrumentos Musicals). Es tracta d'un protocol de comunicació serial estàndard que permet als computadors, sintetitzadors, seqüenciadors, controladors i altres dispositius musicals electrònics comunicar-se i compartir informació per a la generació de sons.

Malgrat aquests avenços, aquelles primeres tecnologies requerien uns coneixements informàtics i tecnològics que poca gent tenia. Tot açò, sumat a uns equips pràcticament inaccessibles econòmicament, complicava la difusió de les noves maneres de “fer música” a escala domèstica i, a més a més, afavoria una creació de caire més individual, sense interconnexió entre creadors. Les gran empreses comercials, no alienes a aquestes noves tendències musicals, començaren a desenvolupar nous programaris amb entorns més “amigables” – més accessibles per usuaris no professionals– que, junt a les millores en el processadors i memòries, anaren configurant un nou i ric context de creació musical.

L'evolució de les TIC en l'àmbit educatiu ha estat en constant desenvolupament dintre del camp musical, sobretot pel que fa al treball col·laboratiu. Des de les primeres experiències de creació col·lectiva als anys 70, un col·lectiu de músics informàtics de la Bay Area (San Francisco) a través de diferents artefactes de creació pròpia -*home-made*– va decidir connectar-se de forma local per fer música entre tots. *The League of Automatic Composers* començà a tocar i a improvisar amb teclats d'ordinador i ratolins amb un tarannà proper al *free-jazz* nord-americà, sent un clar presagi d'allò que s'encunyà posteriorment com *net-music*, terme derivat de *net-working*.

Com ja hem dit anteriorment, als anys 80, l'avanç de la tecnologia musical digital, a través de la incorporació del protocol midi, va superar aquelles primeres experiències en la creació col·laborativa mitjançant una millor connexió entre màquines. El pas posterior va estar auspiciat per l'aparició i la implementació de la xarxa de xarxes en la creació musical, afavorint notablement l'aparició de creadors que, de forma col·laborativa i multidireccional, començaren a fer música. Per la xarxa circularen experiències com *The Cathedral de William Duckworth* (1997), *Res Rocket Sufer* (1997) o la *FMOL* (F@ust Music on-line) (1997), desenvolupada a l'estat espanyol pel físic i creador musical Sergi Jordà des de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Aquesta aplicació informàtica naix de la comanda de *La Fura dels Baus* per l'espectacle *Faust 3.0*, quan el grup sol·licita a Sergi Jordà el desenvolupament d'un programari que, a través de la creació col·laborativa en la xarxa, proporcione part de la música de l'espectacle en qüestió. El programari desenvolupat era bàsicament de distribució lliure i incloïa un sintetitzador virtual amb una peculiar interfície gràfica que permetia tocar a temps real amb un ratolí i una connexió TCP/IP⁶ permanent amb la base de dades, on cada compositor podia anar afegint veus

⁶ Els protocols TCP / IP són fonamentals per al desenvolupament d'internet tal com avui la coneixem. La seua missió és complementària i té com a objectiu que la informació arribe al seu destí de la manera més eficient possible.

o sons, fins i tot modificant i transformant a cop de ratolí el que havia fet el creador anterior a mode del *cadàver exquisit* dels surrealistes.

Reforçant aquest moviment de creació col·laborativa resulten molt significatives les afirmacions del sociòleg i filòsof Levy (2007) quan diu:

Amb la cibercultura s'expressa l'aspiració de construir un lligam social que no es basaria ni en les pertinences territorials ni en les relacions institucionals ni en les relacions de poder; sinó en la reunió al voltant de centres d'interès comuns: en el joc, en el fet de compartir el coneixement, en l'aprenentatge cooperatiu, en els processos oberts de col·laboració. El gust per les comunitats virtuals es fonamenta en un ideal de relació humana desterritorialitzada, transversal, lliure. Les comunitats virtuals són els motors, els actors, la vida diversa i sorprenent de la universalitat per contacte (p.103).

En una tercera onada d'innovació tecnològica, l'aparició de la telefonia mòbil intel·ligent i altres suports com les *tablets* estan redefinint les possibilitats de poder crear música sense perdre de vista l'opció col·laborativa. L'any 2011, el grup musical *Ultramods* llançà al mercat el primer àlbum *–Underwear Party–* enregistrat íntegrament amb Ipad, utilitzant l'aplicació *Garage Band* per a Ipad. Sens dubte, aquest grup indica i marca una clara tendència per a la utilització dels suports mòbils, fins i tot a escala professional. És evident que aquest nou suport aporta noves prestacions que, sumades a les darreres innovacions sobre tecnologia digital aplicada a l'àudio, converteixen el mòbil en un veritable laboratori sonor a la nostra butxaca.

Amb la creació *d'entorns amics* que faciliten la manipulació del so i el transformen, es fan presents nous factors decisius: la ubiqüitat, és a dir, la capacitat de fer ús de la informació des de qualsevol lloc amb connexió *wifi* o *bluetooth*, el baix cost de les aplicacions, la facilitat per experimentar amb el so, la diversitat d'estils musicals que podem treballar, els quals poden anar des d'allò més experimental fins als instruments convencionals dissenyats virtualment.

La possibilitat d'aprenentatge multimodal a través de la combinació de diferents llenguatges com el vídeo, el so, grafismes, imatges, hipertext, entre molts altres, ens apropa a la teoria dels aprenentatges múltiples de Howard Gardner, incloent-hi

una engrescadora diversitat de maneres d'accedir al coneixement des de diferents codis o llenguatges.

Les noves interfaces reuneixen un conjunt de maquinari i programari destinats a possibilitar que els internautes realitzen intercanvis, intervencions, agregacions, associacions i significacions amb responsabilitats d'autoria i de coautoria, mitjançant la integració de diferents llenguatges a través de la pantalla.

Amb botons i icones, accionats amb clics de ratolí o de forma tàctil, s'obren finestres de comunicació que possibiliten la interactivitat usuari-tecnologia, tecnologia-tecnologia i usuari-usuari. Ja siga en una dimensió "un-un", "un-tots" o en l'univers "tots-tots" (Silva, 2005:216).

A més a més, la possibilitat de fer música de forma tàctil a través de les pantalles *multitouch* permet superar d'una forma més senzilla les complicacions tècniques que s'ocasionen tocant qualsevol instrument musical convencional. En aquest moment, les referències en articles d'investigació pel que fa a l'ús de la creació musical a les aules són escassos i denoten una clara novetat en el tema tractat. No obstant, sí que tenim referències en l'àmbit del tractament dels continguts musicals o altres aportacions més generals a través de l'ús de les diferents aplicacions –apps– dintre de l'aula de música (Cullen, 2011).

No es pot negar que els mòbils d'última generació ens permeten estendre l'educació més enllà de les limitacions físiques de les aules o de les prestacions de l'ordinador de taula. Peters (2007) atribueix a la modalitat educativa del *Mobile Learning*, mediatitzada per les tecnologies mòbils, les qualitats de: portàtil, ubiqua, flexible, immediata, motivadora, accessible, activa i econòmica.

Altres avantatges atribuïts (Wagner, 2005; Kukulsuma-Hume, 2007) són:

- Permet l'aprenentatge en qualsevol moment i lloc.
- Permet l'accés a la informació de forma eficaç.
- Millora la interacció didàctica de forma síncrona i asíncrona.
- Assegura l'enriquiment multimedial de l'aprenentatge.

- Permet la personalització de l'aprenentatge d'acord amb el ritme i estil de l'alumnat.
- Afavoreix la comunicació entre l'alumnat i qualsevol tipus d'institucions ja siguin educatives, científiques, cíviques, culturals, entre altres.
- Afavoreix l'aprenentatge col·laboratiu.

Actualment l'accés a internet des dels dispositius mòbils supera el dels ordinadors de taula i aquesta tendència segueix creixent. L'estimació és que l'any 2013 arribarem a 1800 milions de telèfons mòbils intel·ligents o *Smartphone*. Ens trobem, per tant, davant d'una eina única i revolucionària per tal d'educar digitalment el nostre alumnat. L'escola del s. XXI no pot viure al marge d'aquestes revolucions tecnològiques sense incórrer en una greu irresponsabilitat.

No obstant, no podem caure en enfocaments tecnològics i pensar que l'apropiació d'aquestes noves tecnologies i la implementació que el seu ús en les aules ofereix als recursos didàctics provocarà per si mateixa algun canvi. L'escola i els seus agents han d'aprendre a fer-ne ús, superant la utilització dels mitjans clàssics. En l'entorn interactiu d'internet l'emissor també és receptor i la participació és la novetat principal.

Com podem apreciar, la digitalització del so instaura una nova pragmàtica de la creació i de l'audició musical. El *home studio* d'enregistrament esdevé el principal instrument de creació, el *metainstrument* de la música contemporània, ja que permetrà a qualsevol usuari apropiat-se de tots els processos implícits en la creació sonora, des de la manipulació, l'experimentació sonora a partir d'un so creat o descobert, la seua síntesi i transformació a través de filtres i tècniques diverses fins a la masterització final.

Aquesta apropiació - cal remarcar-ho -, unida al control total que hom pot exercir, permet a l'usuari rebel·lar-se contra els intermediaris habituals: editors, intèrprets, grans estudis, magatzems. En definitiva, els intermediaris que, sota la màscara comercial i moguts per l'interés econòmic, havien mediatitzat anteriorment el gust musical de milions d'aficionats.

En aquests context de la Cibercultura⁷ (Levy, 2007) allò més interessant no serà la fixació en un suport físic, bé siga CD, DVD o altres dispositius d'emmagatzematge, allò vertaderament important serà la simplicitat i l'apropiació per part de l'usuari de la producció musical, afavorint dinàmiques més creatives i sobretot més col·lectives. Cada música de la cibercultura és transformada, arranjada i després reinjectada com a peça "original" en el flux de música digital en circulació. L'enregistrament des del concepte de fixació permanent ha deixat de ser la finalitat o la referència final.

Com assenyala Lévy (2007):

Així cada músic o grup de musics funciona com un operador en un flux en transformació permanent, en una xarxa cíclica de cooperadors. Mai com en aquest tipus de tradició digital els creadors han estat en relació tan íntima els uns amb els altres, doncs el lligam està traçat per la circulació del material musical i sonor en si, i no sols per l'audició, la imitació o la interpretació (p. 115).

2.2. Nou concepte d'aula. Laboratori sonor interactiu: territoris híbrids entre l'offline i l'online

Els espais s'han multiplicat, fragmentat i diversificat. Hi ha de totes les grandàries i espècies, per a tots els usos i per a totes les funcions. Viure és passar d'un espai a un altre fent allò possible per no colpejar-se. *George Perec*

En aquest apartat faig una descripció de quin ha estat el nostre concepte d'aula laboratori, fent especial èmfasi en el tipus d'interactivitat que s'ha produït. Açò ens permetrà acotar un espai de treball col·laboratiu en el qual ens movem i ens permetrà, a mode de prospectiva, visibilitzar un nou recorregut cap a noves formes d'interacció mediatitzades a través de la tecnologia amb la finalitat de potenciar allò que ja s'ha produït en la nostra aula.

La idea del laboratori sonor en l'aula de música ha estat sempre la més suggeridora: dotar-nos d'un lloc on compartir experiències, situant l'alumnat davant de les seues pròpies experiències, afavorint l'experimentació i la manipulació sonora, potenciant

⁷ Segons aquest mateix autor el concepte Cibercultura fa referència al moviment cultural i social que porta al Ciberespai, un moviment poderós i cada cop més massiu que no convergeix en un contingut particular, sinó es una forma de comunicació no mediàtica, interactiva, comunitària, transversal, rizomàtica.

la visió que l'alumnat té del professor com a un "provocador", com una veu més dintre de l'acció amb l'objectiu principal de guiar i estimular al seu alumnat.

En aquestes accions i espais és on veritablement s'ha de treballar i potenciar nexes entre l'escola i el món per tal d'aconseguir les sinèrgies que aporten aprenentatges de qualitat, fonamentats en aspectes cooperatius, la curiositat, el respecte, el sentit crític, convertint tot açò en autèntics processos experiencials.

És experiència precisament perquè apareix davant d'allò que era previsible, allò sabut; no pot estar sotmés a control, ni ser producte d'un pla. Per aquesta raó ens obliga a pensar, per a ser acollida en la seua novetat com allò que no encaixa, o allò que necessita d'un altre llenguatge, una nova expressió o un nou saber per a donar compte d'aquesta. L'experiència ho és en la mesura que reclama significants nous per allò viscut (Contreras i Pérez De Lara, 2010:25).

Aquest nous significants, resultat d'allò viscut, constitueixen l'element emancipador i alliberador. El "jo" de cada alumne, des de les seues capacitats, li permet lliurar-se a aquesta part musical i creadora, que des d'altres mirades li és negada, i la comparteix d'una forma respectuosa i sentida amb els altres. D'aquesta manera tan simple podríem sintetitzar la bellesa de l'art: fer per compartir.

En els projectes que hem realitzat a l'aula hi ha una incorporació de tecnologies digitals com a resultat d'una experimentació constant. Aquesta incorporació de tecnologies es fa patent en projectes con "*Com convertir les idees musical en música amb la creació d'una banda sonora original*" (Murillo, 2010) una experiència a través de la creació sonora, on exploraven i creaven amb instruments acústics – instrumental d'aula xilòfons, metal·lòfons, percussions, la veu– i anaven transferint-ho a una versió en la qual els instruments acústics d'aula foren substituïts per instruments virtuals –VST⁸– Aquesta possibilitat ens va permetre d'una part enriquir significativament la paleta sonora i alhora, el que és més important, ens va oferir l'oportunitat d'incorporar la tecnologia digital per una qüestió de millora constant i no per una qüestió de modes o enfocaments tecnològics. La necessitat d'obtenir noves sonoritats, disposar de bancs virtuals d'instruments, generar altres tipus de

⁸ Virtual Studio Technology (Tecnologia d'Estudi Virtual) o VST és una interfície estàndard desenvolupada per Steinberg per a connectar sintetitzadors d'àudio i plugins d'efectes a editors d'àudio i sistemes de gravació. Permet reemplaçar el maquinari tradicional de gravació per un estudi virtual amb eines programari.

formacions instrumentals i poder barrejar allò abans experimentat –instruments acústics reals– amb allò virtual, obrí una finestra desconeguda cap a nous territoris sonors, multiplicà les possibilitats.

La utilització d'aquesta tecnologia oferia la possibilitat de continuar treballant partint del so sense centrar-se en cap tipus de notació. L'alumnat, a través d'un programari específic –cubase, en versió educativa–, va tenir l'oportunitat de treballar d'una forma col·laborativa, creativa, incorporant allò vell amb allò nou. La intenció fonamental d'aquesta incorporació no era descartar allò aprés anteriorment, sinó més aviat, reaprofitar els processos i les idees sonores i traslladar-les cap a un altre tipus de format més flexible i enriquidor. L'alumnat podia fer ús d'infinitat d'instruments, generar a clics de ratolí una orquestra simfònica, barrejar instruments coneguts amb desconeguts i fins i tot crear-ne de nous. Un altre descobriment que es va fer palés en aquest treball fou l'apropament a unes pràctiques més reals.

Actualment, tant en l'àmbit professional de la creació de bandes sonores, com en l'àmbit no professional – creadors No musicis– l'ús d'aquesta tecnologia és habitual i una gran majoria de músiques destinades a la publicitat, TV i cinema són creades amb la mateixa tecnologia que utilitzarem a l'aula.

En el projecte de *Lutheria digital i altres històries*, varem fer un pas endavant en l'ús de les tecnologies digitals. En aquest projecte en concret a través d'una tècnica bastant habitual entre creadors musicals dissenyarem els instruments partint d'un procés de *mostreig*⁹ – en anglès *sampling*– d'objectes quotidians prèviament seleccionats. El so digitalitzat d'aquests objectes– bols tibetans, ampolles de cristall, molls de ferro, aigua, entre altres materials i objectes sonors– després de ser digitalitzats i manipulats esdevingueren altres sons sense possibilitat de reconèixer l'origen de la font original i foren utilitzats com instruments virtuals controlats des d'un teclat amb connexió midi. Aquestes noves sonoritats conformaren, junt a la veu de la narradora i altres efectes sonors, una original banda sonora.

Aquestes composicions van suposar per primera vegada en la història que la música no fóra interpretada per músics, sinó que, a través d'un procés d'enregistrament de sons i la seua posterior manipulació amb elaborades tècniques de muntatge d'una

⁹ El mostreig digital és una de les parts del procés de digitalització dels senyals. Consisteix a prendre mostres d'un senyal analògic a una freqüència o taxa de mostreig constant, per quantificar posteriorment.

cinta magnètica, eren escoltades pels altaveus: desapareix el músic fent sonar un instrument des d'una ubicació determinada.

L'estil fou encunyat per Pierre Schaffer com a música concreta o música acusmàtica¹⁰— rep el nom d'acusmàtica per l'efecte de pèrdua de l'origen de la font original—. D'aquesta manera l'oient es veu forçat a un procés de resignificació dels sons que rep, la qual cosa possibilita l'aparició d'un nou estil de música fonamentat en tècniques de manipulació sonora.

Podem visualitzar en aquests dos projectes una evolució que, des de la manipulació i experimentació amb instruments reals i quotidians sonats de forma acústica, avança cap a formes més complexes en el tractament del so. A més a més, en aquest projecte l'ús de diferents llenguatges com la imatge, els textos i el vídeo conflueixen en un mateix suport, reforçant una de les particularitats de la digitalització i afavorint la diversificació de tasques dintre d'un mateix projecte.

Altres projectes realitzats a l'aula “*Riff & Raff: escolar jazz sessions*” Murillo (2011b), i “*Jazzcític*” Murillo (2011c), van oferir la possibilitat de col·laborar amb músics professionals vinculats al món del jazz i de l'electrònica. El disseny d'aquest projectes parteix de dues idees generals: d'una part, observar com unes idees generades des de l'aula respecte a la creació de música, en ser compartides es transformaven en un context professional, on els compositors, fent ús de les idees —temes musicals— creats per l'alumnat, proposaven les seues versions.

Açò ens va permetre apropar l'alumnat cap a una realitat desconeguda: la composició musical professional i -el més interessant- ens va permetre observar i analitzar les transformacions des d'un material gestat a les nostres aules. En aquest cas, partir de les seues produccions permetia als estudiants un augment de la motivació a l'hora d'enfrontar-se a un material sonor que, tot i que transformat, mantenia elements que podien reconèixer com a seus.

L'altra idea fou crear un context més semblant a una situació real, on l'alumnat reproduïa tots els processos inherents a la producció d'un disc compacte, des de la gènesi mateixa de les músiques, les decisions per estructurar les idees, la incorporació i experimentació d'improvisacions musicals, transferència midi als ordinadors,

¹⁰ La paraula acusmàtica prové del grec ακουσμα (akousma), «So imaginari, o del qual no se'n coneix la causa».

l'enregistrament del disc, recerca de finançament extern per cobrir les despeses generades i la presentació en societat del treball realitzat, posaren al nostre abast la possibilitat de simular una situació que tot sovint trobem en la quotidianitat del món musical.

Potser la diferència clara amb altres projectes, en els quals havien estat presents la creació musical i les tecnologies, fou la creació de contextos reals a imitació d'allò que podien trobar fora de les aules. En aquest cas, ens aproparem a un concepte híbrid d'aula on les experiències formals i les experiències no formals i informals s'entrecreuren produint un entorn d'aprenentatge altament significatiu.

Com diu Gros (2008):

Un dels reptes principals de l'educació col·laborativa mediatitzada – o no mediatitzada– és desenvolupar la pràctica educativa a través de tasques autèntiques.... en la pràctica, l'aprenentatge col·laboratiu mediatitzat suposa el disseny de metodologies de treball que intenten oferir una alternativa a l'ensenyança fragmentària i diversificada amb la qual estem acostumats a enfrontar-nos... en aquest cas es parla d'aprenentatge genuí i autèntic (p. 133-136).

Des d'una visió constructivista podem afirmar que aquestes activitats afavoreixen la construcció del coneixement com a resultat d'unes activitats on està inclòs el coneixement. No separant el coneixement i les nostres experiències es facilita la interpretació d'una informació generada en un context particular. Partint d'aquesta idea el significat emergeix com a conseqüència de les interaccions produïdes.

Aquest concepte d'aula-taller –laboratori– va estar utilitzat per alguns pedagogs musicals del s. XX, com Paynter (1999); el seu plantejament ofereix una visió diferent de l'aula a la qual estem acostumats. Aquesta visió ens apropa a una aula oberta i estimulante, on "el so" com a matèria primera és susceptible d'una contínua exploració, manipulació, anàlisi i reflexió, és a dir, el concepte de taller porta implícita la idea d'experimentació i acció dintre d'un mateix procés, i per tant, ens apropa al concepte de "aprendre música fent música"

Des d'aquesta visió d'aula-laboratori podem trobar clars paral·lelismes amb les propostes realitzades pel pedagog Celestin Freinet: la incorporació d'un aparell tecnològic –la impremta– no es queda en la simple repetició de models didàctics, –

dictar-copiar— sinó que li permet anar més enllà de l'aparell per cercar noves formes d'interactuar amb el seu alumnat i amb el context social i cultural que l'envolta. La incorporació d'aquest aparell tecnològic permet a Freinet, a través d'una producció col·laborativa, motivar al seu alumnat i convertir l'aula en un autèntic laboratori. El producte, en aquest cas, esdevé procés: el periòdic no es planteja com a finalitat última en l'ús de la tecnologia introduïda, el periòdic constitueix l'eix central amb el qual s'articulen els aprenentatges, el motor del procés educatiu. Tot allò que el seu alumnat aprenia, investigava, reflexionava, sentia i vivia era bolcat al periòdic, un periòdic fet totalment per ells.

Aquells alumnes periodistes aprenien realment des de l'acció, redactant per expressar les seues idees; estudiar i investigar de veritat, perquè ara tenien un estímul i una motivació real on bolcar tota la seua curiositat i creativitat; aquest coneixement no era produït per complir una obligació ni per anotar-ho a la llibreta, sinó per a publicar-lo, compartir-lo amb els companys, el pares i tots el veïns del poble. Aquesta proposta traspasa el murs de l'escola i troba el reconeixement fora. Aquesta sinèrgia col·lectiva dota a l'alumnat de responsabilitat, d'iniciativa pròpia per continuar fora de l'escola realitzant entrevistes, observacions i càlculs i configurant un entramat d'interlocutors pròxim o llunyans que els incentiva a crear, indagar, investigar, estudiar, i aprofundir en els coneixements propis sense sentir-ho com a part d'una obligació. Aprenqueren des d'una autèntica comunicació.

Hui en dia hi ha un consens general que permet afirmar que els coneixements s'adquireixen amb una pràctica concreta vinculada a una assignatura o disciplina en particular; "aprendre fent" implica la superació de l'actual divisió entre teoria i pràctica, amb una adequada integració i globalització d'ambdues a través de la realització d'un projecte de treball comú.

Gutierrez i Tyner (2012) afirmen que per una alfabetització mediatitzada purament instrumental i tecnològica no és imprescindible l'escola. L'escola sí serà necessària per tal de no confondre la capacitació tecnològica amb una veritable alfabetització digital i mediàtica. Actualment la major part d'aquestes destreses bàsiques en la utilització de la tecnologia s'adquireixen en entorns no escolars. L'alumnat arriba a l'escola farcit d'experiències en l'ús d'aquestes tecnologies: telèfons d'última generació, tablets, ús de videojocs, xarxes socials, etc formen i conformen part de la quotidianitat de qualsevol alumne. No és just que l'alumnat que estudia a les nostres escoles tinga la sensació d'anar del present al passat en travessar el mur de l'escola

on tot açò, generalment, està sancionat i prohibit. Obrant així l'escola construeix un altre mur pel que fa a l'aprofitament de totes aquestes eines.

L'educació, com a preparació bàsica per a la vida, no pot passar per alt ni l'entorn on es desenvolupa -i que lògicament condiciona- ni tampoc el model cultural i social que pretén aconseguir. Per què no fer-les nostres?

Segons Gutiérrez i Tyner (2012) cal recordar que:

L'educació mediatitzada o l'alfabetització digital no pot convertir-se en un medi per tal de crear consumidors i usuaris de tecnologia ni pot dependre de cap manera dels interessos comercials de les empreses dominants de cada moment. Tot i que l'alumnat entra en contacte amb els mitjans abans d'anar a l'escola i adquireix una alfabetització informal bàsica, el principal àmbit de l'alfabetització digital ha de ser l'educació formal, però no una educació formal endogàmica centrada en capacitar l'individu per aprovar unes assignatures i passar al curs següent, sinó una educació des de l'escola i per a la vida, una educació que, a més a més, tinga en compte les habilitats ja adquirides i l'alfabetització informal de l'alumnat, com el potencial educatiu de les TIC en la vida de l'alumnat fora de l'escola (p.32).

Amb la incorporació progressiva de les diferents tecnologies digitals a la nostra aula, podem observar que s'ha produït una migració des d'una aula *infopobra* -Silva (2005)- és a dir, amb poca incidència de les noves tecnologies, a una aula *inforica*. És aclaridor que aquest mateix autor pose especial atenció en la descripció del concepte i afegix que qualificar a una aula com a *infopobra* no denota que siga *pobra* en interactivitat. A més a més, diferencia *interacció*, quelcom natural en les relacions humanes, fins i tot sense la predisposició dels interlocutors, i *interactivitat*, quelcom que va més enllà, la predisposició per crear connexions, provocar converses i participacions en col·laboració, suggerir punts de partida, obrir espais a la confrontació d'idees, i eleva el segon concepte a la categoria d'exigència indefugible de l'era digital pel que fa a l'educació de la ciutadania.

El concepte d'interactivitat no és un concepte lligat a les noves tecnologies, és més aviat un procés lligat a la comunicació. Amb aquest aclariment cal recordar que allò digital és, per definició, interactiu. Cal pensar doncs que l'educació interactiva podria potenciar-se amb l'ús de les noves tecnologies i per això la nova aula haurà de comptar amb una major inclusió digital a les tasques quotidianes, sobretot amb

eines que afavorisquen una major interconnectivitat, d'aquesta manera l'aula esdevé l'univers.

Malgrat aquest desig cal tenir present que el model "un-tots" persistirà durant molt de temps en els sistemes educatius i mitjans de comunicació, però, paral·lelament creixerà el model "tots-tots" en el mitjans digitals i xarxes.

Lemos i Lévy (2010) destaquen que l'ús que es fa de bona part de les xarxes socials suposa un intercanvi de banalitats, però observen que, ensems amb la banalitat emergeix un nombre creixent de continguts que tendeixen a elevar la qualitat de la informació. Per aquests autors durant molt segles la massa fou sols això, massa sense forma, sense possibilitat de produir informació i contingut, posicionada sempre en un paper de consumidor.

Ara, per primera vegada, ens trobem davant d'una situació totalment diferent, la capacitat i les eines per a ser autors i productors.

L'educació interactiva té al seu favor tot el desplegament tecnològic, sumat a la demanda de la societat de la informació i de la cibercultura d'una nova comunicació de la informació, no centrada ja en la "lògica de la distribució", donat que aquesta es centra en el coneixement com a fruit de la construcció que es deriva de la interacció col·lectiva.

Quiroz (2010:187) afirma que el camí per integrar el món formal i de la quotidianitat juvenil en l'aprenentatge, no és tecnològic, sinó de comunicació. Es requereixen passos segurs en les polítiques educatives que enfronten les fondes fractures entre la raó i l'emoció, així com les distàncies generacionals que polaritzen el que passa dintre i fora de l'escola.

És evident que aquesta fractura obliga a la recerca de nous plantejaments a l'escola. La inclusió de noves formes de fer, a través de processos mediatitzats per les tecnologies, ens ha de permetre assolir una nova posició o punt de mira que supere el discurs prevalent de l'alumne com a simple receptor d'informació i coadjuve a crear un alumnat emissor d'informació que haurà de moure's entre un *Do-it-yourself* i un *fer acompanyat*, és a dir, un fer col·lectiu per tal de promoure la construcció de la participació i del coneixement.

Així mateix, el paper del docent ha d'articular noves formes de comunicació i ha de provocar a través de la confrontació col·lectiva amb el *fes-ho tu mateix*, dintre d'un marc de comunicació i coneixement basat en la llibertat, la pluralitat i en la cooperació, quelcom diferent a la socialització practicada per l'escola transmissiva basada en el parlar-dictar del mestre i amb les classes magistral mitjançant les quals pretenen formar un "ésser social" capaç d'acatar regles generals per a tothom. El nou docent esdevé un *arquitecte de recorreguts*, un suggeridor de territoris.

L'aula interactiva amb la inclusió de les últimes tecnologies de creació musical aportarà l'ambient on el professor proposarà un conjunt de nous territoris que hauran de ser explorats per l'alumnat. Aquest passarà de ser un actor passiu a ser un actor situat en un lloc de preferència, d'opcions múltiples, de desitjos, i podrà ser alhora emissor i receptor. D'aquesta manera l'educació deixarà de ser un producte per convertir-se en un procés obert d'intercanvi que crea coneixement i no sols el reproduceix.

Segons Silva (2005):

L'aula interactiva es basa en la convivència col·lectiva i en l'expressió i la recreació de la cultura. En aquesta, la cultura deixa de ser tractada com a una reproducció mecànica. Allò fàctic, conceptual i els principis procedents de la tradició són confrontats per una intervenció que els modifica i fa de l'aprenentatge un procés encarnat en la materialitat de l'acció i no en allò transmés. Es tracta doncs d'un espai col·lectiu on el professor té cura de la socialització viva i no prefabricada, facilitant i promovent la comunicació, entesa aquesta com a participació-intervenció, bidireccionalitat-hibridació i permutabilitat-potencialitat. Aquesta socialització orgànica ens permet educar en el nostre temps perquè permet enfrontar l'aprofundiment de la "dissolució del subjecte". Presencial o *on-line*, la comunicació interactiva en l'aula prepara l'individu per a la confrontació col·lectiva, on comunica i coneix. Ací aprèn a conviure amb la flexibilitat, amb la diferència i amb la llibertat d'operar múltiples entrades i connexions, així com l'estructura del rizoma, en l'hipertext i el pensament complex (p. 211).

Ja ha arribat el moment d'admetre que l'escola no té el patrimoni absolut del coneixement, però, sens dubte, pot aportar solucions per fer del coneixement un procés compartit i col·lectiu. La nostra aula constituïda en laboratori *online* s'allunya del concepte d'aula *off-line* per convertir-se en un node més de construcció del

coneixement amb la intenció de propagar-se amb format viral dintre del flux que generen les noves tecnologies.

Santaella (2007) afirma que la interactivitat en la xarxa permet accedir a informacions a distància de forma no lineal, enviar missatges que queden disponibles sense valors jeràrquics, realitzar accions col·laboratives, actuar en llocs remots, visualitzar espais llunyans, coexistir en entorns reals i virtuals, pertànyer i interactuar en ambients virtuals a través de diferents processos d'immersió.

En aquest nou context dialògic entre allò que significa la cultura escolar i la cultura fora de l'escola, Dussel (2010) caracteritza quatre grans dimensions que es donen en aquest àmbit:

- 1) L'escola reconeix la funció d'autor individual mentre la cultura participativa i la producció col·lectiva en la xarxa configuren altres canons sobre el procés de coautoria i la intel·ligència col·lectiva.
- 2) L'escola dona primàcia a allò racional sobre allò emocional mentre que en les xarxes els sentiments i les emocions ocupen un lloc privilegiat.
- 3) L'escola es fonamenta en mostrar, veure, definir verbalment, mentre que en la xarxa la simulació i la immersió són dues característiques enmig de la convergència tecnològica i la integració de múltiples i variats llenguatges.
- 4) L'escola centra els seus coneixements en el mestre, el currículum i el llibre de text, mentre que la xarxa és un immens arxiu, una biblioteca de sabers diferents i incommensurables hipertextuals.

Aquest dos contextos, el de la cultura escolar i el de la cultura fora de l'escola, defineixen de forma dilemàtica la cruïlla en què es troba el sistema educatiu.

Ambdós contextos no han de ser elements enfrontats. Reconeixent les potencialitats dels dos contextos, l'alumnat pot trobar-se reconegut en un entorn, l'escola, que aprofitant el seu bagatge mostre sense complexos les seues potencialitats. L'escola ha de permetre substituir la fascinació que imprimeixen les noves tecnologies per un ús crític d'aquestes, i convertir aquest ús en pura sinèrgia creativa per tal d'esdevenir una vertadera educació integral de les persones.

Fora de l'escola el nostre alumnat no s'està relacionant amb els mitjans com a tecnologia, sinó com a formes culturals. D'aquesta manera Buckingham (2008), proposa que l'educació escolar necessita incorporar aquestes tecnologies per evitar la immensa fractura entre el discurs escolar del que "ha de ser" i els aprenentatges pràctics que els més joves adquireixen per altres vies, però, a més a més per la necessitat que tenen d'expressar-se pel seu compte, de produir les seues pròpies formes de comunicació i deixar de ser receptors passius d'informació. Les habilitats i competències que l'escola ha d'incorporar permetran a l'alumnat alfabetitzar-se a través de l'aprenentatge sobre els mitjans, definits com una activitat crítica i al mateix temps creativa.

Si el nostre concepte de treball col·lectiu *offline* fa referència a un treball de creació compartida, on cadascú aporta recursos i idees des del seu propi ritme d'aprenentatge i des les competències o habilitats amb les quals troba més afinitat i connexió, l'aprenentatge *online* ha d'exercir com a mitjà potenciador i concretar-ho en un objectiu comú: un treball compartit on es facilita de forma explícita la visibilitat de les intel·ligències emergents a l'aula; un multicontext on cadascú pugui trobar el seu lloc i sumar energia i potència al projecte. D'aquesta manera, totes les veus seran reconegudes i importants. Totes les veus seran escoltades.

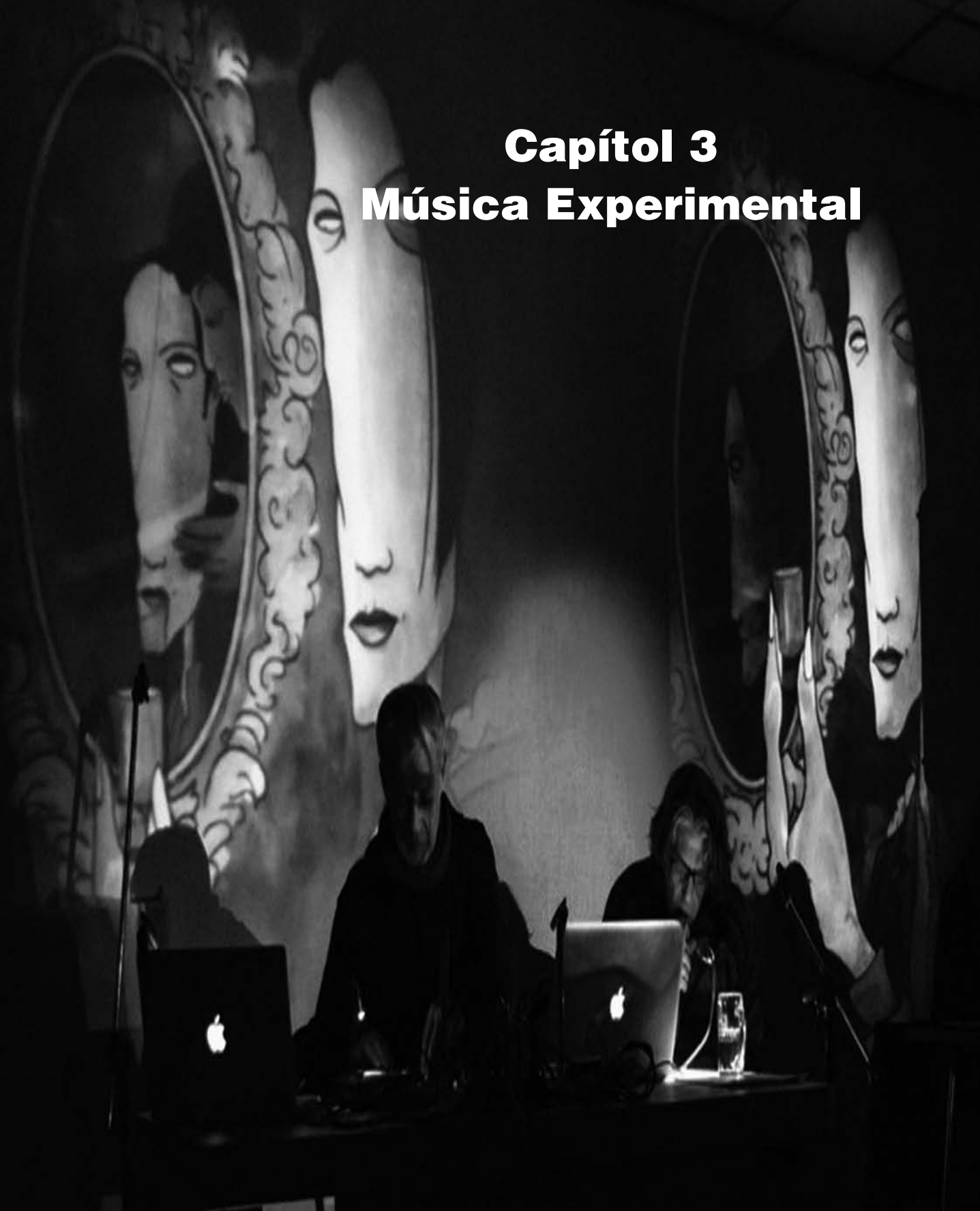
Quan completem alguna cosa, ens adonem d'altres incompliments. Si cadascun de nosaltres és un ésser humà incomplet, aleshores l'epistemologia necessària ha de tenir un caràcter intersubjectiu. És a dir, cadascú de nosaltres té una part del coneixement que es completa amb la part que té l'altre. Per això, és important dominar metodologies de procés que ens permeten investigacions, descobriments, generacions, creacions i innovacions. Per això cal un educador que sàpiga facilitar aquests processos i que siga l'estudiant qui descobreixca, investigue, genere i innove (Sàtiro, 2010:13).

Com ja va anticipar Kaplún (1998):

Sols participant, involucrant-se, investigant, fent-se preguntes i buscant respostes, problematitzant i problematitzant-se, s'arriba al coneixement. S'aprèn de veritat d'allò que es viu, allò que es recrea, allò que es reinventa i no d'allò que simplement es llegeix o s'escolta. Solament hi ha un vertader aprenentatge quan hi ha procés, quan hi ha l'autogestió en els aprenents (p. 51).

Capítol 3

Música Experimental



Imatge 3. JJDdoc (Juanjo Llopis) en concert amb el Col·lectiu Camí fondo

3. La nova cultura del so: estils musicals i noves tendències en la creació sonora contemporània

La història de la música sempre ha estat mediatitzada a través dels diferents avanços tecnològics. Encara hui en dia, per la força dels discursos antitecnològics que relacionen la tecnologia amb la deshumanització de l'art, es manté el concepte erroni i, des d'alguns sectors, no s'entén que la tecnologia ha estat present en la música des del principi dels temps.

Com diu Eco (2001) qualsevol instrument musical hauria d'estar considerat tecnologia.

Tota la música, excepte la vocal, ha estat mediatitzada per màquines. Què són una flauta, una trompeta, o millor encara, un violí, sinó complexos instruments amb capacitat d'emetre sons si els utilitza un tècnic? (p. 287).

Per tant, assumida la presència de la tecnologia com a element implícit i necessari en l'evolució de la música, cal acceptar que cada canvi tecnològic ha suposat un nou avanç i ha afectat a l'art musical en diferents graus i maneres.

La tradició musical va estar basada en els seus inicis en la cultura de transmissió oral. Fins l'aparició de les primeres notacions musicals cap al s. XIII –en constant evolució durant molts segles–, el corpus musical es transmetia i s'imaginava de forma oral. L'aprenentatge musical suposava anys i anys d'entrenament per tal de dominar el repertori i requeria complexes tècniques mnemotècniques per poder memoritzar-lo. L'aparició dels primers sistemes de grafia musical nasqueren com a mètode de *conservació* i *transmissió*. Aquesta tècnica aplicada sobre un suport de "paper" –pergamins– no sols va permetre resoldre el problema i la necessitat d'alleugerir la memòria dels frares, sinó que, amb la possibilitat d'anotar i escriure en un paper allò que fins aquests moment havia estat una qüestió intangible i fugaç, permeté un canvi en la manera d'estructurar i plantejar l'obra musical.

Com molt bé descriu Delalande (2008), "per primera vegada s'escrivia la música i després es cantava". Aquestes tècniques, que podríem titllar de primitives, provocaren que el compositor creara la música des de la seua imaginació sonora, introduint també una dimensió visual. El compositor va deixar d'especular amb el

so mateix i començà a plantejar l'obra des d'una perspectiva més "intel·lectual", disminuint aquell contacte totalment físic amb el so. Aquest moment coincideix justament amb el desenvolupament de les polifonies i el tractament contrapuntístic de les veus. Podem concloure que aquella primera tecnologia de la creació propicià posteriorment complexes teories del contrapunt, les quals descrivien teòricament les possibilitats de control sobre les diferents veus que conformaven la peça.

Si en l'època del teocentrisme, l'oralitat en la transmissió de la música i la pròpia filosofia del moment no reclamaven la identitat del compositor, l'aparició de l'escriptura musical a través d'aquest suport va propiciar la signatura i, per tant, la identificació habitual de l'autoria.

Poc després, la consciència humanística de l'època va desembocar en el naixement del músic compositor i el músic intèrpret amb entitats pròpies i diferenciades pel que fa a la presència social.

Amb la posterior aparició de la impremta i la distribució massiva de les partitures, allò que havia estat reduït a un cercle "selecte" va començar a ser objecte de la pràctica social i cultural d'un públic més heterogeni i plural. Les col·leccions de temes populars i de música per a diferents instruments van estar amplament difoses i practicades en l'àmbit domèstic i popular, i no sols en les habituals sales de concerts dels palaus i les esglésies.

Un altra conseqüència significativa va ser el reconeixement o la popularització del compositor de música, convertint el seu producte artístic en un objecte de consum i demanda per part dels aficionats musicals. Podem afirmar que, en certa manera, el control sobre la música deixa d'estar exclusivament en mans dels gran mecenes i institucions de "poder" i s'obrin pas en un nou ordre social més democràtic.

Com molt bé observa Delalande (2008), la invenció dels primers aparells amb capacitat d'enregistrar el so, foren creats en un primer moment com a forma de *conservar* i *transmetre* allò que s'escoltava. D'igual manera que els primers sistemes d'escriptura musical, i d'igual manera que passà amb les primeres tecnologies, el seu ús acabà configurant una forma de crear música, convertint-se en un "instrument per compondre".

A través d'aquestes innovacions s'evidencien algunes constants al llarg del temps: una clara preocupació per tal de fixar el so i una evolució tecnològica al llarg dels segles per trobar les solucions òptimes, és a dir, solucions per tal de representar allò que escoltem en la vida real.

Les revolucions tecnològiques determinaren una nova orientació estètica que abandonava les combinacions entre horitzontal i vertical en pro d'una recerca del "so", provocant una reestructuració de les pràctiques socials" (...) el gaudir pel "so" serà un valor estètic prioritari en tots els gèneres musicals, ja siga música culta o popular (Delalande, 2008:9).

El món de la publicitat ha estat farcit d'exemples que explotaven aquesta "obsessió" per la diferenciació del so: el d'un solista en especial, la sonoritat d'una marca d'instruments; la contundència sonora d'una formació determinada, el so d'un amplificador o altaveus concrets, el so— en relació a l'acústica— d'una sala de concerts..., fins i tot la recerca d'algoritmes matemàtics que emulen solucions reals, apropant-se a la quasi "perfecció sonora", una altra manera de representar aquest goig pel so en la recerca per trobar el més original, allò autèntic o tribal que diferencia un producte "retocat" d'un producte més primigeni.

És significativa aquesta explicació respecte al so de jazz que fa Berendt (1993):

En la formació del so no estandarditzada dels gran improvisadors de jazz es reflecteix de la manera més immediata i directa el músic mateix. En el jazz no hi ha un *bel canto* ni una "melositat" violinística, sinó sons durs i clars: la veu humana es queixa i acusa, plora i crida, gemega i es lamenta, i els instruments són volcànics, sense el filtre de cap reglament sonor, siga el que siga. Per això, la música que toca un jazzista és, en un sentit estricte més "vertadera" que la que pot tocar un músic Europeu comú (p. 227).

Segons Serra (2008), la popularització de les tecnologies de la informació i la comunicació està provocant una revolució en la música. Afirmar aquest mateix autor que els canvis són tant profunds que podem parlar d'una nova cultura: la nova cultura del so. Aquesta revolució en el camp de la tecnologia, centrats en la manipulació i transformació del so, ens permet abastar un altre nivell de realitat sonora que és impensable en el suport escrit. Des d'aquest nou paradigma on ens situem, la paraula "so" adquireix una dimensió o "marca" que ens permet apropar-

nos i diferenciar subtileses que la partitura no pot reflectir. No mai la partitura ens pot aportar la informació sonora que ens parla d'espais on naix i mor el so, de reverberacions, de densitats, d'atacs, de la granulいた del so, de qualitat harmònica que estimula i potencia la imaginació d'aquell que s'exposa al so.

Amb la digitalització, aquest *modus operandi* va abastar la seua màxima expressió, doncs l'ordinador permet una autèntica "cirurgia dels sons", impossible de trobar en altres tecnologies. A través de l'ordinador podem obrir, expandir, tallar, enganxar, empalmar, amputar modular, simular, etc. Però el que és més important: tot es fa visualitzant el so, és a dir, accedim al so i intervenim sobre ell a través d'interfaces visuals que amplien i fan estretes les ones sonores, que les obrin i les tanquen, configurant una forma de creació musical on es produeix una total sincronització i equivalència gràfico-sonora (...) el músic té la capacitat d'explorar el so fins el més mínim detall, convertint-se en una mena de *cirurgià del so* (Márquez, 2010:5).

Les pràctiques derivades de la creació musical amb l'ús de les noves tecnologies provoquen un retornament al contacte "físic" que en certa manera ja aportava l'oralitat, és a dir, cap a una renovada vivencialitat.

Els compositors de les músiques electroacústiques que feren ús dels primers estudis d'enregistrament revolucionaren l'ofici de compondre. El compositor, per primera vegada, no necessitava ni una partitura, ni un intèrpret per a fer música. D'aquesta manera i amb aquestes pràctiques s'establiren les bases de la creació sonora actual.

Cap al 1950, estudis de so d'Alemanya, França i Itàlia es constituïen en autèntics laboratoris, on els millors compositors del s. XX de l'alçada de Messien, Boulez, Varese, Stockhausen, entre altres, podien buscar i experimentar amb noves formes de creació sonora. Aquesta actitud de concepte obert i de col·laboració entre laboratoris i músics es traslladà, cap al 1968, a contextos no professionals, a través d'associacions que al mateix temps compartien despeses per tal de costejar els cars materials dels estudis i impartien classes de composició electroacústica. Així tornava a nàixer la composició realitzada per afeccionats (Delalande, 2008).

La catalogació i l'anàlisi dels diferents estils que podem trobar hui en dia en la creació d'aficionats conformen un ampli imaginari sonor, i suposen un treball inabastable, sobretot per a una tesi doctoral. La nostra intenció és definir i al mateix

temps acotar quines han estat les músiques més utilitzades per aquestes xarxes de creadors que, d'una forma amateur i des de contextos informals, nodreixen internet de creatives proposades sonores.

Per entendre quins han estat els estils que ara mateix generen la producció sonora, cal partir d'uns primer estils, com ara la música concreta i electroacústica i dels seus estimulants contextos.

Com ja hem vist, els primer laboratoris o estudis musicals europeus de meitat del s. XX redefiniren i marcaren un primer camí per arribar a la situació actual. Si en principi aquest estils derivaven de la tradició clàssica, les revolucions tecnològiques i l'opció escollida a través d'estils més experimentals facilitaren un context més independent i fèrtil que potenciava la creativitat musical. A aquests estils de tradició clàssica cal afegir les músiques de tradició popular que emergiren en part gràcies a la difusió dels mitjans de comunicació i eixamplaren els usos i funcions de la música. Part d'aquestes músiques entraren en espais no mai abans ocupats per la música i, el més important, introduïren aspectes novadors en les seues pròpies músiques, explorant tota mena de camins artístics no sempre a les ordres de les lleis del mercat de consum. Les innovacions i experimentacions de grups com: Brian Eno, Wendy Carlos o els alemanys Tangerine Dream o Kraftwerk, o bé el rock progressiu de Pink Floyd i King Crisom o en el *hard* Rock de Led Zeppelin, o en els collages sonors de Frank Zappa entre molts altres. Aquestes músiques i músics “provocaren en molts casos molt més impacte cultural, que les músiques de tradició clàssica” (Serra, 2008:3).

Partint d'aquestes clares confluències podem deduir que les dues corrents musicals, la de tradició clàssica i la de tradició popular, junt a la incorporació de nous recursos tecnològics afavoriren i potenciaren propostes d'un fort grau d'experimentació i innovació, derivant en la música electrònica dels nostres dies. No utilitzar el llenguatge musical va ser una de les condicions d'aquest tipus de músiques. Donada la seua tipologia, la notació resultava inútil a l'hora de representar les noves disposicions sonores –un dels trets característics d'aquesta cultura musical clàssica o acadèmica ha estat el lligam amb l'escriptura, és a dir, la notació musical–, on la descodificació d'aquests llenguatges implica necessàriament el coneixement i domini de la notació musical. Les nombroses aportacions de les avantguardes i corrents musicals en forma de notacions gràfiques– creades no com a imitació de les partitures gràfiques, sinó com un esquema obert–, així com l'abaratiment dels

diferents suports i artefactes emprats per a fer música envoltats d'una filosofia de la col·laboració, herència del treball en els primers laboratoris –hui en dia aplicable a l'efecte internet–, acabaren configurant un nou espai on el No músic deixa de ser un simple consumidor, convertint-se en un potencial creador.

Com assenyala Sevillano (2000), “per a poder ser un No músic ha d'existir una eina o instrument nou que ho permeta, i en aquells anys –anys 70s– acabaven d'aparèixer els primers sintetitzadors” (p. 2). Realment allò que defineix a un No músic no és simplement l'ús de l'artefacte en qüestió, sinó més aviat, l'actitud exploradora i empírica que provoca en qualsevol persona el fet d'experimentar amb els nous instruments. Per ser un bon No músic en l'oïda han d'haver referents i autoreferents que res tenen a veure amb els paràmetres de la música tradicional. “L'època dels No músic instaura doncs una nova relació amb l'existència, és a dir, amb els paradigmes de pensament, les prescripcions estètiques, el rol del creador, de l'obra i l'escolta del músic i de l'art en aquest món sonor del s. XXI, que s'enfronta a nombrosos prototips amb estretes categories. Així doncs, el No músic de hui, és moltes coses: *audioperformer*, creador sonor, paisatgista sonor, sonoritzador, creador de xarxes, escultor de sons” (Barber i Palacios, 2009:113).

Les paraules del mateixos autors recullen perfectament aquesta nova situació:

En efecte, des que el so pot ser captat, emmarcat i separat de la seua font original, tot ha canviat, tot és insidiosament diferent. També la nostra consideració del so com a tal. Un so s'esdevindrà acte o encontre, constructe o atzar, acceptació, goig i errada, però sobretot, un so que podrà ser sense disfressa. Degut a la tecnologia, la clàssica situació tripartida de la comprensió musical (creador-obra-escolta o intèrpret) viurà una dràstica rebolcada, tant com la seua tradicional jeràrquica (p. 90).

3.1. El món: una caixa de ressonància. La música experimental i John Cage

Des d'una perspectiva ideològica, les idees fonamentals de l'avantguarda musical tenien una doble finalitat: d'una part, un trencament sistemàtic amb tot nexa lingüístic tradicional, mitjançant la utilització del soroll en el discurs musical: sons electrònics, instruments tradicionals utilitzats fora del seu context o de forma no convencional a través d'allò que s'anomena tècniques ampliades, acompanyat d'unes accions provocatives, profanadores i d'escàndols intencionats.

Per un altra part, s'avançà en la construcció d'un nou món sonor seguint en certa manera el programa assenyalat per Webern, consistent en la serialització integral de tots els paràmetres auditius possibles.

Com afirma Fubini (1993) es pot considerar John Cage un dels majors representants de l'avantguarda musical del s. XX. En Cage podem trobar absolutament tot allò representatiu de les més gran innovacions d'avantguarda: la provocació, el gust per l'escàndol, la ironia i el gest iconoclasta, junt al Zen, el misticisme oriental, l'irracionalisme de Nietzsche i el neodadaisme.

Cage front a la corrent d'avantguarda defensada per compositors de la segona escola de Viena, entre ells, Webern i els seus continuadors com Boulez o Stockhausen adoptarà una posició totalment radical.

Potser la rebel·lió serial i fins l'electroacústica desafiaren les regles clàssiques de la composició, però no mai va abandonar les pressuposicions d'una evolució progressiva dels sons, sotmesos a l'atenta vigilància de l'artista; la immaterialitat només desvetllava la notació convencional de la partitura. Podia discutir la jerarquia de les altures però deixava intacte l'elevat lloc que la música, per la seva suposada immaterialitat, ocupava en unes consideracions estètiques que feien de l'abstracció el valor per excel·lència de qualsevol obra.

Aquestes i altres preocupacions que ocuparen als compositors de l'avantguarda sobre l'estructura musical i la seua funció com a organitzadores del material sonor es difuminen fins desaparèixer en els posicionaments de Cage.

Per a realitzar aquest propòsit, Cage col·loca l'element casual al centre de la creació. En aquest cas, marcant la diferència amb la resta de músics d'avantguarda, l'atzar no serà una manera d'obrir el camp de possibilitats, un enriquiment del llenguatge. En Cage, l'atzar anirà més enllà de l'estructura, serà la No-estructura. *Una finalitat sense fi*, que el portarà a centrar-se en el so per tal d'establir un joc que apropa la música a la vida. Una pura aventura sonora que té la intenció de fer-nos més conscients, despertar-nos a la mateixa vida. Al moment únic que estem vivint. Ací i ara.

L'ús del concepte experimental no ha estat lliure de crítiques a l'hora de descriure les obres experimentals, ja que s'ha observat que tot experiment és anterior, l'escaló final de tot procés, i determina un producte al qual s'arriba després d'una determinació, el que ve a significar el coneixement i el procés efectiu que comporta un ordre articulat.

El significat que aporta Cage va en una direcció totalment diferent. Per a Cage el concepte experimental fa referència al procés d'observació i escolta aplicat a diferents esdeveniments sonors simultanis, atenent a tot allò sonor que envolta

i afecta un context o situació d'escolta. El seu posicionament des d'aquesta perspectiva pot ser entès com una acció d'escolta inclusiva que no pas exclusiva ni excloent. La descripció del concepte experimental, segons la filosofia de Cage, no pot implicar un acte que haja de ser jutjat en termes d'èxit o fracàs, sinó simplement un acte, la manifestació del qual és desconeguda (Cage, 2002:13).

Cage ens apropa a una manera de fer música com *escolta dels sons*, en compte de *producció dels sons*. Mentre que per a tota la tradició fer música havia estat basat en un procés d'elecció dintre d'una escala o jerarquia a la qual s'havia optat prèviament, la música de Cage ens proposa un viatge particular, individual, que travessa els murs, es mostra transparent. Un viatge on cal renunciar al temple sagrat: l'auditori, com lloc asèptic, però a la vegada incapaç de controlar un so que conviu en l'espai i es negat per les altres músiques de tradició clàssica. La seua proposta té com objectiu abastar el món i la vida a través dels sons i retornar-nos a l'origen: un món que viu, que respira, com un gran altaveu, una gran caixa de ressonància.

3.2. Nous elements de la construcció sonora en la música experimental

Cage sols troba significat a la seua música en la pràctica. No elabora cap teoria prèvia a les seues obres, sinó que es deixar anar, crea, i des d'ací extrau, si li abelleix, algun *Haiku* filosòfic. Algunes de les seues partitures estan composades de forma visual, amb raspats i estranyes figures, buits, com per a deixar als intèrprets o al públic la satisfacció d'omplir l'espai deixat a l'abandonament. L'artista juga amb allò ple i allò buit, construint *scenarii* on xoca i s'entrecreu una multitud de sons i de músiques, piratejant sense cap pudor o tractant els aparells de ràdio encesos com a veritables intèrprets. Busca l'accident, el moment on l'home s'oblida de si mateix; d'aquesta manera concep sistemes en exacta oposició a la voluntat de perfecció. El seu treball es fonamenta en l'anarquia pràctica i l'alliberament zen (Kyrou, 2006).

Perquè a diferència del compositor serial, que es regeix per un sistema de regles preestablertes, el compositor experimental apunta a produir amb els seus sons una intervenció en el món, un acte que requereix de la participació dels executants i de l'audiència per poder ser completat. I en aquest sentit es diferencia del típic individualisme modern, propi dels mètodes axiomàtics cartesians –i d'una economia de mercat– i s'aproxima a una tradició pragmatista en què qualsevol classe d'interpretació és fruit de processos d'aprenentatge compartits.

Serà gràcies al compositor Michael Nyman en el seu llibre “*Música experimental de John Cage en adelante*” (2006) qui marcarà unes primeres distincions entre l'avantguarda de la primera meitat del s. XX i la vessant experimental que anà refermant-se des de les primeres intuïcions de Cage.

Aquest reconegut compositor britànic distingia en la música experimental una sèrie de processos de caràcter impersonal que sostreïa els sons de la voluntat integradora del compositor modern. En lloc de congelar-se en una estructura de relacions, en un sistema de regles, la perfecció sancionava la pròpia partitura, ara era possible escoltar-la en el seu peculiar esdevenir, aliens a les connexions lògiques que, lluny de formar part de la seva pròpia naturalesa com sons, tendien a ser imposades per la ment humana, acostumada a retallar en una sèrie d'estats separats del flux continu de la realitat (Nyman, 2006).

No es tractava d'un mer repertori de tècniques, sinó de mitjans en general senzills per tal de posar els sons en moviment, als quals Nyman (2006: 25) unificava sota la idea de “processos”, inspirat per les consideracions del propi Cage.

En aquests processos, als compositors experimentals no els preocupa designar un temps objecte definit on els materials, estructures i relacions estiguen calculats i prefixats amb antelació, allò que més interessa és perfilar una situació on poden donar-se sons, un procés de generació d'acció –siga sonora, o d'una altra naturalesa–, una mena d'esquemes compositius que desapareixen determinats tipus d'accions, amb la qual cosa obria un espai de llibertat adreçat als intèrprets, els quals no havien de limitar-se a seguir solament unes ordres i instruccions totalment controlades i decidides pel compositor.

Per tant, i com afirma Nyman (2006), la música experimental compromet a l'interpret molt abans, per damunt i més enllà de les fases en les quals està actiu en algunes formes de música occidental. Implica la seua intel·ligència, la seua iniciativa, les seues opinions i prejudicis, la seua experiència, gust i sensibilitat com no ho fa cap altra forma de música, i la seua contribució i col·laboració musical, que s'inicia amb el compositor, és, òbviament, indispensable. Tot i que és possible considerar algunes partitures de música experimental simplement com a conceptes, en realitat són manifestes indicacions, específiques i generals, per tal d'actuar de forma específica o general.

Aquests processos podien agrupar-se així: processos determinats per l'atzar, processos personals, contextuals, de repeticions, electrònics i molts altres, els quals apuntaven a provocar una situació en la qual els sons podien passar a generar una acció que no sempre era simplement sonora. Una llista parcial hauria de contemplar l'abandonament de la notació convencional per instruccions verbals (*Fluxus*) i partitures gràfiques de Christian Wolff al *Treatise* de Cornelius Cardew, l'ús de procediments d'atzar com l'I-Ching, els mapes estel·lars, les baralles de cartes, etc; la llibertat perquè l'executant es moga a través del material sonor a la seva pròpia velocitat, com en *In C*, la famosa peça de Terry Riley on cada intèrpret ha de completar 53 figures al seu propi ritme, sense que siga obligatòria la coincidència unísona dels instrumentistes; la repetició de certs paràmetres musicals com els processos graduals de Steve Reich i el minimalisme de Riley, Glass; l'apel·lació a un repertori de sistemes contextuals variables que sorgeixen de la pròpia continuïtat musical, com en els últims dos paràgrafs del *The Great Learning* de Cardew o en el pla d'improvisació del *Spacecraft* de Musica Elettronica Viva; les possibilitats renovades d'una electrònica casolana; MEV, l'Onze Group, *Sonic Arts Union*, el *Sant Francisco Tape Music center*; l'ús de tècniques ampliades per fer sonar els instruments convencionals de formes no usuals; la reconsideració del *Noise* des de Russolo fins a Merzbow i els silencis de 4' 33" i el modern reduccionisme dels sons llargs quasi infinits, sostinguts sota la forma del *Drone*, de *La Monte Young* i el *Theatre of Eternal Music* o les *Game Pieces* com *Cobra* de John Zorn entre altres.

Com afirma Cambiaso (2012), la música experimental substituïa les coses per les accions, els objectes pels processos, la composició tancada per les possibilitats obertes, les explicacions mecanicistes per les incògnites de la indeterminació, el control per la simple expectativa, el temps abstracte -articulat per una successió de moments estàtics – per la durada, el temps concret en què succeeixen els esdeveniments-. Que renunciara a figurar la natura com una immensa màquina regida per lleis matemàtiques o com la simple realització d'un pla, i que qüestionara les connexions lògiques que deriven d'una imatge geomètrica de l'univers, no vol dir que aquesta nova actitud experimental postulara un irracionalisme sense més. Es tractava d'intensificar la nostra percepció de l'entorn, del conjunt de forces que ens travessen i ens converteixen en éssers únics però situats sempre en configuracions que excedeixen la mera voluntat individual, de connectar la nostra existència amb el fugaç però constant discórrer del món, d'apropar una altra vegada, si es vol, l'art a la vida.

3.3. La nova escolta

Segons Pardo (2014), la música en Cage no té com objectiu la comunicació, açò és aliè al so. La música és simplement so, qualsevol so.

Aquesta separació entre el so i la comunicació deslliga per complet la idea Platònica, entre so i sentit. Una vegada trencat aquest motlle ja no hi ha volta enrere. La no-intencionalitat té com a conseqüència l'anul·lació del sistema acústic tradicional. Açò comporta l'afirmació de la multiplicitat de tot so, la correspondència del soroll amb la resta de sons i per últim l'entrada de tots els sons que havien estat oblidats sota la falsa concepció del silenci.

La jerarquies del passat han estat destruïdes, donant pas a una democratització total dels sons. El silenci controlat, però no mai silenci, ens mostra des de la proposta de Cage un nou món sonor abans no atès.

Aquesta mateixa no-intencionalitat facilita l'emancipació de l'oient. El so no és un assumpte a desxifrar, a emmarcar dintre d'una tonalitat, sinó una cosa a escoltar.

Cage no tracta de negar els sentiments i convertir la música en una mena d'experiència asèptica, el que no desitja és imposar-los. Allò que mou l'home i l'emociona no pot estar dirigit i controlat pel "jo" de l'artista. Quan l'artista imposa el seu *jo*, la percepció de l'obra pot convertir-se en l'acceptació d'uns sentiments que sols poden ser considerats correctament assimilats quan s'ajusten al mode expressiu creat o estandarditzat per l'artista. La música no comunica i en tot cas, si comunica, ho fa en cada persona diferent, l'expressió haurà de ser desenvolupada per cada oient.

Allò que proposa Cage seria una escolta no delimitada pel sentit en eixir del territori musical i recuperar allò que pot denominar-se *fisicitat del so*. Per a realitzar aquest propòsit el compositor durà a terme una crítica a l'antropocentrisme, al mode en que l'home es constitueix en centre regulador de l'experiència.

Com exposa Pardo (2014), la música de Cage tendeix a alliberar els oients d'una escolta ja utilitzada que té com objectiu obrir l'oïda i l'esperit per donar pas a una nova experiència basada en una percepció descentrada. Per això mateix, el compositor no té la intenció d'introduir l'oient en un model determinat que ha de seguir, més bé, prefereix un tipus d'oient *turista* que no pas *habitant*.

Allò que reclama és un transcórrer, un fluir a través del so. Cage trenca amb la tensió entre allò conegut i desconegut i la implicació de la memòria en la recerca d'allò conegut que suposa el reconeixement de les estructures i del joc proposat pel compositor i que es defineix com percepció descentrada, per una altra part contrària a la percepció estètica, que és una convenció.

Aquesta percepció descentrada, la que no atén a paradigmes, la que surt de l'acceptació, serà la que guie a Cage. Una implicació que suposava un canvi en el mode d'estar al món, del seu desconeixement per poder omplir-se amb l'experiència, amb el so mateix. Una mena d'empirisme radical que busca evitar el perill a què inevitablement ens condueix la percepció mecanicista del món: el fet que “com més es perceben les relacions entre les coses, menys es tendeix a tenir consciència de la seva existència com a coses en si mateixes”. Tot el conjunt de procediments –atzar, indeterminació– al qual apel·la aquesta nova música té com a propòsit fonamental tornar-nos conscients de la inutilitat dels propòsits. La seua escolta es basa en l'escolta del so, no de les idees.

En relació a aquest tipus d'escolta les fortes relacions amb la lliure improvisació, Matthews (2012) afirma:

Recordar no es escoltar. Recordar es recórrer: és buscar allò familiar, allò conegut, allò que es coneix sense escoltar. Sense escolta, no hi ha improvisació. Escoltar és marxar cap a allò que no s'ha fet mai, i allò que no s'ha fet, no es pot recordar; no és familiar, no és còmode. Escoltar així és esgotador. Escoltar així es improvisar (p. 150).

3.4. Les músiques populars i la transformació cap al territori experimental

Seria absurd plantejar en aquest capítol un text que abastés cadascun dels canvis, tendències, fusions, grups i altres transformacions que la música popular va assolir per tal d'apropar-se al territori més experimental. És per això que l'estructura que segueix aquest apartat intenta atrapar l'essència dels elements més significatius que submergiren la música popular en els corrents experimentals.

En primer lloc, i per tal de situar-nos, cal observar certs paral·lelismes entre les causes o processos de transformació que afectaren a les músiques populars, sobretot les més comercials i subjectes a regles de mercat i consum de masses, i les músiques de tradició clàssica. Els elements que van permetre derivar cap a territoris més experimentals beuen en la concepció d'un nou artista esgotat, que es rebel·la contra al dogma i trobarà eixides novadores, arriscades i trencadores que afectaran a tot tipus de músiques i no sols a les de tradició clàssica.

Totes aquestes transformacions que els artistes van anar absorbint de les músiques d'avantguarda, des dels corrents més tradicionals o escolàstics com els serialismes

futuristes, la música concreta, electroacústica, aleatòria, etc, les quals suposaren l'ampliació dels llenguatges artístics que anaren nodrint-se de nous plantejaments, afectats de forma notable per nombroses innovacions tecnològiques, fusions amb músiques d'altres cultures, la conquesta del soroll com element musical, la desintegració dels elements sonors, l'experimentació a partir de qualsevol objecte, afectant, com no podia ser d'un altra manera, a la totalitat de les músiques d'origen popular.

De forma semblant, en les músiques de tradició tonal clàssica hi ha un cansament de les estructures, la melodia i les harmonies, elements estructurals que havien determinat durant segles un tipus de música representatiu del poder i de l'art en majúscula, jeràrquic i hegemònic, i és per aquest motiu que moltes de les idees de la música experimental foren àmpliament acceptades i desenvolupades.

Aquest model esgotat, també des de la música popular, dona pas a infinitat d'estils i noves fusions, a la totalitat de les quals seria impossible referir-nos. Com podríem atendre si no a un oceà de noves músiques definides per estils com: pop, rock, rock progressiu, punk, dance, rock Industrial, Rock simfònic House, Hip hop, Electrònica que poblen tot un univers d'estils i formes musicals en continua expansió?

En la construcció d'aquest apartat tractarem de posar ordre en totes aquelles idees, elements musicals i extramusicals que permeteren a les músiques populars endinsar-se en les estratègies i filosofies més experimentals.

Com afirma Attali (1995), quan Cage obre la porta de la sala de concerts per fer entrar els sorolls del carrer, no regenera tota la música, la remata; blasfema, critica el codi i la xarxa. Quan, durant 4 minuts 33 segons, deixa que el públic impacient, faça soroll, romanent immòbil davant el seu piano, ell li retorna una paraula que l'altre no vol prendre. Anuncia la desaparició del vincle comercial de la música: ni en un temple ni en una sala ni a domicili, sinó per tot arreu, allà on és produïble, com cadascun vulga veure-la, per tots els que volen gaudir-la. El compositor ha de renunciar al seu desig de controlar el so, desprendre el seu esperit de la música i promoure mitjans de descobriment que permeten als sons ser ells mateixos, més que vehicles de teories fetes per l'home o expressions dels sentiments humans.

Quan el rock dels 60 es torna efectivament progressiu, el catalitzador no va vindre d'altres formes modernes, sinó d'altres formes musicals. Els alineaments post-

Coltrane en el jazz, en el *freejazz*, el raga de l'Índia, i els compositors de la música concreta i l'electrònica clàssica d'avantguarda van crear el brou de cultiu per a una nova reconceptualització de les músiques populars.

Un dels estils d'influència que afectaren a les músiques populars experimentals va estar el *freejazz*. Com afirma Kyrou (2006), el fet d'incorporar la essència de la música *freejazz* posava el seu èmfasi en un retornament a les fons primigènies del jazz, en un allunyament de la tradició a través de la recuperació d'aquell so brut característic, en les seues arrels més negres i en Àfrica, la tradició oral; així torna la improvisació d'una forma alliberada, encotillada per unes estructures formals que durant tant de temps havien definit el jazz. Una recuperació cap a una música instintiva, farcida d'accidents i aquells sorolls tan terribles que el jazz més comercial havia esborrat i que poblaven les músiques tradicionals: goles esquinçades, cordes colpejades, bufades de tubs, el soroll de l'aspiració... és a dir, una revalorització d'allò més autèntic.

En aquesta mateixa línia, Attali (1995) afirma que el *freejazz* va ser la primera temptativa de traduir en termes econòmics el rebuig de l'alienació cultural que ha significat la repetició, per fer néixer mitjançant la música una cultura nova. El que la política institucional, atrapada en la representació, no va poder fer, el que la violència, aixafada per la contra-violència, no va poder obtenir, el *freejazz* va tractar d'iniciar-ho, a poc a poc, en la producció fora de la indústria d'una música nova.

El *freejazz* representa la ruptura completa amb la versió culta del jazz acceptat, va xocar amb la implacable censura dels diners.

En certa manera aquestes mirades sobre el material sonor autèntic tenien les seues correspondències en les músiques pop. El *freejazz*, punt de trobada de la música popular negra i de les investigacions teòriques més abstractes de la música occidental, ve a significar una liquidació de la diferència música popular/música culta trencant així la jerarquia repetitiva (Attali, 1995:204-207).

En el camp del pop noves aportacions anaven afectant i transformant de la mateixa manera que al *freejazz*. Com afirma Reynolds (2006), tant els Byrds com el Beatles foren el pioners en la majoria dels trets sonors i les tècniques d'estudi associats a la psicodèlica. Simulant les distorsions preceptuals i la sensibilitat accentuada per l'ús

del LSD¹¹, els efectes distintivament psicodèlics involucren la intensificació cromàtica i la difuminació dels sons. Efectes com el *phasing*¹² i el *flanging*¹³ difuminen els límits específics dels instruments, creant un efecte miasmàtic, un núvol de so que sembla emanar des de dintre dels parlants i envoltar els oients.

Aquests efectes i sensacions similars provocades pels nous tractaments del so aporten un element sinestètic que porta a una confusió dels sentits, on l'oïda "veu" la música.

Segons Reynolds, la música psicodèlica definida en el sentit més ampli aspira a la immensitat amorfa d'aquesta dansa còsmica. És una música que insinua i s'amuntega en un cabalós bram de so. Des de les orquestres gamelan d'Indonèsia, la música aborigen d' Austràlia fins arribar a la música ambient *techno*, allò que comparteix és la seua simplicitat. Menys és més: patrons simples, repetits, generant tanta intensitat com immensitat. El *drone*, basat en sobretons i semitons enlloc dels clars intervals tonals de la música clàssica occidental. La música *drone* difumina els límits per a suggerir el bram supramusical de la respiració del cosmos.

¹¹ La dietilamida d'àcid lisèrgic, 1 LSD-25 o simplement LSD, també anomenada lisèrgida i comunament coneguda com àcid, és una droga psicodèlica semisintètica que s'obté de la ergolina i de la família de les triptaminas. Els assaigs científics realitzats fins al moment demostren que el LSD no produeix addicció i no és tòxic. És coneguda pels seus efectes psicològics, entre els quals s'inclouen al·lucinacions amb ulls oberts i tancats, sinestèsia, percepció distorsionada del temps i dissolució del ego.

¹² Phasing o Phaser: Aquest efecte és similar al Flanger, però es duu a terme de forma diferent. Els phasers divideixen el senyal, una part va a través d'un filtre passant tot (allpass), després en un LFO es recombina amb el so original. Un filtre de pas tot (allpass) permet totes les freqüències sense atenuació, però inverteix la fase de diverses freqüències. En realitat, aquesta retarda el senyal, però no tot alhora. Aquesta vegada, el LFO canvia les freqüències que són afectades.

¹³ El flanger és un efecte dramàtic que es deriva primer en els anys 60, mitjançant el registre d'una cançó en dues gravadores de cinta al mateix temps, a continuació, desaccelerant un d'ells mitjançant la col·locació del seu dit en el vorell de la cinta (la vora metàl·lica de la bobina que es va realitzar), d'aquí el nom de "flanger." Un dels èxits primers que es va utilitzar va ser un èxit de 1967 del grup britànic The Small Faces, anomenada "Itchycoo Park" (que en realitat s'ha informat que ha estat inventat no res menys que per Les Paul, en el 50, encara), que va comptar amb una gran dosi d'efecte al final de la cançó. A mesura que aquestes coses solen passar, una vegada que la cançó es va convertir en un èxit, cada artista i productor volia fer ús d'aquest efecte, i va ser àmpliament utilitzat per The Beatles, Jimi Hendrix i molts altres de l'època.

Aquestes idees s'introduïren en el rock a través del teòric i compositor John Cage, qui es va inspirar en el budisme i el cristianisme gnòstic. La seua música era meditativa, i encoratjava a una receptivitat absent en l'oient. Un viure ací i ara a través de l'experiència de l'oient (Reynols, 2006:106).

Els grups s'expandiren més enllà del format tradicional del rock (guitarra, baix i bateria) fins abastar matisos exòtics de la instrumentació no rockera, ja fora de l'Europa clàssica; timbals, violins, violoncel o de la oriental com, cítara, tables o l'electrònica; moog, mellotron, o la cinta magnètica. D'aquesta manera obriren el camí cap a l'ús de la monotonia màntica en compondre cançons que abandonen les seqüències d'acords i estructures d'estrofa/tornada/pont en favor de repeticions fascinants d'una sola corda, induint a la sensació d'atemporalitat i suspensió. Unes formes de concebre la música que tenien les seues influències en les músiques d'origen Africà i oriental.

Les línies del post-rock que s'entrecreuen en les tendències experimentals del moviment *fluxus*, i Cage a través d'una nova escala de valors: l'atzar, allò imprevisible, el no control, l'atenció sobre el so, la destrucció de la idea d'artista sagrat, fill d'una elit, el crit del moviment *fluxus* -"tothom és artista"-, pren força. Aquestes idees cristal·litzen i recauen potser en uns dels músics més paradigmàtics que foren catalitzadors d'una nova forma d'entendre la música i el paper del músic.

Brian Eno, un No músic, com a ell li agradava definir-se: "un artista que desafia als artistes, un caçador d'atzars, la part humana de la màquina; un pintor de sons, un investigador de textures sonores i visuals". A Brian Eno no li agraden els artistes amb A majúscula, als quals se'ls ompli la boca amb la seua pertinència a la casta d'escollits per l'art, orgullosos del seu melic i admiradors dels melics dels seus iguals. Brian Eno és un transmissor, un pont entre mons diversos, entre les músiques populars i les avantguardes, entre el cel i la terra, entre els peus i el cap, entre ell i els altres. Un dissident, un traïdor de l'art burgés (Kyrou, 2006).

Brian Eno va rebre clares influències de l'escola experimental americana des del grup *The Velvet Underground*. Influènciat per aquest moviment i les *Arts schools bands*, bandes experimentals nascudes a les escoles d'art, afavorí una autèntica revolució a finals dels anys 60 i 70 en allò que ve a anomenar-se l'era Punk. L'estil d'Eno era totalment conceptual. Es definia orgullosament com a No music i la seua aproximació a la música com a un diletant representant un moviment contrari al

valor de la tècnica i el virtuosisme del rock progressiu. Les idees eren per a Eno molt més importants que la tècnica. L'impuls d'Eno més que una posició anti-Rock anava més en la línia d'alliberar certes potencialitats de la música. Eno va apostar per un allunyament del ego-drama de la música rock, el teatre adolescent de la rebel·lió i va intentar desplaçar el focus cap el soroll i una insistència mecanicista o com ell definia: *energia idiota*. A més de transgredir el gust, la lògica, la proporció. Les irrupcions atonals de sintetitzadors i experiments amb cintes magnètiques en els primers disc de *Roxi Music* inspirarien tot un seguit d'artistes connectats per un desig d'explorar l'electrònica, saltant-se les estructures pianístiques dels sintetitzadors.

El seu estil musical fou moldejat a partir de les influències que va rebre durant l'estància en el *Imsiwch Art College* on va assimilar una sensibilitat que fusionava una actitud lúdica i de desafeció.

Un dels seus mestres en aquesta època, Roy Ascott, sometia els estudiants a un procés de desorientació amb l'objectiu d'extirpar de tots ells qualsevol reminiscència romàntica. "Procés i no producte" era la frase del moment.

Allò que va emergir amb força des d'aquestes idees va ser una validació de diletantisme, en tant que les persones que es consideraven a si mateix artistes ho feien primer en un sentit quasi abstracte o intransitiu, i l'elecció del mitjà triat per expressar-se era secundari, provisional i habitualment temporal. L'actitud i els conceptes eren més importants que la tècnica i el compromís.

Segons Casas (2006), Brian Eno compleix perfectament la idea d'artista renaixentista per a ser el Leonardo da Vinci de la música en les tres últimes dècades: per criteri, innovació i amplitud de mires. Pocs creadors musicals poden vanagloriar-se d'haver trencat motlles estètics, reconstruint l'escriptura pop, donar a conèixer nous conceptes sonors, convertir les músiques samplejades en material d'estil, la producció del disc col·lectiu i, sobretot, fer de l'estudi d'enregistrament un organisme creatiu.

Com afirma Casas (2006), Eno va demostrar que l'estudi no era una estància repleta de micròfons, gravadores, equalitzadors, altaveus i cintes, sinó un instrument més, i amb aquesta concepció va refer a la seua manera la història del pop, entroncant perfectament amb la filosofia de la música concreta, la qual qüestiona l'hegemonia de l'instrument, desplaçant-lo cap a un concepte molt més obert: l'objecte sonor. Tot allò que podia sonar, podia esdevindre un instrument.

Quan va crear *Obscure Records*, es va obrir a les músiques minimalistes, repetitives i les òperes d'avantguarda elaborades amb aparells electrònics o instruments artesanals redescoberts.

Si bé molts del músics minimalistes com Michael Nyman que va col·laborar amb ell, o altres com Steve Reich o Philip Glass no utilitzaven instruments electrònics, influenciaren igualment Eno més des de la teoria que des de la pràctica en alguns treballs d'aquesta època. Pot ser allò més significatiu va ser que aquestes aportacions van permetre que les músiques *minimalists* s'aproparen a un públic més ampli, i d'aquesta manera les músiques minimalistes, repeticions mínimes, amb lleugeres transformacions, d'estructures musicals reduïdes al mínim, penetraren amb força i es convertiren en una clau estètica que va afectar a les músiques populars des del techno al hip hop.

Eno sempre aporta elements sorpresa, un moment per l'atzar. Esculpeix vídeos a través de música d'ones a partir de quatre o cinc fonts sonores o visuals, d'aquesta manera no mai s'escolten i es veuen els mateixos ambients. En un pas endavant, inventa junt al seu amic i pintor Peter Schimdt les "estratègies obliqües", un seguit d'estratègies on conjugava frases asemàntiques i paradoxals que seleccionava quan comença a bullir en el procés creatiu, a mode de:

"Tanque la porta i escolte des de fora"¹⁴

Aquesta rebel·lia de Brian Eno, sense voler establir càtedra, va inocular el virus a batallons de No músics i va apropar la música cap a la creació musical, una creació musical sense prejudicis i amb total llibertat, com a joc creatiu. A través de l'ús de l'ordinador com a metainstrument i l'abaratiment progressiu d'aquesta tecnologia, prompte es convertí en la pedra angular de tots els estudis professionals i casolans, abastant la dominació mundial.

Així ho corroboren Ramos i Jiménez (2006) quan afirmen que "per cada artista amb majúscula ja siga de l'estil Rock'n 'roll o del museu, troben un grapat d'obriers de la música experimental: per cada Felix Rubin, per cada Terre Thaemlitz, per cada Fennesz, per cada Ryoji Ikeda, per cada Russell Haswell, per cada Pita, hi ha

¹⁴ Frase extreta de les estratègies obliqües de Brian Eno. En línia: <http://www.mantraycobertor.blogspot.com.es/las-estrategias-oblicuas-de-brian-eno.html>

un exèrcit de noms impersonals que funcionen gràcies al col·lectiu, als segells, al context” (p. 444).

Aquestes nombroses innovacions i transformacions revitalitzaren la música i, sobretot, la creativitat dels músics amateurs. Un esforç que en certa manera tornava al punt de partida, eliminats els codis i recuperades les subtils eines d'un llenguatge musical que es regenera en el mateix acte de compartir i crear la música.

Com afirma Attali (1995), una vegada que els codis són destruïts, fins i tot aquell del canvi en la repetició, cap comunicació és ja possible entre els homes. Tots nosaltres estem llavors condemnats al silenci, llevat que creiem en nosaltres mateixos, la nostra pròpia relació amb el món i intentem associar altres homes al sentit així creat. Compondre és això. És fer sense cap altra finalitat que l'acte de fer, sense tractar de recrear artificialment els codis vells per restablir la comunicació. És inventar codis nous, el missatge al mateix temps que la llengua. És interpretar per gaudir un mateix, l'únic plantejament que pot crear les condicions d'una comunicació nova. Tal concepte veu naturalment l'esperit a propòsit de la música. Però va molt més enllà d'això i remet a aquest sorgiment de l'acte lliure, la superació de si, gaudir de l'ésser en lloc del tenir.

La composició no impedeix la comunicació. Canvia les seves regles. Fa d'ella una creació col·lectiva i no ja l'intercanvi de missatges codificats. Parlar és crear un codi o recolzar-se en un codi en curs d'elaboració per l'altre. Treball sobre sons, sense gramàtica, sense pensament directriu, pretext per a la festa, el retrobament dels pensaments; la composició deixa de ser un conjunt central, inevitable monòleg, per esdevenir potencialitat real de relació. Ella enuncia que els ritmes i els sons són la manera suprema de relació entre els cossos, un cop trencades les pantalles d'allò simbòlic, de l'ús i del canvi. La composició descobreix així la música com a relació amb el cos i com transcendència.

3.5. Característiques i singularitats de la música electrònica

Per definir música electrònica caldria entendre-la com a cultura més que un estil definit i acotat. Des del seu propi origen, i com ja he esmentat, conflueixen diversitat de formes i maneres que beuen de la fracció experimental derivada en part del moviment post-romàntic de tradició clàssica. El seu territori és summament

permeable, com diu Reynolds (2006:15): “és un camp de fronteres poroses, a través de les quals es filtren influències de les àrees musicals veïnes” Aquesta forma de convivència-existència forma part de la filosofia *underground* com a rebuig de la icona, vital, reivindicativa, contestatària, antisistema, innovadora, no conformista, fan de la música electrònica, un terreny difícil d’abordar.

Tanmateix, podem trobar certs nexes que ens permeten unificar uns criteris mínims per tal de “classificar” unes característiques comunes per tal d’entendre millor aquesta amalgama d’estils que es resisteix a ser estil únic i unívoc i que afectaren a les músiques populars més experimentals.

La música electrònica no es toca en cap sentit tradicional de la instrumentació, sinó que s’acobla fent ús d’ordinador i dispositius electrònics. El fraseig es compona nota a nota fent ús del seqüenciador que, gràcies al sintetitzador, ens permet dibuixar la música en la pantalla a través de la representació gràfica de la ona sonora. A diferència d’altres tipus de música, en l’electrònica no reconeixem el “gest humà”, quan l’escoltem difícilment visualitzem un acte humà. Si per algunes persones açò constitueix una completa deshumanització de l’art, per a altres suposa un alliberament de la imaginació i un autèntic viatge a través del so.

Una altra diferenciació significativa entre la música electrònica i la tradició clàssica la trobem en la manera en què el procés resulta més important que la mateixa interpretació: les intenses, captivadores textures, són més importants que les notes que realment s’interpreten. A un músic versat en l’harmonia tradicional la música electrònica li pot semblar senzilla, potser “banal”, però, realment el seu objectiu no és ser objecte de comparació, sinó més bé, facilitar i posar el punt d’atenció en els timbres, textures, és a dir, el color, serà allò més important.

Es per això que el tractament serà més important que la mateixa execució; les textures atractives per a l’oïda seran més importants que les notes efectivament tocades. Si el tractament melòdic i les progressions harmòniques poden resultar obvis i trillats per a una oïda entrenada en les músiques tonals, però allò que realment resulta interessant serà l’ús d’aquestes com un dispositiu que facilite el desplegament de textures, colors i matisos. Les melodies més complexes quedaran anul·lades en favor de la pura materialitat del so; el pigment ací, serà més important que la línia (Reynolds, 2011:179).

La música electrònica és intensament física en un altre sentit: està dissenyada per a ser escoltada a través de grans sistemes d'àudio. Una fisicitat que potencia un sentit de comunitat a través del concert en directe. Les actuacions són també esdeveniments: un ha d'estar ahí, en persona, experimentar la presència dels actors, la vibració col·lectiva. El so es converteix en un mitjà fluït i penetrant que envolta tot el cos.

Tanmateix, no podem deixar escapar aquests detalls sense veure clares relacions amb la fisicitat que reclamava John Cage. De fet la música electrònica dissol l'antiga dicotomia cos/ment, entre música "seria" per escoltar en casa i música "estúpida" per a la pista de ball o, com no, veure les aportacions dels músics concrets en l'escolta acústica que havia de ser escoltada a través d'altaveus i el tractament acústic dels espais a través de la distribució de complexos sistemes d'altaveus.

La música electrònica interpel·la a la ment d'una forma molt particular. No compromet el mecanisme d'interpretació de l'oient, sinó que augmenta la percepció a través de la complexitat de la música: els seus detalls rítmics, les textures d'un altre món i la seua profunditat espacial. És per això que la música electrònica no sol tenir lletra i quan la té, rep un tractament totalment diferent a com les utilitzava el rock tradicional.

Un aspecte important i per això destacable és el concepte de col·lectivitat que entronca perfectament amb unes maneres de fer que s'allunyen de la visió més romàntica de l'autor autònom i fèrtil. En la música electrònica el paper entre oient-productor-creador forma un tàndem pràcticament indestructible. Moltes vegades serà complicat i sense sentit identificar les aportacions d'una persona concreta. Cada innovació és compartida i transformada quasi al mateix temps que és detectada.

Segons Reynolds (2011), Brian Eno encunyà un concepte que feia referència a aquestes maneres de procedir. Un concepte que va anomenar "Escenio" fent un joc de neologismes amb les paraules escena i geni, proposant una noció de creativitat més despersonalitzada, influenciada per la teoria cibernètica, per la filosofia Hacker o per idees de sistemes d'autoregulació o de retroalimentació.

És habitual entre els músics electrònics l'expressió de "tirar el manual", una expressió que fa referència a una necessitat exploratòria, experimental que els empenya al descobriment continu, a viure la música com un joc, anul·lant aquella vella concepció

de la música com quelcom transcendental i elitista. La música ara, més que mai, està a l'abast de tothom.

És en aquest moment quan les paraules de Attali (1995) ressonen amb tota la seua intensitat:

Però ja no es tracta, en la composició, de marcar el cos com en la representació, o de produir-lo com en la repetició, sinó de gaudir per ell. És a això cap on tendeix la relació. Canvi entre els cossos mitjançant la seva obra i no mitjançant objectes. Ací està la subversió més fonamental aquí esbossada: no cal ja emmagatzemar riqueses, sinó superar-les, tocar per l'altre i per a l'altre, entrellaçar els sorolls dels cossos, escoltar els sorolls dels altres a canvi dels mateixos i crear, en comú, el codi amb què s'ha d'expressar la comunicació. Allò al·leatori es reuneix llavors en l'ordre. Quan dues persones es decideixen a emprar el seu imaginari i el seu desig, tot soroll és relació possible, ordre futura [...] Com la representació i la repetició, la composició necessita una tecnologia pròpia com a suport del nou valor. Mentre l'enregistrament pretenia ser reforç de la representació, creà una economia de la repetició. Certament, d'una forma semblant a la dels codis precedents, la tecnologia no fou concebuda per açò. Si la representació remet a la impremta productora de partitures, i la repetició a l'enregistrament productor del disc, la composició remet a l'instrument productor de música. Podem deduir d'ací l'anunci d'un progrés considerable que vindrà en la invenció i la producció de nous instruments (p. 212).

Capítol 4

Nous paradigmes sobre la construcció del coneixement



Imatge 4. Concert de l'Orquesta Mundana de Lliure improvisació

4. Del constructivisme social a l'aprenentatge situat

Cap a la dècada de 1980 i com a resposta a les crítiques generades pel l'oblit de la dimensió social i cultural en la construcció del coneixement van començar a sorgir corrents alternatives que posaven atenció a la influència del context en l'aprenentatge (Salomon, 1979) tot i que es cert, que temps enrere ja s'havia manifestat cert interès pel context i la seua relació amb el comportament humà i el desenvolupament cognitiu.

En l'àmbit de l'aprenentatge, la rellevància del context comença a adquirir protagonisme amb les investigacions sobre l'ecologia conceptual, la transferència d'aprenentatges d'un context a un altre, les habilitats de domini específics en l'aprenentatge i la influència de les interaccions entre professor i alumnat o entre el mateix alumnat en la qualitat de l'aprenentatge (Bell, 2005; Levine, Brown i Palincsar, 1989) Tot aquest interès per la influència del context en l'aprenentatge, sobretot el de naturalesa social, prendrà forma a principi dels anys 80 a través d'una corrent pedagògica anomenada constructivisme social o socioconstructivisme interessada en un conjunt de perspectives que posen èmfasi en la interrelació entre els processos individuals i socials en la co-construcció del coneixement (Palincsar, 1998). Així doncs, allò important del constructivisme social recau en la consideració del coneixement i de l'aprenentatge com a producte social, tot i que el procés de com s'abasta continua estant envoltat de discrepàncies entre els teòrics (Prawat i Floden, 1994).

L'interès pels aspectes socioculturals de l'aprenentatge impulsats pel constructivisme social van trobar el recolzament teòric en aportacions teòriques des de la psicologia, semiòtica, lingüística, sociologia i l'antropologia com les teories sociohistòriques de Leontiev i Luria, la teoria cultural de Cole i Scribner, els treballs de Wersch i Bruner o la teoria cognitiva social de Bandura (Rogoff, 1993; Palincsar, 1998). No obstant les aportacions més rellevants tenen el seu origen en les idees de Vygotsky.

La gran influència de Vygotsky (1978) en la psicologia i en la pedagogia contemporània sol situar-se en el seu postulat emblemàtic sobre l'origen dels processos psicològics superiors en la vida social. Si Piaget (1969, 1972) posava èmfasi en els aspectes estructurals, les lleis universals d'origen biològic i la construcció individual del coneixement marcaran la gran diferència respecte a Vygotsky (1986, 2000) que

troba que els processos psicològics són el resultat de la interacció de l'individu amb el seu mitjà social i cultural en un moment històric determinat a través de la participació en activitats regulades culturalment.

El constructivisme Vygotskià conceptualitza l'aprenentatge com una activitat social on es construeixen significats compartits a través de discussions i negociacions. Aquest processos són essencials en l'aprenentatge perquè permeten comprovar la viabilitat del nou coneixement i connectar-lo amb idees i experiències prèvies. Per aconseguir-ho els aprenents han d'expressar verbalment les seues idees, enfrontar les seues comprensions, escoltar i donar sentit a les idees dels altres. Al mateix temps, aquestes situacions han de dissenyar-se per a que els aprenents s'apropen la distància entre les seues competències i les seues possibilitats potencials –Zona de desenvolupament pròxim–. Des d'aquesta perspectiva, els grups cooperatius i l'ensenyança entre igual ofereixen les millors possibilitats per l'aprenentatge degut fonamentalment al constant intercanvi dialèctic (Coll, Onrubia i Mauri, 2008; Palincsar i Brown, 1994; Sharan, 1994).

4.1. Aprenentatge situat

El teòrics de la cognició situada parteixen d'una forta crítica a les formes amb les quals l'escola intenta promoure l'aprenentatge. En particular qüestionen la forma amb la qual s'ensenyen aprenentatges declaratius abstractes i descontextualitzats, coneixements inertes poc funcionals, escassament motivadors, de rellevància social limitada (Díaz Barriga i Hernández, 2002). És a dir, en l'escola es privilegien unes pràctiques educatives succedànies i artificials, en les quals és manifesta una ruptura entre el saber què i el saber com, i el coneixement es tractat com quelcom neutral, aliè, autosuficient i independent de les situacions de la vida real o de les pràctiques socials de la cultura amb les quals està immersa. Aquestes formes d'ensenyar és tradueixen en aprenentatges poc significatius, és a dir, sense sentit i aplicabilitat generant incapacitat en l'alumnat per transferir, aplicar i generalitzar allò après.

Contràriament a aquesta visió, la cognició situada aposta per una ensenyança centrada en pràctiques educatives autèntiques, les quals requereixen ser coherents, significatives i propositives.

El paradigma de l'aprenentatge situat representa una de les tendències actuals més representatives de la teoria de l'activitat sociocultural (Daniels, 2003). Aquesta

agafa com a punt referència els escrits de Lev Vygotsky (1986, 2000) i d'autors com Leontiev (1975) i Luria (1987) i més recentment els treballs de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997) Engeström i Cole (1997), Wenger (2001), per citar els més rellevants dintre del món educatiu. Segons Hendricks (2001), la cognició situada assumeix diferents formes i noms, vinculats tots ells amb *aprenentatge situat, participació perifèrica legítima, aprenentatge cognitiu o aprenentatge artesanal*.

Aquest paradigma està en oposició directa a la visió de certs enfocaments de la psicologia i nombroses pràctiques educatives on s'assumeix, que l'aprenentatge es pot abstraure de les situacions amb el qual s'aprèn i s'utilitza. Al contrari, els teòrics de la cognició situada parteixen de la premissa de que el coneixement es situat, i per tant, és part i producte de l'activitat en el context i la cultura en el qual es desenvolupa i utilitza.

Aquest paradigma s'ha dirigit cap a un enfocament instruccional, l'ensenyança situada, que destaca la importància de l'activitat i el context en la producció de l'aprenentatge i que reconeix que aquest, es sobretot un procés d'enculturació amb els qual els aprenents s'integren gradualment en una comunitat o cultura de pràctiques socials. En aquesta mateixa direcció, la idea *d'aprendre i fer* són accions inseparables i els aprenents, segons aquest enfocament, deuen aprendre en un context pertinent.

Moltes de les pràctiques derivades d'aquest nous plantejaments recuperen algunes postures ja desenvolupades per la pedagogia, i de forma molt especial pels plantejaments educatius proposat per Dewey (1995, 1996, 2010), "tot autèntica educació s'efectua mitjançant l'experiència" i una situació educativa és el resultat de la interacció entre les condicions objectives del medi social i les característiques internes de qui aprèn.

Per a Dewey (2008), l'aprenentatge mitjançant l'experiència és actiu i genera canvis en la persona i en el seu entorn, no sols en qui aprèn si no que actua i transforma els ambients físics i socials per extraure allò que contribueix i aporta valor a través de les experiències i estableix un fort nexa entre l'aula i la comunitat. Des d'aquesta perspectiva aprendre i fer són accions inseparables.

Segons Gros (2008), la metàfora de la participació difereix del punt de vista de l'adquisició, ja que proporciona una perspectiva relacional per examinar el problema

de l'aprenentatge i el desenvolupament humà. D'acord amb aquest enfocament l'aprenentatge es un procés interactiu de participació en les pràctiques culturals i en les activitats compartides per les comunitats socials. En aquest procés la cognició humana es transforma significativament a través de l'assimilació cultural per expandir-se com un recurs intel·lectual.

Des d'un enfocament cognitiu, s'emfatitza el coneixement, mentre des de la perspectiva situada destaca la participació social en les pràctiques i en les accions. La cognició i el coneixement estan distribuïts, mentre que en l'aprenentatge està localitzat en les relacions i les xarxes de les activitats distribuïdes. Des de l'enfocament de la participació l'aprenentatge es una qüestió central en el procés de construcció social del coneixement anomenat enculturació (Brown *et al.*, 1989) o participació perifèrica de Lave i Wenger (1991).

Segons Gross (2008) Lave i Wenger són els referents bàsics dintre de la cognició situada. Per aquests autors, l'aprenentatge és considerat com una activitat que té com a característica fonamental un procés al que anomenen *participació perifèrica legítima*. Aquest terme dóna compte del fet de que els aprenents participen inevitablement en comunitats de professionals i que el domini del coneixement i les pràctiques exigeixen la participació de forma activa en les pràctiques socioculturals d'una comunitat. L'expressió de *participació perifèrica legítima* proporciona una manera de parlar sobre les activitats, les identitats, els artefactes i les comunitats de coneixement i de pràctica. Des d'aquesta perspectiva aprendre significa que l'aprenentatge es una part de la pràctica social i es centra més en l'estructura de la pràctica que en el mètode pedagògic.

4.2. Comunitats de pràctica

Abans d'endinsar-nos en les comunitats de pràctica cal fer referència a una sèrie d'elements que ens poden ajudar i situar de forma més coherent el concepte de comunitats de pràctica. Segons Sanz (2012), compartir la manera de fer les coses es tan antic com el propi home. Al llarg de la seua evolució l'esser humà s'ha aprofitat de l'experiència dels seus iguals per poder progressar. En aquest sentit, podem recuperar moments de la història econòmica on es posa de manifest aquesta predisposició innata de l'home a cooperar a la vegada que assenyala com arriba a un moment en el que el coneixement individual es limitat i es necessari intercanviar altres coneixements individuals per poder avançar.

Des de Vygotsky (1978) a Salomon (1993) s'ha assenyalat que el coneixement no resideix de forma exclusiva en un únic individu sino que es troba distribuït.

Des dels orígens de la història de la humanitat l'home ha compartit coneixement per poder avançar primer com a grup i després com a societat. Possiblement l'organització dels gremis a l'edat mitjana seria un cas paradigmàtic d'organització a través de la pràctica. Els aprenents treballaven sense compensació econòmica a canvi de que el mestre transmetera les seues experiències i coneixements.

En els darrers anys l'interès i el desenvolupament de les comunitats de pràctica han experimentat un creixement exponencial. No obstant, aquesta expansió incontrolada ha provocat en part que s'haja atribuït el nom de comunitats de pràctica a grups de treball i altres comunitats que no ho són (Sanz i Pérez, 2009).

Com assenyalen molts autors la creació del coneixement individual és limitat. Malgrat moltes pràctiques docents s'han basat en la idea equivocada de que l'aprenentatge és un procés totalment individual, que depèn de la capacitat d'esforç de cada persona, amb el temps s'han anat fent evidents quelcom que per als antropòlegs i biòlegs pertany a la condició humana, i és la predisposició per part de l'home a l'aprenentatge col·laboratiu (Sanz i Pérez 2009).

Un dels plantejaments que més s'apropa a aquesta idea es la de cognició distribuïda. Hui en dia ja no es pot sostenir que la cognició o el coneixement dels individus com un procés aïllat, sinó que és fruit d'un procés de construcció social a través dels esforços cooperatius dirigits a abastar objectius comuns.

Partint d'un procés d'aprenentatge col·laboratiu, acotat en un principi als centres escolars, va anar desbancant-se la idea de l'aprenentatge individual front al col·lectiu. D'aquesta manera podem observar com aquest esforç no depèn de la intel·ligència de cada xiquet sinó de totes les intel·ligències que habiten l'aula i de les eines que tenen al seu abast.

Segons Pea (1993), al observar de prop les pràctiques cognitives tenim la impressió de que la ment rarament treballa sola. Les intel·ligències revelades mitjançant aquestes pràctiques estan distribuïdes, en la ment i entre les persones, i en els entorns simbòlics i físics, tan naturals com artificials. En aquesta línia Salomon (1993), introdueix el concepte de "cognicions distribuïdes" considerant que el terme

distribució al·ludeix a l'absència d'un lloc clar i únic on es produeix el coneixement. Però a més a més, distribuir significa també compartir; compartir autoritat, llenguatge, experiències, tasques i una herència cultural.

Ampliant aquesta idea de cognició distribuïda alguns autors parlen de cognició situada, perquè consideren que si les cognicions estan distribuïdes també ho estan situades, és a dir, relacionades en el context en el qual s'apren. Aquesta idea parteix d'alguns treballs, com el de Lave (1988) *Cognition practice*, que després ampliarà i consolidarà junt a Wenger (1991) *Situated learning: Legitimate Peripheral participation* i que es veura reforçat amb els treballs de Brown, Collins i Duguid (1989) *Situated cognition and the culture of learning*.

Poc anys després i amb l'arribada de les noves tecnologies, apareixen autors interessats en el coneixement col·lectiu al que anomenen de formes diferents tot i que defineixen maneres semblants de procedir. Cognició distribuïda, Intel·ligència col·lectiva, multituds intel·ligents o Sharisme¹⁵ són expressions diferents que designen conceptes semblants.

Pierre Lévy (1997) publica *l'intelligence Collective. Pour une anthropology du cyberspace*. En aquesta obra es proposa el concepte d'intel·ligència col·lectiva, on es defineix una intel·ligència per tot arreu distribuïda, constantment valoritzada, coordinada a temps real i que obeeix a la mobilització eficaç de competències. Els fonaments i la base de la intel·ligència distribuïda són el reconeixement i l'enriquiment mutu de les persones (Surowiecki, 2005). Una intel·ligència per tot arreu distribuïda seria l'axioma d'on parteix Lévy (2004). "Ningú ho sap tot, tot el món sap alguna cosa, tota la saviesa està en la humanitat. La saviesa no és més que la suma del que sap la gent" (Lévy, 2004:19).

En un col·lectiu intel·ligent, la comunitat es volca explícitament en l'objectiu de la negociació permanent de l'ordre de les coses, de la llengua, del rol de cadascú, de la definició dels seus objectius i la reinterpretació de la seua memòria. Res està prèviament establert, però açò tampoc es tradueix amb el desordre o el relativisme absolut, donat que els actes són coordinats i avaluats a temps real segons un gran nombre de criteris propis contínuament revaluats en el context.

¹⁵ Sharisme: Isaac Mao empresari i blogger xinès considera que la condició de compartir de l'esser humà forma part de la seua naturalesa. L'home d'alguna manera, té una predisposició innata a compartir i que ell anomena, "Sharisme" de l'angles share: compartir.

Segons Sanz (2012), aquesta manera d'entendre el coneixement convoca a un nou humanisme que contraposa el "coneix-te tu mateix a "apreguem a conèixer-nos per a pensar junts" i que generalitza el jo pense, per tant existeisc convertint-t'ho en nosaltres formen una intel·ligència col·lectiva, per tant existim com una comunitat imminent" En definitiva passem del *cogito* cartesiana a *cogitamus*. És tracta de fusionar les intel·ligències individuals. La intel·ligència col·lectiva és un procés de creixement, de diferenciacions i renvites mutus a les singularitats.

A grans trets podem definir que una comunitat seria un conjunt, agrupació o congregació de persones que viuen unides per certes constitucions i regles. És el fet de compartir allò més significatiu d'una comunitat. En principi no hi ha un objectiu concret sinó que formen part de quelcom comú als demés o d'interès per a tots. Així com pots estar seleccionat per formar part d'un grup o equip en una comunitat formes part d'aquest simplement, per compartir coses amb ella, per regir-te per les seues normes més o menys explícites. Generalment en una comunitat es crea una identitat comú, mitjançant la diferenciació d'altres grups o comunitats, que es compartida i elaborada entre els seus integrants i socialitzada.

Siga com siga la seua tipologia es la participació i la cooperació dels seus membres la que possibilita el seu creixement i desenvolupament.

Les noves tecnologies han permès aflorar diferents formes col·laboratives a través de comunitats virtuals i que permeten pràcticament les mateixes interaccions que les comunitats tradicionals, com intercanviar idees, fer plans, oferir recolzament emocional, i infinitat d'accions que la fan molt semblant a una comunitat tradicional. Però de forma semblant a allò que converteix un grup de gent en comunitat és la possibilitat de compartir, participar, aprendre junts i a través del procés desenvolupen el sentit de pertinença i compromís. Aquest procés a més a més, es construeix sobre unes relacions basades amb el respecte i la confiança.

Des de que Etienne Wenger acunyarà el terme en el llibre publicat junt a Jane Lave titulat: *Situated learning. Legitimate peripheral participation* a 1991, des d'aleshores, han estat molts autors els que han definit el concepte.

La mateixa Wenger junt a Snyder (2000) la definirem com "un grup de persones que es reuneixen de manera informal per a compartir experiències i passió per una empresa comú". En 2002 amplia i millora aquesta definició junt a McDermott

i Snyder definint-ho de la següent manera: “grups de persones que comparteixen una preocupació, un conjunt de problemes o un interès comú al voltant d’un tema, i que aprofundeixen el seu coneixement i perícia en aquesta àrea a través d’una interacció continua”. Segon Vásquez (2002) una Comunitat de pràctica és un grup de persones lligades per una pràctica comú, recurrent i estable en el temps que permet aprendre des d’aquesta pràctica comú.

Serà Wenger (2011), en el seu llibre “Comunidades de pràctica. Aprendizaje, significado e identidad” qui aportarà els tres elements claus o dimensions en les quals es basa una comunitat de pràctica. Aquestes són:

- **Compromís.** Els participants es reuneixen al voltant d’un objectiu comuns i un compromís mutu respecte a una activitat conjunta. Cadascú va definint-se com a membre al temps que constitueix una identitat com a participant.
- **Negociació.** La participació en una comunitat de pràctica no pressuposa consens, però sí l’esforç per negociar aspectes instrumentals, personals i interpersonals. Aquesta negociació depèn en gran part del compromís amb l’activitat conjunta.
- **Repertori conjunt.** Una comunitat de pràctica requereix compartir un discurs amb el qual crear afirmacions sobre el món i estils amb els quals les persones puguen expressar la seua identitat com a membres. Açò suposa unes regles, estratègies, narracions, rutines i un llenguatge particular generat a partir de la pràctica compartida. Tot aquest repertori es reconstrueix constantment amb l’arribada de nous membres que aprenen l’ús d’un discurs propi. D’aquesta manera el llenguatge es converteix en instrument cultural que permet a l’aprenent conèixer l’experiència dels que ja formen part de la comunitat. I al mateix temps, és un instrument psicològic que permet organitzar un discurs o narració que serveix per la reconstrucció de la identitat del nou membre.

Es important remarcar que cada membre de la comunitat pot comprendre de forma diferent els objectius que mouen la comunitat però amb tot açò, ho comparteix. Els interessos i les necessitats poden ser diferents la qual cosa implicarà negociació, cosa que suposarà una font de coordinació i d’estímul per la comunitat. Per tal de definir d’una forma més acurada el concepte de comunitat de pràctica cal deixar clar

que ha d'haver necessàriament un repertori compartit que deriva d'una pràctica en comú i d'uns professionals que comparteixen el mateix llenguatge comú. De no ser així difícilment podem estar parlant d'una comunitat de pràctica ja que no hi un punt de convergència que facilita la negociació.

Les comunitats de pràctica solen tindre una estructura simple. I no necessiten moltes figures per intervindre i aguantar el seu funcionament diari. Per a Wenger (2011) sols hi ha tres figures o rols diferents que deuen desenvolupar-se en una comunitat de pràctica: el moderador, els líders i els membres de la comunitat de pràctica. El moderadors també anomenats dinamitzadors tenen un paper fonamental per tal de garantir el bon funcionament. Els líders juguen un paper influent i clau per tal d'atraure la participació i legitimar la comunitat i per últim, el membres de la comunitat que amb una participació més o menys activa són el cos central de la comunitat.

Alguns autors com Molina i Marsal (2002) discrepen d'aquesta organització formulada per Wenger i aporten la figura de promotor, la qual ha de ser una persona no sols dinamitzadora sinó que a més ha de ser experta. De no ser així difícilment pot ser respectada per la resta de membres de la comunitat. Dintre de les funcions que atorguen a aquesta figura de promotor destacaríem la responsabilitat de crear i fomentar un cercle d'intercanvi, la captació dels participants, és a dir, funcionaria com una mena de connector expert. Des d'aquesta visió pot resultar complexe l'organització d'una comunitat de pràctica ja que la captació dels membres no pot ser forçada o intencionada per part del promotor o moderador. Formar part d'una comunitat de pràctica o deixar de formar part ha de ser una qüestió voluntària i no mai imposada.

Segons Wenger, McDermott i Snyder (2002) un moderador ha d'ajudar a identificar el temes rellevants que han de tractar-se a la comunitat així con la planificació i facilitació d'activitats. Ha de tenir la capacitat de connectar de forma informal al membres i ajudar a construir la pràctica al incloure coneixement base, experiència adquirida, millors pràctiques, eines i mètodes i activitats d'aprenentatge.

Segons Sanz (2012) un bon moderador d'una comunitat de pràctica té coneixement i passió pel tema de la comunitat a la qual pertany. Ha de ser un membre respectat per la resta d'integrants però no és un dels experts en el tema - o almenys l'únic- ja que açò pot portar a un control excessiu i limitar el nombre d'intervencions i

aportacions de la resta del grup. La idea principal seria que la seua figura represente a una persona que facilite les dinàmiques i l'intercanvi d'idees i que s'atribueixca el patrimoni de les intervencions desviant-t'ho a un interès particular.

Respecte a la participació Wenger, McDermott i Snyder (2002) opinen que una bona arquitectura de participació invita a diferents nivells de participació. Les persones participen en les comunitats de pràctica per diferents motius: uns per que la comunitat aporta valor, altres per connexions personals i altres per millorar les seues habilitats. Aquestos mateixos autors posen èmfasi en que una de les claus per tal d'arribar a una bona participació siga el disseny d'activitats. Unes activitats que faciliten l'adaptació del membres partint de la diversitat de nivells de competència que podem trobar dintre de la comunitat i que ajude a cadascú a sentir-se un membre de ple dret. Les comunitats de pràctica exitoses, més que forçar la participació ajuden a construir-la fomentant una participació dialògica, oberta i respectuosa.

Allò que és després amb força de les lectures realitzades al voltant de les comunitats de pràctica és l'espontaneïtat i aquesta serà un garant de l'interès i el compromís dels seus integrants. Quan Wenger (2011) defenia que "l'aprenentatge no és pot dissenyar: sols es pot facilitar o frustrar" deixava ben clar que resulta inútil implantar o crear comunitats *ad hoc*. La pertinència natural i espontània forma part d'allò que la defineix i li aporta valor (Wenger, 2011:269).

4.3. La construcció col·laborativa del coneixement

Aprendre en grup, en cooperació o col·laboració són expressions que s'utilitzen sovint com a sinònimes. No obstant, cal establir algunes diferències que resulten importants. Dillembourg (1999) afirma que es complex trobar una descripció al voltant del terme per les nombroses definicions i tractaments que rep des d'uns posicionaments o altres.

Alguns autors utilitzen el terme de forma intercanviable, en el sentit d'estudiants que treballen de forma independent en una àrea d'aprenentatge comú (Dillemboug, 1999). Altres, fan èmfasi en una clara distinció epistemològica (Bruffee, 1995). Els autors partidaris de marcar certes diferències assenyalen que l'aprenentatge cooperatiu es diferencia del col·laboratiu en que, en el primer, la utilització de grup es recolza en un sistema d'ensenyança que manté certes línies tradicionals del saber i l'autoritat en l'aula (Flannery, 1994).

Per altres autors l'aprenentatge cooperatiu seria una mena de subcategoria del col·laboratiu (Cuseo, 1992). Hi ha altres autors que sostenen una mena de visió més equilibrada i situen el dos aprenentatges en un continuum que va des d'allò més estructurat en l'aprenentatge cooperatiu a un aprenentatge menys estructurat en el col·laboratiu.

El que sembla clar es que l'aprenentatge col·laboratiu es fonamenta des d'uns supostos epistemològics diferents al cooperatiu i té el seu origen en el constructivisme social. L'aprenentatge col·laboratiu es produeix quan l'alumnat i els professors treballen junts per crear coneixement. És una pedagogia que parteix de la base de que les persones creen significats junts i que el procés les enriqueix i les fa créixer (Matthews, 1996).

Aquesta visió de l'aprenentatge col·laboratiu ens apropa a la visió de les teories socioconstructivistes de l'aprenentatge que estableixen que l'aprenentatge es fonamentalment social i que sols en l'últim moment és interioritzat per la ment individual. Stahl (2005), proposa una perspectiva en la qual el coneixement és el resultat de les interaccions individuals en el nivell grupal. Els grups construeixen un coneixement que no pot atribuir-se a ninguna ment individual i que s'aconsegueix a través del discurs grupal i persisteix en artefactes físics i simbòlics com un text, dibuix o un llenguatge particular del grup a través de la interacció entre els aprenents implicats en una acció conjunta.

Aquest tipus d'aprenentatge podem ubicar-lo front a les teories que situen a l'aprenentatge com a resultat d'abastar una fita individual i que troben en la col·laboració un simple recolzament d'eixa manera individual d'aprendre.

Segons Bruffee (1993) una de les aportacions importants del aprenentatge col·laboratiu seria evitar la dependència de l'alumnat respecte al professor com autoritat en el continguts de l'assignatura o en el control absolut dels processos grupals. La idea general seria que al professor no li siga otorgat el patrimoni del control i la supervisió de les activitats generades a l'aula i el seu paper es desplaci a un col·laborador i facilitador dintre d'una comunitat que busca aprendre des de la construcció col·lectiva del coneixement.

Potser un dels elements crítics al voltant de l'aprenentatge col·laboratiu siga el disseny d'entorns col·laboratius. En aquest sentit Kirscher (2004) proposa tres

dimensions bàsiques relacionades amb l'activitat o la tasca que ha de realitzar-se: la propietat, el control i el caràcter.

La propietat de la tasca fa referència a qui ha de determinar la tasca. Més enllà d'allò tipificat, normatiu al currículum, qui decideix a un nivell d'aula? Aquest autor pensa que açò es important a l'hora de determinar la propietat de la tasca, que es basa amb dos principis fonamentals (Kirscher, 2004): la responsabilitat individual i la interdependència positiva.

La responsabilitat individual fa referència a la percepció que desenvolupa l'aprenent en relació a la seua responsabilitat en l'activitat que ha de realitzar. Des d'aquesta perspectiva s'entén que ni el professor ni l'alumne tenen el monopoli d'allò que és correcte, malgrat que cal prendre decisions conjuntes i dialogades assumint la responsabilitat de la tasca.

Aquest element comporta que l'aprenent ha d'assumir un paper participatiu en el procés, a través d'unes activitats que afavoreisquen l'intercanvi d'idees, aportar opinions, compartir experiències, convertint cada activitat en una oportunitat oberta que facilite la reflexió i el contrast crític en la diversitat d'opinions. La responsabilitat de cadascú permet abastar amb èxit el treball conjunt.

En aquesta mateixa línia l'altre element important en l'aprenentatge col·laboratiu és la interdependència positiva on l'èxit de l'activitat de cada membre està lligat a la resta de membres i a l'inrevés. El seu valor pedagògic recau en la idea de que cada aprenent ha de sentir-se igualment útil i valuós en el desenvolupament de l'activitat proposada, augmentant el nivell d'autoestima dels participants.

Capítol 5

Creació al context informal



Imatge 5. Antonio Sánchez en la Clínica Mundana

5. Educació informal: fer visible allò invisible

La societat s'enfronta en aquest moment amb un dilema que podem il·lustrar amb dues alternatives: seguir absent dels processos d'educació informal on es produeix ara una gran part de l'aprenentatge dels nostres joves o, pel contrari, assumir aquesta realitat i aprofitar moltes de les experiències que habitualment no es consideren com a part de l'educació, transformant-les en processos d'aprenentatges integrals de primer nivell (Freire, 2010).

Encara que el terme educació informal ja s'havia utilitzat en algunes ocasions per tal d'adjectivar diverses situacions o processos educatius que escapaven de tot allò considerat educació formal, serà en 1970 quan aquest concepte pren major importància traslladant-se a l'àmbit pedagògic (Trilla, 1987).

Un fet important serà la publicació en 1968 de la coneguda obra de Philips H. Coombs, *The world educational crisis*, en la qual fa referència a l'educació informal al llarg d'un capítol i servint de base per les discussions realitzades en la conferència Mundial sobre la crisi educativa realitzada a Virginia, EEUU, a l'octubre de 1967, (Coombs, 1985).

En un intent d'acotar el concepte d'educació informal salvant les diferents matisacions que ofereixen nombrosos autors, Trilla (1987) afirma que l'educació informal seria la que es promou sense una mediació pedagògica explícita, la que té lloc espontàniament a partir de les relacions de l'individu amb el seu entorn humà, social, cultural i ecològic; la que no es troba institucionalitzada com a tal educació, malgrat que les institucions poden estar penetrades per aquesta; la que no és sistemàtica, metòdica, estructurada, conscient, intencional; la que no es realitza a partir de la definició prèvia d'objectius o finalitats pedagògiques.

Podem observar a través de nombrosos estudis i informes de diverses institucions una creixent atenció als processos educatius que emergeixen des dels contextos informals. Aquesta focalització en les formes d'aprendre ha potenciat un profund debat sobre el significat real de l'educació dintre del panorama actual, on les barreres entre uns contextos i uns altres s'ha difuminat i accelerat bàsicament des de l'aparició d'internet.

En aquest moment l'educació informal juga un paper cada vegada més important en la nostra societat. Part d'allò que coneixem i de les nostres capacitats no ha estat obtingut a les aules d'una institució formal. Segons Cross (2003), en un context laboral, entre el 10% i 20% dels aprenentatges s'adquireixen des d'un context formal o capacitacions, la resta, el 80%, tenen el seu origen en incidències com: la interacció entre iguals, a través de l'observació, l'assaig-errada. Buckingham (2008:128) afirma que és inevitable que bona part del treball que es realitza en l'aula amb l'ús de les noves tecnologies resulte poc atractiu quan es compara amb les experiències multimèdia complexes que alguns alumnes viuen fora de l'escola.

Amb tot açò l'escola en general mostra certes resistències a tot allò que suposa aprofitar i incorporar les potencialitats que ofereix l'educació informal per tal d'enriquir la vida escolar.

És evident que les noves tecnologies han conquerit nou espais i han afavorit la interacció entre les persones en tots els àmbits de la vida. Però aquestes pràctiques també han afectat i han nodrit altres maneres de fer que des de sempre han existit. Aquestes i altres noves tecnologies han permès també apropar el ciutadà a un concepte de productor i creador cultural, allunyant-lo de la visió única del ciutadà consumidor de béns culturals.

Hui en dia, nombroses pràctiques emergeixen a través de la configuració de noves interaccions i estructuracions més horitzontals que, potser, s'han fet més visibles i latents gràcies a la descentralització que han suposat les noves tecnologies respecte als centres on habitualment es distribuïa el coneixement.

Aleshores el mitjans tecnològics, ja siga tecnologia de la comunicació com noves eines digitals, ho permeten i ens apropen a la construcció d'un nou paradigma educatiu en el qual l'aprenentatge puga donar-se en qualsevol lloc i en qualsevol moment. Caldrà, doncs, fer visible el potencial que les experiències en la vida, fora de l'escola, poden suggerir per tal d'aportar nous espais i noves pràctiques que ens ajuden a redissenyar unes noves pedagogies més col·laboratives i creatives, més acords amb un ciutadà del s. XXI.

Ens trobem, doncs, en una mena de bifurcació en la qual va conformant-se una societat de sabers compartits (UNESCO, 2012), fruit d'una revolució tecnològica que ha transformat o mutat els modes de circulació del saber en tres eixos (Martin, 2012):

- Un moviment descentralitzat que trau el saber dels dos àmbits sagrats: els llibres i l'escola, des-centralitzant la cultura occidental del seu eix lletrat, rellevant al llibre de la seua centralitat ordenadora del coneixement i d'una concepció de l'aprenentatge caracteritzada per la linealitat i seqüenciació.
- Un moviment de des-localització /des-temporalització que trenca amb la idea d'un saber confinat en institucions on "habiten els savis" (escola, universitat, acadèmia) i d'un temps exclusiu i únic en la vida per aprendre en funció de l'edat. Es transformen, per tant, els llocs on resideixen els sabers, al mateix temps l'aprenentatge es torna continu, és a dir, es fa al llarg de la vida.
- Un moviment de disseminació del coneixement que difumina les fronteres que separaven el coneixement, d'un costat, insertant la informació en el món de la experimentació i el flux digital.

Saber compartit, intel·ligència distribuïda, educació expandida, aprenentatge ubic, cognició ampliada, tots són conceptes que ens remetent a espais heterogenis, que transcendeixen l'educació formal i on la comunicació humana es desplega, generant nous espais de coneixement en els quals sorgeixen moviments d'activisme cultural més participatius i amb capacitat de transformar sobre la base d'un empoderament social, individual i col·lectiu centrat en la producció del coneixement.

Colardyn i Bjornovold (2004) parlen d'aprenentatges invisibles i de la importància de combinar diferents enfocaments que apopen, híbriden els diferents àmbits formal, no formal i informal per tal de vincular-los. Mentre l'aprenentatge, les habilitats i competències adquirides fora de l'educació formal continuen sent invisibles, l'aprenentatge permanent no serà possible.

En una línia que afavoreix la possible hibridació dels diferents contextos, Conner (2009) aporta una sèrie de dimensions que fan referència a les possibles combinacions entre els diferents tipus d'aprenentatge, afirmant que l'aprenentatge pot anar des d'allò informal cap allò formal. Així doncs, segons aquesta autora, l'aprenentatge es pot donar des d'un aprenentatge formal-intencional, aprenentatge formal-inesperat, aprenentatge informal-intencional o aprenentatge informal-inesperat.

- **Aprenentatge formal-intencional.** Es dona en contextos propis de les aules: *e-learning*, lectura d'un llibre per un curs, estudi per un examen.
- **Aprenentatge formal-inesperat.** Es dona en contextos com el desenvolupament d'un treball d'investigació, treball en equip entre companys, recerca d'informació en internet per una assignatura.

- **Aprenentatge informal-intencional.** Es dona en contextos com la participació d'un taller o seminari, en l'assessorament per part d'un company o expert, veure un tutorial en *Youtube*.
- **Aprenentatge informal-inesperat.** És dona en contextos com interacció de xarxes, (*off/online*) navegar per internet en moments d'oci, observar una altra persona com utilitza qualsevol tecnologia, col·laborar en una wiki, entre altres.

Tenint en compte aquestes dimensions, sembla oportú avançar en noves exploracions que ens ajuden a crear punts de contacte entre l'educació formal i la informal, així com afavorir noves pràctiques que propicien l'adquisició i l'intercanvi de coneixement.

En els últims anys hem començat a assumir que els joves aprenen moltes coses sobre la música sense que hi haja un ensenyament musical formal. Som conscients que nombrosos aprenentatges musicals tenen lloc fora de l'escola, en situacions en què no hi ha un professor i en què el que motiva l'acció no és aprendre música, sinó gaudir escoltant, interpretant-la sol o amb altres, creant, ballant o jugant al seu ritme. Aquests aprenentatges informals, que han tingut lloc des de temps immemorials, s'han vist augmentats a mesura que el desenvolupament de les tecnologies i l'accés a les mateixes van anar modificant radicalment la quantitat i qualitat de les activitats musicals que els joves realitzen en la seua vida quotidiana (Giraldez, 2010:111-112).

La importància del context en l'aprenentatge musical ha estat el tema d'un debat considerable en les últimes dècades en l'àmbit internacional i en l'àmbit de l'educació musical. A la vista de les nombroses investigacions sobre aquest tema és inqüestionable que els diversos contextos d'aprenentatge conformen comunicacions lingüístiques i corporals, que intrínsecament impliquen que els processos d'aprenentatge són diferents entre si i prenen camins divergents (Gullberg 1999; Rostwall i Selander 2008). Això s'ha fet particularment evident i d'actualitat en relació amb l'aprenentatge musical, sobretot en relació amb l'ampliació d'oportunitats per als xiquets i adolescents per accedir i aprendre música mitjançant contextos diferents als ofertats per les escoles (Axelsen, 1997; Feichas 2010; Folkestad 2005; O'Flynn 2006). Diversos autors han comparat els processos d'aprenentatge informals, especialment en contextos de rock i música pop com "bandes rock de garage", amb els més formals d'educació musical que es prodeueixen a les escoles (Byrne i Sheridan 2000; Fornas, Lindberg i Sernhede 1988; Fornas 1996; Gullberg 1999; Green 2002). La majoria d'investigacions han trobat que les escoles es

beneficiarien de la influència de l'aprenentatge més autèntic que es produeix als contextos musicals quotidians. En aquest sentit, el mestratge musical que es dona en les "bandes de rock de garatge" han guanyat un estatus especial com a model d'aprenentatge musical (Stalhammar 1995 i 2004; Campbell 1998; Gullberg 1999; Westerlund 2006; Green 2006).

Els processos d'aprenentatge dels grups de "rock de garatge" s'han estudiat i caracteritzat per ser més col·lectius, creatius, espontanis, informals i oberts respecte al tipus d'aprenentatge formal que trobem a les escoles, caracteritzats per ser més controlats, amb processos disciplinats, formals, i processos dirigits bàsicament pel mestre (Green 2002). En un influent estudi (Green 2008) es van fer intents per replicar els processos d'aprenentatge informal de les bandes de rock/pop en l'educació musical a les escoles. Es va posar de manifest que els nivells de coneixements musicals dels alumnes van augmentar significativament quan es va donar l'oportunitat de treballar d'una manera més informal. En aquest estudi Green (2005, 2006, 2008a, 2008b) va realitzar una investigació amb el títol *Musical futures*¹⁶ en la qual va estudiar les maneres amb les quals els músics professionals aprenien en contextos informals a través de bandes i grups de pop/rock.

En contraposició a les maneres d'aprendre de l'escola, Green va observar que en contextos reals, on el músic desenvolupa les seues pràctiques, les formes d'aprendre s'allunyaven significativament de les observades a l'escola, on un gran nombre d'estudiants trobava poc rellevants o estimulants les pràctiques que l'escola oferia amb una manca de connexió entre la música a l'escola i la música fora d'aquesta.

En aquesta investigació els músics populars aportaren descripcions en les quals recordaven les seues classes d'instrument dintre d'un estil més clàssic. En molts casos afirmaven que, majoritàriament, eren classes massa teòriques i es tocava poc. En aquestes explicacions es deixa veure que aquesta mena de classes solen dividir l'assignatura en diferents blocs que compliquen la comprensió global de l'aprenentatge musical i s'allunyen de les vertaderes pràctiques fora de l'escola.

¹⁶ Futurs Musicals és una iniciativa especial de la Fundació Paul Hamlyn . Es va iniciar el 2003, quan la Fundació Paul Hamlyn investigava una iniciativa per trobar noves i imaginatives formes d'involucrar a tots els joves en activitats musicals significatives. En el fons és un conjunt de pedagogies que porten a l'ensenyament no formal i l'aprenentatge informal a enfocaments en contextos més formals, en un intent de proporcionar música de la seua preferència, sostenible i pertinent, realitzant activitats per a tots els joves.<https://www.musicalfutures.org/about>

Per contra, a les pràctiques informals va observar una sèrie d'estratègies que, segons aquesta autora, podien millorar les formes d'aprenentatge al context formal. Algunes estratègies emprades pels músics professionals: domini de l'instrument, l'escolta, creació i improvisació s'integren en un tot, és un tipus d'aprenentatge més holístic que marca una gran diferència respecte del plantejament formal on hi ha una major control sobre la seqüència en la qual s'organitza l'aprenentatge, així com una distribució d'allò que cal aprendre que recau majoritàriament en el professor. L'aprenentatge entre iguals o de forma comunitària a través dels grups és un altre element a tenir en compte perquè aporta una nova visió respecte a uns aprenentatges més individualitzats que trobem als contextos formals.

La idea que va moure aquesta investigació no tenia com objectiu trencar amb les pràctiques musicals de l'escola. Allò que pretenia, era buscar cert equilibri entre les pràctiques formals i informals, aprofitant-ne allò que aporta l'aprenentatge musical des dels contextos informals, sobretot, tenint en compte allò que pot aportar cada alumne des de la seua experiència pròpia, a més a més, d'un canvi en la tasca del professor com estimulador i facilitador de propostes més obertes i creatives.

Segons Green (2002, 2004), les bandes de pop/rock de música representen els contextos socials en què fer música i aprendre música formen part d'un tot i, per tant, l'experimentació i el valor d'ús immediat s'entremesclen d'una manera molt motivadora, dotant de significativitat real cada activitat on els músics participen.

En una recent investigació sobre l'ús de *Musical Futures*, Jeanneret (2010) ha intentat extrapolar aquest nou enfocament a algunes escoles en Austràlia. Aquesta autora afirma que els resultats tingueren un impacte molt positiu, destacant: canvis en l'actitud dels alumnes cap a la música, augment de l'autoestima en relació amb la música, el treball en grup, el comportament en la tasca, i el comportament general de la classe. Així doncs, els professors que participaren d'aquesta investigació afirmaren que els estudiants van crear millors actuacions musicals que abans, desenvolupant una gamma més àmplia d'habilitats musicals, van ser capaços de demostrar nivells més alts d'assoliment que en el passat, havien millorat les habilitats d'escolta, habilitats instrumentals i estratègies per a la composició, així com el desenvolupament d'una millor comprensió d'un ampli espectre de gèneres musicals.

Cal tenir en compte els resultats de la investigació, ja que mostren transformacions que poden provocar un canvi positiu en l'aprenentatge musical dintre del context

formal. No obstant, el fet de suposar un estudi molt petit no permet mostrar unes evidències contundents, però sí esperançadores.

Westerlun (2006) afirma que en la línia de les teories de l'aprenentatge situat i les investigacions sobre l'aprenentatge basat en l'experiència i les maneres d'aprendre informal de les bandes de "rock de garatge" poden exemplificar i ajudar a desenvolupar comunitats del coneixement i d'experiència musical dintre de l'aprenentatge musical des de contextos formals.

Les investigacions més recents al voltant de l'aprenentatge musical als contextos musicals informals a través de grups i bandes de pop/rock (Green, 2002, 2004; Gullberg, 2002) mostren que els músics populars semblen aprendre música de forma diferent respecte als seus col·legues de tradició de la música clàssica.

Encara que sol haver un cert consens en la comunitat científica respecte a la necessitat de canvis en l'aprenentatge musical dintre dels contextos formals i de les millores que pot suposar la implementació de certs elements que trobem als contextos informals, hi ha altres veus que mostren disconformitat o dificultats a l'hora d'acceptar aquests tipus de canvis.

Les veus més crítiques posen en dubte que allò que es trasllada des del context informal pugui ser vist com a pràctiques autèntiques en un context formal, on existeixen unes normes i regles que afecten el discurs i les pràctiques que ací es donen. En aquesta línia, una sèrie d'autors que a continuació detallarem troben que el treball en grup i la total llibertat a l'hora de crear a imitació d'allò que es dona en un context informal, difícilment es pot dur a terme sense posar en perill l'aprenentatge musical. En la investigació realitzada a escoles de Suècia es posa en evidència algunes de les dificultats per transferir els aprenentatges informals al context formal. Segons Linddgen i Ericsson (2010), els tipus d'habilitats que s'han de desenvolupar en la gestió del grup tenen més a veure amb aspectes de control, disciplina, gestió del temps i l'espai pel que fa al treball creatiu en la creació musical que en aspectes purament musicals. En la investigació realitzada, aquests dos autors afirmen que algunes estratègies poden afavorir el treball i posen com exemple les assemblees a principi i final de cada treball. Aquestes assemblees tenen com a finalitat fer visibles les problemàtiques detectades en la lliure gestió que fa l'alumnat en el procés de treball i que, d'alguna manera, poden ajudar a millorar l'autopercepció de l'alumnat sobre el treball realitzat. En tot cas, la investigació va mostrar evidències d'una

estandardització dels processos autònoms de lliure creació per part de l'alumnat, allunyant-se de l'ideal que es desprén del treball observat en contextos informals.

Tanmateix les diferències entre uns alumnes i altres respecte a les habilitats, gustos musicals i la gestió del lideratge dintre dels grups, pot portar a l'exclusió d'alguns alumnes per falta d'habilitats, la qual cosa dificulta que les pràctiques musicals informals puguen ser replicades en contextos formals.

En aquesta mateixa línia, un dels problemes que detecta Rodríguez (2009) a través de la posada en pràctica dels aprenentatges informals dintre de contextos formals té a veure amb el tipus de formació acadèmica rebuda pels estudiants i de quina manera es poden trobar convergències i punts en comú. Per a aquest autor, l'aprenentatge informal requereix molta flexibilitat, que en els contextos informals pot oferir experiències musicals més accessibles i variades que la música tradicional treballada a les escoles. Troba que les habilitats creatives que podem trobar als contextos informals no són habituals als contextos formals i que els estudiants normativament entrenats solen arrossegar elements de la seua formació que compliquen el treball autònom a l'hora de treballar d'una forma semblant a com ho fan des de contextos informals. Aquests estudiants entrenats solen mostrar una forta necessitat de processos més dirigits dependents de directrius externes al seu propi procés de creació i mostrant dificultats per acceptar les lliures iniciatives de la gent que conforma el grup. Recorrent sovint, a estratègies adquirides en la formació musical formal. Aquest mateix autor aposta per investigacions futures que permeten trobar interseccions entre l'aprenentatge musical formal i informal com a mitjà per ajudar als estudiants a desenvolupar la seua musicalitat, anant més enllà de les pràctiques que normalment trobem a les escoles.

5.1. Xarxes de creadors i creadores: cap a una intel·ligència musical col·lectiva

Els mecanismes del poder per tractar de controlar les decisions dels ciutadans són múltiples i molt elaborats. Als darrers anys, amb el procés de digitalització, s'ha produït un canvi significatiu i el concepte de mitjans massius, un emissor únic front a un receptor col·lectiu amb el qual estableix unes relacions jerarquitzades i de poder, ha anat canviant. No obstant, segons l'esquema bàsic de la comunicació de Jacobson (1972), es pot comprovar una relació desigual entre un únic emissor i l'efecte que produeix en el receptor.

El teòric de la comunicació Harold Laswell va introduir els conceptes d'*intenció* de l'emissor i l'*efecte* que produeix al receptor. Si apliquem aquests conceptes als diferents sectors que dominen les comunicacions en les societats actuals, obtindríem el següent esquema:

Sectors dominants en la comunicació			
Sector	Intenció	Missatge	Efecte
1er Sector Polítics	Convencer ideològicament	Propaganda	Ser votat
2n Sector: Empresaris	Induir a la compra i crear necessitats	Publicitat	Vendre
3er Sector Associacions	Comprometre	Sensibilització	Obtenir ajuda

Taula 1. Sectors dominants en la comunicació, segons els conceptes de Laswell en Cuadrado, (2008: 67)

La teoria de la comunicació desenvolupada per Jacobson (1972) ha estat una referència pels investigadors durant molts anys i és coneguda com el model lineal o transmissionista. Aquesta teoria consisteix que hi ha un emissor, un missatge, un receptor, un context, un canal i una resposta.

Actualment ja no es considera una teoria vàlida per explicar la comunicació humana, ja que serveix per descriure el procés des del punt de vista tècnic, però oblida altres aspectes importants com són els socials, psicològics i antropològics de la comunicació humana. Des d'aquest punt de vista entendríem la comunicació com la transmissió d'informació d'unes persones a altres sense interacció entre les dues parts. Segons Cuadrado (2008), aquesta interpretació ens porta a pensar que no és correcta la denominació tradicional "mitjans de comunicació", sinó que seria més correcte denominar-los "mitjans d'informació", ja que els mitjans analògics realment no permeten una vertadera comunicació entre el productor i l'emissor. El model comunicatiu ha de permetre la bidireccionalitat del procés, és a dir, la resposta del receptor. En cas contrari, estarem davant d'un model unidireccional.

La primera accepció, la que coincideix, la que redueix la comunicació a transmissió d'informacions correspon a una societat concebuda com a poder: uns pocs emissors

s'imposen a una majoria de receptors. La segona, a una estructura social construïda com a societat més democràtica (Kaplún, 2005:160).

Un altre autor, Ricardo Nosedá, coincideix amb Kaplún (2005) quan exposa: "comunicació és el procés mitjançant el qual un individu entra en cooperació mental amb un altre fins que els dos assoleixen una consciència comuna" i entén que "informació, pel contrari, és qualsevol transmissió unilateral dels missatges d'un emissor a un receptor" (Nosedá en Kaplún, 2005:160).

Per tant, basant-nos en els conceptes comentats fins aquest moment, entenem que comunicació social és el procés mitjançant el qual els actors de la comunicació *EMIREC* (emissor-receptor)¹⁷ o facilitadors intercanvien informació utilitzant símbols o codis amb una finalitat determinada. Sobre aquest procés influeixen els elements de la realitat i al mateix temps el procés influeix en ella i en la percepció dels participants. En aquest espai comunicatiu podem identificar els següents elements:

- la matèria transformada durant el procés
- el valor de representació dels codis del missatge (en la seua codificació i descodificació)
- el context socio-històric en el qual conflueixen i se recreen

És en aquest moment, en plena era digital, quan vivim l'època que ofereix majors possibilitats per desenvolupar la creativitat, mai ha hagut tants recursos per la comunicació i la producció. Això vol dir que la majoria de les generacions més joves han estat educades en un nou tipus de mitjans que afavoreixen un model comunicatiu bidireccional. La incorporació d'eines interactives i de personalització a través dels mitjans digitals ens apropen més a allò que Kaplún (2005) anomena "comunicació".

¹⁷ Aquesta idea entronca amb els plantejaments del teòric canadenc Jean Cloutier que en la seva teoria de l'EME-REC (Emetteur-Recepteur), transgredeix les convencions dels esquemes clàssics de comunicació en els quals es ve a donar una cadena de transmissió d'informació i de resposta entre emissor i receptor. Cloutier dóna per fet que els nous mitjans permeten que qualsevol usuari sigui alhora emissor i receptor de missatges. Parlaríem per tant d'un EMIREC- emissor-receptor-, que, en uns casos, esdevé EMIREC-emissor i, en altres, en EMIREC-receptor, segons produeixi o rebi, respectivament, un missatge o conjunt de missatges.

Els sistemes de comunicació tradicionals, és a dir, aquells que reforcen un model jerarquitzat i sense possibilitat de resposta han suposat la tònica habitual fins fa un any. Segons Cuadrado (2008), aquests sistemes tradicionals ens condemnen a rebre missatges sense haver-los sol·licitat, sobretot els d'origen publicitari, ja siguin públics o privats. Al mateix temps, mitjans com Internet permeten la resposta del receptor i desenvolupen eines específiques de protecció contra la publicitat.

Des d'una perspectiva funcionalista que afavoreix la visió tradicional, es mouen els interessos de la classe política i econòmica que, basant-se en la idea que la societat s'autoregula i produeix un sistema plural, afirmen que es garanteix un equilibri democràtic. Segons aquesta perspectiva, els mitjans de comunicació són la garantia d'aquest equilibri, tenen una funció reguladora i estabilitzadora de la societat, informen al ciutadà i velen per la correcció en la tasca dels polítics.

L'escola de Frankfurt va oferir una clara visió contestatària i crítica amb la tendència tradicional dels mitjans de comunicació, ja que els entenia com una eina alienadora de la societat. Els seus ideòlegs analitzen la irracionalitat de la societat industrial avançada, la qual manté un sistema de dependència entre opressors i oprimits en el sistema de producció, i la indústria de la cultura que actua sobre les ments amb la finalitat d'assegurar la pervivència del sistema.

Per contra, altres autors (Casacuberta, 2003; Giráldez, 2010; Cobo i Moravec, 2011) afirmen que les noves eines digitals i, fonamentalment Internet, obrin nous espais per la lliure comunicació oferint la lliure distribució del coneixement a través d'intercanvis dialògics i, sobretot, amb la creació col·lectiva dels usuaris. En certa manera aquestes noves formes de "fer", donada la seua invisibilitat, queden fora de l'estrict control sociopolític i de les tendències imposades pels mercats. En aquests nous territoris, els creadors passen de ser simples consumidors, a ser autèntics subjectes actius en la construcció cultural, potenciant una autèntica democratització del coneixement.

D'aquesta manera, la xarxa s'ha convertit en el mitjà ideal de divulgació de l'art. Ja no és necessari desplaçar-se a museus, galeries o auditoris de diferents països per contemplar o escoltar les obres més recents de l'art contemporani; solament cal estar connectats a internet. Al mateix temps, les possibilitats de comunicació i interacció que s'ofereix per la web 2.0 han afavorit la creació de projectes interactius, col·laboratius i virtuals, així com l'intercanvi d'idees i d'informació entre els artistes i

el públic en general sobre allò que hi ha al voltant de l'art contemporani (Giraldez i Abad, 2009:138).

Per tant, una dels principals contribucions de l'adopció de les noves tecnologies en la vida quotidiana és que ha permès ampliar els límits preestablerts d'allò que tradicionalment enteníem com *espais d'aprenentatge*. Aquesta possibilitat permet crear laboratoris d'aprenentatge en altres espais i per tant, augmenta l'accés a un major nombre d'usuaris, configurant xarxes o comunitats de pràctica que contribuïsquen a fer més significativa l'adquisició i l'intercanvi de coneixements.

Aquest intel·lecte col·lectiu, explica Lévy (2004) és una mena de societat anònima a la qual cada *accionari* aporta com a capital el seu coneixement, les seues converses, la capacitat d'aprendre i d'ensenyar. Aquesta suma d'intel·ligències no està sotmesa ni limitada a les intel·ligències individuals, ans al contrari, les potencia, les fa fructificar i ofereix noves potencialitats, creant una mena d'orquestració de cervells. Aquest autor, planteja que en el context virtual s'enriqueix aquesta idea del diàleg i la cooperació, donant un saber enriquit per les individualitats de cada participant. La seua tesi se sustenta en la idea que, si les tecnologies s'orienten a ser mediadores entre les intel·ligències dels individus que conformen la societat, podrien veure potenciades les seues capacitats creatives. Des d'aquesta perspectiva, la societat pot veure's com un sistema que assoleix un nivell superior d'intel·ligència col·lectiva que transcendeix en el temps i l'espai a les intel·ligències individuals que la conformen (Lévy, 2004).

Des d'un punt de vista teòric, la intel·ligència col·lectiva parteix del principi que cada persona sap quelcom sobre alguna cosa, per tant, cap persona té el coneixement absolut, Sátiro (2010). El ciberespai per les seues propietats (entorn de coordinació sense jerarquies que afavoreixen les sinèrgies de les intel·ligències) és l'ambient perfecte per reconèixer i mobilitzar les habilitats–experiències–competències de totes les persones (Lévy, 2004).

Altres autors com Rheingold (2002), expliquen que la comunitat virtual és quelcom paregut a un ecosistema de subcultures i grups espontàniament constituïts. Sota aquesta idea argumentativa, una nova xarxa social s'està estenent en els darrers temps dintre de l'espai cibernètic al que tothom pot accedir fent ús del seu telèfon, ordinador o altres dispositius mòbils. Aquest autor postula que la convergència de les tecnologies té profundes repercussions de caràcter social, perquè les persones

utilitzen eines que els permeten adoptar nous formats d'interacció, coordinació i cooperació.

En aquesta línia, Castells *et al.* (2006) planteja que entre les diferents tendències sorgides des de la irrupció de la telefonia mòbil, destaquen aspectes com: l'autonomia, el consumisme, la connectivitat permanent; la formació de comunitats instantànies; el desdibuixament del context social en la pràctica individual, l'accés a la xarxa inalàmbrica com a font de valor personal i com a dret social, la producció de continguts i de serveis per part dels usuaris; la transformació del llenguatge; la influència de les xarxes d'informació i dels seus efectes en l'àmbit sociopolític.

Un altre autor rellevant en aquest camp, O'Reilly (2005), afirma que els nous desenvolupaments d'internet –web.2 particularment– tenen el seu principal potencial en que faciliten la conformació d'una xarxa de col·laboració entre individus, la qual se sustenta en allò que ell anomena *arquitectura de participació*. És a dir, l'estructura reticular que suporta la Web es potencia en la mesura que més persones la utilitzen i s'expandeix d'una forma conjunta amb les interaccions socials dels subjectes que utilitzen Internet. Sota aquesta idea, cada cop que un individu aporta informació a la xarxa, aquesta suma un grau de complexitat i al mateix temps s'enriqueix. Aquesta arquitectura ofereix noves eines d'empoderament i al mateix temps de democratització en relació a l'intercanvi de coneixement.

És de suposar que totes aquestes tendències repercuteixen significativament en les formes d'accedir i produir la música. A partir de la segona meitat del s. XX la tecnologia ha influït en el procés de fer música de forma que, pràcticament, totes les formes de produir música estan més o menys determinades per l'ús de la tecnologia.

Com assenyala Lévy (2007), un dels primers efectes de la digitalització és que l'estudi d'enregistrament estiga a l'abast de qualsevol butxaca individual de qualsevol músic i que ara té la capacitat de controlar personalment totes les fases de producció de la música, des de la creació, fins els arranjaments, mescla i distribució. Segons Marquéz (2010) es tracta de la lògica del *Do-it-yourself* del moviment *Punk* portat a l'era digital, on convergeix amb les característiques de l'ètica *Hacker*.

L'ordinador personal i altres dispositius mòbils han permès que molts usuaris que abans eren simples espectadors passen ara a formar part de comunitats de creadors i productors de música. Amb l'arribada de l'era digital s'ha enfortit la idea

d'una comunicació i expressió a l'abast de tothom, en què el lema "fes-ho tu mateix" és una constant.

El fet de facilitar l'accés a tot un contingut sonor i la possibilitat de compartir-lo i de transformar-lo, ens permet plantejar-lo com una mena d'intel·ligència col·lectiva musical, la qual va integrant progressivament el conjunt del patrimoni sonor disponible a la xarxa i que augmenta de forma exponencial amb l'ús creixent que en fan els usuaris.

Segons Giraldez (2010), l'ús de la xarxa com a recurs per la composició musical col·laborativa no és nou. Dintre del context educatiu, les primeres experiències es remunten als anys 90. Projectes com *Composers in Electronic Residence* (CIER) iniciats a Canadà l'any 1995 per David Beckstead, o el *Vermont midi Project*, iniciat en aquest any i encara actiu, foren pioners en fer ús d'Internet per a la composició col·laborativa. La idea general d'aquests projectes tractava de posar en contacte els estudiants de composició amb un compositor professional.

Més recent és el projecte *Sound of water*, sota els auspicis de la UNESCO l'any 2003 com a part d'un projecte anomenat *Young digital creators*. A través d'aquest projecte els joves tenien l'oportunitat de posar en relació diferents àrees curriculars i reflexionar sobre diferents temes relacionats amb l'aigua, a més a més, podien incorporar sons aquàtics i, a través de la connexió en la web, un programari permetia fer ús d'aquests sons per tal de crear les seues peces musicals i paisatges sonors.

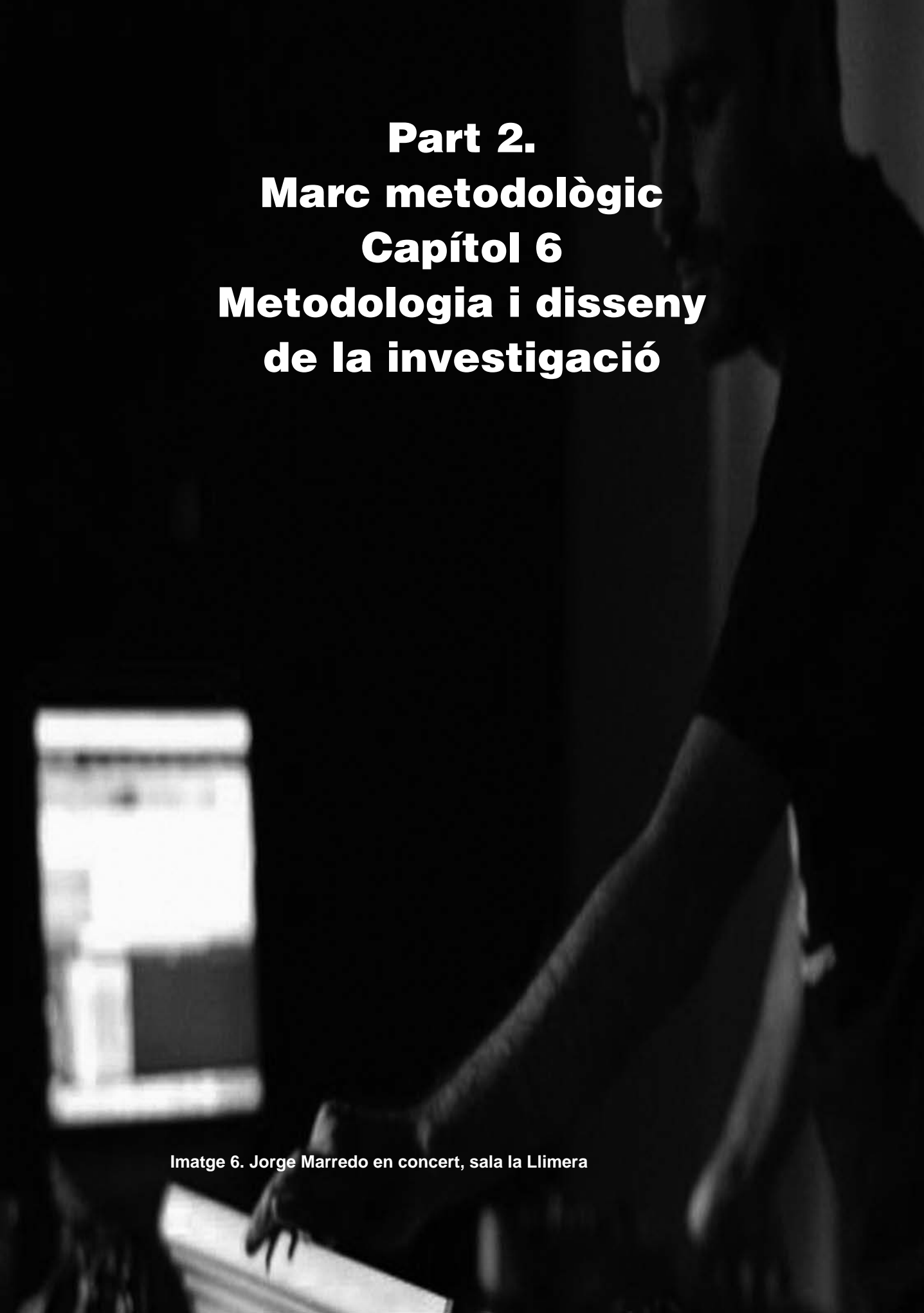
Fora de l'àmbit educatiu, en els darrers anys han sorgit nombroses webs col·laboratives, on qualsevol persona pot reunir-se per participar, compondre, compartir i promoure les seues creacions. En aquesta línia *Kompoz*¹⁸, és una plataforma de composició musical col·laborativa en línia, amb la qual qualsevol persona professional o afeccionada pot compondre una peça o part d'aquesta i compartir-la amb la resta d'usuaris. Una plataforma semblant és *Aviari*¹⁹. Aquesta plataforma de creació musical, a través d'un seqüenciador àudio en línia, permet editar una peça fent ús d'un banc de sons propi o incorporar sons de forma externa. Després, amb la utilització d'unes eines bàsiques de postproducció –filtres, delay, reber–, permet compartir les creacions en qualsevol lloc del món. Aquestes

¹⁸ <http://www.kompoz.com/compose-collaborate/music.blog>

¹⁹ <http://advanced.aviary.com/tools/myna>

iniciatives suposen un cost zero en allò que fa referència al programari i, malgrat que les possibilitats són limitades en relació a productes professionals, a un usuari afeccionat li facilita de forma significativa l'accés a la creació musical. A més a més, aquests tipus de plataformes ofereixen la primera baula d'una sèrie de nodes que a mode de wikis, bancs de sons, blocs, fòrums, etc potencien i afavoreixen l'aprenentatge permanent.

La consolidació d'aquests espais d'intercreativitat no sols obrin la possibilitat d'explorar nous territoris de comunicació i intercanvi, sinó que, a més a més, generen noves oportunitats de construcció social a través i incorporant tots els diferents camps del coneixement humà. La generació d'aquests canals de participació col·lectiva es consoliden com a influència de la filosofia *Hacker*, és a dir, compartir el saber sota estructures obertes i horitzontals que promouen la intercreativitat i la intel·ligència col·lectiva, en benefici de la comunitat (Cobo i Pardo, 2007).



Part 2.
Marc metodològic
Capítol 6
Metodologia i disseny
de la investigació

Imatge 6. Jorge Marredo en concert, sala la Llimera

6. Definició del problema d'investigació

El conflicte és un element constatable al meu treball diari, visc les resistències del meu alumnat amb els plantejaments que jo propose a l'aula. Allò que intente transmetre, una nova visió de la cultura musical i de les noves formes de fer música són negades i assumides com a part d'un treball que cal fer, un tràmit acadèmic més a superar.

D'altra banda, els indicis que trobe en les lectures, en algunes de les experiències viscudes en l'altre territori, fora de l'escola, provoquen en mi un conflicte que no aconseguisc resoldre. Aquesta reflexió al voltant de la creació col·laborativa que trobe en les aules m'empenta a interessar-me per aquelles altres formes de fer música que trobem fora d'elles. Formes de fer música on autèntiques comunitats de pràctica conformades en autèntiques xarxes de creadors, amb uns perfils i interessos dispars, interactuen i col·laboren conjuntament, construint, des de la diversitat d'estils i itineraris formatius particulars, complexos entramats, on la creació musical esdevé un acte veritablement compartit. Potser d'una forma particular, aquestes xarxes també són escola.

Com afirma Rogoff (1993):

la creació cultural canalitza destreses de cada generació, així, el desenvolupament individual està mediatitzat per la interacció amb altres persones més hàbils en l'ús d'instruments culturals [...] La cultura en si mateixa no és estàtica, sinó que es configura a partir dels esforços de les persones que treballen juntes, que utilitzen i adapten instruments aportats pels seus predecessors i que, durant el procés, en creen uns altres de nous (p. 30).

Aquesta forma d'*aprendre fent* en interacció és sens dubte un element important que defineix les formes de fer des de la col·laboració en les xarxes de creadors que volem estudiar.

Aquestes pràctiques col·laboratives encapsulen una part de coneixement ocult, que, a hores d'ara, cal definir per fer-lo visible. La finalitat de la nostra investigació parteix del desconeixement d'unes pràctiques a les quals cal apropar-se i estudiar-les des del seu interior. Assumim, doncs, que el nostre problema és resultat d'una necessitat

d'aprofundir i entendre unes pràctiques col·laboratives en la creació musical que no encaixen en la nostra percepció de la realitat diària. Unes formes que, des de fora, en el context informal ens apropen a unes pràctiques suggeridores de fer i viure la creació musical en col·laboració i, malgrat que en un primer nivell d'aproximació comencen a emergir algunes potencialitats, no són suficientment aclaridores com per construir-nos una imatge clara i útil.

Per tant, cal eixir fora, apropar-se a les altres pràctiques amb una mirada més analítica, més reflexiva i respectuosa. Així, des de l'òptica que aporta la investigació, compartir les seues vivències i aprendre dels acords, les contradiccions, els conflictes, la confrontació, els processos, els productes, els diàlegs; i tots ells, elements importants de la trama complexa que, sens dubte, defineix qualsevol pràctica cultural.

Les preguntes d'investigació que s'han formulat al llarg d'aquest estudi han anat variant, adaptant-se després de diferents reformulacions. Quan ens enfrontem a la diversitat i complexitat d'un camp d'estudi com aquest és normal que allò nou i inesperat que conforma qualsevol treball d'investigació d'aquestes característiques ens permeté aquest tipus de modificacions que en la seua finalitat persegueixen una major penetració i coneixement dels fenòmens estudiats. Per tant, les preguntes que han orientat el nostre treball han estat les següents:

- 1- De quina manera les experiències prèvies, personals i col·lectives dels participants defineixen el seu univers musical?
- 2- Quines formes d'aprenentatge adopten habitualment els membres d'aquestes comunitats?
- 3- Quins significats personals i compartits assignen els participants a la seua condició de No músics?
- 4- Quina importància té la tecnologia en les seues maneres de fer música?
- 5- Quines formes d'interacció caracteritzen els processos de creació entre els No músics?

Seguint aquestes preguntes d'investigació formulem els següents objectius de la investigació:

- 1- Detectar les diferents formes d'aprenentatge que de forma habitual utilitzen els No músics en contextos informals.
- 2- Descriure els significats compartits o no al voltant del concepte de No músic.
- 3- Observar i descriure quins usos fan de les diferents tecnologies aplicades a la creació musical.
- 4- Analitzar processos i productes de la creació col·laborativa *offline* i *online* per tal de determinar similituds i discrepàncies entre un model i l'altre.

6.1. Etnografia com a metodologia de la investigació

L'escola ofereix una visió parcial dels processos culturals. Els canvis operats al seu interior o en el seu àmbit d'influència es troben significativament afectats per allò que succeeix en la resta de parcel·les de la vida.

L'escola, com un mirall, ofereix un reflex, una il·lusió platònica del que realment s'esdevé fora de les nostres aules. La imatge que arriba a l'interior no depèn de la posició del mirall, sinó de la lent amb la qual observem. En aquests "reflexos" trobem indicis de pràctiques musicals noves que, mitjançant la tecnologia, configuren formes culturals noves.

Els canvis en la producció sonora que detectem fora de l'escola són indicadors de noves formes culturals i estils d'aprenentatge que, en la nostra condició d'investigadors immersos en una altra realitat educativa, ens atrauen l'atenció. Sembla, doncs, oportú aplicar un *grau de percepció* a mode de *gran angular* per tal de fer visibles noves pràctiques culturals. Compartir una mateixa realitat durant l'observació serà determinant per detectar i copsar de la millor manera possible els elements externs que propicien el fenomen.

Con diuen Velasco i Díez de Rada (1997):

Més amplitud", "més profunditat", "més detall": en tots aquests casos, l'observació, com a acte intencional, ens ajuda a travessar la barrera d'allò obvi, capacitant-nos una vegada més per l'estranyament. La vida ordinària, fins aquest moment de

colors apagats, comença a aparèixer davant dels nostres ulls poblada de relleus, de tonalitats, de matisos, com una expressió complexa i variable que ens crida l'atenció i ens reclama una interpretació (p. 110).

Des d'aquesta visió pren més força l'ús de la metodologia etnogràfica com a mètode a utilitzar en el present estudi. L'etnografia ajuda de manera significativa a aclarir les realitats socioculturals sobre les quals intervenir, a conèixer millor les condicions empíriques d'existència de les persones i institucions (les quals necessitem avaluar) i a suscitar el diàleg entre elles. A causa de les seues intencions epistemològiques, l'etnografia és un procediment especialment útil per aportar noves lectures i interpretacions de diferents "problemes" que, amb reformulacions més negociades, observaran els grups socials des de les seues vivències i no des de visions alienes, externes i distants.

Un aspecte genuí de l'etnografia des del punt de vista epistemològic és el tipus de recerca que l'investigador emprén per fer intel·ligible l'anomalia, o el conjunt d'anomalies de les quals pren consciència mitjançant un exercici d'estranyament. Segons Díaz de Rada i Velasco (1997) en representar un món concret d'experiències, la intenció bàsica de l'etnografia és mostrar un sistema de relacions (causals, però també concurrencials, simbòliques i de qualsevol altre tipus) que ajude a dissoldre l'anomalia provocada per la percepció d'allò estrany.

Podem descobrir el potencial transformador de l'etnografia en el seu propòsit de plasmar la diversitat cultural. En posar-hi atenció i fer intel·ligibles diverses formes d'experiència, l'etnografia mostra que hi ha un nombre ampli, quasi il·limitat, de formes de viure i participar en societat. En la mesura que siga comunicada, aquesta troballa pot convertir-se per si mateixa en una font de transformacions i de coneixement.

Pensar en els de "fora" pot canviar radicalment la nostra visió i, sobretot, moure'ns no solament a noves solucions creatives, sinó més aviat cap a nous interrogants: quina visió tenen els de "fora" de l'escola? Per què els de "fora", els No músics, no han fet ús de les pràctiques que les institucions formals ofereixen per aprendre música?

Si ens empoderem d'aquesta nova perspectiva, podem entendre que observar des de l'escola cap a fora altres formes de "fer" música no deixa de ser una observació aliena i distant als processos reals que es produeixen fora de l'escola. La visió que

ens aporta no pot ser la mateixa que la que ens ofereix l'observació conjunta amb aquells que creen des de fora. Deixem d'observar els altres per formar-ne part i observar amb ells.

Potser la millor forma de repensar allò que fem a l'escola siga compartir dialògicament la visió que tenen els de "fora" de l'escola, establint nexes comunicatius, tractant de representar amb el seu registre les conductes significatives i imaginant el sentit de les accions en el seu context original.

La intenció fonamental de l'investigador etnògraf no és convertir-se en agent de la cultura estudiada, més aviat serà un mediador, una mena de torsimany entre dos móns fins aquest moment separats, establint ponts d'intel·ligibilitat entre la cultura estudiada i la comunitat científica.

Com afirmen Velasco i Díez de Rada (1997):

La dialogicitat ideal en la participació etnogràfica apunta cap el procés mitjançant el qual, a través de l'accés al significat, participar en una cultura és per l'etnògraf participar-hi. És difícil decidir si aquesta forma de situar-se en el camp és òptima o pèssima per tal de modificar-lo, però, des del nostre punt de vista, és el més adequat per a l'elaboració d'una crítica cultural conscienciosa (p. 104).

Negar les possibilitats que ens ofereix l'estudi dels processos col·laboratius i no fer-los visibles a l'interior de l'escola no deixa de ser una visió etnocèntrica que ens allunya de la possibilitat de generar pràctiques més autèntiques i crítiques de major sintonia amb la societat que ens ha tocat viure, i això també forma part de les nostres responsabilitats.

És clar que haurem de tenir en compte que intentar atrapar processos d'un alt component creatiu que es produeixen fora i intentar incorporar-los a l'aula potser no funcione, si no és que són adaptats amb la intenció de superar les anquilosades formes de control d'espais, horaris, pràctiques, entre altres, i amb la inintenció d'evitar que acaben convertint-se en quelcom diferent, amb el risc de perdre realment la frescor i el toc d'autenticitat que semblen portar implícits. Ens apropem, doncs, a un nou escenari entre el context formal i informal, és a dir, el context híbrid (Cobo, 2009).

6.2. Problemàtica i particularitats del camp d'estudi

La tipologia del camp d'estudi que volem abastar és complexa. El concepte de territoris i comunitats que es plantejava com a objecte d'estudi dels primers treballs etnogràfics ha variat significativament els darrers anys. Noves comunitats en xarxa abasten territoris més enllà dels definits, acotats i permanents. Si alguna cosa caracteritza aquesta època global i líquida de les anomenades comunitats virtuals, és justament el seu caràcter transnacional, mutable, ubic.

L'etnografia es va desenvolupar per utilitzar-se en petites comunitats aïllades culturalment. Més tard, es va estendre per a l'ús en contextos comunitaris més perfilats (definitos per la raça, el grup ètnic, l'edat, la classe social, etc.) dins de les societats més grans. En la nostra època, s'han ampliat molt més fins abastar les "comunitats d'interès" grups de persones que comparteixen algun factor comú— per exemple, ser dones d'un mateix nivell educatiu universitari amb diagnòstic de VIH positiu— encara que no interactuen de forma regular entre ells mateixos i fins i tot, les "comunitats virtuals" formades en el "ciberespai" i no formades en l'espai geogràfic tradicional (Angrosino, 2011:48).

El ciberespai ha suposat una millora en les comunicacions interpersonals i ha potenciat les transaccions culturals a tots els nivells i en totes les direccions. Els grups humans que conformen aquests contextos muten de forma constant i compliquen enormement la tasca de l'investigador a l'hora de definir-los. L'etnògraf del s. XXI ja no observa solament grups o comunitats humanes homogenis i clarament ubicats en un territori particular, l'etnògraf del s. XXI ha d'adaptar-se a una nova i complexa realitat.

En el cas que ens ocupa, la creació col·laborativa a través de No músics en contextos informals, hem de tenir present que cada subjecte aporta infinitat de connexions com a causa i conseqüència alhora de la convivència simultània, ja siga virtual o física, d'una mateixa persona amb comunitats diferents. La seua funció pot ser igualment canviant i multiforme, depenent de l'interès i de les particularitats de la comunitat de la qual participa.

Davant aquesta situació, algunes veus autoritzades plantegen noves possibilitats a través d'una visió diferent de l'etnografia adaptada al s. XXI. Com afirma Hide

(2004), l'etnografia manté un interès especial per l'estudi d'allò que fa la gent amb la tecnologia i, una vegada que identifiquem el ciberespai com a un lloc en el qual s'actua, podem començar a estudiar exactament què es fa, per què i en quins termes.

Pensem que les solucions i desafiaments que l'estudi d'aquestes comunitats noves aporta i comporta han de ser superats a través de dissenys que facen ús d'aquestes mateixes tecnologies que els afavoreixen. L'investigador ha de ser alhora observant i participant. Al mateix temps podem pensar que la selecció del camp d'estudi ha d'estar vinculada a un seguit d'informants que presenten unes condicions i criteris determinats per tal de garantir els objectius d'aquesta investigació.

Baym i Correll (en Hide, 2004) estan entre els investigadors que encaixen en el model més general de l'etnografia que es posa de manifest a través de les seues immersions *online*, on combinen interaccions de diferent naturalesa, com ara l'intercanvi de correus electrònics amb els participants, les entrevistes electròniques per videoconferència i el plantejament de preguntes més generals a grups amplis. Ací l'esperit etnogràfic es distingirà per focalitzar l'objectiu de l'investigador en les pràctiques sostingudes en el temps que generen sentit i percepció de comunitat entre els participants.

L'etnografia aporta la flexibilitat per adaptar el mètode i no seguir models imposats o creats en altres investigacions. Cal tenir molt present que cada comunitat estudiada té les seues particularitats i, malgrat que en molts casos el resultat de la investigació pot ser replicable o inferit des d'altres estudis, aquestes particularitats perfilen inequívocament el tipus d'eines a utilitzar per tal de recollir la informació i altres aspectes metodològics que fan de cada cas un disseny particular i adaptat a una situació particular.

Una revisió de la literatura posa en evidència una tradició etnogràfica com a solució per tal d'investigar aquests contextos. Com suggereixen Lincoln i Guba (1985), l'observació naturalista pot proporcionar abundant informació sobre la vida de les persones, les seues relacions i interaccions socials, les tensions ocultes, les eines que utilitzen i l'ambient que habiten. Per a Flick (2011), un tret important de la investigació qualitativa és que "es pren seriosament el context", apropant-se a la realitat, analitzant l'experiència dels individus que conformen els grups, així com les interaccions i comunicacions mentre es produeixen (Flick, 2011:13).

Detectada la dificultat manifesta d'atrapar una comunitat de creadors *online* a temps complet, ens vam plantejar la investigació a través dels mateixos informants, uns informants que es mouen al temps entre contextos i pràctiques *online* i *offline*. Potser les seues veus i vivències ens permetran construir un relat que aporte llum sobre les seues maneres de fer i pensar la música, en solitud i en companyia, i veure com es conformen de manera natural les experiències col·laboratives a través del món real i el món virtual en la seua quotidianitat.

6.3. Camp d'estudi i treball de camp

Si tenim en compte les maneres de fer música en col·laboració *offline*, tot i que mediatitzades per les tecnologies, segueixen unes maneres específiques caracteritzades per fer música en comunitat, en un espai/temps determinat i definit. En convivència amb aquestes maneres de fer des d'uns processos col·laboratius *offline* emergeix un segon element caracteritzat per l'ús de les noves tecnologies a la xarxa, les quals originen formes diferents de compartir i aprendre en col·laboració des d'un territori virtual. Aquestes formes implicarien en molts casos altres maneres d'accedir a la creació col·laborativa i per tant, suposen altre tipus de processos que cal observar i analitzar.

Aquestes formes de creació col·laborativa basades, en les formes de fer música *online* suposen a dia d'avui una realitat emergent. Als darrers anys han aparegut un seguit d'aplicacions i plataformes *online* amb la intenció d'afavorir la creació col·laborativa entre músics de forma virtual. Aquestes plataformes mostren una clara evolució de la capacitat de les eines digitals que, juntament amb internet, posen a l'abast de qualsevol creador la possibilitat de compartir processos de creació musical. A través de qualsevol plataforma *online* de creació es posen en joc nombroses experiències en què es barregen estils i formes d'entendre i viure la música, amb altres informacions de caràcter més general. Les distàncies geogràfiques avui en dia no suposen cap barrera perquè persones organitzades en comunitats virtuals compartisquen les seues vivències i cultures musicals de manera interconnectada.

Algunes d'aquestes plataformes –*Soundation Studio* (Suècia), *Ohm Studio* (França)–, a més d'oferir l'oportunitat de col·laborar, permeten a qualsevol usuari, sense necessitat d'un programari específic extern i aliè a l'aplicació, crear música des d'una mena d'estudi *online* que la plataforma mateix integra i ofereix.

En aquestes dues plataformes el músic no necessita un programari físic per a començar a crear, ja que la plataforma en si és una *workstation*²⁰ que permet jugar amb els sons a través de pistes d'àudio i midi, aplicar efectes, entre moltes altres opcions, en suport totalment *online*, el qual permet compartir les aportacions sonores dels connectats amb les d'altres usuaris.

El fet que l'aplicació de creació *online* ens permet introduir sons des de fora obri infinites possibilitats per a combinar programaris físics i externs on l'usuari pot treballar les idees de forma més acurada i personal, sense les limitacions del programari virtual, transferint-los a la xarxa, que funciona com una mena de "núvol" que exerceix la funció aglutinadora entre tots els usuaris.

Una altra aplicació sorgida els darrers mesos i desenvolupada a Espanya és *Studio Sezion*. Aquesta aplicació ha estat dissenyada per a suports mòbils i es distribueix de forma gratuïta a través de l'app *Store d'Apple*.

A diferència de les plataformes anteriors, *Sezion* no disposa d'un programari específic per fer música. L'aplicació ha estat concebuda per a facilitar l'intercanvi d'idees musicals a mode de melodies, acompanyaments i bases rítmiques. D'aquesta manera els usuaris poden compartir a través de les xarxes socials, com *Facebook* o *Soundcloud*, les seues creacions. L'aplicació ofereix la possibilitat d'enregistrar fàcilment una part d'una idea musical que, una vegada dipositada i compartida, permet encetar noves col·laboracions fins a completar el procés de creació de forma col·laborativa.

Cal deixar clar que en els dos casos, ja siga les plataformes de creació col·laborativa o l'aplicació *Sezion*, estaríem parlant de tecnologies creades amb la intenció d'afavorir i potenciar la creació col·laborativa, i un dels seus objectius és potenciar la creació musical, les aportacions i sinèrgies creatives que es produeixen en la interacció entre diferents persones que en fan ús.

En la majoria de processos de creació actuals les eines digitals són de necessitat quasi obligatòria. Moltes de les aplicacions o plataformes que hem descrit tindrien una funció aglutinadora o centralitzadora dels processos col·laboratius de creació i no servirien solament com a eines o artefactes que permeten als creadors operar amb els sons de manera individual i particular.

²⁰ Programari específic que permet l'edició sonora de forma digital.

Els músics en general i els que nosaltres volem estudiar, els que habiten aquests espais -els No músics-, integren processos de creació individuals amb uns altres de col·laboratius.

En el cas dels processos col·laboratius podem trobar-ne *offline* i *online*. Aquestes formes de fer música representen uns espais de gran complexitat que cal sistematitzar per tal d'afrontar la investigació. Per tant, aquesta sistematització ens ha de conduir a perfilar uns marcs abastables, accessibles, que ens ajuden a seleccionar uns informants que formen part d'alguna d'aquestes realitats.

Davant d'aquesta dispersió de realitats i contextos que habiten i en els quals conviuen els nostres participants, decidim observar i analitzar la mostra que a continuació definim i que constituirà el nostre camp d'estudi.

6.3.1. Criteris de selecció del camp d'estudi: acotament i limitacions

El camp d'estudi que abastem està definit per uns tipus de participant que definim com No músics, és a dir, músics sense formació acadèmica i que des dels contextos informals interactuen en molts casos de forma col·laborativa conformant nodes i xarxes de creadors que és mouen entre territoris *offline* i *online*.

Al camp d'estudi hem de tenir en compte quins són els artefactes i escenaris que mediatitzen les seues interaccions per tal d'entendre com els nostres participants en fan ús d'ells, aprenen i col·laboren per tal de produir les seues creacions.

A l'hora de definir el camp d'estudi hem considerat com a prioritari un patró de coincidència que afecte tots els participants de la mostra i que resulte rellevant i coherent amb les finalitats de la investigació que portem a terme. Hem considerat important que els participants haurien de presentar una característica comuna: la seua condició de No músics, ja que un dels objectius d'aquesta investigació és observar i analitzar altres formes de fer i aprendre música des de contextos informals amb participants que no han tingut una formació musical reglada o formal.

Partint d'aquest criteri, hem buscat i acotat dos tipus de contextos als quals hem fet referència anteriorment: un context *offline* i un altre *online*.

En primer lloc, un grup de participants que treballen col·laborativament de forma *offline* i que suposen la mostra més nombrosa dintre de la mostra de referència. Aquest mostreig de participants conformen una comunitat de pràctica i experimenten formes de fer música que combinen la creació col·laborativa, la diversitat d'estils musicals, la utilització de nous espais sonors per fer música, les formacions de gran format o les col·laboracions puntuals i més menudes amb altres artistes externs a aquesta comunitat de pràctica.

En aquesta primera mostra a la qual tinguérem accés i que per qüestions organitzatives hem volgut anomenar *grup València Experimental* ens interessarà fer visibles, entre altres indicadors, les interaccions entre els participants, atribucions de significat, comprensions, finalitats que es desenvolupen en les creacions col·laboratives *offline*. La creació col·laborativa en un marc físic i abastable ens permetrà, a més a més, observar i també detectar altres patrons coincidents o discrepans amb la col·laboració *online*.

El treball de camp implica que en tot moment hem d'estar disposats a prendre decisions amb l'objectiu de millorar la qualitat de l'estudi. Des d'aquesta premissa, la nostra decisió va estar marcada per diferents ampliacions del mostreig. En una primera ampliació de la mostra i entre les diverses possibilitats *online* observades, varem escollir la comunitat generada al voltant de l'aplicació per suports mòbils: *Sezion*, perquè com a comunitat virtual de creació musical podia ser representativa d'altres aplicacions que dia rere dia apareixen en aquest nou context.

El criteri que hem seguit per tal d'integrar-la al camp d'estudi han estat: la possibilitat d'accés a l'equip de creació de l'aplicació ubicat a Madrid fent valer el doble criteri de facilitat d'accés i proximitat, criteri important que ens permetrà tenir al nostre abast una informació abundant i concreta que difícilment podríem extraure de la interacció amb qualsevol dels usuaris.

La possibilitat d'accedir al nucli de desenvolupadors de l'aplicació i des de la seua condició de No músics ens pot aportar informació sobre el procés de creació de l'aplicació, sobre quines finalitats hi ha darrere del desenvolupament de l'app respecte als processos de creació, com viuen la creació col·laborativa des de la seua posició i quins resultats, processos, productes observen i esperen amb el seu ús.

Un element molt important i que cal tenir en compte, derivat de la condició de pràctica emergent que detectem en l'app de *Sezion*, ens obliga a observar-les amb certes precaucions. El fet de no tenir uns elements sòlids -aplicacions o plataformes que apareixen i desapareixen, canvis constants des d'un punt de vista tècnic i altres elements- afegeix una situació inestable amb la qual l'investigador ha d'anar amb compte. És per això que l'estudi de les col·laboracions *online* ens permetrà situar-nos davant una realitat en canvi constant amb moltes potencialitats en el terreny de la creació col·laborativa i obrir el visor cap a una proposta que cada dia pren més força, però anant amb compte amb les dificultats i limitacions que comporta aquest caràcter emergent.

En una segona i última ampliació, afegirem quatre informants més que per una qüestió geogràfica i d'altres diferents que posteriorment a través de les successives entrades al camp, anirem explicant i definint, foren incorporades a la mostra, vinculant els nous participants al grup València Experimental.

La mostra utilitzada per realitzar aquestes estudi ens ha permès contestar a les preguntes d'investigació plantejades. No obstant això, per tal de contestar a la darrera pregunta d'investigació és va decidir per qüestions de coherència amb el disseny plantejat dividir la mostra en dos submostres. Per una part, la LOM, l'Orquestra Mundana d'improvisació lliure conformada en la primera tanda de mostreig a la qual tinguérem accés. Aquesta submostra ens ofereix l'oportunitat irrenunciable d'observar *in situ* una comunitat de pràctica i de mostrar les seues formes de fer i aprendre des de la col·laboració *offline*.

L'altra submostra ha estat *Sezion*, ja que ens ajuda a contestar aquesta mateixa pregunta però des d'una plataforma col·laborativa *online*.

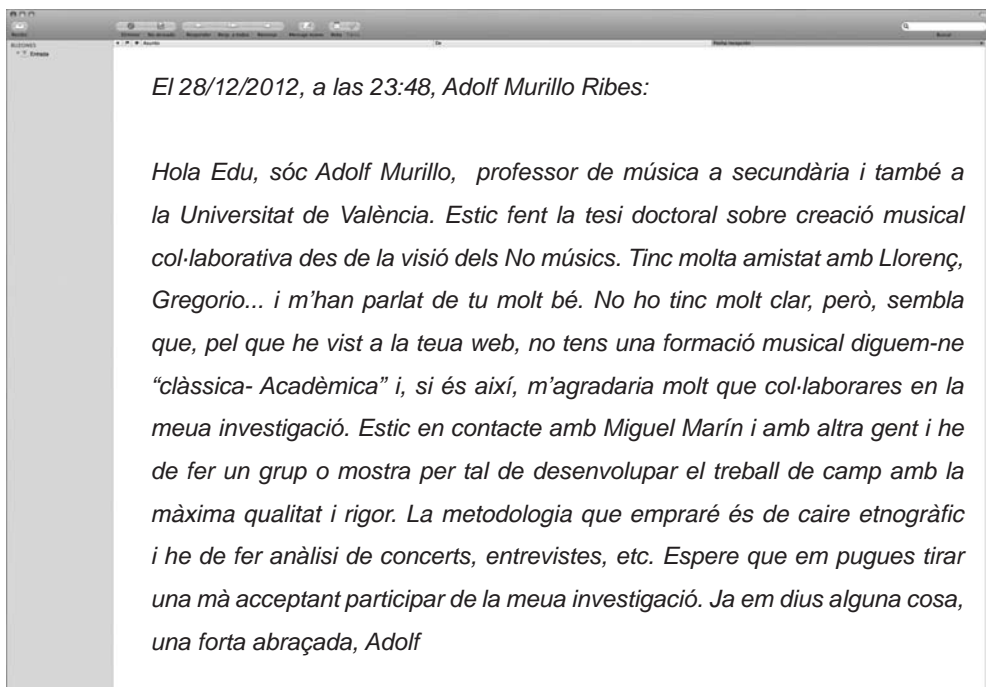
Aquest dues submostres han de ser vistes com dos elements particulars dintre de la mostra general conformada per tots els participants. La seua singularitat i poder explicatiu no pot ser interpretada com dos casos paradigmàtics que puguen explicar altres casos semblants i per tant oferir generalitzacions als processos de creació col·laborativa *offline* i *online*.

6.4. A mode de rel@t. Entrada al camp d'estudi: grup València Experimental

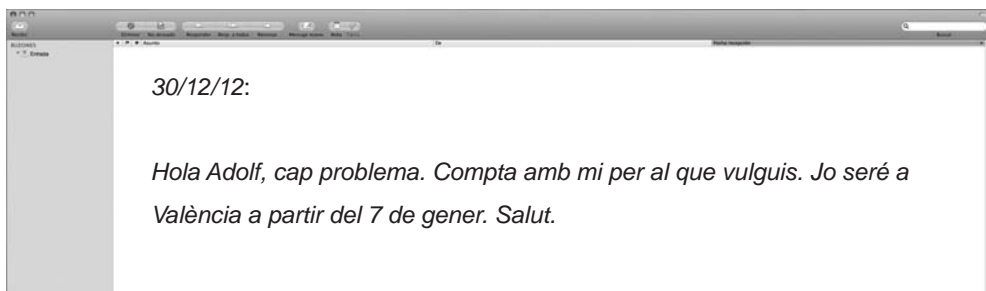
Ja feia un temps que havia escoltat algunes coses sobre Edu Comelles. Darrerament les seues aparicions en l'escena musical de València han anat *in crescendo*. Alguns

comentaris de persones properes, per les quals sent molta estima i admiració, com ara Llorenç Barber i Gregorio Jiménez, m'havien posat en alerta a propòsit d'ell i vaig decidir fer un pas endavant. Vaig estar consultant el seu bloc personal i vaig descobrir en la persona d'Edu Comelles un possible informant per a la meua tesi doctoral. Allò que primer em va copsar va ser la seua condició de No músic, així com un interès i una activitat col·laborativa desbordant en diferents formacions i amb músics de diferents estils i procedències.

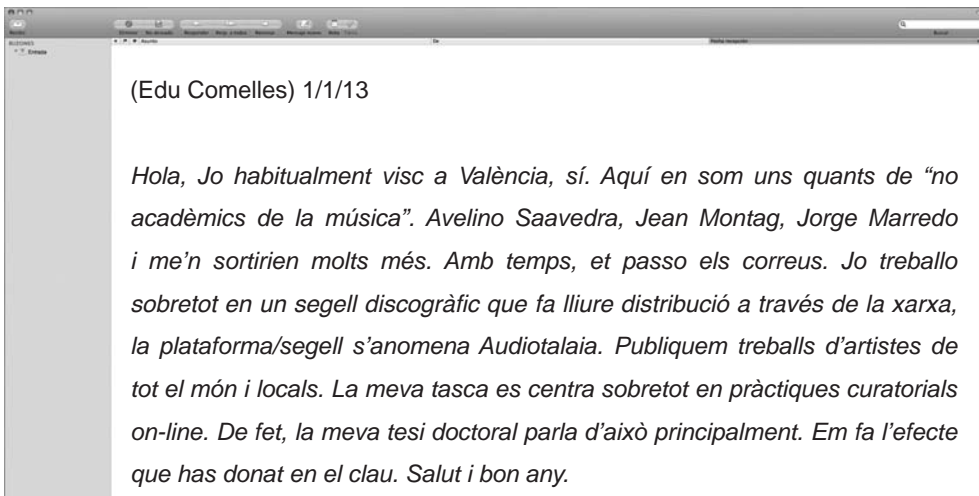
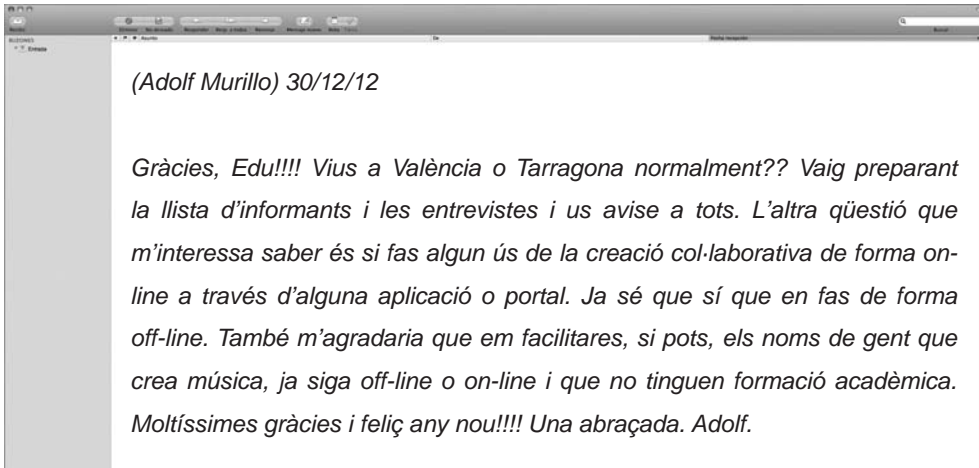
És per això que hem considerat interessant respectar aquesta forma d'accedir al camp d'estudi ja que en aquest primer apropament es desprenen elements significatius que enriqueixen i aporten informació rellevant sobre la investigació i de quina manera, facilita el treball de camp a l'obrir altres canals de comunicació entre l'investigador i els seus participants.



A aquest correu Edu Comelles contestava:



Tot seguit començarem a intercanviar correus electrònics



(Adolf Murillo) 1/1/13

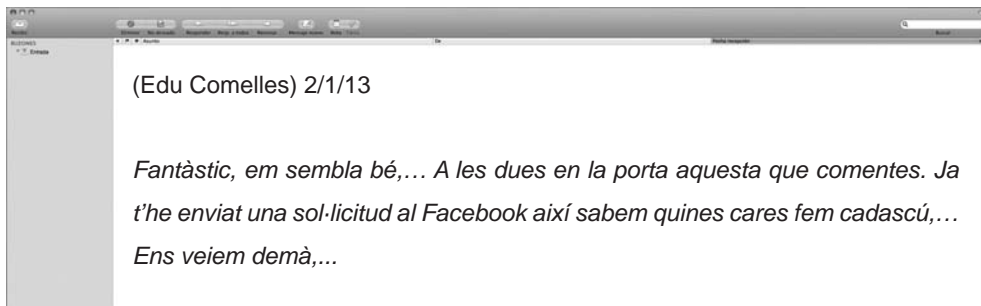
Bon Any, Edu, i efectivament sembla que he donat en el clau. És increïble, però no havia escoltat la paraula "curatorial" i té molta relació amb tot allò que propose a la meua tesi, a més a més, em resulta perfecte que estigues embolicat en la teua tesi doctoral, si necessites qualsevol cosa, em tens a la teua disposició. M'agradaria molt quedar un dia amb tu a València i fer-nos un café i xarrar, pense que serà molt més productiu que enviar-nos correus i així em pots mostrar part dels teus projectes que, pel que veig, són molts i molt interessants. He fet una recerca a la web sobre pràctiques curatorials, però, no acabe de fer-me una idea completa, tens alguna cosa per consultar, article, publicació... Mira l'agenda i quedem a fer-nos un café o si vols a dinar en algun lloc i xarrem. Una forta abraçada i molta salut. Adolf

(Edu Comelles) 2/1/13

Hola, doncs aviam, jo tinc força disponibilitat, aquesta setmana i la que ve. Les tardes les tinc més desocupades, per tant digue'm tu. Jo em moc per la ciutat en bici per tant m'és fàcil circular. Et deixo el meu telèfon: (...) Salut!

(Adolf Murillo) 2/1/13

Bon dia, Edu, si vols podem quedar demà dijous en algun lloc per dinar. Jo he d'anar a la Biblioteca de la facultat a tornar uns llibres i després tenim temps per xarrar. La facultat de Magisteri està al campus de Tarongers enfront de la Politècnica, és un edifici de caravista blanca nou que dóna a l'avinguda que divideix la Politècnica i la Universitat de València. Si vols, podem quedar a les 14.00 en la porta que està en un carrer intern, paral·lel a aquesta avinguda. De tota manera tinc el teu telèfon i si no ho trobes ens truquem. Pots deixar la bicicleta al pàrking soterrani i després et torne a portar. Val? Diques-me alguna cosa, una abraçada. Adolf



I així fou, el dia 2 de gener,²¹ només començant l'any 13, quedàrem a la porta de la Facultat d'Educació de la Universitat de València. A les 14.00 aparegué Edu amb la seua bicicleta i ens reconeguèrem de seguida. Després de les salutacions decidírem anar a dinar a un lloc tranquil i d'aquesta manera poder començar la conversa. No havia preparat cap guió o entrevista i vaig preferir en aquesta primera sessió deixar fluir les paraules, les idees, d'una forma amena i cordial sense pressions de cap tipus. La veritat és que no em semblava correcte en la primera reunió començar a bombardejar amb preguntes i més preguntes, ni tan sols engegar la gravadora, per tant, vaig confiar en la meua memòria i sobretot vaig intentar per damunt de tot escoltar i establir una bona connexió a través del diàleg.

Deixàrem la bici amarrada a una barra prop de la facultat i agafàrem el cotxe per tal de buscar un lloc prop de la plaça del Xúquer de València. Quan vam deixar el cotxe ens desplaçàrem caminant i començàrem a xarrar. Li vaig contar breument el meu interès en l'estudi de les pràctiques de creació musical col·laborativa i sobretot en gent sense formació acadèmica o No músics, com m'agrada dir. Edu em va comentar que ell era un No músic total, que no tenia cap formació musical i que, de notes musicals, ni idea. De tota manera, em va comentar que li agradava més el concepte de compositor i que, potser, la música que feia agradarà o no, però, ell la componia. Malgrat aquest tipus d'etiquetes que defineixen allò que ells i altres fan en la música sense partir d'una formació acadèmica, els dos coincidíem que el concepte emprat de No músic no era una qüestió negativa per aquest tipus de músics i que sovint aquesta era la forma habitual de presentar-se en molts casos.

Arribàrem a un bar en la plaça del Xúquer i decidírem quedar-nos a la terrassa. Encara que feia un dia nuvolat i una mica fresc, la idea d'estar fora suposava menys sorolls per poder xarrar tranquil·lament.

²¹ Notes de camp, recollides i transcrites després de la reunió informal realitzada a Edu Comelles en València, dijous 2 de Gener de 2013.

Dels casos que conec de No músic, Edu Comelles em va cridar l'atenció quan, explicant-me com havia començat en el món de la música, em va dir que no havia tingut cap relació amb la música pràctica fins que en finalitzar la seua carrera de Belles Arts va tenir l'oportunitat de fer un Erasmus a Suècia.

Quan arribà, va veure que el nou sistema universitari li ofería la possibilitat d'organitzar les pràctiques amb l'opció de tallers. Tot i que ell havia estudiat l'especialitat de gravat i estampació, allò que més el va atraure fou un fantàstic taller de gravació, però de so!!!

Així començà a experimentar i jugar amb tota la maquinària disponible en el laboratori sonor, fins esgotar l'estada a Suècia.

En tornar a Barcelona, la seua tutora de la universitat li va comentar: "*doncs bé, què has fet a Suècia?*" i Edu contestà: "*He enregistrat un disc compacte!!!*"

Mig en broma li vaig comentar que havia canviat el gravat en dibuix pel gravat en so, la desviació no ha estat tan gran. Els nostres riures envairen l'espai i continuàrem xarrant.

Després d'aquesta experiència (2006) de Suècia ja no va parar de treballar en la música. A continuació va fer un màster en audiovisual a la Universitat Politècnica de València i, tot seguit, un màster en enginyeria de so en Edimburg, Escòcia, el 2008.

Edu em comentava que va sentir com, en dedicar-se a la música experimental, tot li encaixava, es trobava còmode i a gust amb aquesta manera de crear i això havia estat un del motius per tirar endavant.

Al tall que anàvem xarrant, jo li comentava que, tot i ser de València, desconeixia l'ambient musical que anava descrivint-me i que estava una mica sorprès. Em va dir que a València hi havia en aquest moment moltíssima gent fent música i que l'ambient, a diferència d'altres ciutats on ell també tenia contactes com Madrid i Barcelona, era molt diferent, un ambient que va descriure com excel·lent, col·laboratiu, divers, sense mals rotllos ni enveges de cap tipus.

El grup on Edu es mou actualment a València i amb el qual comparteix molts projectes tenia unes característiques molt interessants. Els perfils de la gent que integrava

aquest cercle era molt dispar pel que feia a l'edat i també al perfil professional. Les edats oscil·laven entre els 22 anys la persona més jove, Antonio Sánchez [Mode On²²], fins al voltant dels 50, que era la persona més gran, Jean Montag.²³ Els seus perfils professionals tampoc semblaven tenir cap relació amb la música: estudiants, psicòlegs, llicenciats en Belles Arts, Tècnics superiors en imatge i so, entre altres professions. Insistia Edu, que potser aquesta diversitat de maneres de pensar, de mons diferents, enriqueix moltíssim qualsevol projecte que es plantejava.

Per allò que anava descrivint-me semblava que cadascú tenia ben definit el seu territori d'intervenció i, d'una forma natural, cadascú sumava allò que podia fer millor. Edu descrivia un ambient que fins aquest moment està funcionant molt bé i donant molts bons resultats en tot allò que s'està fent d'una forma col·lectiva.

Li sorprenia molt, allunyant-se dels tòpics, que gent de diferents edats pogués estar d'acord i compartir molts dels temes tractats.

Al llarg de la conversa va insistir en el potencial que existia en el grup habitual de treball i que els diferents trajectes vitals i generacionals no suposaven cap barrera per fer noves propostes.

Als darrers anys ha estat l'encarregat de dirigir la programació de concert de música experimental de la *Clínica Mundana*. Aquest local, que funcionava com una associació cultural de barri, havia estat canalitzant concerts, tallers i propostes al voltant de la creació sonora experimental i havia estat una oportunitat per refermar i potenciar l'ambient musical a València en aquest tipus de músiques.

Tot i que va suposar un esforç molt gran per a ell, ja que pràcticament tenia assumida en solitari la coordinació de la programació, li va permetre aprendre i conèixer un seguit d'artistes nacionals i internacionals de renom que anaren enfortint les relacions i facilitant posteriors propostes que avui en dia es fan visibles en una nova proposta de concerts itinerants sota el nom de *l'Off-Herzios*.²⁴ Aquesta proposta suposa una novetat en el plantejament de propostes alternatives. En un concepte de festival itinerant, *l'Off-Herzios* no disposa d'un centre específic per realitzar els concerts,

²² Alter Ego de Antonio Sánchez.

²³ Alter Ego de Remi Carreres.

²⁴ <http://www.educomelles.com/curatorial1.html>

sinó que pacta una programació anual amb diferents galeries d'art contemporani de València on es realitzen els concerts una vegada al mes.

Per allò que anava explicant-me semblava que tota l'activitat de la *Clínica Mundana* s'havia transferit a aquesta forma de fer concerts i suposava un model novador per oferir a un públic molt divers tot allò que estava succeint a l'escena musical valenciana.

És clar que aquestes músiques no han rebut un suport institucional semblant a altres músiques. El tractament sempre ha estat al marge, com una mena de pràctiques frontereres que no han suposat mai una música de gran multituds.

Explicava que era curiós el tipus de gent que acudia als concerts, una representació intergeneracional i diversa acotada en edats entre els 30 i 60 anys, i que tot i ser molt diversa trobava a faltar gent molt més jove. Plantejar aquest tipus de festivals suposava l'abaratiment de les despeses, ja que combinava la participació de gent local de forma quasi gratuïta amb gent externa que s'hi unia amb un preu mínim pactat a través d'un contracte perfectament estipulat amb anterioritat, on l'organització del festival establia una sèrie de condicions que havien de ser acceptades amb anterioritat.

Fer concerts itinerants plantejats d'aquesta manera presentava alguns reptes com, per exemple, l'acoblament als diferents espais físics que oferien les sales. Una de les solucions al meu parer més originals va ser implicar un grup de joves estudiants d'arquitectura *Crearqció* per tal de dissenyar espais amb mobiliari reciclat per acomodar-se al format de cada concert. Aquesta idea estava funcionant perfectament i cada mes Edu enviava especificacions tècniques de la sala i aquest grup s'encarregava de dissenyar l'*atrezzo* amb la distribució de cadires, coixins de tela reciclada farcits de paper reciclat o seients fets amb cartró.

Resulta molt interessant veure com la col·laboració va més enllà de la disciplina musical i posa en joc altres disciplines diguem-ne artístiques que, en perfecta relació, adequen l'espai amb solucions creatives.

Li vaig preguntar si tenien alguna formació o grup que es reunira habitualment per fer música o parlar-ne. Em va comentar que al cercle de col·legues, com el defineix Edu, s'havia creat també una formació, *l'Orquestra Mundana*, una mena d'orquestra

que funciona més bé con un laboratori de propostes musicals i que també seria interessant posar-m'hi en contacte per tal d'ampliar la mostra d'informants.

En aquest moment buscaven un lloc físic per tal d'establir un "quarter general", un lloc habitual de trobada on centralitzar la seua tasca en un espai amb millors condicions.

Concretant una mica la possibilitat de reunir-me amb el grup i començar a fer treball de camp, em va comentar que no hi havia cap problema i que pensava que podia ser interessant parlar primer amb el seu "soci", Carlos Flores, que era gestor cultural. Parlar amb Carlos Flores obria la possibilitat de recollir la veu d'una persona implicada en el projecte, però sense participació musical. Com deia Edu, podia oferir la visió diferent d'una persona important al col·lectiu. Pense que qualsevol informació de la gent implicada d'una manera o altra als projectes que explica Edu pot ser molt important. Una vegada realitzada aquesta entrevista, ja aniríem concretant i programant reunions amb la resta d'informants. Li vaig dir que jo aniria fent treball enregistrant concerts i observant l'ambient que es generava al voltant de totes aquestes activitats musicals.

L'activitat d'Edu em va semblar desbordant, apassionada i, sobretot, molt professional. Perfectament coneixedor de les noves tecnologies i d'allò que significa la nova distribució del coneixement al s. XXI, havia creat una *netlabel*, *Audiotalaia*,²⁵ on es fa una distribució de música gratuïtament. Aquesta plataforma està funcionant perfectament amb una gran participació d'artistes i, sobretot, de descàrrega. Aquests tipus de plataformes aposten decididament per noves distribucions de la música i del negoci musical. Edu era conscient que aquestes maneres de plantejar la distribució de fons sonors havia descol·locat molt artistes que ell definia com "institucions de la música experimental i electrònica" i que, en molt casos, ben lluny del rebuig, havia trobat l'ofertament per col·laborar amb ell o amb els seus projectes.

De tota manera, detectava resistències per tal d'entendre els nous models més horitzontals en els quals creu fermament i troba que hi ha molta gent consolidada al món de la creació musical que no acaba de trobar-se còmoda en els nous procediments per compartir i treballar, que ens ofereix Internet.

²⁵ <http://www.audiotalaia.net>

Em diu que per a ell la prioritat és aportar el màxim al grup sense menystenir les opinions de la resta de la gent que participa, i escoltar, sabent sempre que tothom té alguna cosa interessant a dir. Cal crear les millors condicions i crear l'ambient i els espais dia a dia, sense un objectiu econòmic com a prioritat, tenint en compte que la feina ha de ser remunerada però que cal replantejar - i amb la crisi, més encara - noves fórmules de micro-mecenatge i finançament. Edu sol ser un col·laborador habitual de diferents formacions i artistes²⁶ i, fins i tot, de propostes pedagògiques sempre dins de les seues possibilitats. Respecte al caràcter pedagògic del treball que fa, sempre té en ment projectes on intenta col·laborar amb instituts o la Universitat Politècnica de València a través del professor Miguel Molina, al qual l'uneix una gran amistat i admiració per tot el treball desenvolupat com a un dels màxims exponents de l'art sonor a tot Espanya, afavorint que joves estudiants i artistes participen de tot allò que ell i la seua gent programen.

Les hores han passat ràpidament i la conversa ha estat fluïda i molt interessant. No he tingut la sensació de forçar el diàleg i per un moment els dos hem pogut compartir les nostres visions de la música, coincidint plenament en la necessitat de fer visibles totes aquestes pràctiques col·laboratives. De fet, ell acaba de finalitzar la seua tesi doctoral sobre pràctiques curatorials *online* i s'expressa de manera molt informada pel que fa a la creació col·lectiva i altres aspectes que es reflecteixen en el meu treball de tesi. Pense que Edu pot aportar -i així m'ho ha comunicat- moltíssima informació rellevant i, de segur, facilitarà molt les coses donat el seu ampli sentit de la col·laboració.

²⁶ <http://www.educomelles.com/releases3.htm>

(Adolf Murillo) 3/1/13 després de la reunió

Hola Edu, la xarrada ha estat fantàstica, he gaudit molt de la trobada i espere traure molt de profit de tot allò que heu construït, això sí, sense deixar d'aportar. Espere d'alguna manera compensar l'esforç que fas dintre del teu temps per ajudar-me. Recorda concretar les reunions amb el teu soci i també amb el grup, ja aniràs informant-me de tot allò que hem parlat. Per cert, et deixo el link del portal de lectures col·laboratives, moltes d'elles relacionades amb les pràctiques curatorials. <http://bookcamping.cc/listas/sobre-teoria-y-practica-curatorial-colaborativa> També et passe el correu del profe de música de la Universitat de Cuenca, Antonio Alcazar, ja veuràs que és una persona encantadora i que t'obrirà moltes portes.

Allò sobre el 15M

http://es.hybridays.com/sites/default/files/31.Comunicacion_La_dimensi3n_h%3ADbrida_del_movimiento_del_15M_Entre_lo_f%3ADsico_y_lo_virtual.pdf Ja anem parlant, mentrestant vaig relatant la nostra primera reunió, ja t'ho passaré!! Una forta abraçada i encantat d'haver-te trobat i conegut. Adolf

(Edu Comelles) 4/1/13

Sí, fantàstic poder xerrar en tu,... un plaer! El del bookcamping ja el coneixia, no recordava, és prou bàsic el llibre de Zemos98 més que res perquè està molt enfocat a la música. Genial el mail de Antonio! Li menaré un correu ben aviat, gràcies! I lo del 15M no ho coneixia així que toca llegir! Ja anem veient com trobar-nos i que puguis tenir el teu treball de camp! Salut i de nou, un plaer!

6.4.1. Descripció i característiques del Grup València Experimental

El grup que anomenem *València experimental* ens aporta una realitat que, a través d'una sèrie d'elements/productes, hauran de ser abordats des d'una intervenció etnogràfica amb la intenció d'observar i descriure el complex entramat de relacions que s'estableix al voltant d'un grup de músics que, majoritàriament podríem definir sota el concepte de No músics. Al llarg de la descripció d'aquest camp d'estudi podem veure com les col·laboracions *online* i *offline* es barregen i deriven en formes físiques o híbrides a través de diferents espais de col·laboració, intercanvi d'informació, productes o noves formacions musicals.

Cal dir que els participants que conformen aquest cas treballaven d'una forma dispersa a la ciutat de València i no tots es coneixien abans de coincidir i compartir al voltant d'uns interessos comuns a través d'un col·lectiu més visible. Potser la funció i el treball encertat d'Edu Comelles ha estat reunir-los i plantejar noves alternatives que potencien i mostren aquestes realitats individuals a través de plataformes i espais de col·laboració més visibles.

L'any 2009 comencen una sèrie de concerts a l'associació cultural *Clínica Mundana* situada al barri del Carme de València amb el nom de *Cicle_Herzios*. Aquests concerts -més de 60 en dos anys- mostren la gran activitat i el potencial de les "*músiques estranyes o experimentals*" en aquest col·lectiu que conviu de forma oculta a la ciutat, al marge o paral·lelament a l'oficialitat musical de la ciutat de València, potser una de les ciutats de l'Estat Espanyol on la música té un pes específic dintre de l'entramat cultural i social que la defineix com a "ciutat de la música"

La Clínica Mundana neix com a espai expositiu per als nous creadors / investigadors, però a més pretén involucrar el ciutadà en l'esdevenir artístic, mitjançant l'experimentació i l'intercanvi, creant un lloc de trobada amb una programació dinàmica i compromesa, és a dir, connectada amb la realitat i el seu propi context. En aquest sentit, creiem en la difusió de l'art com a instrument per enriquir el panorama cultural actual de la ciutat de València.

La Clínica obri les portes amb la pretensió d'oferir als artistes no només una sala d'exposicions on penjar els seus quadres, sinó un nou espai on desenvolupar les activitats artístiques que pel seu format d'exhibició o per la seva condició efímera,

no troben cabuda en els circuits oficials. En pro d'aconseguir aquest objectiu, l'espai no es destina a una disciplina concreta sinó que abasta des de l'àmbit plàstic al sonor, amb exposicions individuals, col·lectives i temàtiques; cicles dedicats a l'experimentació sonora i l'audiovisual, art d'acció i poesia.²⁷

La *Clínica Mundana* va ser un dels escenaris que facilitaren el punt d'encontre i que va servir per assolir i definir una proposta alternativa que va anar guanyant força i establint lligams entre un col·lectiu que no trobava la visibilitat suficient en els espais físics o virtuals, empentant-los cap espais que podríem dir "marginals", on les ajudes institucionals, si arriben, són escasses i de poca operativitat. Davant aquesta orfandat institucional, sols quedaven dos possibilitats: desaparèixer o renovar-se. Sembla que la segona opció va guanyar, i del *Cicle_Herzios* de la *Clínica Mundana*, en desaparèixer aquesta va sorgir la proposta *Off_Herzios*.

Podem dir que al *background* existent i la possibilitat de crear un punt de trobada físic com aquest va permetre enfortir i direccionar tota l'activitat cap a experiències i plataformes, les que ens proposem estudiar més endavant.

Amb la intenció prèvia de cartografiar aquesta realitat, cal dir que un dels elements importants en la consolidació, dinamització i intercanvi de músiques i idees amb aquest col·lectiu va ser la posada en marxa de la *netlabel Audiotalaia*.

Aquesta plataforma és una audaç aposta per les estructures horitzontals de distribució que marquen els nous temps a la xarxa i que, més enllà d'una idea econòmica, es mouen amb l'interès de compartir i crear coneixement a partir de la interacció entre les persones que bescanvien els seus productes. Una altra idea rau en aquesta plataforma: generar altres fórmules de negoci musical que s'allunyen decididament de les maneres i formes típiques que han estat nodrint el teixit econòmic de la música fins fa poc. Aquestes noves fórmules propicien formes més equitatives en la distribució dels béns materials i proposen un punt de partida més igualitari entre les persones que col·laboren en els projectes, de manera que faciliten l'apropament d'altres persones no vinculades al projecte que s'interessen a conèixer i aprendre des d'aquestes plataformes d'intercanvi. La idea motriu ja no serà el rèdit econòmic, sinó consensuar unes *noves normes* de col·laboració i generar altres activitats de negoci, *altres formes potser "no tangibles"*: concerts en directe, ponències, col·laboracions puntuals entre els diferents àmbits artístics que

²⁷ Consulta en línia: <http://laclinicamundana.blogspot.com.es/p/espacio.html>

participen, on s'hi demana explícitament la col·laboració com a requisit fonamental per tal que tot l'engranatge funcione. Podem dir que aquest tipus de noves relacions col·laboratives al voltant de la música ens apropen a un concepte "líquid" del negoci musical.

Audiotalaia és un projecte fundat l'any 2007 per Edu Comelles. Aquest neix amb la intenció de publicar treballs sonors d'artistes de tot el món. Busquem propostes de composició sonora experimental. En relació amb això, sempre estem treballant amb artistes que treballen amb mitjans electrònics, sempre amb l'oïda atenta al món, el paisatge i el nostre entorn.

Audiotalaia es troba ara mateix en un procés de transformació que va més enllà del concepte tradicional de Net label. Seguint la nova perspectiva de gestió plantejada per *Audition Records*, ens agrada ser considerats una plataforma centrada en la difusió, promoció i producció de músiques experimentals, art sonor.

Unint esforços amb *Audition Records* i *LEA Edicions*, estem treballant en noves estratègies i nous models de gestió. *Audiotalaia*, tanmateix, manté la seva línia de publicacions habitual així com la filosofia que va veure néixer el segell.

Actualment aquesta plataforma està dirigida per Edu Comelles i Óscar Inzo i aquests treballen en diàleg constant amb LEA Edicions, amb Juanjo Palacios al capdavant, i Julián Bonequi amb *Audition Records* [...]²⁸

Com bé diu Edu Comelles, aquesta plataforma *online* de distribució gratuïta de música i punt de trobada d'artistes sonors serà transferida a un format físic i permetrà la creació del festival *Off_Herzios* a mode de "pata física" – extensió de la plataforma *Audiotalaia*.

La plataforma *Audiotalaia* té actualment un nombrós fons sonor de diverses publicacions on participen artistes i col·lectius vinculats a les músiques experimentals. Entre els treballs sonors podem trobar No músics i músics de formació acadèmica, la qual cosa suposa apostar per la hibridació entre diferents maneres d'abastar el fet musical. Trobem ací, doncs, un clar exemple de col·laboració entre allò No acadèmic i allò acadèmic. Alguns dels artistes que podem trobar en aquesta *netlabel* són

²⁸ (<http://www.audiotalaia.net/about-this-site/>)

artistes de la música experimental i electrònica de gran renom dintre del panorama nacional i internacional.²⁹

Cada cert temps la netlabel *Audiotalaia* rep noves incorporacions amb la qual cosa l'ampliació d'aquesta continua i a dia de hui, pot estar conformada per més de 70 treballs d'artistes diferents fent evident una realitat sonora que passa desapercebuda als grans circuits comercials de la música.

Alguns dels membres que col·laboren en la plataforma, convertida en segell sonor, formen part del grup de València i formaran part del nostre estudi com a participants. La creació d'aquesta plataforma és un viver d'experiències i afavoreix la participació en nombroses activitats que ara mateix es desenvolupen al nostre territori nacional i prenen forma en algunes de les col·laboracions puntuals que el festival *Off_herzios* desenvolupa a la ciutat de València. Un altre element a tenir en compte és la fusió d'estils que representa aquesta plataforma. Podem parlar d'autèntic mestissatge de formes de fer i entendre la música que mostren potser una realitat poc coneguda al panorama musical espanyol.

6.4.2. Quan allò virtual s'esdeve físic: extensió de la plataforma *online Audiotalia* al festival *Off_Hz*

Com hem dit anteriorment, la plataforma *Audiotalaia* pren suport físic a través del festival *Off_Herzios*. No és casualitat que aquestes maneres de fer música i de col·laborar deriven en un format com el que a continuació descrivim. Potser la necessitat d'arribar al públic i la necessitat de compartir des d'espais reals aquesta realitat sonora porte als membres dels grup a buscar nous espais a la ciutat. Davant la falta de suport i reconeixement institucional es plantegen un format de concert que resulta inèdit fins aquest moment en el nostre panorama nacional. La idea original

²⁹ Per citar-ne alguns artistes que formen part del fons sonor de la netlabel:

Jean Montag<http://jeanmontag.wordpress.com/>**Karlheinz Essl**<http://www.essl.at/>
Víctor Trescolí<http://victortrescolisanz.com/>**Isz, Miguel Isaza**<http://miguelisaza.com/>
Oriol Rosell<http://oriolrosell.blogspot.com.es/>**A Quiet Norway (Martinsen, Montag, Dikkanen)**<http://aquietnorway.com/>**Juan Antonio Nieto**<http://pangeajuanantonionieto.blogspot.com.es/>**Avelino Saavedra**<http://avelinosaaavedra.blogspot.com.es/>**Arturas Bumšteinas**<http://www.bumstein.com/art/>**Cello + Laptop (Sara Galán & Edu Comelles)**<http://www.educomelles.com/cellopluslaptop.html>**Slow (Sergey Suokas)**<http://soundcloud.com/suokas>**Ann Deveria**<http://www.anndeveria.com/>**Ennio Mazzon**<http://skritha.wordpress.com/>

parteix també d'un concepte col·laboratiu on les parts implicades poden traure'n profit. El col·lectiu d'*Off_Herzios* contacta amb diferents galeries d'art contemporani de la Ciutat de València i ofereix la possibilitat d'envair l'espai amb noves músiques.

Off_Herzios pretén ser una cita itinerant dins del panorama valencià de l'art sonor en què explorar i presentar el treball tant d'artistes sonors i músics locals com nacionals combinant ambdues coses en concerts celebrats en importants galeries d'art contemporani de la Ciutat de València.

En *Off_Herzios* ens plantejem la construcció de nous ponts de diàleg i intercanvi entre diferents espais sempre amb la vista posada a fer arribar propostes experimentals i de músiques estranyes a nous públics i audiències, no sense renunciar a l'estètica i la filosofia que va veure néixer a *Audiotalaia* i tota la seva plèthora d'activitats que giren al voltant d'aquests projectes.

Aquesta nova aposta de *Audiotalaia* està coordinada per Edu Comelles i produïda per Carlos Flores en estreta col·laboració amb un variat elenc de galeries i professionals del sector.³⁰

Off_Herzios ofereix i fa explícita una vessant pedagògica que es fa palesa en l'interés d'apropament a nous públics la majoria dels quals no hi estan avesats. Com afirma Edu Comelles, aquesta intenció és part de la filosofia que porta implícit aquest nou model de concerts itinerants que proposa *Off_Herzios* i que intenta difuminar la idea que les bones músiques no tenen a veure amb el concepte de "popularitat" o amb el grau d'acceptació i visibilitat d'aquestes músiques en els circuits "oficials".

Cal destacar que el concepte col·laboratiu no només abasta el fet sonor, sinó que dins l'equip del festival conviuen altres col·lectius com el *Crearqció_València* format per estudiants d'arquitectura de València que s'encarreguen en cada concert de l'adequació de l'espai de la sala adaptant-la a una situació diferent i canviant en funció de les característiques de la sala i del concert proposat.

³⁰ (<http://www.audiotalaia.net/offhz/acerca-de/>)

6.4.3. L'Orquestra Mundana: l'experimentació col·lectiva del so. Submostra I

LOM, L'Orquestra Mundana, una orquestra de lliure improvisació, està formada pels músics i artistes sonors radicats a València i part del col·lectiu que venim descrivint: Avelino Saavedra, Jean Montag, Josuè Coloma, Antonio Sánchez, Martí Guillem i Edu Comelles. Una formació variable i oberta que habitualment convida a altres artistes.

El resultat del seu treball, es caracteritza per una música instantània, “sense papers”,³¹ que és construeix i s'estructura sobre la marxa a través del material sonor que va emetent cadascun dels seus components.

LOM naix gràcies a les sinèrgies produïdes al caliu de la Clínica Mundana –espai autogestionat ja desaparegut– i del cicle *Off_Herzios*, que és un punt de trobada de músics experimentals i artistes sonors durant els anys 2010-12. El moment creatiu i les fructíferes i excel·lents relacions entre els membres del col·lectiu acaben conformant aquesta proposta de lliure improvisació.

L'estil musical que desenvolupen es resisteix a l'etiquetatge comercial, perquè es mouen obertament en el territori de la música experimental amb la idea sempre present de buscar coses noves i experimentar en la subtil línia de la lliure improvisació. Tot i que de vegades hi ha una barreja entre instruments convencionals i electrònics, es pot parlar de música experimental, improvisada i electroacústica.

El concepte d'art sonor del qual parteix l'orquestra mundana s'enquadra per mèrits propis en la “*nova cultura del so*”, és a dir, el so com a matèria primera i de la qual hom parteix. Jugar amb el material sonor permet als músics plantejar el concert encabint-lo en la creació oberta, on les estructures no vénen predefinides com en els models de construcció tradicional, sinó que aporten una alta dosi d'indeterminació i troballes fortuïtes que són les que donen sentit al discurs musical a temps real.³²

³¹ En referència a sense partitures.

³² Consulta en línia: <http://elclubexpress.com/blog/2012/11/13/la-orquestra-mundana-musica-experimental-improvisada-y-electroacustica/>

6.4.4. Descripció i característiques de la submostra I, LOM

En una fase inicial i després de la primera reunió amb Edu Comelles, porter i informant clau, decidírem conjuntament la selecció d'uns participants que complien alguns dels requisits relacionats amb els interessos de la investigació. Tots els participants formen part de les diverses activitats que es generen al voltant la mostra de referència utilitzada per aquest estudi i són en la seua totalitat, No músics.

Entre ells trobem Jean Montag, Avelino Saavedra, Edu Comelles, Josué Coloma, Antonio Sánchez, Martin Guillem i Carlos Flores, que, com ja hem dit, tot i que no és músic és una veu important em el grup com a gestor cultural amb funcions organitzatives.

El perfil professional és molt divers i podem trobar-hi, estudiants, psicòlegs, llicenciats en Belles Arts entre altres professions. El punt de coincidència i les relacions entre els participants seleccionats s'ha produït a partir de la música.

En alguns casos, la seua dedicació a la música va més enllà de l'afició i poden fins i tot viure professionalment de la música considerant-lo un expert.

En aquests tipus d'investigació cal tenir present que la mostra ha d'estar oberta a possibles canvis i incorporacions. El fet d'enfrontar-nos a una realitat desconeguda i la interacció amb els participants ens ajudarà a trobar altres casos que puguen aportar-nos informació i experiències rellevants per la investigació.

6.4.5. Aproximació i criteris de selecció de les mostres de participants en el grup València Experimental

El primers contactes a l'hora de realitzar el mostreig de participants, havien estat un fracàs. La falta de temps dels participants, el retard en les seues respostes, la distància geogràfica o qüestions laborals impedièren una col·laboració adequada a les nostres necessitats com investigador i ens portaren a descartar aquestes primeres aproximacions a possibles informants. La via de contacte habitual havia estat la del contacte a través de persones pròximes, la recerca a través de la xarxa en web i blogs i sobretot a través de la xarxa social de *Facebook*.

Després d'unes primeres indagacions vaig trobar a d'Edu Comelles. La veritat és que em sonava el seu nom dintre de l'escena de música experimental així que vaig començar a indagar a la xarxa i vaig trobar el seu bloc personal i informació suficient per donar el pas.

Malgrat ser de València i ser coneixedor de part de l'ambient musical que té la ciutat, Edu Comelles ens va descobrir l'existència de tot un grup extraordinari de No músics amb una gran activitat musical a l'escena experimental de València i que finalment van ser seleccionats com a participants d'aquesta investigació.

Al llarg d'aquesta primera entrevista amb Edu Comelles em va sorprendre descobrir que hi havia un ampli col·lectiu de músics, d'edats diverses que complien els requisits que nosaltres anaven buscant. A més a més, i com a novetat important la majoria d'ells participaven en un grup de música experimental on practicaven *lliure improvisació*. Aquesta mostra seleccionada va estar formada per: Edu Comelles, Avelino Saavedra, Remi Carreres, Antonio Sánchez, Jorge Marredo i Martí Guillem la selecció i l'accés a aquesta mostra ens va permetre estudiar cas per cas amb la possibilitat de observar-los en un treball conjunt on tots podien interactuar musicalment ja que tots ells formaven el grup d'improvisació lliure LOM (Orquestra Mundana) i ens permetia observar un altra dimensió de la seua pràctica musical quotidiana en comunitat dintre d'un nou escenari.

6.4.6. Selecció i Criteris aplicats en l'ampliació de la mostra

Dintre d'aquestes entrevistes realitzades als integrants de la LOM aparegueren una sèrie d'actors que d'una manera o altra creuaven transversalment els seus relats a través de les seues pròpies experiències musicals i que no formaven part directa d'aquest grup més integrat vinculats a l'Orquestra Mundana. Aquestes noves veus que emergien en força dintre de les seues narracions reforçaven les seues maneres de fer i pensar o afegien noves suggerències que podien ampliar la nostra comprensió sobre l'objecte d'estudi. En alguns casos havien estat part important, en col·laboracions i projectes.

Segons Flyck (2012:85), les decisions sobre el mostreig no es poden considerar aïlladament. No hi ha decisions o estratègia que siguin correctes en si mateixes. La convivència de l'estructura i el contingut de la mostra, i així la convivència de

l'estratègia escollida per obtenir-les ambdues, es pot avaluar únicament respecte a la pregunta d'investigació de l'estudi. Les estratègies de mostreig descriuen maneres de revelar un camp. El mostreig pot partir doncs de casos representatius i de casos extrems, negatius, crítics o desviats.

El cas de Llorenç Barber podria definir-se com un cas "atípic". Llorenç Barber ha estat format acadèmicament però és declara un Ex-músic o No músic. A més a més, Llorenç Barber és una veu autoritzada dintre de les músiques experimentals i la música contemporània a Espanya. Ha estat una persona que en molts casos tot i partint d'una situació diferent s'ha apropiat a aquest col·lectiu i ha facilitat la col·laboració i participació en diferents festivals i esdeveniments que ell mateix organitza, com per exemple, *les Nits d'Aielo i Art*. En algunes de les entrevistes realitzades als informants del grup principal, Llorenç Barber apareix com un referent artístic per la seua trajectòria professional i és valorat i apreciat per la defensa de la música més enllà del món acadèmic. Un altre actor que apareix és Andres Blasco, Truna,³³ una persona valorada per la seua capacitat d'inventar instruments i per la seua personalitat musical. Un altre actor que també vaig incloure va ser Raül Pastor, Ruelsson³⁴ (Castelló). Raül apareix dintre de l'escena experimental a València causa de la participació en un dels concerts itinerants del festival *Off_Herzios* organitzat per Edu Comelles. Aquest músic em va cridar l'atenció per la seua manera de fer música i per les explicacions sobre el procés de creació de les seues pròpies músiques. Vaig indagar una mica sobre la seua trajectòria musical i em va sorprendre gratament la seua recent entrada al món de la música experimental així com la condició de No músic. Per últim i a suggerència del meu director de tesi, vaig incloure Juanjo Llopis, JJDoc (Castelló) perquè complia els criteris de selecció de la mostra. La sorpresa fou que en l'entrevista vaig descobrir que hi havia fortes connexions de tipus personal i artístic amb Remi Carreres un dels participants del primer grup seleccionat i a més a més per una altra, i fantàstica coincidència, Juanjo Llopis i Raül Pastor compartien docència com a professors de psicologia en la Universitat Jaume I de Castelló. D'aquesta manera es tancava el cercle i, casualment, ple d'interessant i suggerents connexions.

Tot i que fora d'aquest col·lectiu principal, aquestes veus pels motius exposats em van semblar molt interessants i van ser incloses en una tercera tanda de participants ampliant de forma considerable la mostra del nostre estudi. Més enllà de qüestions

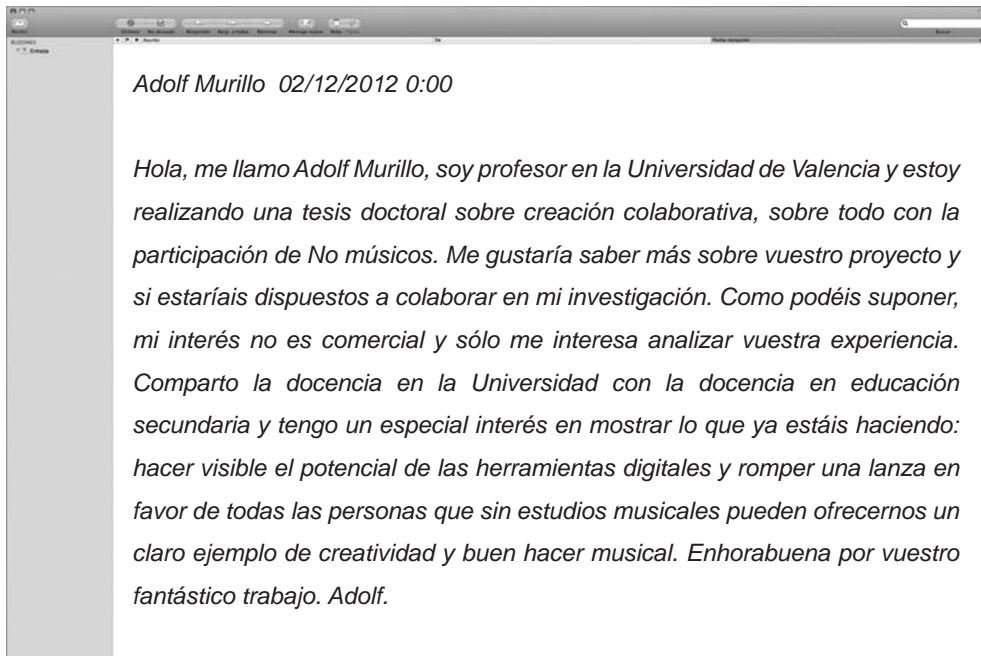
³³ Alter Ego d'Andrés Blasco.

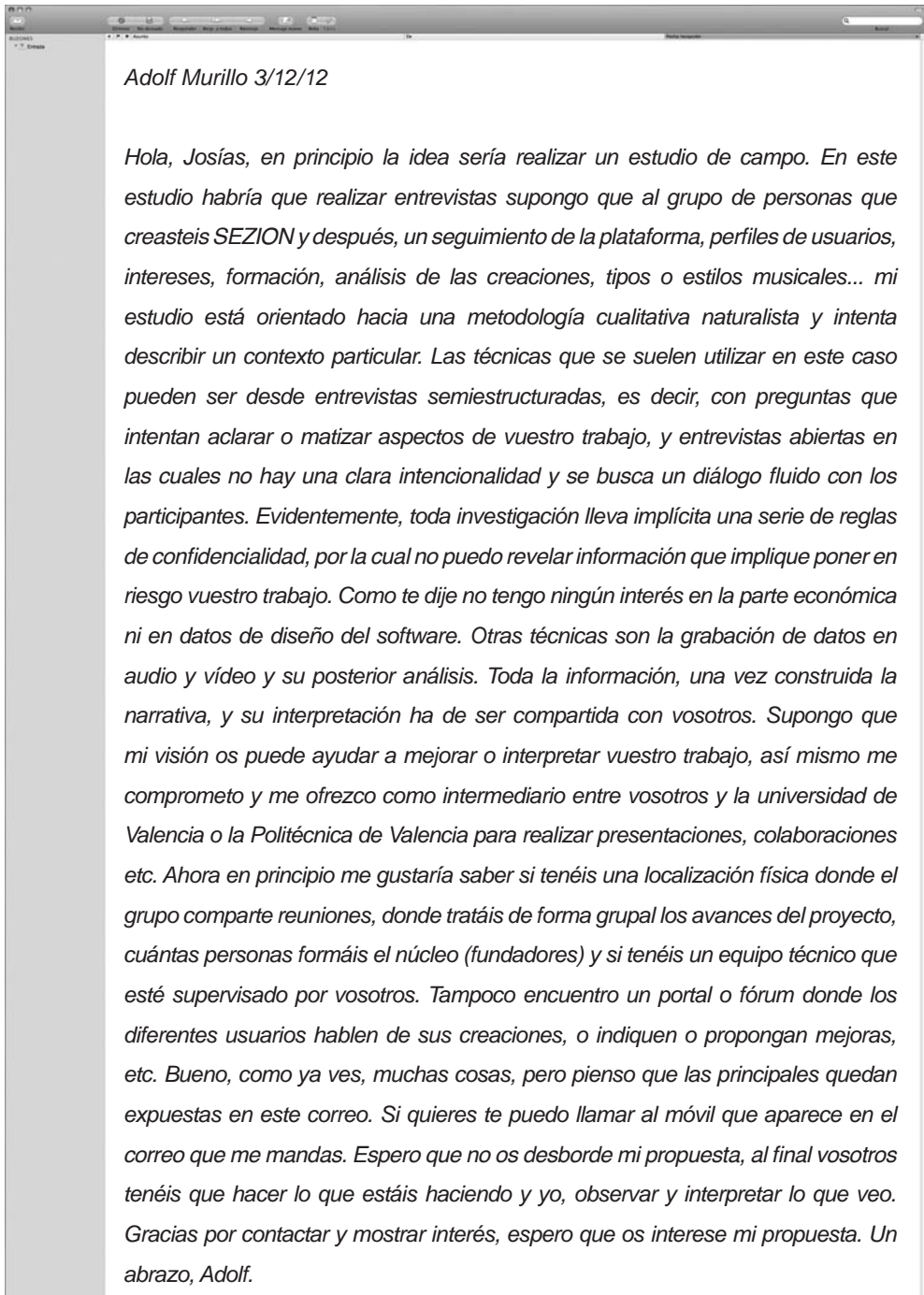
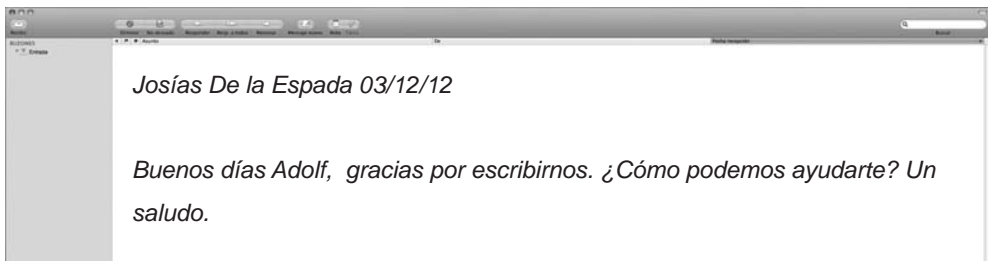
³⁴ Alter Ego de Raül Pastor.

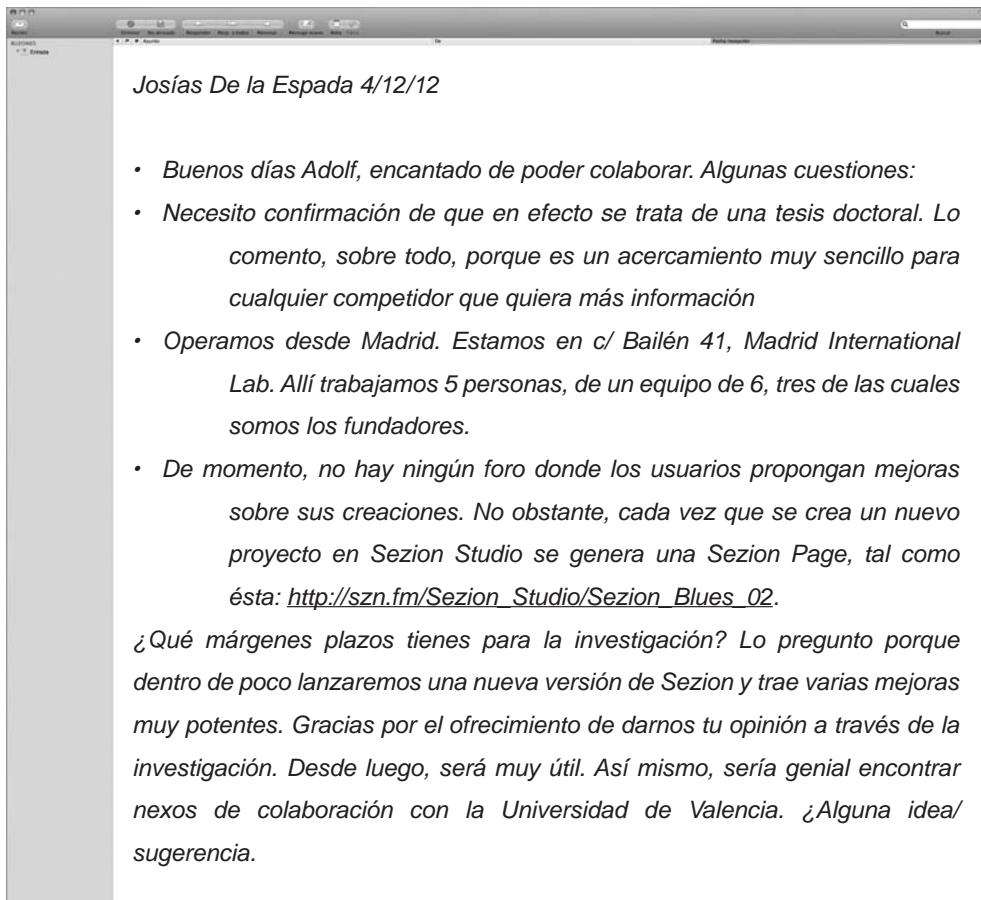
purament anecdòtiques pense que és important incloure'ls perquè ens poden oferir un altra visió des de contextos, realitats, situacions semblants però no iguals. També poden enriquir el treball des d'una visió comparativa a través d'elements compartits o discrepants o fins i tot mostrar-nos particularitats als seus espais d'acció no sempre coincidents amb els participants del grup València experimental.

6.5. Entrada al camp d'estudi i aproximació a la submostra II, Sezion

L'entrada al camp d'estudi es va realitzar a través de correus electrònics adreçats al director-manager de l'aplicació, Josías De la Espada. Realitzada una primera recerca de plataformes i aplicacions vinculades a la creació col·laborativa *online* o per a dispositius mòbils, vaig descobrir l'APP *Sezion* en el portal d'internet de Telefònica APP FEST, on un dels seus fundadors feia la presentació. Analitzada la presentació, aquesta APP em va semblar molt interessant, raó per la qual vaig decidir d'incorporar-la a la meua investigació. El pas posterior va ser establir un primer contacte amb Josías De la Espada, és per això que incorpore a mode relat tot el seguit de correus electrònics adreçats a Josías i que constitueixen per si mateix els diàlegs que permeteren l'accés a l'estudi de camp de *Sezion* i van fer possible extraure part de la informació del camp d'estudi en qüestió.







Adolf Murillo 4/12/12

Hola, Josías, muchas gracias por aceptar mi propuesta. Hoy mismo solicitaré en la Universidad un certificado para acreditar que estoy realizando mi trabajo de investigación (tesis doctoral). Te mando un proyecto que nos han aprobado en la Universidad Politécnica sobre la creación de software y plataformas táctiles en la cual soy colaborador y asesor pedagógico. Comentaré al equipo la posibilidad de hacer una presentación en Valencia, tanto en mi universidad como en la Politécnica, seguro que tienen mucho interés. Los plazos no están definidos, en principio debería comenzar a partir de Enero con el trabajo de campo y esto implicaría un contacto físico con el equipo, realizar entrevistas, grabaciones para luego transcribir. Igualmente será interesante acceder a los usuarios y realizar entrevistas, perfil, formación y otras cuestiones sobre procesos creativos, interactividad, flujos de trabajo.... Ya te voy comentando!!! un fuerte abrazo. Adolf.

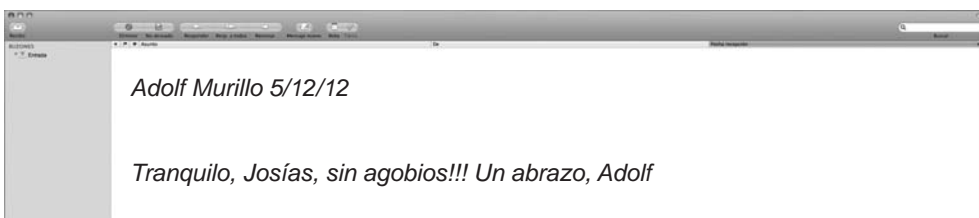
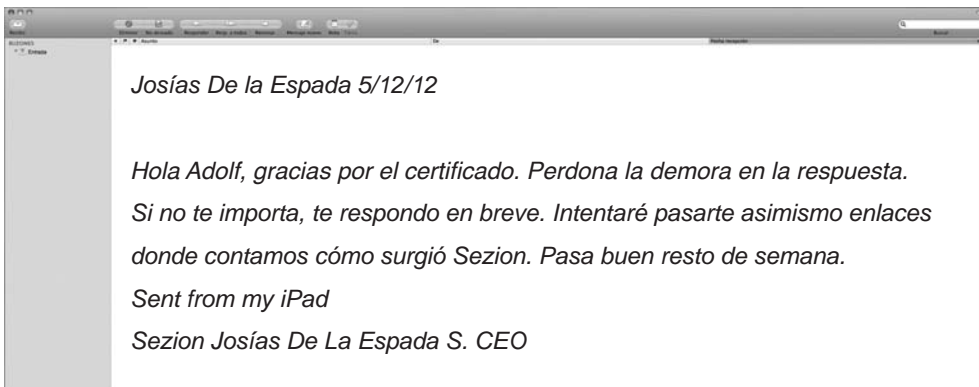
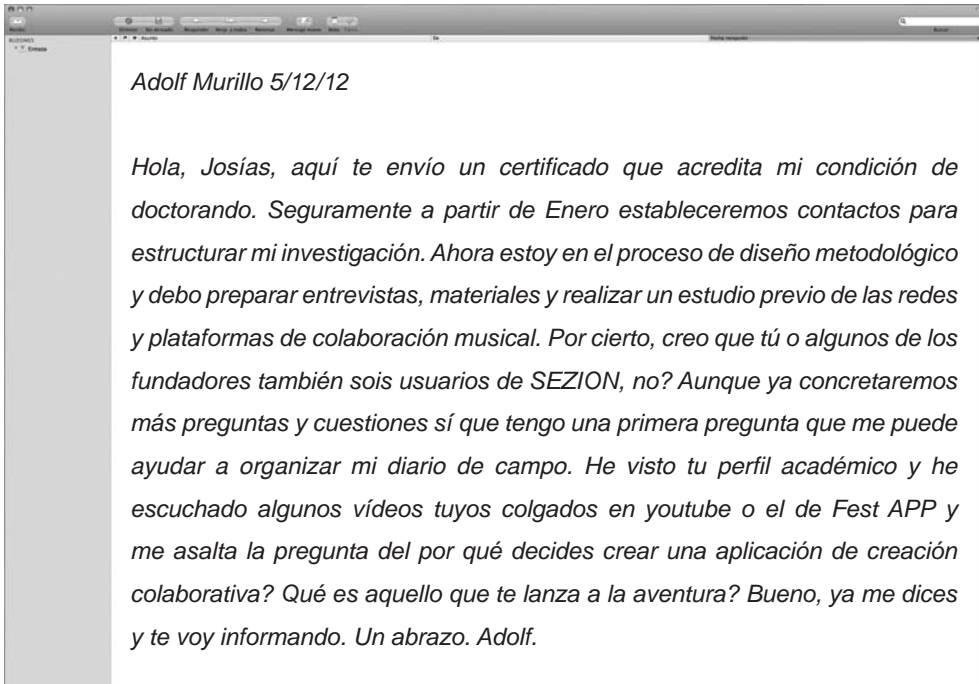
P.D te mando el proyecto de la Universidad Politécnica para que veas que hay un equipo impresionante. Respecto a la confidencialidad es un requisito previo a cualquier investigación. El hecho de vulnerar nuestro pacto invalidaría toda mi tesis. De todas maneras te mando toda la documentación que pidas. Hay que tener en cuenta que la investigación de tipo etnográfico se centra en la absoluta confianza y no puede haber ningún resquicio o duda de mis intenciones.

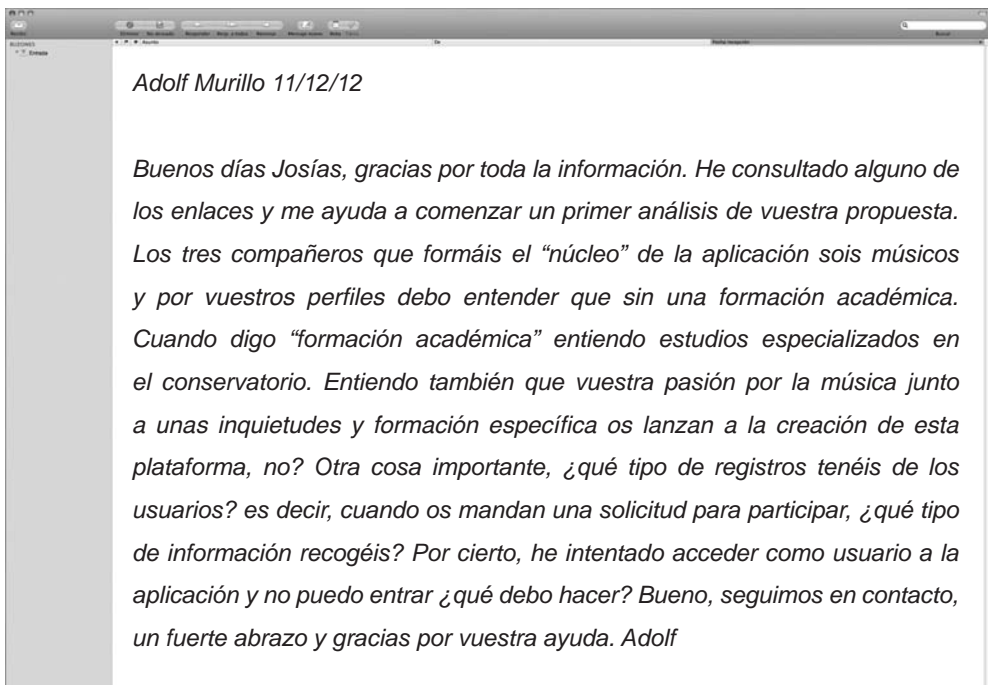
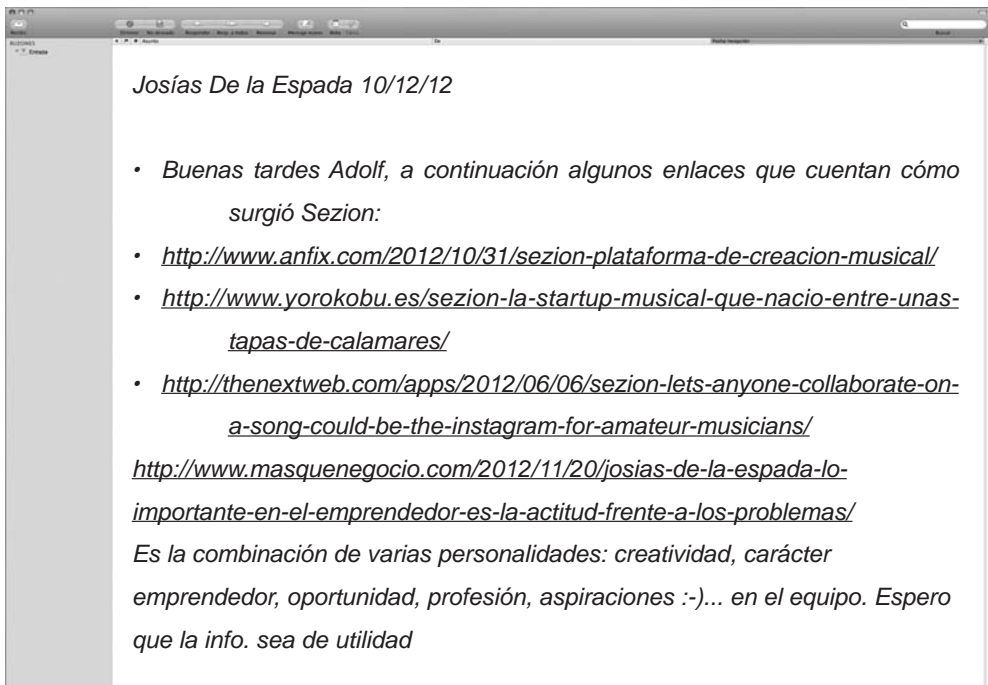
Josías De la Espada 4/12/12

Hola Adolf, perfecto. Gracias. Con respecto al acceso a los usuarios, eso estaría un poco más complicado. Así por encima se me ocurren dos opciones: Si han de ser entrevistas físicas, invitar a los que estén en España/Madrid/Valencia a un evento donde pudieras entrevistarlos. Seguramente requerirían de algún tipo de incentivo, ni idea.

Hacer una encuesta vía web.

En cuanto a los plazos, te vendrá genial por las mejoras que vienen en breve. Hace poco, por ejemplo, una profesora de una universidad acá en Madrid nos entrevistó, pero todo se basó en el producto actual, dado que aún no estamos hablando públicamente de las nuevas mejoras. Estamos en contacto.





Josías De la Espada 12/12/12

Buenos días Adolf, para servirte.

Efectivamente, los tres compañeros del núcleo (Jonatan, Harán, Josías) somos músicos aficionados, sin formación académica. Los tres somos muy distintos, sin embargo compartimos aspectos que consideramos claves: valores. Temas como la honestidad, etc., intentamos que estén muy presentes. Probablemente porque los tres tenemos trasfondos protestantes y porque dos de nosotros estamos casados con norteamericanas. Nuestros padres nos han educado así a los tres y los tres hemos tomado la decisión de seguir por ese camino de forma activa. Jonatan: viene de familia de músicos o personas con formación en conservatorio (madre pianista, etc.), por lo que se crió en ese ambiente en Argentina. Tiene muy buen oído, toca bajo, batería y guitarra, pero no le preguntes qué nota está tocando :-p. Es muy exquisito con la música que escucha, por lo que tiene gustos muy definidos.

Harán: es el que tiene menos nivel de los tres. Aprendió guitarra viendo videos on-line y por su cuenta. Es mucho más abierto a gustos musicales, menos exigente. Ha sido técnico de sonido de varios conciertos, y así fue además como, poco a poco, lo fui conociendo, dado que es buen amigo de un buen amigo en común, etc. Josías: mi padre es baterista, bajista y guitarrista, aficionado y no profesional (hobby), pero excelente músico. No ha estudiado música; no obstante, desde joven ha tocado en grupos, etc. De niño/adolescente, cuando vivíamos en Panamá, me llevaba a la iglesia a practicar batería y así fue como poco a poco fui aprendiendo, viéndolo tocar y recibiendo consejos. Mi hermano es un excelente bajista, mi tío es director del conservatorio de la ciudad de Panamá y percusionista profesional, mi abuelo era un saxofonista famoso en Panamá y yo... tiro más hacia la oveja negra: toco batería, bajo y guitarra. Mi padre nunca me enseñó guitarra (y es muy bueno), pero siempre la tuvimos en casa (era un regalo de mi abuelo) y me crié viéndolo. En primero de secundaria en Panamá nos enseñaron a tocar guitarra en la clase de música y allí aprendí las bases. No soy excelente en ningún instrumento, pero me defiendo muy bien con la batería (o me defendía hasta que me mudé a Madrid hace un año y me oxidé). Hasta octubre del año pasado tocaba en un grupo llamado Bluem (<http://www.bluemand.com>, <http://www.facebook.com/pages/Bluem/8674557123> y hay algún video en YouTube), con el que estuve desde el 2004 más o menos. Una maqueta, un disco y otro disco que se quedó en el horno (supongo que el

nuevo baterista hará sus retoques y lo lanzarán con nuevos temas). Con el grupo tocamos en casi toda Andalucía, Barcelona, Castellón, y una pequeña gira de unos 7 conciertos en lugares del estado de California, en Tijuana, Las Vegas y Arizona. El grupo lo forman personas comprometidas con sus ideales/creencias, por lo que todas nuestras letras, actitudes, testimonio, etc., tiene un sentido. Tocan postgrunge, y venimos del folk americano. Nos encanta la música y disfrutábamos como niños chicos pasar tiempo juntos (antes vivíamos en distintos lugares), tocar, conocer lugares, etc. En cuanto a qué nos llevó... Partiendo de lo que has leído, completo un poco la info: Jonatan: fue el que inició la chispa con una llamada. A mi entender, no es de forma natural un emprendedor "usual", entendido como el que siempre anda buscando cosas en las que emprender. Sin embargo, sí es una persona inquieta, quiere su ritmo y algo más. Se crió viendo a sus padres viajar mucho (dando conferencias, es editor de libros, etc.) y en un ambiente de diversidad cultural (Argentina, Alemania, España).

Harán: antes de unirse a Sezion, fue domainer (compra venta de dominios). Cuando el tema de venta de libros electrónicos y similares no estaba de moda, él lo intentó y al ratito una empresa le compró el dominio que tenía para ese proyecto (porque decían que era similar a su marca, por lo que para no meterse en líos legales decidió venderles el dominio, sacarle dinero, y listo). Es una persona organizada, estructurada, que sabe asumir riesgos y liderar. Josías: desde pequeño he tenido algo de carácter emprendedor. De pequeño, en Panamá, venta de chicles a mis compañeros en la primaria, venta de pasteles para comprarme unos patines, un mini quiosco en casa... Cuando vivía en Marruecos, en la secundaria, vendía contenidos multimedia (música, software, etc.) junto con un compañero en el instituto (él se compró una grabadora, que en aquel entonces costaba unos 120 euros)... también vendíamos nuestros diseños (tarjetas, presentaciones, etc.). Cuando nos mudamos a España me "alié" con unos amigos y comprábamos y vendíamos cosas en ebay y creamos un mini portal para poner anuncios publicitarios, y queríamos crear un portal horizontal de contenidos que se quedó en bocetos y muy buen tiempo juntos. Cuando me mudé a Granada, en la universidad, junto con otro compañero y amigo, iniciamos un proyecto llamado Comerencodiciones.com (<https://www.youtube.com/watch?v=0alembv6dWc>) que tenía como fin ayudar a los universitarios, personas sin tiempo, divorciados... a cocinar cosas en 5 minutos con lo que tenían en la despensa. También intenté hace unos años patentar

un sistema de publicidad outdoor multimedia pero no encontré a los técnicos apropiados y estaba terminando la universidad)... Y así unas cuantas cosas más. Los tres tenemos estudios y/o conocimientos que nos llevan de forma natural, junto con nuestras inquietudes, a hacer lo que estamos haciendo (como emprendedores y con nuestros roles dentro de la empresa). Tocamos: tecnología, multimedia, diseño, creatividad, música, marketing, internet, etc. Así mismo, los tres estamos expuestos a un ambiente internacional al haber vivido en varios países, por nuestras familias, inquietudes, gustos, etc. Y los tres creemos que es necesario seguir creciendo, cada uno en sus inquietudes. Naturalmente, tenemos aspiraciones diferentes de cara al futuro personal, pero desde luego coincidimos en el camino hacia lo que nos gustaría. En cuanto a los registros de usuarios: cuando solicitan invitación, tenemos un panel de control donde aceptamos a los usuarios. Sólo sabemos nombre y e-mail. Antes de lanzar todo, preguntábamos, a modo de encuesta: país, ciudad, comentarios de lo que esperan de Sezion y perfil (músico, profesional, aficionado, productor, etc. Tenemos estadísticas internas de la aplicación, a través de la plataforma de análisis Flurry. Llevamos un control de las descargas. La información es semanal (todos los lunes), con datos no personales: países, número de descargas, sistema operativo, etc. Espero que esta info, un poco informal en cuanto a la redacción, sea de utilidad. Si necesitas algo más específico, por favor avísame. Pasa buen día.

Adolf Murillo 12/12/12

Hola Josías! Sinceramente gracias por tu ayuda!!!! Ya sé que te estoy robando tiempo y espero realizar un buen trabajo de tesis y poder compartir con vosotros todos mis hallazgos. En una filosofía del S.XXI no tiene sentido el conocimiento si no podemos compartirlo. Sé que la investigación que voy a realizar es compleja ya que voy a establecer comparativas entre la creación colaborativa on-line y offline. Para ello cuento con una excelente colaboración de informantes (incluidos vosotros): Miguel Marin (Barcelona), músico de formación no académica que ha realizado bandas sonoras para Bigas Luna, trabaja con Mango en publicidad, danza contemporánea en Inglaterra, etc. Llorenç Barber, compositor de música contemporánea muy conocido en España, realiza conciertos de ciudades, campanas, barcos... y otros que van desde un estudiante de teleco que hace música como Dj o un fontanero que compone música. Todo esto demuestra en parte la creatividad humana y, sobre todo, la condición humana de que todos podemos hacer música. Sé que en algunas cosas voy a fracturar el mundo académico y, sobre todo, busco transformar las clases de música en la escuela, el lugar de donde parten mis dudas, necesidades, problemáticas, etc. Más adelante tendré que ir a Madrid y realizar entrevistas con vosotros y espero aprender, compartir y ayudar en todo lo que pueda. Gracias a ti y a tus compañeros. Un abrazo!!!!

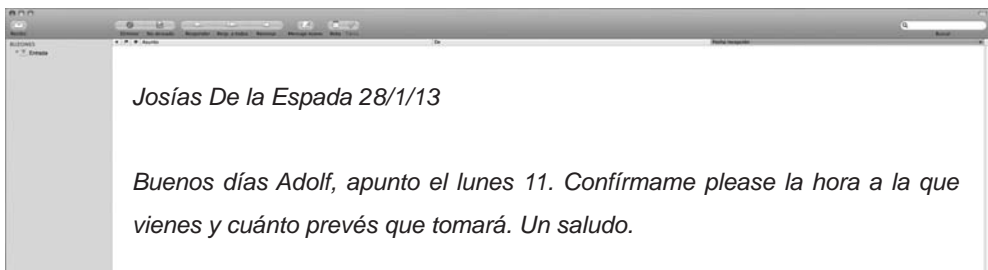
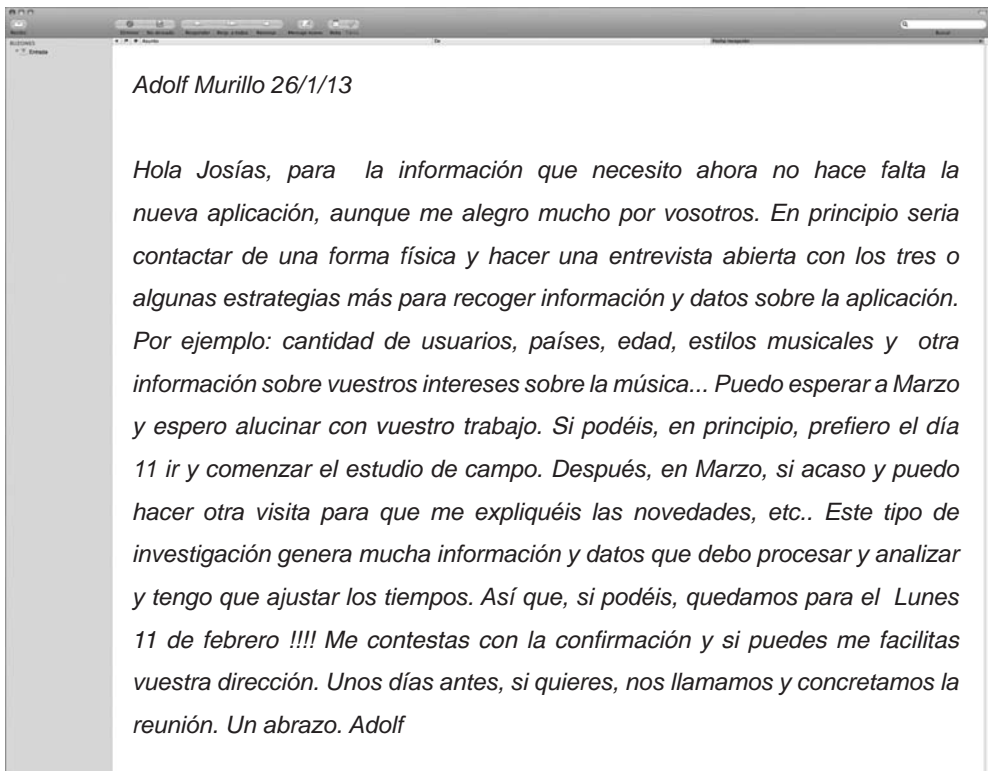
Adolf Murillo 25/1/13

Hola Josías, aunque sea con retraso, feliz año nuevo. La verdad es que voy loco con el trabajo de tesis y ahora más o menos tengo perfilado y acotado el campo de estudio. Vuestra aplicación será parte de mi trabajo de tesis como ya te comenté y será la muestra que me ofrecerá una mirada sobre la creación colaborativa on-line. Mis otros informantes, en este caso offline, serán de Valencia, donde he contactado con un rico colectivo que crea música experimental, electrónica sin conocimientos académicos y que defino como NO-músico, concepto que, por cierto, acuñó Bryan Eno. Bueno, en principio, el día 11 de febrero, lunes, puedo acercarme a Madrid, no sé cómo lo tenéis de trabajo para reunirnos y realizar un primer acercamiento físico y realizar una entrevista al grupo. El día 11 tengo fiesta local en mi instituto y puedo ir a Madrid. Como te puedes imaginar, repartir el tiempo entre mi dedicación a Secundaria y la tesis supone un esfuerzo que tengo que adaptar a unos horarios estrictos y con pocas facilidades por parte de la administración. Sé que ese día sería perfecto para mí, ya que no trabajo. Me gustaría que llegáramos a un acuerdo y facilitaras al máximo esta reunión por los motivos que te he expuesto. Aprovecharía para hacer una visita a un colega de la Universidad Autónoma de Madrid, el Dr. Poveda, con el que he pasado dos días de trabajo y he podido exponer mi trabajo de tesis. Este profesor es especialista en la metodología que utilizo (etnográfica) y le ha gustado mucho mi planteamiento. Por cierto, he descargado vuestra aplicación: Bueno, Josías, ya me dices alguna cosa respecto a mi propuesta. Un fuerte abrazo y espero verte pronto.

Adolf

Josías De la Espada 26/1/13

¡Hola Adolf! Me alegra saber que todo marcha viento en popa. El día 11 parece un buen día por mi parte. Ahora bien, quiero plantearte una sugerencia. Durante el mes de marzo lanzaremos, Dios primero, una renovadísima versión de Sezion. Hasta entonces no puedo decirte en qué consiste, ¿qué te parece esperar hasta entonces? Si prefieres no esperar, podemos iniciar el planteamiento con el Sezion Studio que ya conoces. Pasa buen fin de semana.



Adolf Murillo 28/1/13

Buenos días, Josías. Esta semana te envió la hora de llegada y una previsión del trabajo de campo que debería realizar. La idea sería hacer una entrevista, no tengo claro si a cada una de las personas que conforman el grupo o hacer una entrevista al grupo, algunas fotos, Necesitaré datos del control de usuarios, es decir, cuánta gente está usando la aplicación, edad, información del perfil (no sé si lo recogéis), datos demográficos (zona de conexión de los usuarios) y la posibilidad de contactar con algunos usuarios que estén colaborando y haciendo uso de la aplicación. Como ya te dije, mi interés está orientado hacia el conocimiento de la creación colectiva en no músicos, aunque es evidente que tanto en este tipo de aplicaciones o en la creación offline las colaboraciones se hacen desde perfiles diversos y, muchas veces, gente con estudios musicales colabora con gente sin estudios musicales. Vuestra aplicación genera formas de aprendizaje musical y son las que me interesa hacer emerger y registrar. Además, puede consolidar el acercamiento a otros estilos, formas de construcción musical y con todo esto abrir todo un mundo de interacciones que puede originar la formación de grupos, propuestas, contactos físicos, etc. Como te dije, vuestra aplicación se plantea como una nueva opción de creación colaborativa que junto a las opciones offline me permitirán ofrecer datos sobre estas formas de plantear la música desde el punto de vista de la creación musical. Insisto que mi interés no es la estructura de la aplicación ni datos económicos, SÓLO en todo aquello que está provocando la aplicación a nivel de creación y, sobre todo, buscar patrones o diferencias con la creación offline. Un fuerte abrazo. Adolf.

Tot aquest seguit de correus electrònics ens permet fer-nos una primera idea del camp d'estudi al qual volem accedir. Podem extraure de les diferents converses la predisposició a participar a la investigació i detectar que les persones que formen l'equip o nucli de l'aplicació compleixen amb el perfil que ens interessa investigar, és a dir, són No músics. Així mateix la informació facilitada per un dels participants ens aporta dades bàsiques sobre l'aplicació *Sezion*, que ens permet fer-nos una primera idea de les característiques i finalitats de la nova aplicació i que a continuació passem a detallar. El següent pas, les entrevistes, recopilació d'informació i documentació amb el contacte directe amb el grup ens permetrà aprofundir i analitzar amb major rigor elements que no podem extraure a través del contacte virtual.

6.5.1. Què és *Sezion*? Descripció de l'aplicació

Sezion fa referència a una nova aplicació de creació col·laborativa de música a través d'Internet, dissenyada per a telèfons intel·ligents. Actualment la seua aplicació sols pot ser utilitzada per telèfons amb el sistema IOS, és a dir, Iphone, i està disponible de forma gratuïta en la botiga iTunes d'Apple.

Les seues característiques principals són la facilitat per tal d'enregistrar una línia melòdica amb la veu o un instrument i compartir-la a través de xarxes socials. L'aplicació fa ús del micro del telèfon i permet enregistrar la idea musical, retallar-la i adaptar-la per compartir-la després amb altres persones que hi accedeixen des de qualsevol lloc del món.

L'aplicació ha estat considerada per l'israelià EHUD Levy V.C present a la presentació de l'APP a Madrid com la *Instagram*³⁵ –“tu ets l'*instagram* dels músics aficionats”–³⁶ musical i suposa una novetat per a la creació col·laborativa musical a través de suports mòbils.

³⁵ Instagram és una aplicació mòbil gratuïta desenvolupada per Kevin Systrom i Mike Krieger, que permet als usuaris fer fotos, aplicar un filtre, i compartir-les ja sigui a la pròpia plataforma o a diverses xarxes socials, incloent Facebook, Twitter, Quadrangular, Tumblr, Flickr i Posterous.

³⁶ <http://thenextweb.com/apps/2012/06/06/sezion-lets-anyone-collaborate-on-a-song-could-be-the-instagram-for-amateur-musicians/>

6.5.2. Descripció de la submostra II, *Sezion*

L'accés a la submostra II suposa una ampliació del camp d'estudi cap a una plataforma virtual. Aquest accés ens permet la possibilitat d'accedir al nucli de l'aplicació ubicat físicament a Madrid i a tota la informació que puga recollir i generar la mateixa la plataforma. El nucli físic estarà constituït pels informants, que són els fundadors de l'aplicació. L'entrada al camp ha estat realitzada a través d'un dels seus fundadors: Josías de la Espada, que farà la funció de porter i d'informant. La resta de l'equip de fundadors junt a Josías De la Espada són dues persones més, Jonatan Bertuzzi i Harám Lerma. La resta de l'equip, tres persones més, estan encarregades del desenvolupament de l'aplicació i tenen unes tasques més tècniques.

Els tres membres fundadors són No musics i han estat vinculats a la música d'una manera o altra en algun dels casos amb participació directa en alguns grup musicals, altres per l'ambient familiar.

Potser aquesta relació amb el món de la música, junt a la seua formació professional, els va portar a desenvolpar l'aplicació. Els tres fundadors parteixen de la seua experiència com a músics aficionats i sense formació acadèmica, és a dir, No músics.

6.5.3. Limitacions a l'accés en la mostra d'usuaris de la plataforma *Sezion*

El fet que l'aplicació estiga en una fase beta implica que l'accés siga en aquest moment complicat. En principi, l'app va ser provada per uns 1500 *betatesters* de diferents països (Espanya, EEUU i Sud-Amèrica principalment) que informaven els desenvolupadors de tots aquells problemes que detectaven i proposaven millores. Fins aquest moment no tenim resultats fiables d'allò que fa referència als processos de creació col·laborativa entre els usuaris. Al més març de 2013 s'havia de llançar de nou l'aplicació amb una sèrie de millores en una segona fase de prova. Possiblement, i segons ens va informar el nostre participant clau Josías de la Espada, podríem tenir accés a una plataforma on poder observar quines són les creacions musicals i interaccions que es donen entre els diferents usuaris.

Si en un primer contacte a través dels correus electrònics Josías va mostrar la seua disponibilitat a facilitar el contacte en els usuaris, una vegada realitzat el primer contacte presencial a Madrid amb el fundador i desenvolupador de l'app *Sezion*, ens

va informar de les complicacions que teníem per tal d'accedir als usuaris i recopilar informació rellevant al voltant dels nostres interessos. En un primer moment van pensar que hi havia certes reticències per mostrar la informació potser, per qüestions comercials, però, a través de la entrevista i l'estudi acurat de la l'aplicació i la plataforma, així com l'espai de *Sezion* de *Facebook* van descobrir que les aportacions respecte a les formes de crear i col·laborar eren mínimes o més bé nul·les. Tot seguit, valorarem la possibilitat d'abandonar aquesta eina perquè ens faltava una part important per tal realitzar l'estudi. El fet de valorar altres opcions i les mancances observades ens motivaren la decisió de seguir endavant ja que les dades recollides ens oferien la possibilitat de realitzar un estudi sobre una aplicació emergent i ens mostrava certes potencialitats i mancances que ens podien ajudar a proposar millores en el futur.

Així mateix, l'accés a aquesta aplicació resulta interessant per tal d'identificar l'efecte de les noves tecnologies aplicades a la creació col·laborativa *online* i altres qüestions al voltant del tipus d'interacció, relacions, tipus d'aprenentatge, usos creatius de l'aplicació, processos i productes resultat de l'ús d'aquesta aplicació en concret, els quals van ser detallats per un únic informant. Aquest cas va estar catalogat com una mena de submostra dintre de l'estudi que hem realitzat tenint en compte que no suposa un cas paradigmàtic de l'ús de la creació col·laborativa a través de contextos *online* i si un cas amb la suficient força explicativa com per a recollir-lo dintre del nostre estudi.

6.6. Tancament del treball de camp

Després de sis mesos intensos de treball de camp al mes de juny vàrem decidir concloure el treball. Aquesta decisió no ha estat fruit de la casualitat, l'eixida del treball de camp té implicacions personals, teòriques, econòmiques, temporals. En primer lloc, aquesta data coincidia amb la cloenda dels concerts itinerants de l'*Off-Herzios*, per tant, ens ha permès recollir informació al voltant del grup principal investigat seguint el cicle natural del festival itinerant *Off_hercios*. Un altra opció que vam tenir en compte va ser la quantitat d'informació generada. A hores d'ara s'han realitzat 13 entrevistes en profunditat, amb unes 600 pàgines de transcripcions. S'han enregistrat concerts, assajos, s'ha recollit informació documental i audiovisual així com gran quantitat de notes de camp derivades del procés d'observació de la investigació. El tractament d'aquesta quantitat d'informació implica un gran esforç

per tal de processar-la, organitzar-la i analitzar-la, per tant, calia organitzar i distribuir el temps de forma acurada i rigorosa al llarg de les diferents fases de la investigació.

Al més de desembre del 2012 vaig realitzar el primer contacte amb Edu Comelles, porter i participant principal de la investigació. Segons Pujadas (2010):

Existeix un període liminal, intersticial, més o menys llarg, en el que els primers contactes de camp ens acaben de donar les pistes necessàries per acabar de decidir l'estructura i el disseny definitiu de la investigació. En aquesta etapa inicial del treball de camp tendim a relacionar-nos amb mediadors o informants privilegiats que ens aporten un nombre de claus importants per entendre els problemes que anem a estudiar (p. 283).

Seguir un cas concret de la gent estudiada tenint en compte la quantitat de projectes i activitats diverses generades pot ser desbordant. Però podem esgotar les descripcions quan parlem d'una mostra d'aquestes característiques. Sols al recollir la informació, fer-la visible i organitzar-la un es fa càrrec de les hores dedicades i de les experiències viscudes.

Hem fet l'agraït esforç de submergir-nos pràcticament en la majoria d'aquests projectes i activitats al llarg dels sis mesos que ha durat el treball de camp. Per tant, la intenció d'aquest apartat és simplement mostrar amb cert detall quines han estat les característiques que han definit aquesta aproximació a la realitat d'un grup de No músics que a vistes de l'oficialitat són invisibles. Però que, d'alguna manera, lluny de viure la invisibilitat com una mena de càstig imposat o des de la marginalitat, els empenta a lluitar cada dia per allò que més els apassiona: fer música.

Seria impossible i poc operatiu mostrar cada impressió, cada detall que ens ha permès entendre quines són les seues maneres de fer, aprendre, compartir i viure la música o potser, viure la vida amb música perquè en molt casos la música és una continuïtat de la seua pròpia vida o a l'inrevés. Finalitzat el treball de camp no és senzill oblidar, deslligar-nos de tants moments compartits i viscuts. Així que aquesta mena de relats ens reconforten i ens permeten agrair el temps i l'esforç que ens han dedicat sense demanar, no mai, res a canvi.



Capítol 7

Estratègies i eines utilitzades en la recollida de la informació

Imatge 7. Edu Comelles en una sessió en la Clinica Mundana

7.1. Estratègies i eines utilitzades en la recollida de la informació

Les estratègies i eines de recollida de dades fan referència als procediments que utilitza l'investigador per tal de fer emergir la informació que necessita amb el propòsit de conèixer amb profunditat allò que està investigant. Les característiques principals són que permeten a l'investigador comprendre els esdeveniments des de la perspectiva dels participants i ofereixen l'oportunitat de recollir dades compromeses o de difícil accés (Biddle i Anderson, 1997).

Dintre de les possibilitats de l'investigador i dels participants, hem elaborat un cronograma d'actuacions prèvies que contemplen el primer contacte presencial amb les persones investigades. Aquest primer contacte ens va servir per exposar el nostre interès en les seues maneres de fer, així com per concretar reunions i mecanismes de recollida de la informació. En la terminologia etnogràfica a aquest primer apropament inicial al camp d'estudi se li sol dir *vagabunderia* (Lecompte, 1988) o també *diagramació (mapping)* (Shatzman i Strauss, 1973) i proporciona les dades de base per començar la investigació.

Els primers contactes ens serviren per fer una presentació i exposició dels objectius de la investigació i ens va aportar una informació prèvia que ens va ajudar a definir millor les diferents eines de recollida de la informació. La nostra posició en aquesta fase de la investigació segueix l'estratègia de *l'observació participant*, amb preguntes generals de caràcter obert, on l'investigador pren part en una mena de "procés de recerca inductiva" a través d'una exposició a les activitats quotidianes i rutinàries dels participants en l'entorn de la investigació o en la participació en aquestes activitats" (Schensul i cols., en Angrosino, 2012:82).

El procés de *vagabunderia* ens permet reconèixer el terreny, familiaritzar-nos amb els participants, assabentar-nos del lloc on es produeixen les reunions o interaccions, enregistrar característiques demogràfiques del grup, crear descripcions del context on es produeix el fenomen. Segons Lecompte, (1988) aquest acte intencionat facilita el desenvolupament d'altres mitjans més formals de recollida de la informació i permet començar a classificar i categoritzar les persones que formaran part de les fonts principals d'informació.

A continuació presentem la següent taula que mostra els escenaris observats i les eines i estratègies de recollida de la informació emprats en aquesta investigació.

Tot seguit, passem a detallar les estratègies i eines utilitzades per recollir les dades i la forma de fer-ho.

Participants	Assaig	Concert	Altres situacions	Eines de recollida
Avelino Saavedra	Duo Bartolome Ferrando Avelino (Poesia Fonètica i percussions)	Off_hz Solo Off_Hz Duo Gallana Avelino Off_Hz LOM Final cycle	Facebook Treballs editats Youtube Vimeo Netlabel	Registre Sonor, Diari de Camp Observació participant, Anàlisi documental, audiovisual
Remi Carreres	Preparació concert de la Llimera Duo Remi & Marredo	Concert La Llimera Duo Remi & Marredo Off_Hz LOM final cycle	Ponència Cloenda Off_Hz Facebook, Vimeo Youtube, Netlabel	Registre Sonor, Diari de Camp Observació participant, Anàlisi documental, audiovisual
Jorge Marredo	Preparació concert de la Llimera Duo Remi & Marredo	Concert La Llimera Duo Remi & Marredo Off_Hz LOM final Cycle	Facebook, Vimeo Youtube, Netlabel	Registre Sonor, Diari de Camp Observació participant, Anàlisi documental, audiovisual
Antonio Sánchez	X	Off_Hz LOM Final Cycle	Facebook, Vimeo Youtube, Netlabel	Registre Sonor, Diari de Camp Observació participant, Anàlisi documental, audiovisual
Edu Comelles	X	Duo Sala Galan & Edu Comelles Laptop Off_Hz LOM final cycle	Ponència Cloenda Off_Hz Facebook, Vimeo Youtube, Netlabel	Registre Sonor, Diari de Camp Observació participant, Anàlisi documental, audiovisual
Juan José Llopis	Duo Ada Matus & JJDoc 22 de maig	Concert Burriana Ada Matus & JJDoc	Facebook, Vimeo Youtube, Netlabel	Registre Sonor, Diari de Camp Observació participant, Anàlisi documental, audiovisual
Raül Pastor		Off_hz Concert Cycle	Facebook, Vimeo Youtube	Registre Sonor, Diari de Camp Observació participant, Anàlisi documental, audiovisual
Andrés Blasco	X	Obra de Teatre amb musica improvisada Concert Casadel Llibre València	Facebook, Vimeo Youtube	Registre Sonor, Diari de Camp Observació participant, Anàlisi documental, audiovisual
Martí Guillem	X	Off_Hz LOM Final cycle	Facebook, Vimeo Youtube	Registre Sonor, Diari de Camp Observació participant, Anàlisi documental, audiovisual
Llorenç Barber	X	Nits d'Aielo 2013	Ponència Cloenda Off_Hz	Registre Sonor, Diari de Camp Observació participant, Anàlisi documental, audiovisual
Josias de la Espada	X		Facebook, Youtube	Registre Sonor, Diari de Camp, Anàlisi documental, audiovisual

Taula 3. Situacions, Escenaris observats, eines i estratègies de recollida de la informació.

7.1.1. Observació participant

L'observació participant resulta fonamental en tota investigació que es desenvolupe en un context d'investigació on l'investigador vol conèixer de primera mà com es desenvolupen els esdeveniments. Aquesta tècnica ha estat definida com a un procés mitjançant el qual l'investigador aprèn al voltant d'allò que fan i com ho fan les persones dintre d'un escenari natural. El seu propòsit consisteix en una descripció sistemàtica dels esdeveniments, comportaments i artefactes de l'escenari social investigat. En aquest procés és important que l'investigador es mostre amb una actitud oberta i lliure de prejudicis, una bona disposició per escoltar i un interès per

aprendre més sobre persones i els escenaris investigats (Guash, 1997; Kawulich, 2005).

L'ús de l'observació participant aporta a l'investigador una sèrie d'avantatges, com la possibilitat de realitzar una detallada descripció d'allò que passa en l'escenari investigat des de la "cultura entre bastidors" (Munk i Sobo, 1983:43) com és el context i com són les persones que l'habiten. A més a més, aquest tipus d'observació sol oferir oportunitats per presenciar o participar en esdeveniments no programats (reunions informals, assajos) accidentals o inesperats que poden aportar informació molt valuosa justament pel valor autèntic que poden aportar. Altres avantatges poden ser l'apropament i familiarització amb termes i conceptes utilitzats pel participants que permetran reajustar preguntes a través d'un llenguatge més significatiu per als entrevistats o abastar un millor nivell de comprensió d'allò observat i descrit pels participants (López, 1998).

Depenent del grau d'implicació de l'investigador a l'hora de participar i interactuar amb els participants de la investigació podem trobar quatre postures teòriques que pot assumir l'observador: participant complet, participant com observador, observador com a participant i observador complet.

El participant complet és un membre del grup que està sent estudiant i que oculta al grup el seu rol d'investigador per evitar la seua reactivitat. En la postura del participant com a investigador, l'investigador és un membre del grup estudiat però el membre és conscient de la seua activitat investigadora.

L'observador com a participant fa referència al fet que l'investigador té permís del grup per participar en les seues activitats, encara que la seua tasca principal és la de recollir dades d'allò observat. Per últim, l'observador complet que és aquell investigador que està completament ocult mentre observa o si ho fa a la vista, els membres investigats desconeixen que estan sent observats (Hammersley i Atkinson, 1993).

Entre els possibles rols de la investigació observacional ens decidirem pel rol d'*observador participant*, que correspon a un investigador que porta a terme les seues observacions durant períodes potser relativament llargs, per tal d'establir el context de les entrevistes i altres tasques d'investigació, situant-nos en el context a estudiar de forma presencial i ens molt casos – aprofitant la condició d'expert–

de forma participativa, integrant-nos en les realitats estudiades. En el cas I, LOM aquesta posició de l'investigador resulta bastant lògica, ja que la seua accessibilitat física permet observar i analitzar els participants en les seues tasques quotidianes a través de concerts, reunions informals, assajos o altres situacions que l'investigador considere importants per tal d'aportar dades més precises sobre allò que succeeix en la realitat estudiada.

Aquesta estratègia, l'observació participant i l'accés a les dades, haurà de combinar-se amb altres estratègies i eines, com ara les entrevistes, les notes de camp, els registres d'àudio i vídeo, així como l'anàlisi documental de diferents arxius, vídeos, emails entre altres. Aquesta mena de triangulació multifactorial, pròpia de la investigació etnogràfica, suposarà una garantia per tal d'evitar els biaixos que es poden derivar de l'observació pura (Angrosino, 2012:89).

L'observació s'ha estès a diferents situacions i escenaris. Alguns d'ells habituals per una escena musical com són els assajos, els concerts o les ponències al voltant de l'activitat musical generada. I altres situacions diguem més informals no protocolitzades com poden ser els comentaris després del concert, o els posts o arxius de qualsevol tipus compartits entre tots al *Facebook*, *blog*, *bandcamp*, o plataformes de vídeo. En la submostra II, *Sezion*, el nostre accés ha estat realitzat a través del contacte per correu electrònic, les entrevistes i l'estudi documental d'arxius i lloc virtuals en webs i blocs que el mateix participant va facilitar o que van descobrir a través de recerques sistemàtiques. L'observació com a una de les estratègies principals de la investigació etnogràfica potser ampliada fins on les barreres d'allò ètic marquen la fita. Hui en dia l'espai físic dóna pas a un espai virtual que cal tenir en compte ja que en molts casos pot aportar informació complementària a les formes potser més habituals.

7.1.1.1. Observació participant a l'espai virtual

L'activitat virtual en totes les seues formes ha estat un espai en constant creixement. Als darrers anys són nombrosos els investigadors que han incorporat l'ús de l'espai virtual com a lloc d'observació (Hakken 1999; Hide, 2004) Alguns antropòlegs com Mayans (2003) Picciuolo (1998) o Neve (2006) entre altres, defenen la pertinència dels estudis socials sobre el ciberespai Beaulieu (2004) per diferents motius: per tractar-se d'un espai on es produeixen moltes relacions socials, per què tenen el seu pròpi llenguatge, les seues pròpies regles i dinàmiques, per el canvi sociocultural

que ha suposat, i per la presència i repercussió que tenen hui en dia. En definitiva, perquè es tracta d'un espai social i una font inesgotable de qüestions que són susceptibles de ser estudiades i analitzades per l'antropologia i altres ciències socials.

En el grup estudiat podem parlar de l'ús del *Facebook* com a xarxa social més emprada. Uns dies després de l'entrevista de grup, Edu Comelles a través del *Facebook* em va posar en contacte de forma virtual amb tot el grup. A partir d'aquest moment les relacions van anar guanyant en quantitat i qualitat. La majoria del grup manté una dinàmica molt fluida en la xarxa social *Facebook*. És habitual trobar-se cada dia amb diferents notícies i posts que són compartits pel grup i que demostren la forta cohesió i el grau de col·laboració i complicitat entre tots els participants. La forma habitual per contactar en les entrevistes, pactar el lloc i l'horari així com facilitar els correus electrònics personals i telèfons mòbils va estar realitzada a través d'aquesta plataforma.

El seu ús ha estat emprat fins i tot per compartir anècdotes i notícies de tot tipus: polítiques, culturals, socials, artístiques entre altres, fins la difusió d'esdeveniments musicals, projectes propis, de persones properes al cercle o d'altres d'interès general. L'activitat normal sol ser desbordant, el fet de treballar tots connectats a la xarxa implica que amb menys de 10 minuts alguna persona del grup comente o marque la notícia que has penjat. El *feedback* entre quasi totes les persones del grup és habitual i diari. Potser aquesta siga l'eina de comunicació més utilitzada al grup.

Aquesta immediatesa també comporta que les entrades a mode de comentari siguin més bé de poc contingut. No ha estat habitual trobar-se grans debats al voltant de temes d'interès. El que sí que és habitual és trobar-se vídeos musicals recomanats, festivals, articles d'interès, recomanacions de llibres, anuncis de la seua participació en concerts, festivals o projectes, *podcast* de ràdio i, sobretot, un gran interès per col·laborar els uns amb els altres amb qualsevol esdeveniment que realitze un membre del grup, ja que després de penjar una notícia se sol compartir al mur personal de cadascú fent visible la notícia a tota la gent agregada al teu perfil. Tanmateix el fet de poder accedir com a investigador des del meu posicionament com observador participant em va permetre aprofundir molt més aspectes que enriqueixen notòriament la visió que tens de cada participants. L'eina *Facebook*, com un lloc virtual de trobades, també et permet observar quins són els interessos dels participants, relacions i contactes que d'una manera o altra defineixen la dimensió personal de cadascú i que cal tenir en compte ja que ens aporta informació que pot ser contrastada amb les experiències observades al context físic.

7.1.2. Entrevista grupal

Es va considerar la possibilitat d'establir un primer contacte amb els participants del grup *València Experimental* amb la intenció d'establir certa confiança entre investigador i participants. Va ser Edu Comelles qui va contactar amb tot el grup i va convocar una primera reunió el 6 de març del 2013 al Barri del Carme de València.

L'assistència als concerts del cicle *Off_Herzios* així com les conversacions informals i puntuals amb cadascun dels participants foren cada cop més habituals. Plantejar l'entrevista de grup fou una qüestió important per tal de no forçar l'entrada en el camp i aconseguir guanyar certa confiança amb la mostra de participants seleccionats.

En aquesta primera entrevista els vaig exposar les intencions de l'estudi i a través d'una entrevista semiestructurada vaig poder aprofundir sobre els temes rellevants que ens aportaven les preguntes d'investigació dissenyades prèviament.

Segons Girona (2010) aquesta modalitat d'entrevista és poc utilitzada en la investigació etnogràfica, però té un gran potencial com a possible font d'informació. Aquest tipus d'entrevista en la nostra investigació complia les següents funcions. En primer lloc, ens permetia fer un primer apropament al grup principal i ens servia per presentar-nos com a investigador i exposar les nostres intencions respecte a la investigació que estaven realitzant. El fet d'originar una mena de debat obert sobre temes d'interès va permetre que el grup a través de les seues individualitats exposaren i entrecreuren conjuntament les seues visions, experiències així com les vivències personals i col·lectives en referència al grup i també les situacions personals.

Realment pense que va haver un abans i després en finalitzar l'entrevista. Tot just als dies d'haver realitzat aquesta entrevista en un nou concert de *l'Off_Herzios* vaig poder sentir un grau de proximitat que fins aleshores no havia aconseguit. El fet de raonar tranquil·lament en la pausa i al finalitzar el concert sobre allò escoltat, compartir impressions i valoracions d'una forma natural amb tots ells va ser un moment molt especial, em vaig sentir acceptat.

La meua intenció era tindre la màxima cura i no forçar en cap moment les relacions, ja que a més d'una qüestió de posicionament ètic, m'interessava la qüestió personal. Una posició que implicava donar una imatge correcta, de persona respectuosa, que entén la investigació com procés dialògic i una forma compartida d'observar i conviure amb

una realitat farcida de matisos i angles diversos que ha enriquit sense cap dubte els meus processos de creixement i aprenentatge personal i continu.

La etnografia, més enllà de ser una pràctica científica, més enllà de fonamentar-se en un conjunt de regles de mètode i de tècniques de camp, constitueix una experiència subjectiva, una manera de situar-se sobre el terreny, una manera de relacionar-se amb la gent i, inclús, una manera de viure (Pujades, 2010:271).

D'aquesta manera i seguint les paraules de Pujades (2010), l'etnografia es converteix en un dispositiu d'accés al coneixement, però al mateix temps en una experiència personal en la qual els mateixos valors, pràctiques i hàbits de l'investigador es confronten i s'entrecreuen amb les trajectòries vitals d'unes persones que ens serveixen de talaia d'observació d'un món que pretenem analitzar, però que al mateix temps també en formen part.

A continua presentem el model d'entrevista semiestructura que es va fer servir al l'entrevista de grup:

Entrevista Grup-València

[FER MÚSICA /APRENDRE DELS ALTRES]

Parlem de les formes de fer en col·laboració. D'una part tenim l'experiència amb LOM:

¿Què us aporta a vosaltres aquesta forma de fer en grup?

Pel que fa a les maneres d'integrar llenguatges diversos, ¿Quines aportacions habituals destacaríeu?

¿Com descriuríeu el procés i el resultat (producte) que es donen en la LOM?

¿Què aporta fer música en grup front a fer música de manera individual?

¿Que s'aprén d'aquest tipus de fer en col·laboració ?

Quan sorgeix qualsevol conflicte, de la índole que siga, ¿quines solucions adopteu?

Com prepareu el concert? Individualment i col·lectivament.

Feu música com altres grups? Quin aspecte rellevant destacaríeu com a diferenciador?

Observe que hi ha diversitat de perfils, estils, edats, ¿què suposa aquesta barreja per a vosaltres?

¿Quin tipus de col·laboracions realitzeu habitualment amb altres músics o artistes d'altres disciplines?

En la vostra opinió, quin és el tret diferencial, la característica especial d'aquesta manera col·laborativa de treballar?

[CONTEXT SOCIAL]

Quin és l'estat de salut de les "altres músiques"?

Per què músiques estranyes? Ho son per a vosaltres?

Com descriuríeu el context on es moueu? Penseu que s'entén la proposta que feu? S'accepta?

Trobeu alguna mena d'enfrontament entre el món acadèmic i el col·lectiu que representeu?

Cas de trobar-ne algun, Podeu descriure'l?

Quin és, des del vostre plantejament el camí per trobar punts de connexió entre ambdós àmbits, l'acadèmic i el col·laboratiu?

¿Feu la vostra proposta perquè heu trobat estretes les parets dels àmbits convencionals?

¿Us sentiu membres acceptats i valorats dintre d'un context musical ampli?

Podeu explicar-ho?

Quina és la vostra posició al respecte?

[ESCENARIS, PLATAFORMES]

Què ha suposat per a vosaltres l'Off-Herzios respecte al cicle Herzios o la programació de la Clínica mundana?

Què podeu dir de la Net label (Audiotalaia) Sabeu que hi ha gent que no contempla la idea de compartir la música. Quins avantatges i inconvenients trobeu en la col·laboració?

[PASSAT, PRESENT, FUTUR]

Des de les perspectives diferents que podeu tenir, en funció del temps que fa que residiu a València, podeu valorar l'evolució d'aquestes músiques en el context Valencià?

Com a músics i creadors, quins referents musicals reconeixeu com a propis?

Gràcies i Sonora Salut!!!

Taula 2. Model entrevista de grup / semiestructurada.

Al finalitzar aquesta primera entrevista grupal es pactà una sèrie d'entrevistes individuals en cadascun dels participants, a la qual cosa s'ofereix de bon grat.

Independentment de la informació recollida a l'entrevista, aquesta primera reunió en grup ens va servir per fer un primer apropament que sense cap dubte ens va facilitar l'accés d'una forma més personal i particular al seu univers personal i privat.

7.1.2.1. Entrevista individual

Tot i que l'entrevista etnogràfica clàssica és de naturalesa oberta, no descartem les entrevistes semiestructurades. Aquestes es realitzaren a través de preguntes determinades relacionades amb "dominis d'interès". L'entrevista semiestructurada atén amb rigor al tema concertat prèviament i planteja preguntes dissenyades per obtenir-ne informació específica. Com afirma Angrosino (2012) l'entrevista semiestructurada es pot utilitzar també per a fer operatius factors generals, convertint-los en variables mesurables que afavoreixen la redefinició del problema d'investigació o les preguntes d'investigació que guien l'estudi. Tot i que aquest plantejament d'entrevista és aplicable als dos casos, pot resultar més aclaridor al model *offline*, ja que la realitat virtual pot complicar o emascarar part dels processos que podrien quedar ocults o poc definits.

Les entrevistes permeten a l'investigador endinsar-se en el terreny més subjectiu de l'informant i justament ací és on rau allò més important d'aquesta estratègia davant altres com l'observació participant o les enquestes. Les entrevistes ens permeten orientar una sèrie de preguntes del nostre interès i que en el nostre cas servien als interrogants formulats a les preguntes d'investigació. No obstant, cal estar atent a qualsevol resposta no prevista i que ens pugua aportar informació rellevant sobre els nostres interessos o fins i tot traure una nova línia que en principi no havia estat ni plantejada. Davant d'aquestes potencialitats cal tenir en compte també una sèrie de febleses que solen tindre les entrevistes i que van des de la falta de col·laboració del participants, la falta de riquesa en expressions i descripcions dels participants, pors ocultes de l'entrevistat, que ajusta les seues respostes, entre altres. En el nostre cas tot i que les entrevistes estaven organitzades a mode d'entrevistes semiestructurades partint de les preguntes d'investigació, podem afirmar que és convertiren en autèntiques entrevistes en profunditat on la durada d'aquestes anava des de les dues hores i mitjà a les tres hores. La sensació va ser un diàleg fluït on va anar establint-se una mena de relació mútua i degut fonamentalment per la seua disposició oberta i una gran coneixements del temes tractats la sensació que aconseguirem fou la d'una conversa natural. El fet d'utilitzar l'enregistrament sonor a través d'una gravadora digital ens va aportar un ambient completament diferent

doncs no tenia que estar pendent d'un quadern de notes i sols l'utilitzava de forma puntual per tal de fer anotacions d'aspectes amb els quals volia retornar o aprofundir. La sensació d'alguns participants a finalitzar l'entrevista és que havien tingut una mena de sensació terapèutica, ja que realitzar una revisió dels seus plantejaments sobre els temes que tractaven o anaven sorgint els servia com element reflexiu al qual no estaven acostumats.

Anar amb compte amb la informació que es va produint i sobretot aquella que sol provocar un gir inesperat resulta vital per tal de no convertir l'entrevista en una mena d'exercici periodístic. Segons Pérez (1994), la inquietud per la comprensió del punt de vista de l'entrevistat fa que l'investigador qualitatiu utilitze l'entrevista com una "eina d'excavació" i que d'aquesta manera puguen aflorar actituds, sentiments i pensaments que l'entrevistat no mai expressaria per iniciativa pròpia, malgrat l'entrevistador li preguntara de forma directa.

Segons Taylor i Bogdan (1987), la qualitat i la quantitat de la informació que proporcionen els entrevistats són aspectes fonamentals de l'entrevista que l'entrevistador pot aconseguir seguint una sèrie de pautes. Respecte a la qualitat, se sol destacar que és important prestar atenció a la relació que l'entrevistador manté amb l'entrevistat. Aquesta relació ha d'estar presidida per la confiança i l'enteniment entre les dues parts i a través del desenvolupament de certes habilitats i estratègies com no emetre judicis de valor sobre les respostes, l'atenció flotant, no donar una sensació de superioritat, en el meu cas, com a professor de música, va ser un aspecte que vaig tenir molt en compte per tal de trobar i aconseguir una sensació d'igual, cordial, atenta i sobretot, seleccionant el lloc i el moment de l'entrevista. Element aquest, que vaig deixar plena llibertat a l'entrevista per tal d'adaptar-me a les seues demandes i que en tots els casos i donat la seua amabilitat és va produir en el seu propi entorn domèstic. Element important, perquè em va permetre estudiar a cada participant dintre de seu entorn natural.

En canvi, la quantitat d'informació sol estar més vinculada a la loquacitat de l'entrevistat i les habilitats i tàctiques utilitzades per l'entrevistador per tal d'afavorir-les. Com afirma Guerrero (2010), de forma general se sol aconsellar als entrevistadors de no parlar més que l'entrevistat i sobretot davant el dubtes o explicacions no convincents buscar alternatives que siguin naturals a vistes de l'entrevistat, com esperar un altre moment de l'entrevista per reformular la pregunta, utilitzar elements

del seu propi llenguatge per tal de buscar la màxima connexió i comprensió per les dues parts.

En la primera entrevista realitzada a Madrid amb Josías de la Espada no va estar gens malament. Potser les meues pors i temors a fracassar en l'entrevista m'animaren a indagar sobre la bibliografia existent per tal de reforçar i documentar aquesta primera experiència de realitzar una entrevista. Una de les coses que potser vaig aprendre és buscar sempre la naturalitat, no hi ha mètodes fiables, allò que ens poden explicar els autors cal agafar-ho sempre com a suggerència. Cada situació contextual, personal, les experiències viscudes per l'entrevistador configuren una mena de *background* que no està escrit a cap manual. La meua posició, com ja he comentat abans ha estat oberta, receptiva i sempre respectuosa. Si alguna cosa em va quedar clara va ser buscar sempre la naturalitat en el tracte amb els participants, ells o elles, són la part important. Per una manca d'instal·lacions aquesta primera entrevista a Madrid la realitzarem en una mena de sala de descans on habitaven sorollosament unes màquines de cafè i begudes. Va ser habitual l'acompanyament de persones i sorolls que no ens deixaren fins la finalització de l'entrevista. Josías és va mostrar molt obert i predisposat a la participació en l'entrevista. Abans m'havia mostrat el seu lloc de treball un lloc cèntric a Madrid i que l'ajuntament cedia per tal de desenvolupar projectes a la gent jove, una mena de llançadora que s'anomenava *Internacional LAB*. A continuació em va presentar a alguna de les persones que en aquell moment treballaven al projecte de *Sezion*. Una vegada feta la presentació on anava explicant-me les tasques que desenvolupava cadascú i és va disculpar per la impossibilitat dels altres dos membres fundadors de l'aplicació oferint-se a fer ell l'entrevista amb la possibilitat de cridar per telèfon o enviar un *email* als seus companys. Li vaig dir que no passava res, que ens apanyàvem i que en cas de necessitar aclariments o més informació ja buscaríem les solucions. Tot seguit realitzarem l'entrevista que va durar al voltant de dues hores i mitja amb una pausa per fer-nos un cafè i descansar. L'entrevista estava plantejada com a semiestructurada i tot i que buscava les respostes fluides i obertes vaig intentar seguir més o menys el punts que considerava rellevants per la investigació amb tota l'atenció ficada en idees o reflexions fluïen de forma natural i que jo no podia preveure. De vegades abandonava totalment l'esquema i em deixava anar seguint les explicacions de Josías. A la fi, tot és important, si allò que contava finalment no resultava rellevant, almenys, havia aconseguit un situació còmoda per la persona

que estava entrevistant. Una vegada finalitzada l'entrevista em va acompanyar tranquil·lament a l'eixida i ens acomiadarem amb la possibilitat de tornar a veure'ns si necessitava alguna cosa.³⁷

A continuació presentem el model d'entrevista utilitzat a l'entrevista al grup *Sezion*:

Entrevista Grupo *Sezion* Madrid

1. Aspectos Generales del núcleo de fundadores. Grupo / Individual

Edad, formación, otros datos significativos?

Que tipos de Trabajo realizáis en *Sezion*?

Concepto de música: Influencias, como definirías la música?

Pensáis que la música debe tener unos límites?

2. Sobre conceptualización de músico, colaborativo, creatividad

Concepto de No músico.

Os sentís identificados con este concepto? Por qué? Con que otros conceptos os podéis identificar y por qué?

Encontráis diferencias entre una formación autodidacta y la académica?

Experiencias musicales: influencias contexto familiar y social (ambiente)

Qué tipo de aprendizajes habéis realizado en la música? Como y por qué? (Formal /Informal)

3. Colaboraciones en grupos. Aspectos creativos

Habéis participado de la creación sonora individual o en grupo? Puedes explicarlo?

Conoces otras aplicaciones de creación colaborativa? Habéis participado en aplicaciones de este tipo, como?

Qué valor dais a la colaboración en grupo en relación a los procesos de creación?

Por qué? De que cosa pensáis depende su éxito o fracaso? En tu caso de que depende?

Pensáis que hay músicas más importantes que otras? Por qué? En que sentido?

Pensáis que existe alguna frontera / límite para aquello que debe ser entendido como música?

Que influencias musicales tenéis?

Como definirías el nivel musical de los usuarios? Recordáis casos especiales que os resulten muy llamativos?

4. Sobre la aplicación Sezion / Tecnología

Qué diferencias puede ofrecer la aplicación respecto a otras formas de crear a través de software de creación musical?

³⁷ Informació extreta de les notes de camp.

Se pensó la app para algún tipo de música concreto?
 Qué tipos de productos está generando?
 Cual es vuestra percepción respecto a la creación musical y la tecnología en general?
 Detectáis otro tipo de colaboraciones más allá de la colaboración *online*?
 Como son las relaciones entre usuarios? Que tipo de interacción se esta dando?
 Como son las colaboraciones más habituales?
 Cual es el perfil de los usuarios, datos demográficos, edad, sexo, número de usuarios en la actualidad?
 Existe algún *feedback* entre desarrolladores y usuarios?
 Qué Aspectos destacarías de crear música con vuestra APP y otras formas de crear música?
 Qué esperáis de la APP en relación a la creación musical?
 Me podéis explicar como funciona la APP?
 Detectáis si la aplicación sustituye a otro tipo de software o puede combinarse con otros de apoyo?

5. Sobre los productos

Que estilos musicales emergen con más fuerza en la aplicación?
 Si hay un estilo predominante a que pensáis que se debe?
 Detectáis productos musicales interesantes? Por qué? Qué características tienen?
 Tenéis algún tipo de control sobre el uso (propiedad intelectual, copyright) d la música que se genera a través de la aplicación?
 Con independencia de la aplicación *Sezion* u otros plataformas de colaboración como veis el mercado o la industria musical?

Gracias por vuestra colaboración.

Taula 4. Model d'entrevista / Semiestructurada utilitzat a l'entrevista amb el grup Sezion.

La següent entrevista va estar realitzada a València amb Avelino Saavedra. Avelino no havia estat a la primera reunió del grup per una qüestió personal, per tant, encara no ens coneixíem personalment. Uns dies abans havíem quedat al *Facebook* i ens havien facilitat, telèfons, *emails*. Li vaig proposar anar a dinar i d'aquesta manera trencar una mica el gel. Abans d'arribar a València des d'una gasolinera vaig pensar a cridar-lo i recordar-li que aquell era el dia que havien quedat per fer l'entrevista. En contestar el telèfon i presentar-me Avelino em va dir: *era hui quan havien quedat? No ho recordava!!* Em va contestar. Jo li vaig dir que sí, que ho tenia anotat a l'agenda, però que si no podia fer-la preferia no forçar res i quedar un altre dia.

Em va dir que sí, però que havíem d'acabar al migdia doncs tenia que lliurar una feina urgent. L'entrevista la realitzarem a sa casa. Una casa gran, planta baixa, com les de poble. Em va acompanyar a una mena de terrassa coberta amb molta llum on ell solia pintar i ens van seure a fer l'entrevista. Com he dit abans, no el coneixia personalment i la primera impressió em va semblar una persona tranquil·la, respectuosa i amb certa timidesa. Després d'explicar-li allò que anaven a fer i el meu treball de tesi començarem a xarrar. L'entrevista va començar en un ritme més mesurat, dubitatiu potser per a la falta de confiança, però, al moment ja estava fluïnt perfectament. L'entrevista va durar unes 2 hores i mitjà i després Avelino em va mostrar ell lloc de la casa on solia treballar i l'estudi on tenia els aparells electrònics, la bateria i l'últim set que havia fet servir al concert *Off_Herzios* i que estava finalitzant un treball per la *netlabel Audiotalaia*.

Una vegada finalitzat aquesta visita guiada als seus llocs personals, la feina que tenia que lliurar urgentment la va deixar pendent. Potser i la sensació que tinc és que és va trobar còmode a l'entrevista. De fet em va comentar que la entrevista li havia resultat interessant doncs el va fer reflexionar sobre temes que feia temps no pensava o que no s'havia plantejat mai. Després anàrem a dinar on continuaren compartint i xarrant una mica de tot.³⁸

La resta d'entrevistes seguiren aquesta manera de fer. El més normal era quedar abans per menjar alguna cosa. Aquesta situació informal em permetia avançar feina i donar-nos l'oportunitat de conèixer-nos una mica més abans de començar la feina. Després anaven a les seues cases on realitzaven l'entrevista i em mostraven els seus estudis o escoltaven algun treball o projecte amb el qual estava treballant. Pense que d'una forma natural i no premeditada és crearen les condicions òptimes per poder realitzar les entrevistes amb confiança. Allò que de vegades pot suposar varies entrevistes en el meu cas no va ser així. Les entrevistes estaven dissenyades seguint les mateixes preguntes en tots els casos. La funció d'aquestes preguntes de l'entrevista em van permetre rastrejar i indagar sobre les qüestions o preguntes d'investigació formulades al treball. Aquestes preguntes en cap cas foren seguides de forma escrupolosa i em serviren per estimular, orientar i recopilar la informació. De vegades aquestes preguntes eren reformulades d'un altra manera adaptant-les a les situació diverses situacions narratives que és produïren. Totes les entrevistes realitzades llevat de casos puntuals deguts a motius laborals o complicacions horàries seguiren aquesta mateixa rutina de treball. Quedar abans

³⁸ Informació extreta de les notes de camp.

a dinar i posteriorment realitzar l'entrevista o a l'inrevés. És bastant significatiu la predisposició dels participants a col·laborar activament en la investigació, tots compartiren els seus espais personals amb una persona en principi desconeguda i sincerament, aquesta manera de fer diu molt del sentit de la col·laboració i de la mentalitat oberta i receptiva que m'oferiren tots el participants. Sempre em vaig sentir còmode, acompanyat, estimulat a preguntar qualsevol dubte i per part d'ells sempre atents i predisposats a resoldre tot allò que els demanava. La majoria de les entrevistes realitzades, el temps és va dividir d'una forma natural en dues parts. Una part més intensa on seguia l'estructura orientativa de les preguntes i una segona part on em mostraven el seu estudi, les seues músiques o treballs recents. En aquesta segona part de l'entrevista aprofitava per recollir i documentar informació de les seues maneres de fer i de la tecnologia que estaven utilitzant amb l'ús de fotografies o treballs discogràfics que en molt casos em regalaren i compartiren.

És clar, que les entrevistes ens han permès entrar en el món personal de cada participant, però tanmateix ens han oferir l'oportunitat d'observar els espais físics, artefactes amb els quals fan música cada dia. L'accés a l'espai físic ens conta d'un altra manera les formes i les maneres de fer, zones de lectura, discografia, aparells en connexió, objectes, instruments musicals de tot tipus, fins i tot i més enllà de l'aspecte musical, qualsevol element decoratiu ens pot aportar informació sobre la personalitat de la persona o persones que allí habiten. Tot ens aporta informació de com i qui fa la música. Cada espai o element pot ser un estímul per crear alguna cosa de nou.³⁹

A continuació presentem el model d'entrevista individual amb les preguntes d'investigació com a referència:

De quina manera les experiències prèvies personals i col·lectives dels participants defineixen el seu univers musical?

- Quina és la teua formació o estudis?
- Què recordes de les teues primeres experiències amb la música?
- Quants anys fa que et dediques a la música? Com consideraries el teu nivell?
- Vius professionalment de la música?
- Tens algun record especial de les teues classes de música a l'escola?

³⁹ Reflexions. Informació extreta de les notes de camp.

- Quan comences a fer música pel teu compte, recordes com va ser? En quin estil o estils et trobes més identificat? Quines diries que són les teues referències o influències musicals?
- Mai has trobat la necessitat de realitzar estudis formals al conservatori? (Sí o No) Per què?
- Quin tipus d'experiència o experiències individual o col·lectives penses que t'han enriquit més com a músic?

Quins significats personal i compartits assignen els participants a la seua condició de No músic?

- Coneixes el concepte de No músic? Et sents identificat o tens altres formes de definir-te?
- Trobes diferències entre les formes de fer música entre no-músics i músics acadèmics?
- Trobes altres diferències potser en l'actitud davant la música entre els no-músic i músics acadèmics?
- Trobes que hi a alguna mena de rebuig per part de la institució o l'acadèmica respecte a la gent que feu aquest tipus de músiques?
- Quina és la teu filosofia individual o compartida respecte allò que consideres música o no música? Existeixen fronteres?
- Com trobes l'escena de música electrònica o experimental hores d'ara?

Quines formes d'aprenentatge adopten habitualment els membres d'aquestes comunitats?

- Pots explicar quin tipus de coneixements i maneres de fer compartiu els components de les diferents formacions que participes?
- Quin temps dediques habitualment a la música?
- Participes en alguna mena de forum o xarxa de creadors on compartiu experiències?
- Si tens alguna necessitat formativa, que és allò habitual que sols fer?

Quina importància té la tecnologia en les seues maneres de fer música?

- Què ha suposat per a tu la revolució tecnològica en el teu treball de creació quotidiana?
- De quina forma està presenten la tecnologia en les teues formes de crear música?
- Quins altres usos fas d'aquesta, respecte a les teues formes particular d'aprenentatge?
- Pots fer una relació del tipus de tecnologia que et fas servir per a fer música?

- Tens alguna mena de seqüència de treball o estratègia que utilitzes normalment per crear música?
- Pots descriure d'alguna manera quin seria el teu (procés) per a fer música?
- Saps que hi ha part de l'acadèmica que rebutja aquestes músiques doncs parteixen del desconeixement i el poc control d'allò que diríem tradició musical? Que pots dir davant aquesta declaració?
- Que hauries fet sense aquesta evolució tecnològica?

Quines formes d'interacció caracteritzen el processos de creació col·laborativa entre No musics?

- En quin tipus de formació sols col·laborar?
- Participes de formes col·laboratives de creació? Quines són les teues aportacions generals per aquests processos?
- Com són els processos habituals de creació col·lectiva en les quals sols participar?
- Que destaries en en general dels teus companys? Quines aportacions destacaries de forma individual?

Taula 5. Model d'entrevista individual / Semiestructurada

A continuació mostren la taula del cronograma d'entrevistes realitzades i la seua tipologia:

Participants	Lloc i data	Tipus d'entrevista
Edu Comelles	València 2/1/2013	Informal
Josías de la Espada	Madrid 11/2/2013	Semiestructurada Grupal / Individual
Juan José Llopis (JJDOC)	Burriana 2/3/2013	Semiestructurada Individual
Edu Comelles Antonio Sánchez Jorge Marredo Remi Carreres	València 6/3/2013	Semiestructurada Grupal
Avelino Saavedra	València 12/04/2013	Semiestructurada Individual
Antonio Sánchez (Mode ON)	València 19/04/2013	Semiestructurada Individual
Jorge Marredo	València 22 /04/2013	Semiestructurada Individual
Remi Carreres (Montag)	València 23/04/2013	Semiestructurada Individual
Edu Comelles	València 2-17/05/2013	Semiestructurada Individual
Llorenç Barber	La Canyada /Paterna 9/05/2013	Semiestructurada Individual
Andrés Blasco (Truna)	València 28/05/2013	Semiestructurada Individual
Raül Pastor (Rauelsson)	Benicàssim 3/06/2013	Semiestructurada Individual
Martí Guillem	València 9/06/2013	Semiestructurada Individual

Taula 6. Cronograma entrevistes i tipologia.

7.1.3. Anàlisi documental a través de les *netlabel*, *blocs*, *webs*, *bandcamp*, *soundcloud*, *youtube*, *vídeo*, *myspace*

Pràcticament tot el grup té part de la seua producció sonora, visual i documental disponible en aquest tipus de plataformes. En el cas de les *Bandcamp*, *Soundcloud* i *netlabel* permet fer descarregues de forma gratuïta o en altres casos pagant si l'interessat així ho decideix, a un preu molt econòmic o voluntari que decideix l'usuari a través del sistema de pagament *Paypal*.

En aquestes tres plataformes allò que podem trobar són arxius d'àudio dels diferents treballs realitzats pels participants. A les plataformes Youtube i Vídeo, de sobra conegudes, els nostres participants solen allotjar diferents treballs en format vídeo, normalment concerts realitzats a diferents festivals on solen participar. Aquest tipus de material, així com el d'àudio, solen tenir la possibilitat d'establir connexions amb *Facebook* o *Twitter* o d'altres xarxes socials, per la qual cosa la seua difusió sol ser molt gran.

Aquestes plataformes són una clara aposta per un altra filosofia del negoci musical al marge de les grans multinacionals, que afavoreixen sens dubte, la lliure circulació de bens culturals sota les famoses llicències lliures *creative commons* i s'allunen del concepte de *copyright* i drets d'autor que tants problemes han generat al món del negoci musical sobretot, al xicotet autor. Utilitzar aquestes noves plataformes afavoreix el cost reduït del producte, eliminació d'intermediaris i despeses innecessàries i una gran difusió a un cost mínim. L'interès de l'autor ja no és concentra en el major benefici sinó que utilitza la lliure distribució com una manera de donar-se a conèixer i promocionar-se. L'interès de tot açò serà la participació en concerts en directe o futures col·laboracions amb artistes de qualsevol part del món.

Al seus blocs personals hi podem trobar diferents projectes realitzats, així com noves propostes de futur, reflexions, crítiques de concerts o altres elements en format text a mode de reflexions i explicacions de temes del seu interès. Normalment podem trobar en aquests blocs altres enllaços que ens permeten consultar en línia altres documents externs generats per revistes digitals o d'altres plataformes digitals de difusió musical.

La possibilitat que ens ofereix com investigador l'accés a tot aquest tipus d'informació és desbordant i per un altra manera molt interessant, ja que ens permet analitzar dades generades en diferents llocs i moments, la qual cosa suposa una garantia per corroborar la validesa a través de la coherència entre allò que observem al treball de camp i el rastre dels seus projectes que podem trobar en aquests espais que funcionen com a gran biblioteques virtuals.

A continuació de forma detallada presente una tabla amb la relació de diferents plataformes virtuals i l'ús per part dels diferents participants utilitzades en la investigació com per l'anàlisi documental i l'observació participant virtual.

Participants	Web-Blog	Netlabel	Facebook	Vimeo Youtube	Bandcamp	Soundcloud	Myspace
Avelino Saavedra	NO	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Edu Comelles	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Remi Carreres	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Jorge Marredo	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Juanjo Llopis	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI
Antonio Sánchez	NO	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Martí Guillem	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Andrés Blasco	NO	NO	SI	SI	NO	NO	NO
Llorenç Barber	NO	NO	SI	NO	NO	NO	NO
Raül Pastor	NO	NO	SI	SI	SI	NO	NO
Sezion	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI

Taula 7. Espais virtuals com a fons documental i observació participant.

7.2. Eines de recollida de la informació

7.2.1. Registres audiovisuals: vídeo, àudio i fotografia

En aquest cas, els registres audiovisuals ens han permès observar la interacció entre els diferents actors en un context determinat. La situació del participant davant un espai pot ser de vegades revelador i, fins i tot, conflictiu. D'una forma o altra sempre afecta el desenvolupament de la proposta que està realitzant-se. Aquest espai ha de reunir unes condicions òptimes per tal de desenvolupar l'activitat musical i fins i tot pot obligar el músic a replantejar el tipus d'acció que va a realitzar. Detalls simples com la quantitat de punts de llum, la sonoritat de la sala, disposició de l'escenari, col·locació del públic, l'atenció i el respecte del públic, el temps per muntar i provar, pot influenciar negativament bé o per a mal en la forma amb que el músic afronta l'acte públic del concert.

A més a més, en un tipus de música on no existeix la notació musical, les mirades i els gestos adquireixen una gran importància. Les mirades i gestos es converteixen en moltes ocasions en indicacions a mode de marques que assenyalen les intervencions d'uns i altres a l'hora de fer música. Així mateix solen ser una clara mostra de la complicitat i confiança establerta entre els músics que intervenen en l'event. A més dels possibles registres realitzats en la investigació vaig tenir accés lliure a tot un fons documental de vídeo, audio i fotografies que em va permetre estudiar i establir comparatives entre el material que havia recollit i altres materials audiovisuals recollits per ells en altres escenaris i temps diferent. Aquest accés permet estudiar la coherència entre allò recollit sota unes condicions generades per la investigació i unes condicions totalment diferents produïdes dintre dels seus processos quotidians, per tant, en certa manera em va ajudar a eliminar qualsevol dubte de veracitat que de vegades provoca la presència de l'investigador amb la càmera de vídeo o l'enregistradora d'àudio.

Aquesta situació àmpliament documentada en diferents autors ha estat un element crític a l'hora de valorar les dades visuals (Dezin, en Flick, 2012) (Banks, 2010). Cal tenir molt present que la presència de l'investigador pot suposar un entrebanc a les situacions que intenta observar. Així mateix, focalitzar sobre uns elements o altres implica una decisió no lliure de sospites, ja que l'ull de l'investigador aten a unes intencions que no sempre són revelades i poden no ser neutrals. Per tal de corregir possibles biaxos cal fer ús d'aquests aparells de forma respectuosa i jugar amb diferents plànols per tal d'enregistrar les accions amb la màxima naturalitat.

En el cas de la imatge fixa, la fotografia em va permetre sobretot verificar i observar les disposicions amb l'espai i l'ús de la tecnologia utilitzada en cada event.



Imatge 8. Concert Cloenda Off_Herzios al Claustre del museu Pius V (LOM)

7.2.2. Notes de camp

El quadern de notes ha estat un fidel acompanyant al llarg del treball de camp. L'ús que hem fet del quadern ha estat anotar impressions, sensacions, converses informals, lectures suggerides o derivades de les pròpies activitats observades o qualsevol idea al voltant del treball, ja siguin gràfics, esquemes, entre altres. Estic d'acord amb Taylor i Bogdan (1987) quan afirmen que els observadors participants han d'esforçar-se per aconseguir un nivell de concentració suficient per recordar la major part d'allò que veuen, escolten, senten, oloren i pensen mentre estan en el camp (Taylor i Bogdan, 1987:75).

Les notes de camp aporten un altra dimensió i complementarietat a la resta de tècniques i dispositius utilitzats per recollir la informació. Ens permet afegir elements subjectius derivats de la percepció sensorial per la simple raó d'estar present al lloc i sentir-nos part d'ell.

Les notes de camp poden atrapar elements que difícilment poden ser captats d'altra manera. Per exemple, l'enregistrament sonor ens aporta una gran informació però no ens parla dels gestos, de la situació humana que compartim, d'eixa percepció sensorial en comunió que s'origina en compartir qualsevol concert entre els músics i el públic.

Després de l'assaig Avelino i Bartolome comenten les seues pròpies impressions. Bartolome sembla que no estava molt còmode i han començat a reescoltar l'enregistrament que han fet de la sessió. Una vegada escoltada la sessió sembla que s'han quedat més tranquils. Avelino li comenta a Bartolome que potser la motivació del directe serà l'element que aportarà el punt de millora i concentració necessària.⁴⁰

En la transcripció resulta impossible atrapar certes subtileses del llenguatge com l'entonació, la vehemència, la posició del cos. D'igual manera ens passaria amb el

⁴⁰ Notes de camp. Assaig d'Avelino Saavedra i Bartolome Ferrando (Percussió i Poesia fonètica) registrat a casa d'Avelino Saavedra.

registre visual, sempre hi ha elements sensorials que sols la presència nostra en cada situació ens fa portadors d'una informació extra que cal aprofitar. En aquestes situacions les notes de camp ens poden ajudar de forma significativa a captar en part l'essència de cada moment viscut.

*Allò que més m'impacta del concert potser és el silenci absolut i el respecte del públic. La sala ha estat acondicionada pel grup encarregat i la gent seu al terra o directament queda en una posició totalment tombada i relaxada. En altres tipus músiques açò seria impensable, però no en molesta en absolut. És respira un respecte total, l'actitud d'escolta, el silenci, les cares ho posen de manifest. Reconec algunes cares, aficionats que normalment venen a tots els concert, però també és habitual noves incorporacions. Tot i que aquestes músiques solen ser minoritàries, el fet de juntar-nos 25 o 30 persones en un espai tan reduït, suposa un èxit total.*⁴¹

L'ús de les notes de camp ha estat una eina utilitzada en contextos i situacions on la meua posició era d'observador. El concerts i els assajos han estat situacions on més he fet ús de les notes de camp. Potser la impossibilitat d'extraure informació a través d'una interacció verbal amb els participants m'animava a realitzar anotacions a mode de reflexions, suggerències i impressions que m'aportava l'ambient i les diferents interaccions entre el músics, i també, entre el músics i els públic. En les interaccions verbals més informals, con reunions o comentaris fora del concert o en el temps de pausa vaig preferir escoltar i participar i després, en casa amb major tranquil·litat passar les notes al quadern de camp. Aquesta decisió estava motivada per una necessitat de participar de forma real i conscient de tot allò que els participants aportaven i vaig pensar que l'ús del quadern podria quartar d'alguna manera, la naturalitat del moment.

⁴¹ Notes de camp. Concert Off_hz Galeria Espacio- Ruzafa.



Imatge 9. Concert Off_Hz (Galeria Espacio-Ruzafa) Ruelss

7.3. L'anàlisi de les dades

Després de la recollida de les dades, l'investigador ha de prosseguir amb una fase d'anàlisi d'aquestes. Normalment atesa la quantitat d'informació que sol generar aquest tipus d'investigació alguns autors com Taylor i Bogdan (1987), solen recomanar que l'anàlisi ha de produir-se de forma paral·lela al llarg de la recollida de les dades. Potser arriba un moment en què cal anar sistemàticament organitzant la informació i és inevitable per tal de garantir la pertinència de les dades i la possible necessitat d'ampliar-les. Tot i que és important mantenir certa distància amb les dades i buscar la màxima objectivitat és una part complexa que cada investigador aborda de forma diferent i que sol estar motivada per qüestions personals i determinada en part per la quantitat d'informació recollida (Taylor i Bogdan, 1987:158).

Aquest procés de l'anàlisi de les dades s'ha definit com "el conjunt de manipulacions, transformacions, operacions, reflexions i comprovacions realitzades a partir de les dades amb la finalitat d'extraure significat rellevant en relació a un problema d'investigació" (Gil, 1994:33). Generalment hi ha cert consens de la comunitat científica per afirmar que la finalitat del procés d'anàlisi és simplificar i extraure el significat a les dades, tot i que no sol haver un model únic per desenvolupar l'anàlisi

i cada investigador sol desenvolupar maneres particulars d'abastar aquesta fase de la investigació.

Aquesta falta de concreció sobre la manera de realitzar l'anàlisi de les dades qualitatives contrasta amb el caràcter sistemàtic i formalitzat de la investigació quantitativa. Segons Gil (1994), l'anàlisi qualitatiu és més un art que una tècnica, en la qual, l'investigador ha d'aportar "quelcom més" i que pot anar des de la intuïció, la creativitat, la imaginació, fins al talent artístic, entre altres. Tenint en compte aquestes particularitats, la nostra opció va estar definida per un tipus d'anàlisi temàtica. L'abundant informació recollida, la particularitat de les nostres preguntes d'investigació, l'organització de les diferents entrevistes al voltant de temes o conceptes d'interès per la investigació ens va fer descartar altres opcions d'anàlisi—anàlisi del contingut, anàlisi del discurs— i escollir un tipus d'anàlisi temàtic. Aquesta forma d'analitzar ens va permetre organitzar la informació en coherència als objectius del nostre estudi, a més de facilitar l'organització de les dades recollides.

Més enllà de les particularitats i estratègies personals a l'hora de realitzar l'anàlisi, Miles i Huberman (1994) proposen una sèrie de tasques comuns que poden ser agrupades en: a) reducció de les dades, b) disposició i transformació de les dades i c) obtenció i verificació de les conclusions.

La reducció de les dades consisteix en l'organització de totes les dades recollides per tal de fer-les abordables i manejables per l'investigador. Les tasques més representatives d'aquesta fase serien la codificació i la categorització, és a dir, la separació del text resultat de la transcripció, en unitats rellevants i significatives que posteriorment es classifiquen per obtenir un sistema de categories. Aquest procés pot estar conformat per un sistema definit prèviament tot i que se sol deixar obert per tal d'aprofitar elements emergents que aporten novetats a la investigació. Des del mateix temps de la recollida de les dades l'investigador realitza diferents processos per anar incorporant noves dades o descartar aquelles que no li resulten rellevants per la investigació, raó per la qual el procés de recollida i anàlisi sol ser un procés continu i obert amb la intenció d'anar concentrant la màxima significativitat en la reducció de les dades.

Una vegada l'investigador ha codificat i categoritzat les seues dades té que presentar-les i ordenar-les de manera que li ajuden a obtenir un resultat i conclusions d'acord amb allò proposat per la investigació. Aquesta nova transformació de les

dades suposa una organització que facilite l'examen i la comprensió de les dades, però sobretot, que ajude a l'investigador a trobar respostes que guien les seues preguntes d'investigació. Els procediments per aquesta organització de les dades sol ser bastant variat i els més utilitzats solen ser les gràfiques, els matrius o les xarxes conceptuals (Miles i Huberman, 1994; Strauss i Corbin 1990).

Aquestes maneres d'organitzar la informació solen ajudar bastant per tal d'organitzar la narrativa i la construcció del relat. Així mateix van construir una mena de fil conductor a mode de temptatives de conclusions, és a dir, a una sèrie de proposicions que recullen coneixements i descobriments en relació al problema d'investigació estudiat. Tot i respectant el seu caràcter de provisionalitat ens permet, a través de la construcció d'hipòtesis i una forta reflexió sobre les dades, apropar-nos finalment a unes conclusions el més coherents possibles.

És cert també, que aquesta fase de la investigació ha estat bastant criticada per la falta de claredat en relació a com els investigadors qualitatius arriben a les seues conclusions. En aquest sentit la literatura recull una sèrie d'estratègies, entre les que s'inclouen la teorització, l'encadenament, el pensament lateral o la inducció analítica (Tójar, 2006).

Més enllà de l'estratègia emprada la recomanació bàsica per tal d'obtindre unes conclusions sòlides i ben argumentades –que hem seguit en aquest treball– és no perdre de vista la percepció dels protagonistes dintre del context estudiat. Per tant, l'investigador ha de realitzar “una descripció global i raonada dels comportaments individuals i col·lectius dels individus, de les seues relacions i interaccions comunicatives, de les intencions i motivacions que guien les seues accions” (Tójar, 2006:319).

7.3.1. Procés de codificació i categorització de les dades

Com s'ha dit abans aquest tipus d'estudi sol generar una nombrosa quantitat de dades. Es per això que es va decidir la utilització del programari *Atlas-ti* per tal de realitzar la codificació i categorització de totes les dades disponibles. L'ús del programari informàtic per l'emmagatzemament i l'anàlisi de les dades ha estat àmpliament utilitzat en la investigació qualitativa. No obstant això, en l'àmbit de la investigació qualitativa ha tingut una incorporació tardana, poblament per la dificultat

de combinar digitalment dades qualitatives de diferents formats: textos, gràfics, audiovisuals i sonors.

En aquest estudi s'ha utilitzat el programari d'anàlisi qualitatiu *Atlas-Ti* en la versió 6.0. Aquesta versió permet l'ús de diferents formats digitals ja siga àudio, imatge fixa o vídeo amb la qual cosa ens permet fer combinacions entre diferents tipus de dades que poden facilitar una major recuperació i comparació entre elements d'anàlisi diversos i d'aquesta manera possibilita a l'investigador una major visió dels processos i contextos estudiats.

En el nostre cas, una vegada transcrita la informació textual i audiovisual es va procedir a fer un volcat al programari *Atlas-ti* per tal d'organitzar la informació en diferents unitats hermenèutiques. Les diferents eines que aporta el programari ens permeten una gestió, extracció, exploració i modificació dels elements resultants d'aquest procés d'anàlisi, és a dir, cites, codics, famílies de codics o les anotacions que afegeix l'investigador (Murh i Friese, 2004; Muñoz, 2003).

En primer lloc es va realitzar una codificació oberta per tal de detectar unitats significatives dintre de les dades recollides a la investigació. Segons Böhm *et al.*, (1992) en Flyck (2012) aquest procés de codificació oberta tracta principalment d'expressar les dades i els fenòmens en forma de concepte. Amb aquesta finalitat, primer es desemboliquen les dades, se segmenten. Aquest procés implica una primera classificació de les expressions per les seues unitats de significat (paraules individuals, seqüències breus de paraules) per assignar-li anotacions i sobretot conceptes (codis).

En un pas posterior es procedeix a una codificació axial i que té com a finalitat depurar i diferenciar les categories derivades de la codificació oberta. A partir de les nombroses categories que s'originaren, se seleccionen les que pareixen més prometedores per una elaboració addicional. Aquestes categories axials s'enriqueixen pel seu ajust amb el major nombre de passatges possible. Per aprofundir molt més i arribar a un major perfeccionament, s'utilitzen preguntes i comparacions. Per últim s'elaboren les relacions entre unes categories i altres, i el que és més important, s'estableixen les relacions entre les categories i subcategories. És important tenir en compte que el paradigma de codificació serveix fonamentalment per nombrar relacions possibles entre els fenòmens i els conceptes, i s'utilitzen per a facilitar el descobriment o establiment de les estructures de relacions entre els fenòmens,

entre els conceptes i entre les categories. Les relacions desenvolupades i les categories que es tracten com a essencials se verifiquen una i altra front el text i la resta de dades. L'investigador en aquest cas, es mou entre el pensament inductiu (desenvolupar conceptes, categories i relacions a partir del text) i el pensament deductiu (examinar conceptes, les categories i les relacions front al text), sobretot a partir de fragments o casos que presenten diferències respecte als que es desenvoluparen (Flick, 2012:198).

Per últim, dintre d'aquest procés arribaríem a la codificació selectiva, continua la codificació axial en un nivell més alt d'abstracció. El propòsit d'aquesta fase és elaborar la categoria central al voltant de la qual altres categories desenvolupades es puguen agrupar i integrar. D'aquesta manera s'elabora o formula el relat del cas. En aquest punt Strauss i Corbin (1990) entenen la qüestió o el fenomen central de l'estudi com un cas i no una persona o una entrevista individual. La idea fonamental d'aquesta fase és donar una breu panoràmica descriptiva general del relat i el cas, i per tant, ha de comprendre sols algunes oracions. L'anàlisi va més enllà d'aquest nivell descriptiu quan s'elabora la línia del relat: s'assigna un concepte al fenomen central del relat i se relaciona amb la resta de categories.

Una de les problemàtiques d'aquest enfocament és que la distinció entre el mètode i l'art és tornen confuses. Un problema habitual és el potencial caràcter inacabable de les opcions per la codificació i les comparacions. La codificació oberta podria aplicar-se a tots el passatges d'un text, i les categories que trobem i que en la majoria de casos són molt nombroses podrien elaborar-se més. Els passatges i els casos podrien comparar-se interminablement entre si mateix. El mostreig teòric podria integrar infinitament més casos. Segons Flyck (2012), una solució pragmàtica una vegada arribada a la saturació teòrica és parar i contrapesar allò que s'ha trobat i construir un llistat de prioritats: què codis clarament haurien d'elaborar-se més, què codis semblen menys instructius, i quins poden deixar-se fora respecte a les preguntes d'investigació? (p. 200).

El procediment posterior es pot dissenyar segons aquesta llista de prioritats. No sols per fonamentar les decisions que justifiquen la finalització de tot procés de codificació sinó perquè en general pot resultar útil i operatiu analitzar textos amb aquest procediment en grups d'intèrprets i debatre els resultats entre els membres i comprovar-los mútuament.

És per això la decisió de combinar els avantatges del programari *Atlas-Ti* per la ràpida recuperació de categories i fragments significatius del text i l'ús de mètodes més artesanals per tal de fugir de la rigidesa que solen oferir aquest tipus de programari. És clar que la informació de la qual disposa l'investigador va més enllà de l'emmagatzematge. El fet de viure en primera persona nombroses experiències amb els participants, la recollida i transcripció de les dades, la construcció d'un marc teòric en paral·lel i altres elements provoquen una sèrie de visions i decisions respecte a la relació i significat de la trama explicativa de la investigació, que la màquina, difícilment pot aconseguir. Arribat un moment de saturació teòrica –quan una codificació addicional, l'enriquiment de les categories, entre altres ja no proporcionen o aporten nous coneixements– vam considerar necessari recuperar processos manuals de revisió de textos, i construcció de mapes conceptuals utilitzant altres eines externes al programari *Atlas-Ti*. Llavors utilitzàrem el programari informàtic per generar les gràfiques i d'aquesta manera mostrar l'entramat de categories vinculades a diferents famílies. La revisió per part dels directors i la contínua reflexió va estar determinant per tal d'aconseguir al llarg de diferents fases de revisió una xarxa de categories que ens va permetre redactar el relat dels resultats. Una vegada realitzat el relat, observàrem diferències entre la forma narrativa del relat i la disposició de les categories i les famílies on quedaven agrupades. Una vegada més, i partint de la redacció dels resultats, realitzàrem un ajust dels gràfics per arribar a una solució gràfica i organitzativa que poguera explicar millor i de forma sintètica quina havia estat l'organització del text final.

7.3.2. Construcció del relat

L'escriptura del relat sempre presenta dilemes de caràcter narratiu a l'hora d'abordar-lo. Per una part, fer ús d'una escriptura d'una manera objectiva que done resposta a les expectatives de la comunitat científica, i per un altra part, fer-ho de forma que no queden anul·lades les diferents vivències de l'investigador i molt menys, la dels seus informants.

La tasca de l'investigador consisteix a organitzar aquesta història a través de les dades recollides amb la finalitat d'aportar una comprensió del processos estudiats des de la perspectiva realista de les veus dels participants que han possibilitat la investigació. Aquesta feina requereix una organització temporal o temàtica de les dades en una trama o argument que possibiliti una explicació que justifique l'interès o la focalització de l'investigador en certs aspectes i ajude a fer una bona i coherent interpretació.

La construcció del relat no ha de suposar una enumeració de fets lligats sino que “inclou el sentit d’aquesta relació i la trama explicativa de la seua connexió reproduint experiències d’una manera rellevant i significativa” (Coonelly i Clandinin, 2000:39).

Com afirma Bolivar (2002), la contrucció de les històries narratives d’una investigació suposen un “art del bricolatge” ja que cal unir les peces de manera que atorguen un significat a les dades recollides i ens ajude a donar llum a l’escenari o context estudiat.

Com afirma Angrosino (2012), l’estil científic tradicional d’escriptura ha tingut sempre quelcom de “camisa de força” per a l’etnògraf, que està intentant, amb totes les seues dificultats, representar les experiències viscudes per persones reals.

Al darrers anys una de les moltes opcions que han emergit amb més força és la investigació narrativa on l’investigador es converteix en un contador d’històries. Aquestes històries poden adoptar nombrosos formats amb el nexxe comú ja que són formes de reflexió oral i escrita que utilitzen l’experiència personal en la seua dimensió temporal.

En aquest avanç de les formes d’escriptura han aparegut formes alternatives de plantejar la redacció etnogràfica, utilitzant d’una forma variable les formes de la literatura i de les altres arts per aconseguir una representació més expressiva de les experiències viscudes de les persones a les quals s’estudia. Hi ha una quantitat creixent d’informes etnogràfics que adopten formes de narració “reflexiva” personals, històries breus, novel·les, poemes o fins i tot obres de teatre (Angrosino, 2012:110).

A mode d’exemple Van Maaen (1988), que sol ser referència habitual per l’anàlisi de relats etnogràfics, recull sis estils narratius que sovint són utilitzats per presentar resultats d’investigació, tot i que els més habituals solen ser els estils: realista, confessional i el de ficció.

El relats realistes es caracteritzen per cites extenses, editades amb molta cura i que exemplifiquen les veus de les persones observades o entrevistades, amb la intenció d’apropar al lector a les veus autèntiques que representen la vida que s’està contant. El relats realistes solen manifestar una absència notable de l’autor, que desapareix darrere de les paraules, accions i pensaments de les persones que ha estudiat. En els relats realistes es requereix que el treballador de camp siga un

“transcriptor formal, educat, fiable, càustic, seriós i aplicat en el món que s’estudia” (Van Maanen, 1988:55).

Els relats confessionals es caracteritzen per la inclusió de la veu de l’investigador dintre de la narració. Es descriu l’acte de realitzar investigació amb observació participant junt a la descripció de la comunitat estudiada. Els relats confessionals poques vegades s’utilitzen com a recurs únic; allò habitual és que s’inserten passatges confessionals en les narratives realistes convencionals.

Un altre estil seria l’autoetnografia o “narració del jo”. Aquesta és una forma literària híbrida en la qual l’investigador utilitza la seua pròpia experiència personal com a base de l’anàlisi. Les autoetnografies es caracteritzen pel record dramàtic, les metàfores vigoroses, els personatges viscuts, les expressions inusuals i per no revelar la interpretació per invitar al lector el fet de reviure les emocions experimentades per l’autor.

Les representacions poètiques són formes d’expressió típiques de la comunitat estudiada que s’utilitzen per donar al lector un sentit de com aquestes persones “veuen” el món que els envolta.

L’etnoteatre és la transformació de les dades en guions de teatre o peces de representació, que poden incloure la dansa, el mim altres formes de representació expressiva.

Per últim, el relat de ficció el qual es caracteritza per la representació de l’entorn i les persones estudiades de forma fictícia, utilitzant personatges compostos, situant personatges en esdeveniments hipotètics, atribuint monòlegs interior reveladors a persones les quals l’investigador no ha pogut de cap manera haver escoltat el discurs original. La ficció se sol utilitzar habitualment per raons ètiques per tal de protegir la identitat de les persones a les quals podrien estar compromeses si foren fàcilment identificables per una redacció objectiva convencional i altres vegades se sol utilitzar per tal d’establir un nexa més sòlid entre les experiències de la comunitat estudiada i preocupacions més universals.

L’estil narratiu que hem construït per presentar el nostre relat estaria dintre d’un estil realista que es barreja amb un estil confessional amb relats més densos i impressionistes, amb la incorporació de fragments del diari de camp que ens

ajudava a crear una imatge més potent d'allò representat, contextualitzant espais o situacions que no havien estat recollides en les entrevistes, o amb la incorporació del correus electrònics.

Altres vegades aquestes notes confessionals han estat la transcripció de les impressions i sensacions del mateix investigador sobre situacions on desapareix la veu i sols observen i escolten allò que el músic fa i la reacció i ambient que és crea amb la interacció amb el públic i que aporten un toc d'autenticitat al propi relat. Hi ha un ús metafòric d'alguns apartats: *escultors del so*, *exploradors sonors*, *invisibilitat de l'instrument*, que són extrets de les entrevistes o observacions realitzades al llarg de treball de camp. Aquestes paraules o conceptes ens ajudaren i facilitaren la redacció dels diferents apartats que responen a les preguntes d'investigació plantejades al treball.

Aquest joc de paraules ens ha permès crear ponts entre les veus dels participants i elements del marc teòric que anaven encaixant des de les seues veus a la transferència al text, i com no, atrapar a través d'una paraula i sintetitzar tot un univers de significats i potencialitats de les experiències dels nostres participants.

És notable l'ajuda dels diferents mapes dissenyats a partir de la codificació i categorització com a pas previ a la redacció del relat. Aquest mapes i la seua construcció ens han permès aprofundir les relacions moltes vegades ocultes fins aconseguir un relat coherent entre tota la informació generada al treball de camp, les pròpies reflexions i la recerca constant d'una estructura narrativa que buscarà respostes guiades per les preguntes d'investigació.

Allò més complex, potser més que la gran quantitat de dades que cal manipular, ha estat la idea d'unificar la gran diversitat de maneres de fer i la pròpia singularitat que cadascun dels participants va aportar. Ara, a temps passat, pensem que aquest és un punt fort de l'estudi ja que ens aporta una multiplicitat de visions que a la vegada s'entrecruen i s'enriqueixen des de la col·laboració i negociació.

La seua implicació al treball, la riquesa de les seues experiències, a més d'una facilitat per narrar-les amb tota sèrie de matisos, experiències personals, expressions, reflexions profundes i exemples puntuals ens va desbordar des del principi per la gran quantitat d'informació generada. Tot i plantejar-nos entrevistes semiestructurades el resultat va estar més en la línia o va derivar en entrevistes de

gran profunditat, on la conversa amable i fluida va ser la tònica habitual. L'esforç per teixir l'entramat divers que hem trobat ens ha obligat a una profunda reflexió i revisió constant en les seues maneres de contar i explicar, ja que no podíem desapropiar les potencialitats que anaven descobrint i que a la fi, han estat l'origen d'un informe dens i ric en maneres de fer, viure i comunicar la música per part dels participants de la investigació.

7.3.3. Criteris de qualitat de la investigació

Quan fem referència als criteris de qualitat de la investigació ens referim al rigor amb el qual ha estat dissenyada i portada a terme la investigació. Aquest element determina el grau de confiança que altres investigadors o lectors puguen tindre en el seus resultats (Rodríguez *et al.*, 1996).

En altre tipus d'investigacions més de caire positivista i en una part de la interpretativa, la fiabilitat i la validesa han estat els criteris que prevaleixen per tal de valorar la qualitat d'una investigació. En el cas de les investigacions qualitatives els investigadors han adoptat altres perspectives diferents al respecte, no absent de crítiques i acord per part del col·legues positivistes i que han situat el valor de veritat o veracitat com el criteri per excel·lència per tal d'avaluar la qualitat de les investigacions qualitatives.

Segons Guba (1999), el criteri de veracitat es compon de quatre dimensions: credibilitat, transferibilitat, dependència i confirmabilitat. La credibilitat correspon a la validesa interna positivista i fa referència a la relació entre les interpretacions de l'investigador davant les percepcions que els participants tenen sobre la realitat estudiada. És a dir, es considera que una investigació qualitativa és creïble quan les seues descripcions i interpretacions al voltant d'una experiència humana són fidels si després d'una lectura per part dels participants la reconeixen com la seua pròpia realitat. En aquest cas, optarem per la devolució de totes les entrevistes a cadascun dels participants perquè pogueren donar la seua opinió i fins i tot pogueren fer correccions si trobaven una mala interpretació. En general totes les entrevistes foren completament acceptades tot i que algunes persones entrevistades feren alguna matisació o correcció en referència a paraules o descripcions que havien estat més un problema de comprensió a l'hora de transcriure les entrevistes. També

és va optar per fer la devolució dels resultats. Aquesta part era molt important ja que implica una nova organització de tot allò recollit a través de diferents eines i la transformació en un relat en el qual podien no estar d'acord.

Un altra dimensió important és la transferència i que fa al·lusió a un concepte que parla de la possibilitat d'aplicar el resultats d'un estudi a altres subjectes o situacions similars però sense pretendre una generalització dels resultats. En aquest cas, l'amplia mostra de participants realitzada garanteix en part, el compliment d'aquesta dimensió, tot i tenint en compte, la gran diversitat observada en la mostra de participants. Respecte a la dependència, el seu significat fa referència a la possibilitat d'obtenir idèntics resultats al replicar l'estudi amb els mateixos o similars participants i contextos. Per últim, la conformabilitat que fa referència a la possibilitat que altre investigador al seguir el passos descrits en una investigació i arribat el cas, examinar-los pugui arribar a conclusions semblants o iguals. El compliment d'aquest criteri és paral·lel a la neutralitat de l'investigador, és a dir, el fet d'haver deixat a un costat el seus prejudicis, interessos, expectatives i motivacions que puguin exercir alguna influència intencionada o interessada en les seues conclusions. Cal tenir present que en la investigació qualitativa, assumint plenament el caràcter il·lusori de la neutralitat i la importància i influència de les preconcepcions i els valors implícits de l'investigador respecte a l'objecte d'estudi, aboga per la "reflexivitat" (Guba 1983; Hammerley i Atkison, 1994) o allò que també s'ha denominat "subjectivitat disciplinada" (Erickson i Florio, en Velasco, García Castaño i Díaz de Rada, 1983). Es tracta doncs d'un exercici sistemàtic de reflexió que, a mode de diàleg interior, ens ajude a traure a la llum les idees preconcebudes existents i qüestionar obertament el nostre propi punt de vista.

Una de les activitats que cal realitzar per afavorir que es produeixen resultats creïbles sol definir-se per un "compromís perllongat" i una "observació persistent" en el camp i la triangulació de mètodes, investigadors i dades diferents (Lincoln i Guba, 1995).

A continuació presentem una taula on mostrem els criteris de qualitat i la seua relació amb les estratègies utilitzades en la investigació:

Críteris de qualitat de la investigació qualitativa	Críteris en la investigació positivista	Críteris segons LiconIn i Guba (1985) i Guba (1989)	Estratègies utilitzades en la investigació per assegurar els críteris de qualitat.
Valor de veritat	Validesa interna	Credibilitat	Triangulació de tècniques i persones. /entrevistes/ Entrevista grups. Estancia perllongada i observació persistent de l'investigador en el camp d'estudi. Recollida de la informació i transcripció realitzada per un únic investigador. Devolució i revisió de les entrevistes i dels resultats a tots els participants.
Aplicabilitat	Validesa Externa	Transferibilitat	Descripcions denses i detallades. Diversitat i complementarietat dels instruments de recollida de la informació.
Consistència	Fiabilitat	Dependència	Elements confesionals del procés de la investigació a basat en les anotacions al diari de camp i correspondència email entre participants. Descripció rigurosa de les tècniques de recollida de les dades.
Neutralitat	Objectivitat	Confirmabilitat	Triangulació de tècniques i persones. Recuperació i accés a la informació recollida a través de la digitalització de dades textuais i audiovisuals. Reflexió constant. Revisió i verificació d'experts.

Taula 8. Críteris de qualitat i estratègies utilitzades en la investigació.

7.3.4. Eines i estratègies emprades en la triangulació de les dades

La paraula triangulació s'utilitza per descriure la combinació de mètodes, grups d'estudi, entorns locals i temporals i perspectives teòriques diferents (Flyck, 2012). Tot i que Denzin (1989) diferencia quatre tipus de triangulació, en el nostre estudi farem referència a la triangulació de mètodes de producció de dades.

Taylor i Bogdan (1987) afirmen que malgrat les notes de camp basades en l'experiència directa en un escenari proporcionen informació clau en l'observació participant, altres mètodes i enfocaments poden i deuen utilitzar-se unificats al treball de camp. La triangulació sol ser concebuda com una mena de protecció de les tendències de l'investigador i permeten confrontar i sotmetre a control recíproc els relats des diferents informants (p. 91-92).

El fet de recollir la informació a través de diferents tècniques o mètodes ens permet comprovar la coherència entre allò recollit a les entrevistes i allò que succeeix en situacions reals. Açò ens ha permès recollir la informació en llocs i temps diferents on els participants es troben davant situacions a les quals han de fer front sense tindre en compte les declaracions de les entrevistes. Per tant, potser una prova de coherència o no que l'investigador haurà de verificar.

A més de la devolució de totes les entrevistes, s'ha realitzat la devolució dels resultats i les conclusions amb un temps suficient que ens permeta verificar si la nostra visió fonamentada en les dades ha estat correcta, tot i tenint en compte que la nostra interpretació ha seguit escrupulosament aquesta fidelitat a les dades recollides, no sempre pot ser compartida pels participants. El fet de realitzar la devolució ens permet ampliar la informació a partir de les possibles correccions o noves aportacions que els participants consideren oportunes i al mateix temps aporta major rigor a la informació que té accés l'investigador, a través dels participants.

La triangulació que s'ha aplicat en aquesta investigació ha estat realitzada principalment a través de creuament de diferents mètodes de producció d'informació de recollida de la informació que ens ha permès verificar si allò recollit a les entrevistes mantenia coherència amb allò observat.

Preguntes d'investigació	Diari de camp	Vídeo	Àudio	Entrevistes	Fotos	Observació Participant	Anàlisi documental
Pregunta 1: De quina manera les experiències prèvies personals i col·lectives defineixen el seu univers musical?	X		X	X	X		X
Pregunta 2: "Quines formes d'aprenentatge adopten habitualment els membres d'aquestes comunitats?"	X	X	X	X		X	X
Pregunta 3: Quins significats personals i compartits assignen a la seua condició de No-Músics?	X	X	X	X		X	X
Pregunta 4: Quina importància té la tecnologia en les seues maneres de fer música?	X	X	X	X	X	X	X
Pregunta 5: Quines formes d'interacció caracteritzen els processos i productes en la creació col·laborativa entre el No músics?	X	X	X	X	X	X	X

Taula 9. Eines emprades en la triangulació de les dades seguint les preguntes d'investigació.

La informació que ha estat recollida en aquesta investigació compleix aquestes suggerències de diferents autors i ha estat recopilada a través de diferents tècniques, espais i temps.

Cada pregunta d'investigació ha estat sotmesa a diferents tècniques: entrevistes, enregistraments de vídeo, enregistrament d'àudio, notes de camp, fotografies i diferents tipus d'anàlisi documentals per tal de reduir al mínim qualsevol tipus d'interpretació errònia per part de l'investigador. A continuació presentem una taula que recull la interrelació entre les eines de recollida de la informació i les preguntes d'investigació:

Amés a més, dintre de les entrevistes es va incloure una pregunta per tal d'entrecruar les seues veus i que cadascú aportara informació de la resta de participants. Aquesta idea ens va permetre reforçar la nostra interpretació de cadascun dels participants ja que les aportacions es mantenien fidels a la informació que anaven recollint afegint un alt grau de coherència entre allò que deien i allò que feien.

7.3.5. Les qüestions ètiques de la investigació

Les tasques de l'investigador no consisteixen únicament a recollir dades i analitzar-les sinó també en prendre decisions durant la investigació que impliquen un posicionament ètic per la seua part. Aquest ha de decidir quina ha de ser la forma correcta d'actuar davant qualsevol acció i ha de poder explicar a l'audiència de la seua investigació per què ho va fer d'una forma i no d'una altra. La preocupació per orientar als investigadors en el seu treball quan s'enfronta a aquests dilemes ètics ha portat a institucions i associacions acadèmiques de diferents disciplines a concretar una sèrie de principis o codis ètics (*American Anthropological association*, 1983; *American Educational Research Association*, 1992; *American Nurses Association*, 2001). Aquests codis ètics solen posar l'accent en qüestions com l'accés al camp, el consentiment dels participants, la protecció de la seua intimitat i la confidencialitat de les dades, la honestat de l'investigador o les contrapartides als informants.

En el nostre cas els participants van estar informats des del primer moment dels objectius de la investigació. El fet de ser majors d'edat i amb bona formació acadèmica implica menys problemàtica que si tractarà amb menors o amb col·lectius més vulnerables o complexos, però aquest no va ser el cas. L'entrada al camp es va facilitar a través de la figura del porter, en el nostre cas ja fora Josías De la Espada com a membre fundador de l'aplicació *Sezion* o per part d'Edu Comelles a quasi la resta de participants, no va haver el major problema. El fet que Edu Comelles fóra una persona de pes i respectada dintre del grup va permetre un accés de plena garantia i vaig ser acceptat amb tota naturalitat. En cap moment m'he sentit forçat o he viscut una mala experiència, tot el contrari, em feren sentir com un més del grup.

Amb les primeres reunions i contactes més personals els vaig exposar les meues intencions i els vaig invitar a signar un document de confidencialitat, en tots els casos, la seua resposta va ser que no era necessària. Potser havia un interès i confiança natural per part dels participants en la meua manera d'actuar i trobaven interessant que una persona és preocupara per donar visibilitat al seu treball. Amb tot açò em vaig comprometre a demanar permís en cas d'utilitzar la informació en

Part 3. Resultats i conclusions

Capítol 8

Resultats



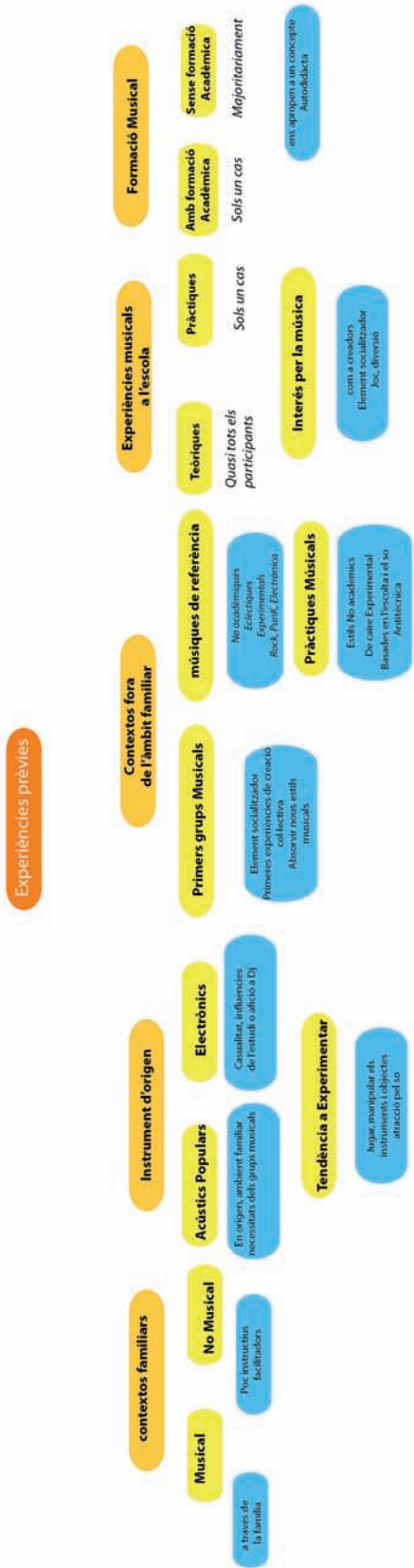
Imatge 10. Truna en concert festival Nits d'Aielo i Art 2014

Els resultats que presentem a continuació han estat l'origen de la construcció d'un relat que es fonamenta al treball previ de categorització i ordenació de les dades seguint les preguntes i objectius de la investigació. En aquest relat s'interrelacionen les veus dels participants per tal d'enfortir i donar suport en la seua contrucció. Per una qüestió aclaratòria i sintètica s'encaixen al llarg dels diferents apartats els gràfics resultants del treball de categorització i que han conformat diferents famílies i han estat una veritable ajuda a l'hora d'enfrontar-nos al repte que suposa l'escriptura davant la quantitat de text generat a la investigació, aportant les claus que ens permeten teixir tota la trama que desenvolupem a continuació.

8. Pregunta 1: de quina manera les experiències prèvies, personals i col·lectives dels participants defineixen el seu univers musical?

Les experiències prèvies han funcionat a l'hora de codificar la informació com un família conformada per diferents categories i subcategories que ens han permès construir el teixit narratiu partint de la informació recollida a través de diferents eines com el diari de camp, entrevistes, anàlisi documental, anàlisi de vídeos.

A continuació passem a detallar la distribució de categories i subcategories a través de la següent gràfica:



Gràfica 1. Categorització família d'Experiències prèvies.

Començar per les experiències prèvies suposa indagar des de l'origen mateix per tal de trobar patrons o claus significatives que definisquen les diverses trajectòries dels participants investigats.

Com no podia ser d'una altra manera, destaca la complexitat i diferències entre els entrevistats. Aquestes diferències ens parlen de la diversitat de maneres d'apropar-se al món de la música. Resultat de l'anàlisi de les dades recollides és que algunes des les categories han estat extretes de forma inductiva ja que partiem d'unes entrevistes semiestructurades que ens adreçaven cap elements sobre els quals volíem indagar. Altres categories i d a causa de l'ús de diferents tècniques i eines de recollida de la informació, han emergit com sol ser habitual en aquest tipus d'investigació d'una forma totalment lliure.

8.1. Aportacions de les experiències prèvies des del context familiar

En l'anàlisi observem que en la majoria de contextos familiars l'ambient musical ha estat un context bastant tolerant, no subjecte a regles estrictes respecte a la instrucció musical que ha permès aflorar espais de llibertat per tal de desenvolupar la lliure expressió i l'exploració sonora de tots els participants. En aquest cas, podem evidenciar un patró en la No instrucció musical en la majoria dels casos estudiats.

[...] el meu pare no va tindre cap intenció o idea d'iniciar-me en la música, no va haver instrucció en l'aprenentatge i pense que açò és bastant important, sempre vaig tenir la lliure opció d'escollir

Entrevista Truna

De molt petits el meu germà i jo ens van criar observant a mon pare tocar la guitarra i la bateria. El meu pare no mai ens va fer classes, però ens va ensenyar.

Entrevista Josias De la Espada

He d'agrair als meus pares l'educació rebuda, sempre m'han deixat fer i m'han recolzat, pel context cultural que m'oferiren i sense excessos materials, en compraven allò que realment necessitava. També com que no parava de fer, sempre em recolzaren.

Entrevista a Martí Guillem

Observem que als contextos familiars dels participants investigats, es donen dos tipus bàsic de contextos. En primer lloc, un context on la música ha estat més present atés que algun membre familiar practicava la música, normalment de forma amateur, i en segon lloc, un context familiar on la música ha estat present de forma poc significativa i sense cap referència musical als membres de la família. En les dues cites que recuperem a continuació podem evidenciar clarament aquests dos contextos familiars als que fem referència.

Jo vaig començar de petit, sempre vaig tenir la música i les cordes sonant i vibrant al meu voltant. El meu pare tocava la guitarra, no de forma professional però sí amateur.

Entrevista Truna

No he tingut música al meu voltant, ni familiar ni amb amics. En la meua família no hi ha un entorn musical especial.

Entrevista Ruelsson

La primera cita de Truna fa referència a un context familiar on la música ha estat present dintre del cercle familiar. En la següent observem un cas on no hi havia cap tipus d'estímul o influència musical per part de l'entorn familiar.

Tot i que recorden haver escoltat músiques diverses en l'entorn familiar, aquesta escolta no ha estat dirigida amb un objectiu formador o instructiu concret i sols formaven part d'un ambient musical normal dintre del context familiar.

En casa no hem tingut un ambient musical especial. En casa i amb ma mare s'ha escoltat música del 60 fins els 90, i pel meu pare hem escoltat, sobretot, música clàssica i música folklòrica, potser per la seua professió, ell és antropòleg i s'ho duu al seu terreny.

Entrevista Edu Comelles

En el cas de Llorenç Barber sí que podem apreciar un context familiar musical, ja que els pares tenien formació acadèmica, a més, cal tenir present que partim d'una època diferent; l'espai sonor de casa encara no estava farcit de sons aliens, no hi

ha tanta presència del mitjans de comunicació i en aquests tipus de contextos era habitual que tota la família fora educada i instruïda musicalment entre la música acadèmica i popular, sobretot per la mare que era pianista. En aquest sentit descriu Llorenç Barber l'ambient musical al seu entorn familiar:

A casa t'alces del llit i caus damunt d'un piano, d'una guitarra, un acordió, d'un llaüt, del que siga. En ma casa tocaves el piano des d'acabat de nàixer, jugant. Quan entrava una persona a casa havies de seure i tocar alguna cosa.

Entrevista Llorenç Barber

La formació acadèmica de Llorenç Barber no va impedir que des de ben menut mostrara interès per la música especulativa o "rara" com ell defineix.

[...] des dels 12-13 anys jo tinc clar que vull ser músic. I no vull ser un músic de qualsevol manera, jo no tinc model de banda, no és ball, jo vull ser músic especulatiu. Jo tinc consciència que als 14 anys jo volia ser un músic especulatiu. Per a mi açò significava modern, raro, marcià

Entrevista Llorenç Barber

Aquest interès serà part de la seua motivació constant al llarg de la seua vida professional i el portarà definitivament a buscar una pràctica musical fora de l'àmbit més acadèmic i ortodox, dintre d'un estil més experimental.

En els contextos familiars on la música estava més present podem observar que algun familiar tenia afició per la música i tocava algun instrument.

Tot i aquesta situació, destaquen que en la majoria de casos l'ambient era poc instructiu i s'animava a la pràctica sense un interès professionalitzador. Aquest element ens mostra evidències d'uns ambients lliures llevat del cas de Llorenç on es potenciava una pràctica musical dintre del context familiar.

8.1.2. Construint el seu univers sonor: dels seus primers instruments a la col·lectivitat del grup

En general quasi tots el participants de la investigació comencen a practicar amb un instrument d'origen ja siga: la guitarra, el baix, la percussió i en el cas de Llorenç

Barber, el piano. Com hem dit abans, el cas de Llorenç serà un cas diferent, perquè educat en un ambient musical acadèmic, sí que fou instruït pels pares des de molt menut i va seguir els estudis musicals al seminari i al conservatori on posteriorment va finalitzar els seus estudis.

La nostra anàlisi apareixen dos casos d'ambients no musicals on l'afició per la música apareix de forma tardana. Un serà Edu Comelles, el qual comença la seua experiència musical de forma molt tardana i el primer instrument serà l'ordinador que li permetrà apropar-se per primera vegada a la creació musical. Edu Comelles fins aquesta iniciació tardana i definitiva no havia tingut cap experiència musical ni individual ni de forma col·lectiva i afirma que el seu descobriment és degut més a una casualitat moguda per la curiositat que a un interès vinculat al seu ambient musical.

Jo sempre he tingut bastant amics músics, gent que tocava la guitarra, gent involucrada en moltes coses, però no ha estat una cosa determinant. Pense que jo sí que, junt a altres amics com aquest que et comentava, abans era dels que escoltaven coses "rars" a l'escola. Però abans d'aquestes coses puntuals no va haver gran cosa. Va ser una sorpresa total, si ho haguera decidit d'un dia per l'altre, no m'haguera al·lucinat.

Entrevista Edu Comelles

Aquestes primeres experiències amb instruments afavoreixen els primers contactes amb la música i amb els primers grups musicals que normalment, en quasi tots el casos, solen coincidir amb el període de l'adolescència. En altres casos, com JJDoc, serà la producció musical o l'experiència com a Dj la que aportarà els primers contactes amb la música.

Les primeres experiències col·lectives amb diferents grups anaren definint el gust per un tipus de música "especial", allunyat del concepte acadèmic, que en molt casos els va permetre començar a experimentar al voltant d'experiències col·laboratives en la creació sonora.

A través d'aquestes experiències compartides amb les primeres formacions l'element socialitzador de la música es farà ben present. Com expliquen alguns participants, la música els deixava compartir una mena d'experiències comunes, on l'interès anava més enllà de la música i els permetia enfortir i gaudir de les relacions

d'amistat en uns moments que compartien al voltant de la música, sempre des d'una visió amateur.

No vaig tenir cap relació amb la música i tampoc tenia molt d'interès per aquesta, pense que vaig començar a escoltar música per tal de tenir una excusa per parlar d'alguna cosa amb els amics i la gent. Les meues amistats parlaven de grups i de música i jo no en tenia ni idea.

Entrevista Avelino Saavedra

Els meus amics muntaren un grup i ja vaig decidir tocar el baix. No per res, simplement per què cadascú havia ja escollit el seu instrument en el grup i faltava un baix. La veu no em feia molta gràcia.

Quan tenia 13 o 14 anys, en aquest moment potser sí que va haver un acte més conscient que la música podia tenir cert interès per a mi.

Entrevista Raelsson

En aquest grup feien algunes versions i també composaven. Era més una qüestió per passar junts la vesprada un grup d'adolescents.

Entrevista Martí Guillem

Entre les seues pràctiques musicals cal destacar estils de caire experimental que es mouen entre el Rock, pop, jazz, punk, ambient, noise, electrònica i estils quasi sempre de tipus experimentals.

Alguns d'ells es defineixen com a nens curiosos i amb certa tendència a experimentar amb el so, des de ben menuts i amb tendències manipulatives amb objectes o aparells electrònics, on es complaïen amb la recerca de noves sonoritats i els efectes que produïen en ser manipulats.

Des de menut he pensat que hi ha coses on les paraules no arriben I sobretot he sigut un xiquet molt curiós. Sempre he tingut una mena de necessitat de buscar respostes a allò que m'envoltava, a la natura... I també, al mateix temps, ser una mica solitari.

Entrevista Raelsson

Recorde de ben menut tenia certa facilitat per inventar-me música i solia adormir-me inventant-me música.

Entrevista Josías De la Espada

Després òbviament, vaig començar a palpar eixa guitarra i m'agradava

molt jugar i explorar les possibilitats que m'oferia aquest instrument [...] sempre he tingut certa atracció, fascinació i curiositat per l'objecte, sobretot per l'interior de l'objecte. Als 5 anys, quan em regalaven les joguines, els obria i els tornava a juntar utilitzant pegament, però canviant-los la forma [...]

Entrevista Truna

[...] descobrir que amb la meua ràdio AM d'ona curta, quan intentava sintonitzar, podia fer uns sorolls que a mi em recordaven els sintetitzadors de la música que estava escoltant en aquells moments

Entrevista Remi Carreres

Cap de les persones estudiades -excepte Llorenç Barber– optaren per una formació acadèmica a l'hora de fer música i es defineixen com a músics totalment autodidactes. Aquestes maneres suposen un accés a la música des des de la pràctica i l'escolta i no mai des del codi⁴² o llenguatge musical, element que no han trobat necessari per tal de aprendre i seguir fent música.

A mi el solfeig em semblava "Dèlfic" i de fet sempre em preguntava perquè entre la interpretació i el llenguatge hi havia un gran buit de transferència.

Entrevista Ruelsson

Tot l que cap dels dos no coneguem la notació musical, podem agafar l'instrument i traure una nota d'oïda amb bastant facilitat.

Entrevista Josías De la Espada

⁴² Codi o llenguatge musical fent referència a la notació occidental basada en notes concretes sobre un pentagrama.

Allò que destaca habitualment en la majoria del grup és un baix interès per les filigranes tècniques del virtuosisme, que eren substituïdes per interès per les sonoritats i matisos que podien extraure dels seus instruments més enllà de la tècnica.

Podem observar que cadascú busca una relació especial amb el seu instrument, on l'experimentació està sempre molt present. Aquest concepte lliga perfectament amb les músiques que escolten i practiquen, ja que normalment segueixen les referències de músics com Brian Eno, David Bowie, John Zorn o altres que partien d'aquesta actitud davant la música.

De fet, quan vaig començar a escoltar música experimental era perquè Bowie en cada disc que feia era completament diferent i ens tornava bojós als fans; em va ajudar a tenir poca afició a la forma, m'interessava més la curiositat, les ganes de canviar, no tenir por a enfrontar-se a formes noves... Durant més de vint anys, Bowie ha estat una gran influència i més que la música, la seua actitud davant la música.

Entrevista Remi Carreres

En relació amb les experiències musicals a l'escola quasi tots coincideixen a dir que foren poc rellevants. En molt casos no recorden pràcticament res d'aquestes classes de música a l'escola. En general les defineixen com unes classes teòriques basades en enfocaments històrics i poc pràctiques.

Jo no vaig rebre cap classe de música a l'escola. En primer de BUP recorde història de la música i dels instruments. En primària no mai vaig tenir una classe de música, ni flauta dolça ni cap cosa manipulativa per a fer música.

Entrevista Raelsson

Les meues classes a l'escola van ser un desastre.

Entrevista Remi Carreres

Sols en un cas, Truna ens parla d'unes classes diferents a l'escola on la improvisació i la pràctica musical li aportaren un apropament diferent a la música.

Recorde la meua mestra de música, una mestra hippy de l'època, que ens posava Sati, Chopin i ens gitavem al terra. Després d'escoltar la música ens preguntava què havien sentit. D'alguna manera tot açò ens va permetre conèixer la música d'una forma diferent, sobretot d'una forma diferent a la visió conservadora.

Entrevista Truna

En general allò que destacaria de les experiències prèvies del grup és la lliure opció de fer música recolzada per ambients familiars poc instructius. De fet no s'ha detectat cap situació familiar de menyspreu o rebuig a que la música pugui ser desenvolupada amb tota naturalitat.

En els contextos fora de l'àmbit familiar seran determinants les primeres experiències amb els grups musicals on participen o, dintre d'aquest ambient, el suport que reberen d'altres músics que d'una forma respectuosa els animaren a continuar i millorar, oferint-los una oportunitat per participar en els seus projectes musicals o, simplement, els aportaren consells sobre la música en general.

Observem en general que una necessitat personal de buscar alguna cosa nova, original i diferent mou a la majoria del grup investigat. Es fa evident l'opció personal i individual de crear la seua pròpia música, opció que els defineix més com a creadors que com intèrprets.

La música quasi sempre ha estat present d'una manera o altra i sols de vegades serà apartada momentàniament per tal de compaginar altres estudis i serà recuperada en concloure'ls.

En les formacions col·lectives es fa evident com una experiència important que els ha permès absorbir diferents estils musicals i, sobretot, viure l'experiència d'aparar-se a un públic per tal de compartir les seues creacions sonores.

Una altra qüestió important és que cap persona ha trobat necessari seguir estudis musicals acadèmics per fer música, tot i que cap persona ho rebutja, o no trobaren la necessitat o allò que podien estudiar acadèmicament no s'adaptava a les seues maneres de concebre i fer la música.

En general, trobem en tots el casos una necessitat expressiva que fa de la música un mitjà favorable on se senten còmodes i que els permet anar creixent al llarg de les seues trajectòries vitals d'una forma molt personal.

Tot i que comparteixen de vegades referents artístics i el mateix instrument de pràctica, cadascú buscarà la seua manera pròpia per construir-se una personalitat sonora identitària.

Des de diferents llocs i contextos tots segueixen unes opcions semblants, on la música experimental va estar determinant. Cal destacar que malgrat la diferència en l'edat⁴³ entre els diferents participants, això no ha estat determinant per deixar de compartir unes mateixes referències i actituds davant la música. Unes músiques que comparteixen un mateix leitmotiv, és a dir, un clar allunyament de patrons acadèmics que posen èmfasi en una major llibertat en un llenguatge sonor completament obert a noves i constants experimentacions.

En general és mostren oberts a escoltar tot tipus de música, però sincerament es troben més còmodes davant músiques que primen més el valor de l'empremta personal i l'originalitat que no el valor d'una música subjecta a patrons i regles imposades que en molts casos poden ser alienes a l'autor que fa la música.

Cadascú d'ells opta de forma lliure per la recerca d'un estil particular, propi i no mai imposat. Tot i tenir l'opció d'estudiar música de forma acadèmica la descarten, doncs no forma part de les seues expectatives i suposa un esforç innecessari, però en cap moment aquesta decisió resta opcions a l'hora de crear la seua música pròpia. És per això, que hi trobem el rebuig a les filigranes tècniques en favor d'unes maneres particulars de fer sonar els instruments. Dintre del grup estudiat hi ha uns quants participants que no parteixen d'un instrument d'origen, sinó que serà l'ordinador el seu primer instrument: Edu Comelles, JJDoc.

⁴³ A la nota de camp realitzada el 2 de gener de 2013, Edu Comelles en comentà que li sorprenia molt, allunyant-se dels tòpics, que gent de diferents edats pogués estar d'acord i compartir molts dels temes tractats. Al llarg dela conversa va insistir en el potencial que existia en el grup habitual de treball i que els diferents trajecte vitals i generacionals no suposaven cap barrera per a fer noves propostes.

La majoria del grup estudiat ha realitzat paral·lelament estudis superiors: psicologia, antropologia, medicina, Belles Arts, entre altres i la música sempre ha estat una opció important en les seues vides.

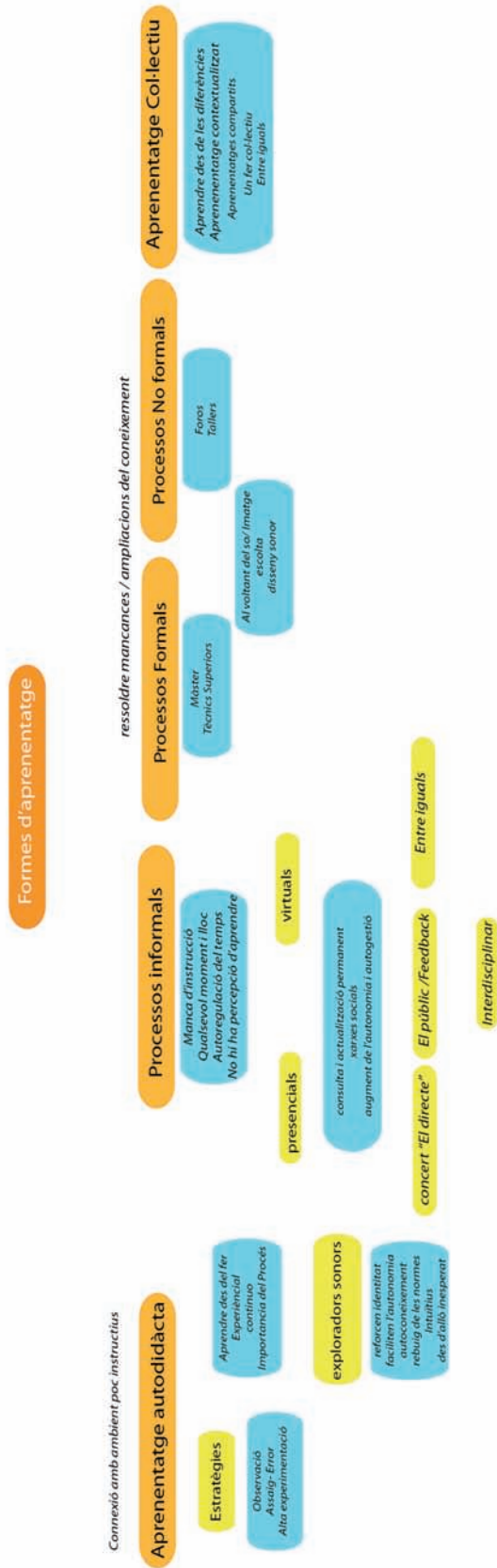
En l'actualitat, per alguns d'ells aquesta és la forma principal de subsistència i uns altres ho compaginen amb les seues professions.

8.1. Pregunta 2: quines formes d'aprenentatge adopten habitualment els membres d'aquestes comunitats?

Seguint amb la resta de les preguntes d'investigació, centrarem el nostre interès en les diverses maneres que utilitzen els participants per tal d'aprendre. Des de la seua condició de No músic, aquestes formes escapen moltes vegades de les habituals, a les quals ens té acostumats una òptica formal.

La pregunta que havíem de respondre ens ha permès indagar a propòsit de les interaccions individuals i col·lectives que condicionen unes formes d'aprenentatge particulars i permeten conèixer quines són les estratègies personals i compartides que utilitzen per apropiar-se del coneixement i fer-ne ús d'aquest.

La informació recollida a través del diari de camp, entrevistes individuals i grupals, va estar organitzada a través de diferents categories i agrupada en una família principal amb el títol de: *formes d'aprenentatge*. Això ens permet organitzar aquest relat fent referència a les següents categories i subcategories que mostrem a la següent gràfica.



Gràfica 2. Categorització família formes d'aprenentatge.

8.1.1. Traspassant les normes: exploradors sonors

En l'anàlisi detectem que, de forma majoritària, els participants es declaren autodidactes pel que fa a la seua formació. Aquestes formes individuals d'aprendre responen a un grau d'experimentació constant, un dels elements importants que els defineix com veritables "exploradors sonors".

Sóc autodidacta bàsicament, vaig començar a tocar la bateria quan estava a Madrid, cap als 90 i, com aquell que diu, vaig començar tard en açò de la música, al voltant dels 20 anys d'edat.

Entrevista a Avelino Saavedra.

He après de forma autodidacta i després, observant a alguns amics com Remi, Jesús Hidalgo, un que és coreògraf de València i que viu a França.

Entrevista a JJDoc

Pel que fa a la guitarra, com ja he dit, amb la professora de l'escola vaig aprendre nocions bàsiques per acompanyar-me sobre una seqüència d'acords. A partir d'ací vaig aprendre pel meu compte. Tot i que mon pare tocava la guitarra mai ens va ensenyar ni a mi, ni al meu germà.

Entrevista Josías De la Espada

A través de les experiències prèvies ja hem observat com, en la majoria dels casos, tant els ambients familiars com els ambients externs havien afavorit un tipus d'aprenentatges poc instructius que van permetre un alt grau de llibertat a l'hora de plantejar-se el seu contacte amb la música.

Aquesta autonomia personal troba més força a través de l'observació de les seues exploracions i a través de les activitats que generen en la creació sonora. Les exploracions estan subjectes a determinades estratègies que de forma general comparteixen. L'assaig-error serà l'estratègia habitual per tal d'anar buscant maneres personals d'apropiar-se del coneixement i, sobretot, de buscar les solucions més adients en cada projecte realitzat.

Aquesta estratègies, a més a més, suposen augmentar de forma considerable l'autoconeixement i els recursos per afrontar de manera particular i original cada repte sonor al qual han de fer front.

[...] no m'apunte a un curs i sí que intente amb qualsevol programari aprendre a través de la típica estratègia d'assaig-error. Normalment els resultats solen ser semblants

Entrevista a Jorge Marredo.

Així mateix, l'assaig-error augmenta la seua percepció davant els descobriments inesperats i va conformant un tipus de personalitat oberta a les contingències que van sorgint en tot procés d'experimentació.

Aquest tipus de visió dona com a resultat un rebuig bastant generalitzat de regles i normes imposades i és per això que, dintre de la seua pròpia construcció, l'elaboració de regles particulars que s'adapten als seus projectes també forma part de l'itinerari personal d'aprenentatge.

S'observa que en alguns casos aquestes normes i regles són quasi sempre agafades com elements-guia i no com a un element estricte que han de seguir i complir. Aquest posicionament els permet avançar en les seues pròpies exploracions sonores, allunyant-se de qualsevol indicatiu de pura imitació o, el que és pitjor, la còpia.

Intente reproduir la sensació que em produeix la música, no mai copiar.

Entrevista Remi Carreres

El problema de les referències i com et deia abans em costa molt trobar coses que jo diga: això!!! No per copiar, simplement per mostrar-me coses que m'interessent.

Entrevista edu Comelles

Un altre element a tenir em compte és la seua percepció del coneixement assolit a través de l'experiència, que els permet parlar de processos intuïtius i que, en la majoria dels casos, estan ben arrelats en una forta exposició a experiències constants, derivades de la pràctica i que difícilment pot ser subsumida en una

experiència concreta que puguen recordar i assenyalar com a causa d'una decisió puntual.

A partir de totes les experiències acumulades i de totes les coses que he fet, hi ha una mena d'intuïció creada i aleshores aplique l'assaig-error i jugue amb el material que tinc i l'aprofite.

Entrevista a Martí Guillem.

8.1.2. El coneixement com a procés obert i dialògic: aprenentatges invisibles

Aquestes formes d'aprenentatge individual poden ser encabides en les formes habituals d'aprenentatge, ja siga a través de processos informals, presencials o virtuals, processos no formals o formals.

En la majoria dels casos el procés més habitual seria el que definim com a procés informal que reforça les maneres particulars i autònomes d'aprendre, on s'observa una evident manca d'instrucció i que defineix molt bé una de les particularitats d'aquests processos informals. Així mateix el fet de no estar subjecte a formes pautades d'aprenentatge permeten una autoregulació del temps d'aprenentatge on cadascú, de vegades inconscientment o no sistemàticament, va assolint coneixement que després farà servir.

En la informació recollida no s'observa un temps específic per aprendre. Qualsevol moment i qualsevol lloc poden ser utilitzats per millorar el treball o el projecte que en aquest moment desenvolupen. Sí que s'evidencia que, en la majoria dels casos, els participants disposen d'un espai adaptat on solen ubicar el seu estudi o laboratori sonor i que es constitueix en el seu espai de treball habitual, però que en cap cas hauríem de confondre'l amb els espais on pot produir-se l'aprenentatge. En aquest sentit s'observa que no hi ha una clara percepció del "quan" aprenen i sí una major claredat del "com" aprenen.

En la seua entrevista, Raelsson defineix aquest moment de la següent manera:

El que he fet en molt casos i no d'una forma sistemàtica, sinó més bé intuïtiva, ha estat observar i assimilar els mètodes de treball que més m'han interessat.

És veritat que sempre hi ha alguna persona que et diu com has de col·locar els dits, quins acords pots utilitzar. Però jo he tingut interès per resoldre alguna qüestió tècnica o he après uns acords bàsics sempre mogut per la necessitat de compondre i no per dominar el meu instrument tècnicament i ja està.

Aquest “fer servir” ens parla d’un tipus d’aprenentatge pràctic que s’allunya de l’aprenentatge del “fer per fer”. Allò après és important, perquè hi ha darrere una necessitat d’aprendre-ho amb la intenció d’aplicar-ho. Busquen un tipus d’aprenentatge útil, és a dir, que tinga una clara aplicabilitat en allò que fan.

Com molt bé expliquen molts dels participants, ser autodidacte no significa viure en un món aïllat i sense connexió. En tot cas observem justament el contrari quan una de les estratègies més utilitzades és l’observació i la imitació com a font d’aprenentatge.

Des de molt menut em vaig criar escoltant a molta gent. El primer contacte o quelcom tipus aprenentatge va començar amb el meu germà fent les posicions de la bateria a l’aire com una mena de joc. En Panama cada setmana o quinze dies acompanyava al meu pare a l’església i, escoltant música, anava practicant.

Entrevista Josías De la Espada.

[...] vaig començar escoltant i, com no, descobrint a poc a poc la tècnica, descobrint la maner de tocar, i després veient tocar a uns i altres, és clar, ser autodidacta no vol dir aprendre per “generació espontània

Entrevista a Avelino Saavedra.

No obstant això, tot i definir-se com autodidacte, Avelino Saavedra afegeix:

Potser aquestes formes d’aprenentatge poden portar al no res i resultar una pèrdua de temps, ja que si alguna persona t’ho explica, potser podràs solucionar-ho abans, però, jo sempre he sigut de “fer-m’ho jo sol” de trencar-me el cap, i generalment en totes les coses.

En aquesta afirmació, tot i que posa en dubte la fiabilitat de l’aprenentatge, podem evidenciar unes formes d’aprendre per sí mateix que reforçarien el rebuig manifest

a seguir regles o pautes imposades i la lliure decisió de mantenir la seua autonomia personal respecte d'allò que aprén.

En la mateixa línia, Remi Carreres afirma:

No tinc cap sensació d'un aprenentatge guiat, ni pautat, ni dirigit. Més aviat tinc records del meu aprenentatge observant als altres.

Dintre d'aquests processos d'aprenentatge, s'observen també com una situació diferenciada l'acte de fer música en directe. Aquest acte és vist com un moment únic per aprendre i respon a la força que provoquen les situacions reals, que suposen experiències condensades de coneixement. Potser en el directe, tant en l'observació com en l'atenció a allò que escolten o veuen, l'atenció està disposada d'una altra manera i provoca una forta focalització que en altres situacions segurament és més dispersa.

Pense que aprenc moltíssim dels directes, de veure que fa cadascú. Una situació sonora ens ha conduït cap allà, o ha derivat en... De vegades aquestes qüestions se comenten en grup.

Entrevista a Antonio Sánchez

En aquest cas, Antonio Sánchez ens parla de l'aprenentatge del directe des de la seua pròpia participació com a músic. En l'altre cas, des de l'observació Remi Carreres ens diu:

Nosaltres érem els típics xavalets de 14 anys que no faltàvem a cap concert, sempre en primera fila, ens sabíem les lletres de memòria i ací vaig començar a "mamar, mamar i mamar".

Un altre dels focus d'aprenentatge és la relació que s'estableix amb el públic. La seua actitud davant allò que fan els predisposa obertament a rebre i, fins i tot, a demanar l'opinió del públic que assisteix als seus concerts. Diu Edu Comelles que aquesta situació li permet aprendre de manera molt potent i vàlida.

[...] el feedback d'allò que la gent et diu després dels concerts suposa per mi un dels moments on més aprenc. Moltes vegades quan pense que demà tinc un concert i

deixe de pensar en allò que vaig a fer, que ja m'ho sé, i pense en el que em dirà la gent que sé que vindrà a escoltar-me i tinc ganes d'escoltar allò que em dirà. Pense que ací tinc el 90% d'allò que aprenc. Després del concert, en calent, et fan unes observacions que moltes vegades et sorprenen. Aquesta gent no és sempre gent experta, de vegades és gent externa i els comentaris són brillants, jo mai m'ho hagués plantejat

A més d'evidenciar la importància que té per a ell la retroalimentació que rep del públic, Edu Comelles aporta la idea que el coneixement moltes vegades no sols és patrimoni de la gent considerada experta, sinó que cal estar atent i ser respectuós amb qualsevol suggeriment, amb independència del seu origen.

En aquesta mateixa línia Truna afirma:

[...] i ací, pense jo, és on més aprenc, dels actes compartits i únics on la gent (públic) et fa preguntes

També, cal destacar que una de les formes habituals d'aprendre, ja siga amb caràcter presencial o virtual, són els aprenentatges entre iguals, els quals es caracteritzen per la col·laboració de persones properes que, en casos puntuals, són reclamades per tal de resoldre problemes. Aquesta resolució de problemes sol estar tutelada o fins i tot guiada per la persona a la qual els participants li assignen la condició de *persona eficient*, experta en un tema concret i que, en una relació d'iguals, ajuda amb la seua supervisió a resoldre qualsevol necessitat o dificultat. En la majoria dels casos dels participants, aquesta tutela ha estat realitzada per persones conegudes i de confiança, però no descarten en algunes ocasions l'ús de fòrums o xats amb persones no conegudes que, de manera col·laborativa i altruista, ajuden i comparteixen el seus coneixements en benefici de la persona sol·licitant.

Em va ajudar molt un amic d'ací, de Castelló, Raül Fuertes, amb el qual ja havia fet coses i col·laborava amb ell i altra gent en un grup d'improvisació. Raül em va ajudar en certes qüestions i als EUA, entrar en un estudi i preguntar sobre allò que veia, també em va servir per anar aprenent un poc més sobre aquest món de la tecnologia.

Entrevista a Raelsson

En aquest primer contacte amb Remi, vaig començar a comprendre com es podia treballar amb diferents programaris d'àudio com el Garage Band o Logic Audio.

Pense que allò que més em va permetre aprendre va ser l'experiència de treballar en un estudi d'enregistrament a València, fent maquetes. Aquests primers estudis eren totalment casolans, i el contacte amb molta gent diferent em va permetre aprendre moltes coses.

Entrevista a JJDoc.

8.1.3. Aprenentatge en línia: de l'aprenentatge físic al virtual

Aquestes estratègies personals d'aprenentatge s'han vist al llarg dels darrers anys incrementades i potenciades mitjançant processos virtuals a través de la xarxa d'Internet.

En els darrers anys, aquesta plataforma suposa una nova forma d'accedir i produir coneixement. És per això que la majoria de membres del grup investigat fa ús d'internet per tal d'aprendre i compartir coneixement. En les seues fórmules habituals sol utilitzar fòrums per tal de realitzar consultes d'articles i material documental d'interès, ja siga material escrit, àudio o vídeos.

El *Facebook* suposa una de les xarxes socials més utilitzades habitualment pels participants de la investigació. En la majoria de casos tots ells comparteixen "amistat" més enllà de les relacions físiques.

És també bastant usual la participació en fòrums especialitzats on solen consultar alguns manuals en relació a tècniques sonores o d'utilització de programari específic.

En la gran majoria dels comportaments s'observen rutines de consulta de forma quotidiana i generen recerques constants al voltant del temes que més els interessen. El fet de mantenir aquestes rutines i hàbits de recerca els fa estar contínuament actualitzats i els permet descobrir de forma casual altres temes que afegixen al seu repertori d'interessos.

En la seua etapa d'estudiant Erasmus a Suècia, Edu Comelles ens conta com a través d'internet va descobrir un dels programaris més utilitzats per la música en directe i que és el que habitualment utilitza a hores d'ara.

[...] a través d'internet vaig descobrir el programari Ableton Live i em vaig endur l'estudi de so al meu estudi propi dintre de l'escola

Entrevista a Edu Comelles

També he fet ús de vídeos en Youtube i altres plataformes que pengen tutorials per tal d'aprendre a tocar tu soles, pas a pas.

Entrevista a Josías De la Espada

Sobre la importància d'internet, Antonio Sánchez afirma que ho veu com una qüestió generacional.

[...] a mi la tecnologia m'afecta realment a través d'internet, no ja a nivell musical, sinó més bé a nivell cultural. Pense que açò mateix és generacional, ninguna persona de 20 o 30 anys et pot negar que més de la meitat de la cultura que té està extreta d'internet. L'altra part serà segurament l'escola, la família, relacions socials, motivacions personals, però la resta és d'internet

En el cas del grup investigat podríem parlar d'un ús intergeneracional, ja que tots ells de manera habitual fan ús de les eines que proporciona internet per fer consultes i aprendre d'una forma molt més autònoma.

L'accés a fonts documentals, el visionat de vídeos o l'audio de música a través de plataformes especialitzades suposa un exercici pràcticament quotidià que nodreix contínuament els processos d'aprenentatge en els quals estan involucrats.

La filosofia de cultura lliure ha permès el bolcat a internet d'una immensa informació que pot ser aprofitada per aprendre autònomament des d'estructures no tan rígides.

Moltes coses com el circuit bending⁴⁴ i altres que m'interessaven les he pogut aprendre aprofitant tot allò disponible, gràcies a la filosofia de la cultura lliure on tothom comparteix i pots aprendre quasi més que anant a classe.

Entrevista a Guillem Martí.

Internet funciona com un gran cervell. Per exemple, com que no tinc una formació acadèmica en cap instrument i necessite buscar alguna qüestió específica o trobar una inspiració o idees que no m'ixen, puc veure que fa altra gent, veure vídeos, llegiré opinions, tutorials, seguiré algun artista o grup a veure què fan.... açò és Internet. Personalment, pense que és la major influència que he tingut.

Entrevista a Antonio Sánchez

Normalment observem i així queda recollit a les notes de camp que no existeix una mena d'horari fixe per a realitzar les tasques habituals si que és veritat que hi ha una continuïtat i autoexigència generalitzada i que implica un tipus d'aprenentatge continu així com una autodisciplina flexible però constant.

He passat una llarga estona en casa de Martí Guillem. Ha tingut temps per mostrar-me el seu estudi o millor dit espais de treball. Un taller ple de cables i circuit on sol experimentar., un altra sala on guarda artefactes i joguines modificades les qual ha fet sonar. Em comentava que no tenia un horari fixe i que podia passar hores i hores fent feines diverses al voltant d'un projecte. Allò habitual era traslladar-se per la casa anant de sala en sala i portant varies coses al mateix temps.⁴⁵

8.1.4. Quan l'aprenentatge individual s'esdevé aprenentatge col·lectiu

En molts casos, manifesten que les seues experiències d'aprenentatge col·lectives són molt potents i que en situacions contextualitzades es produeixen unes condicions diferents per tal d'accedir al coneixement.

⁴⁴ Circuit bending és la personalització creativa, basada en els circuits dins dels dispositius electrònics, com baix voltatge, efectes de guitarra que funcionen amb bateries, joguines dels nens i sintetitzadors digitals per crear nous instruments musicals o visuals i generadors de so.

⁴⁵ Extret de les notes de camp.

En aquest sentit, JJDoc afirma que veu en les experiències col·lectives un esforç per tal de conjuntar i integrar diferents maneres de concebre una realitat sonora compartida i que, justament, en aquest esforç és on rau la seua potencialitat.

Pense que l'aprenentatge estaria en l'intent de conjuntar-nos. Treballem per separat i tinc les meues maneres de fer, el meu background personal de recursos, però realment en eixe moment d'integrar-nos és on es genera l'aprenentatge.

Entrevista a JJDoc

De forma semblant, Ruelsson ve a corroborar que els aprenentatges compartits li resulten molt més enriquidors.

Encara que per una qüestió d'opció personal i de llibertat m'agrada treballar sol, he de reconèixer que sempre busque un procés compartit, perquè s'aprèn molt més.

Entrevista a Ruelsson

En analitzar la informació recollida aparereixen certs elements que ens aporten una major comprensió i diferenciació dels processos d'aprenentatges col·lectius comparats amb els processos d'aprenentatge individual.

D'igual forma que en l'aprenentatge individual podem dir que l'aprenentatge es produeix en "l'acció de fer" des de les experiències més particulars i dins d'un context més domèstic i personal, en l'aprenentatge col·lectiu aquest "aprendre fent" es veu reforçat per un "aprendre des de les diferències". Les seues experiències d'aprenentatge individual, les que poc a poc conformen el seu imaginari sonor i aporten recursos per millorar les seues tasques, són posades en joc de forma col·lectiva i suposen un reajust dels esquemes assolits. Allò sobre el que una persona té un domini passa a un segon pla i, de vegades, observar-ho en els altres aporta canvis i millores que transformen el que hom ha après anteriorment.

Però també troben altres incorporacions que centren el seu interès en allò que veuen diferent i novedós i que permet ampliar els seu *background* amb nous elements que fins aquest moment, desconeixien.

En referència als aprenentatges, concretament en el cas de Josue, Remi i jo, hi ha un tipus d'afinitat no explícita, però existeix, ja que tots tres toquem instruments de cordes. D'un altra part, Edu i jo hem treballat en enregistraments i experiències compartides, també amb Edu des d'un principi i ara menys, hem coincidit des de l'ús d'estructures del tipus Drone. També amb Avelino, que m'ofereix molt de feedback, tot i que pot parèixer que hi ha poca afinitat pels instruments, ell percussió i jo guitarra, doncs potser que esta diferència o no tindre res en comú a priori siga un element que em permet enriquir-me d'allò que fa ell.

Entrevista a Antonio Sánchez.

Així mateix, el fet de compartir experiències empenta a noves exploracions i a la creació d'estructures més obertes que faciliten la cohesió entre idees i plantejaments diferents entre varies persones i, on s'estableixen autèntics diàlegs multidireccionals.

[...] cal deixar el treball obert i no tancar-lo per tal que quan arribe a l'altra persona tinga opcions a canviar i millorar el treball que estem realitzant. Aquesta manera de treballar de forma col·laborativa enriqueix molt doncs reps "bufetades" d'anada i de tornada, però resulta molt divertit

Entrevista a Edu Comelles.

L'exposició directa a través de les accions sonores col·lectives permet aprendre des d'allò que pot ser diferent i desconegut, però també d'allò que al veure-ho els resulta poc aprofitable. És a dir, s'aprén en aquest cas des d'allò aprofitable i des d'allò no aprofitable i això, en aquest darrer cas, permet descartar i rebutjar elements que no encaixen en la mentalitat o maneres de fer del músic, moldejant actituds i maneres d'actuar a posteriori i no sols afectant a qüestions tècniques o musicals.

Una cosa potser la qüestió de performativitat, és a dir, com actue jo en directe. Com em presente jo i com m'enfronte davant d'un públic que m'està mirant a més d'escoltar-me. Això és una cosa que estic aprenent de tothom, moltíssim. Ja siga d'un músic amb instrument o músics electrònics i no aprenent perquè ells ho fan millor o l'inrevés, sinó perquè detectes coses, sobretot a l'Off_hz, coses que jo no vull fer.

Entrevista a Edu Comelles

Un altre element que trobem en l'anàlisi de la informació recollida fa referència a la importància dels aprenentatges en relació a la conjunció amb altres disciplines, on podem parlar d'aprenentatges multidisciplinaris i que solen aparèixer amb el joc entre la música amb altres disciplines i llenguatges afins, com pot ser l'audiovisual, la dansa, el teatre, entre altres.

A continuació Antonio Sánchez descriu perfectament un d'aquestes situacions, on el tipus d'interacció amb una altra disciplina li resulta molt enriquidor.

De cop em vaig veure amb un grup de dansa no professional que utilitzava la improvisació, i jo, improvisant sobre aquesta proposta, vaig trobar una connexió molt directa entre la seua improvisació i el so que jo estava fent. El tipus d'interacció que es va provocar em va resultar molt potent, molt diferent del que jo havia fet fins aquell moment i em va enriquir moltíssim.

Entrevista a Antonio Sánchez

En general observem que, majoritàriament, els aprenentatges apareixen o són identificats pels participants lligats a processos d'acció, és a dir, en el procés de "fer" i que més que aprenentatges conscients podien ser definits com aprenentatges que sorgeixen i són descoberts dintre de processos d'alta càrrega d'experimentació i exploració constant.

En general els aprenentatges són entesos com un procés continu i, tot i que de vegades al darrere hi ha una finalitat pràctica, en poques ocasions són generats de forma externa a aquest mateixos processos que abans hem anat definint.

Cal destacar de forma significativa com el contextos estimulants i farcits de noves experiències que són identificats pels participants com a situacions que han marcat de forma clara els seus aprenentatges, van redefinint de vegades les seues pròpies maneres d'aprendre de forma individual.

Més enllà de les temàtiques, qüestions tècniques, situacions de concert, la pròpia gestualitat i les interaccions entre els participants que s'involucren en les experiències sonores, aquestes són identificades com potencials elements d'aprenentatge, sobretot, per la gran diversitat de maneres de fer que conflueixen en un *fer* col·lectiu.

Així mateix no es descarten altres tipus d'aprenentatges que encaixen als contextos més formals o no formal i que d'alguna complementen el vertader àmbit d'aprenentatge que és l'espai informal.

Amb relació als processos No formals, observem que en la majoria dels casos han suposat una forma d'aprenentatge que buscava resoldre mancances específiques i que han estat motivades per l'assistència a cursos i tallers de curta durada en el temps, on es tractaven temàtiques de cert interès o estaven impartits per gent considerada interessant en allò que els participants desitjaven aprofundir i que solen realitzar-se a través de cursos o tallers gestionats i organitzats habitualment dintre dels locals o espais on fan la seua música o dintre de la programació dels festivals com per exemple *l'Off_Hz* aportant fòrums oberts on es produeix un intercanvi d'experiències i s'aprofundeix qüestions que poden anar des de l'autogestió musical a l'ús de programari musical específic.⁴⁶

Molt semblant quant als interessos seran els processos formals. Aquests en cap dels casos estudiats buscaven l'obtenció d'un títol i sí una major especialització dintre del camp d'interès. Truna i Antonio Sánchez confirmen que aprofundiren els seus coneixements musicals a través d'un títol de tècnic superior en imatge i so i en el cas d'Edu Comelles, després de finalitzar la seua llicenciatura en Belles Arts i immers en plena activitat musical, buscà una major especialització amb un màster que realitzà a Edimburg sobre disseny sonor i un altre que realitzà en la UPV⁴⁷ a València sobre audiovisual. Més enllà dels aprenentatges rebuts Edu Comelles ens torna a insistir en la importància del context que envolta tot tipus d'aprenentatge i no sols en el programa que havia de realitzar al màster.

De cop estaves veient molts concerts, parlant amb gent que portava molt de temps en aquest món, gent que tot el que jo els explicava els sonava a parvulari i jo al·lucinava amb tots ells, és va obrir tot un món.

Entrevista Edu Comelles

⁴⁶ Cursos i Tallers realitzats a la Clínica Mundana: Taller de Pure_Data (àudio) Taller de realització de vídeo; Paisatge sonor i edició d'àudio (<http://laclinicamundana.blogspot.com.es/p/formacion.html>) altres tallers realitzats dintre de la programació del Festival Off_Hz: Taller de Autogestió Musical / Ainara LeGardon (<http://www.offherzios.com/search/label/showrooms>)

⁴⁷ Universitat Politècnica de València

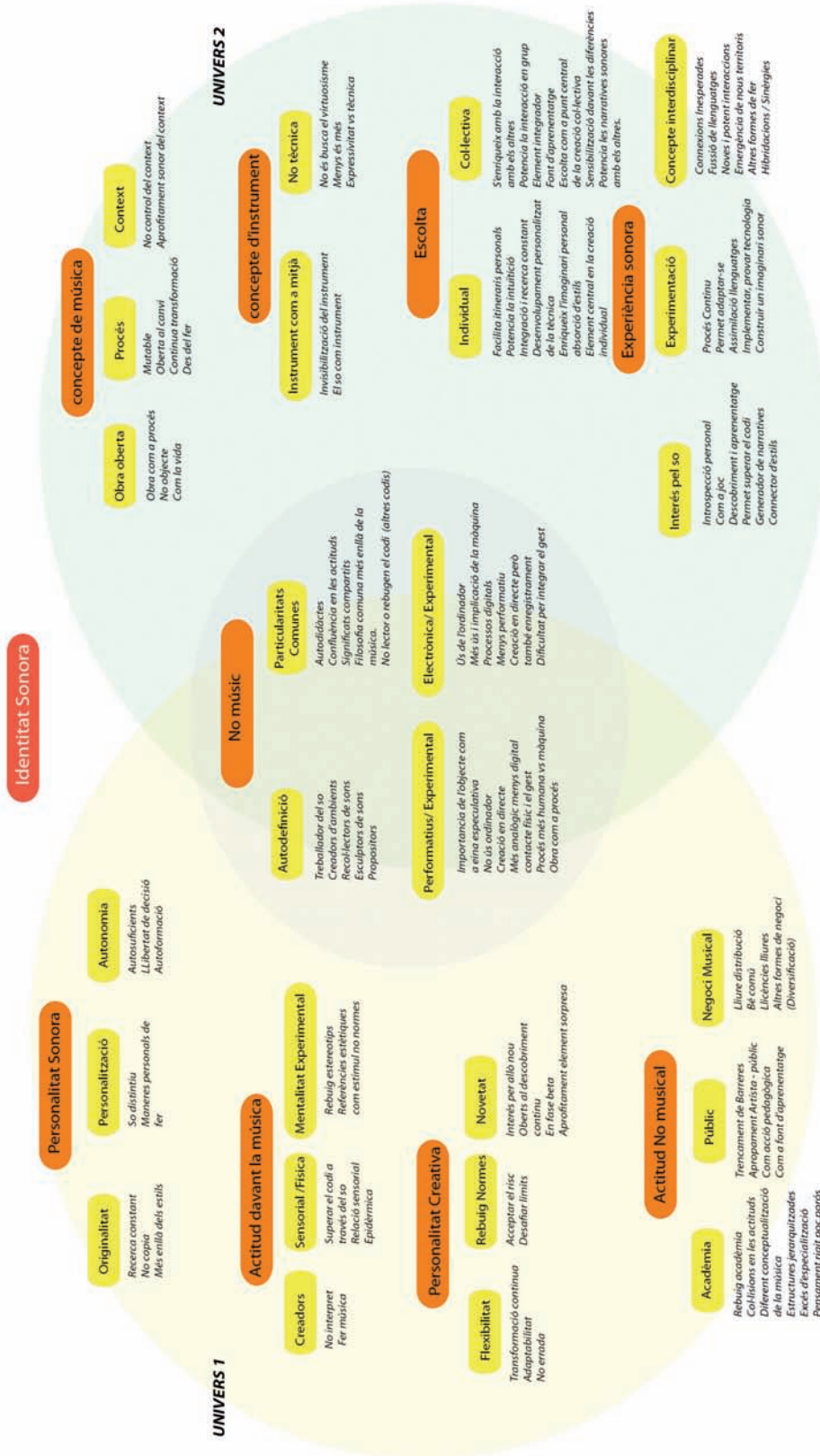
8.2. Pregunta 3: quins significats personals i compartits assignen els participants a la seua condició de No músics?

Per entendre els tipus de significats que assignen al voltant d'aquest concepte, cal fer una anàlisi, tot afegint diferents variables que queden agrupades a través de diferents famílies de categories. D'aquesta manera poden fer servir tota la potencialitat que les dades recollides en la investigació ens aporten.

La família on apareix de forma explícita la seua definició al voltant del concepte de No músic és la família que anomenem "identitat Sonora". La seua definició sobre aquest concepte ens apropa a una visió molt particular i a la vegada complexa que amb la conjunció de diferents categories i subcategories ens permet extraure element significatius que ens apropen a una visió més global del significat de No music. Observem també, com aquesta visió genera un posicionament davant la música que en la majoria dels casos suposa un element de connexió que facilita un interès compartit a través de la col·laboració.

És per això que per poder abastar aquesta pregunta d'investigació haurem de tenir en compte diferents variables que es disposen en a mode de dos universos que interactuen de forma continua i que finalment ens faciliten una anàlisi molt més coherent i sòlid.

Al plantejar el gràfic que presentem a continuació la categoria No music queda centrada, doncs constitueix l'element central que respon a la pregunta d'investigació. Aquesta queda envoltada per dos universos de categories que a través d'una interacció continua aporten la significatibilitat al concepte de No músic. Aquests dos universos queden conformats per unes categories que van des d'allò més personal recollint elements de la personalitat i l'actitud com: personalitat sonora, actitud davant la música, personalitat creativa, actitud no musical i un altre univers, que fa més referència a elements conceptuals propis de la seua praxi, i on es desplega la seua experiència sonora, concepte de música, escolta o concepte d'instrument.



Gràfica 3. Categorització Família identitat sonora.

8.2.1. Com s'autodefineixen?

En general tots els membres que participen en la investigació d'una forma molt particular es defineixen com a No músics. En la mostra seleccionada, el concepte de No músic és acceptat sense reticències i, tot i que no tots coneixen l'origen del concepte encunyat per Brian Eno, tots se senten còmodes en aquesta definició, aportant matisacions al respecte.

En analitzar les seues respostes observem que s'evidencia un clar posicionament comú pel que fa a unes actituds davant la música i la seua forma d'atorgar significat a tot allò que fan.

En general aquestes actituds han estat generades a través d'una relació experimental amb el so que, amb el temps, ha desenvolupat apropaments diversos a la música des d'una formació no acadèmica i responen a unes claus de significat allunyades del món acadèmic.

Aquestes claus poden ser definides a través de la seua relació amb el so, la seua relació amb l'instrument; una personalitat sonora conformada per experiències pròpies, particulars i compartides; com s'enfronten a la creació sonora; i el seu posicionament respecte a l'acadèmia, claus que finalment donen com a resultat unes actituds particulars – i en molts casos compartides– davant les seues formes d'actuar i afrontar el fet musical com objecte social.

8.2.2. Apropament a la música des de la matèria primera: escultors del so

La relació que estableixen els participants amb el so implica un lligam, fruit dels seus processos personals i col·lectius d'exploració i experimentació sonora. Aquesta mateixa necessitat de trobar formes personals de sonar i treballar el so els porta a definir-se com a creadors, fent referència a les seues formes particulars d'enfrontar-se a la creació sonora amb definicions com: *treballadors del so, creadors d'ambients, recol·lectors de sons, escultors de sons, propositors en lloc de compositors*.

Aquestes formes particulars de definir-se ens mostren una gran diversitat de capacitats per abastar el món sonor i com entenen l'acte de crear la música, el tractament del so, les formes de concebre l'acció sobre el material sonor, la finalitat

d'allò creat, fins i tot, la composició com a proposta oberta que permet i reclama la implicació de la gent que participa en l'acte de la creació.

En general, el seu concepte d'obra és definit com a una obra oberta, no resolta, viva, contextual, resultat d'un moment on la construcció sonora és pur procés.

Cadascuna d'aquestes afirmacions definitòries mostra evidències d'una clara separació entre allò acadèmic i allò no acadèmic i, realment estaria en la línia del concepte original de No músics que els apropa més a un concepte de creadors que no pas d'intèrprets.

Generalment tots mostren un alt grau d'autonomia personal que es nodreix de la recerca constant d'unes formes de fer música personals i identitàries.

Hi ha una recerca constant d'allò original, un so distintiu que provoca l'omnipresent autonomia en els processos de creació sonora. La seua condició de no lectors de música els duu a aprofundir en la matèria primera, és a dir el so, reforçant el concepte d'obra oberta mitjançant un procés de transformació sonor continu que redefineix experimentalment la pràctica.

Però la pràctica esmentada no queda ancorada a un estil únic, hi ha una evident predisposició a acceptar el canvi, a transformar i adaptar-se a qualsevol element sorpresa que sorgeix en l'acció física de produir so.

Les seues opcions no segueixen una línia recta, ja predisposada i pactada a mode de manual d'ús, sinó que prefereixen especular, jugar, hipotetitzar sobre el so. Opcions que, per una altra banda, enriqueixen contínuament el seu imaginari sonor i són viscudes com el resultat de la seua intuïció.

Em considere molt intuïtiu, no em preocupa la tècnica o el manuals, em deixe portar per allò que em sembla correcte a mi, allò que em diu la intuïció.

Entrevista a Truna.

Aquesta predisposició a la recerca de solucions sonores pròpies els fa descartar en moltes ocasions les opcions més formals o acadèmiques tot i pensar que, de vegades, podrien ser més ràpides i directes.

Potser aquestes formes d'aprendre poden portar al no res i resultar una pèrdua de temps, ja que si alguna persona t'ho explica, potser podràs solucionar-ho abans, però, jo sempre he sigut molt de "fer-ho jo sol" de trencar-me el cap, i, generalment, en totes les coses.

Entrevista a Avelino Saavedra.

És per això que aquest estat d'especulació constant els porta a utilitzar els estils com a marcs estructurals i sons d'on poder extraure idees, fusionant-los i fent-los de nou.

En general els participants entrevistats entenen el concepte de No music amb una visió oberta i integradora amb el context sonor que els envolta. Aquesta relació especial a través d'un apropament al so els porta a definir-se com a creadors de so més enllà del prototip músic-instrumentista més habitual en l'òptica acadèmica.

Podem dir que en els casos observats hi ha una simbiosi entre músic i creador: *músic* perquè interpreten música pròpia i *creador* perquè ells són responsables de les seues construccions sonores. En la informació recollida no trobem cap cas que mostre una dissociació entre l'un i l'altre.

Malgrat la simbiosi observada, és interessant remarcar que aquest joc de conceptes produeix contradiccions en els participants, perquè, tot i acceptar i compartir el concepte de No músic en la seua singularitat de "fora de l'acadèmia", es defineixen també com a músics per què allò que fan ho senten com a música. Alguns d'ells arriben a assenyalar com a músics aquells que tenen capacitat de lectura del codi, com és el cas de Remi Carreres i Avelino Saavedra.

Sembla que el fet de no poder explicar allò que fan des d'un codi après, com pot ser el llenguatge musical, allunyar-se de conceptes com la melodia i l'harmonia o el fet de treballar des d'aproximacions estètiques i estructurals diferents provoca certa resistència a definir-se com a músics. És significatiu que alguns entrevistats, en referir-se a Avelino i Remi, els qualifiquen de músics, pel fet que tenen nocions bàsiques de solfeig o per haver participat en estils musicals on les formes estructurals s'apropen més a cànons estètics acadèmics. En tot cas, quan ells es defineixen, es consideren com a músics totalment autodidactes amb una formació molt bàsica de llenguatge musical.

Al llarg de les entrevistes i les diferents observacions de camp, els participants en general assumeixen la seua condició de músic pel fet de fer música, troben en certes afirmacions una intencionalitat de allunyar-se del que podem entendre com a un músic acadèmic. Açò fa que en molt casos es definisquen en funció de la manera amb la qual s'apropen a la creació sonora.

Jo treballo el so com qui treballa amb la tinta o treballa amb altres materials [...] En el meu cas, jo parlaria del so com a matèria primera

Entrevista a Martí Guillem

Allò que faig, més que música, són sons.

Entrevista a Edu Comelles

A mi em fascina més el so, m'atrapa, i amb el so aconseguisc veure més prompte l'ambient que pot crear una combinació de sons que no les harmonies o una melodia.

Entrevista a Remi Carreres

Aquestes afirmacions fan evident la relació “especial” amb el so. L'allunyament de formes imposades, el rebuig d'estereotips en favor d'una construcció de formes pròpies, organitzacions sonores fora d'estructures harmòniques o melòdiques potenciades per l'exploració i el joc sonor com a eina vital per fer música, conformen unes actituds que reforcen aquesta condició primigènica de No músic.

Les següents paraules de Remi Carreres ens fan entendre com les influències d'altres músics van més enllà de les formes que adopta la música, no es limiten a una imitació formal o estètica respecte del so, sinó que les influències s'apropen més a les maneres de com s'enfronta l'artista a la seua creació.

De fet, quan vaig començar a escoltar música experimental era perquè Bowie en cada disc que feia ens mostrava quelcom completament diferent i ens tornava bojós als fans. Em va ajudar a tenir poca afeció a la forma, la curiositat, les ganes de canviar, no tenir por a enfrontar-me a formes noves... Durant més de 20 anys, Bowie ha estat una gran influència i, més que la seua música, m'ha influït la seua actitud.

Entrevista a Remi Carreres

8.2.3. Invisibilitat de l'instrument o quan el so esdeve instrument

Des d'aquesta visió, el seu concepte d'instrument és radicalment diferent al que podríem estar acostumats des d'una visió més ortodoxa i acadèmica. En el seu cas l'instrument serà, entre moltes opcions, una eina amb una funció al servei de les necessitats sonores. En la seua tasca, no hi ha una visió de músic instrumentista típica de la formació acadèmica o altres músiques no experimentals. Hi ha un deslligar-se de l'instrument. L'instrument és desplaçat a un plànol no central— no hi ha necessitat d'un domini absolut sobre l'instrument— allunyant-los del rol d'intèrpret.

Allò que busquen és treballar des del so i no des d'una acurada tècnica instrumental. La diferència és allò subtil que surt des de l'exploració i de les connexions inesperades de les noves associacions a través de l'exploració de l'instrument. La ment es manté oberta i alerta a qualsevol element sonor que pugua resultar adequat per a la idea que creix i es transforma alhora.

És per això que valoren com a més autèntic allò que poden aconseguir gràcies a l'experimentació sonora, més bo -en el seu criteri- del que poden aconseguir a través del control especialitzat de l'instrument, posant èmfasi en la idea d'expressar i comunicar mitjançant les construccions sonores pròpies.

La tècnica i el domini de l'instrument no serà ja condició indispensable i necessària per acomplir els seus interessos. Per tant, el valor no rau en la màxima especialització en el domini instrumental, sinó més aviat en la qualitat del pensament fet so i en allò que poden transmetre a través d'una idea sonora.

Jo sempre dic que el meu instrument és el meu cap, la imaginació. És l'instrument on major domini tinc, no sóc tècnic, toque un poc el baix, la guitarra, un poc el piano, cante i afine la majoria de les vegades. El punt on em trobe més còmode és deixar que la meua imaginació vole en resposta al que siga.

[...] de fet sempre he utilitzat els instruments com una excusa per crear música més que per aprendre música amb l'instrument. Açò és una cosa que tinc molt clara. El piano m'agrada molt, el seu so és fantàstic, però tardaria mil anys en tocar com a mi m'agradaria

Entrevista a Ruelsson.

[...] tot i que vaig començar a tocar la bateria i la percussió, ho vaig deixar una mica de costat perquè em vaig adonar de la barbaritat de temps que suposa dominar un instrument virtuosament. Vaig preferir buscar altres tipus d'objectes i treballar sonorament en lloc de tocar un sol instrument

Entrevista a Avelino Saavedra.

No tinc cap problema a l'hora de canviar d'instrument i sempre el definiria en relació al projecte sonor amb el qual vull treballar.

Entrevista a Edu Comelles.

D'una forma semblant a com el significat d'allò que és música s'eixampla a l'infinit i fuig d'etiquetes i conceptes tancats, el concepte instrument esdevé una eina més entre altres, una eina que facilita i potencia l'exploració sonora i permet noves idees en la seua pràctica. L'instrument és tractat més bé com un objecte amb infinitat de possibilitats sonores. Aquest, com la música, no queda emmarcat en unes sonoritats estandarditzades atribuïbles a un estil o escola determinada. Cada músic busca la seua pròpia manera d'expressar-se; la seua pràctica personal conformarà la seua escola particular, transmutant-se així en autèntics buscadors de noves formes de sonar: l'instrument es fa invisible i el so esdevé instrument. Hi ha una relació més física amb el so, no interessa el virtuosisme gratuït, ja que observen que la màxima especialització de vegades suposa una autèntica barrera per poder experimentar i els conduiria a models rígids que coartarien la seua lliure opció de fer música.

Però, per exemple, conec un baterista de molt de nivell que fa NU-Metall i rep classes d'improvisació a Barcelona amb gent que fa jazz, sé que mai canviarà d'instrument i jo mateix aquest any m'he proposat estudiar piano i m'he comprat un teclat. Sé que no tocaré la guitarra o el piano com un músic acadèmic, però sé que explorar diferents aspectes dintre d'una disciplina, m'aportarà una altra visió i em permetrà enriquir-me sense cap dubte. Entrevista a Antonio Sanchez

Llorenç Barber afegeix una altra dimensió de l'instrument: si per al músic experimental no existeix aquesta afeció a un únic instrument, per al músic acadèmic suposa una mena de poder o -com ell diu- "*coto de domini*" que implica una jerarquia estipulada que va des de l'instrumentista al solista i d'aquest al concertista, cadascun d'ells amb domini i superioritat sobre l'altre. En la música experimental l'instrument és

simplement una joguina sonora, un objecte que permet al músic jugar i construir el so. L'instrument es fa invisible i el so esdevé instrument.

[...] aferrar-se a un instrument com element de domini i no com altres músics més experimentals que no tenen un instrument únic, definit

Entrevista a Llorenç Barber.

En aquesta mateixa entrevista Llorenç Barber ens explicava les dificultats i patiments que va suposar-li abandonar aquest concepte d'instrument únic -en el seu cas el piano- i començar una recerca que el va dur a les campanes, a la veu i a un concepte de música contextual on tot allò que l'envolta forma part d'un gran instrument, o com deia John Cage, entendre "el món com a caixa de ressonància".

Al llarg de les entrevistes, cada participant va anar descrivint quina era la seua visió i concepte d'instrument. Observem correspondències en la majoria de descripcions, ja que, allà on nosaltres veiem un instrument, ells veuen una font sonora que pot ser transformada. En el cas d'Avelino Saavedra quan descriu el seu instrument no diu que és la bateria. Si aquest fou el seu instrument d'origen, en el procés experimental ja és un generador sonor i les pedaleres d'efectes en l'instrument que li permeten modificar-lo. Allò que li permet construir el so des d'aquest concepte experimental esdevé el veritable instrument.

En aquesta mateixa línia d'allunyament de l'instrument convencional, Edu Comelles fa referència a com, des d'una visió més experimental, l'instrument pot ser un concepte canviant.

A mi m'agradaria que el meu instrument fos el micròfon. Tot i que és un instrument en diferit, doncs en directe el faig servir poc, però m'agradaria que fóra el micròfon. És un repte personal fer els concert amb micròfons, ara mateix és una barreja entre els faders i els micròfons, però el meu repte personal és que fos només el micròfon i la mescla, és a dir, el meu controlador que em permet mesclar.

Entrevista a Edu Comelles

8.2.4. Concepte de música: transformació continua

És clar que davant aquest panorama el seu concepte musical és torna complex i difús. És per això que ofereixen resistències a les etiquetes sobre allò que fan. En molt casos el resultat no és fruit d'un estil sinó més bé de la fusió d'estils i difícilment podem acotar-ho a un únic estil. La seua posició oberta a la transformació els porta a entendre la música d'una forma contextual oberta a qualsevol contingència sonora.

Ni les seues maneres de construir el discurs sonor ni les de donar-li forma al concert són degudes a models completament tancats, sempre hi ha una mínima esquerdada que fa de la seua música un procés porós, permeable.

Per a mi, el concepte d'obra tancada és una mica il·lusori i avorrit. Quan fas alguna cosa i ja saps com va a ser, per a mi té el 80% d'emoció. A mi m'agrada més eixe concepte d'obra que encara que estiga "acabada", depenent del lloc o la situació, s'adapta o es transforma amb la interacció amb el públic, els espais, els músics.... potser pel fet de no tenir aquests convencionalismes musicals ni patrons preestablerts per la tradició, podem fer altres coses. Amb tot açò, cal pensar que nosaltres potser tindrem altres clíxés i convencionalismes que ens vénen de la nostra formació en Belles Arts.

Entrevista a Martí Guillem

Les variables són part del procés de fer música i no interessa el control absolut, perquè els allunya del concepte de música que tothom comparteix. No hi ha una música experimental, hi ha més bé una actitud experimental, una forma d'entendre el món des de l'especulació sonora.

Dintre d'aquestes actituds experimentals, sí que podem observar dues tendències que per moments conflueixen de forma única, però que podem diferenciar en algunes de les seues particularitats. D'una part tindriem una visió més performativa de l'acció sonora que es caracteritza per una major relació entre l'home i l'objecte sonor.

La meua proposta és més una qüestió de barreja entre allò sonor i l'acció física amb l'objecte. Allò que faig barreja un concepte plàstic-sonor. Si veus tot allò que

he construït, veuràs que té molt de treball i molta cura, no ha estat construït en dos dies i té el seu propi so.

Entrevista Truna

En aquest tipus d'accions no hi ha tanta tendència a la transformació electrònica definida per l'escassa o nul·la presència d'ordinadors. És un tipus d'acció sonora que s'ocasiona en el moment del directe, on el públic i el context que envolta l'acte de fer música suposen variables importants a tenir en compte. En aquest tipus d'accions no hi ha tant de control, hi ha un tanteig constant, una escolta i maneres de fer que s'adequen a cada moment, a cada espai. Podríem parlar d'una situació on l'acció humana preval sobre la màquina.

La meua proposta de directe és un procés molt humà, molt performatiu. M'interessa que siga una persona la que ho fa i no una màquina.

Entrevista a Martí Guillem

En aquesta línia de treball podem ubicar els plantejaments de Truna, Martí Guillem, Avelino Saavedra i Llorenç Barber. Tots quatre tenen elements en comú i que coincideixen amb la seua visió performativa de la música.

[...] pel que fa a les postures que tenim davant la música, potser tinc més afinitat amb Avelino i també amb Llorenç Barber, Bartolomé Ferrando i bastant amb Martí Guillem. Som gent que no sols juguem amb la música, juguem també amb altres elements. Juguem amb la pròpia acció, allò performatiu, els objectes i juguem molt amb l'actitud. Aleshores no sols és música, és una cosa més oberta

Entrevista a Truna

S'evidencia amb les paraules de Truna aquesta connexió entre les maneres de fer de caire performatiu. En tots ells és palpable la poca intervenció d'ordinadors, en favor d'una acció més humana que posa en joc diferents elements com ara l'objecte, la veu, el context i el *tu a tu* amb el públic.

En les observacions de camp realitzades s'observa aquesta proximitat entre l'artista i el públic. El seu territori no és l'escenari aïllat, l'escenari pot ser qualsevol espai, el

carrer, la sala menuda, ubicacions que s'allunyen de l'auditori i on l'artista se situa a "peu d'obra", junt al públic.

En alguns casos hi ha un concepte plàstic en l'objecte sonor. Hi ha escultura que sona, un instrument també canviant, que té capacitat d'adaptar-se a la situació, que es transforma. És el cas de Martí Guillem amb clares referències a la seua formació en belles arts:

Els instruments que jo construisc tenen una concepció plàstica; de volum, de formes, del material... i fins i tot la manera d'intervindre sobre l'instrument és més performativa que musical. Moltes vegades treballe amb elements que són semi-al·leatoris i per tant no puc tindre el control absolut sobre allò que estic fent. Jo sé amb quins rangs em puc moure i controlar o no. Jo jugue amb eixa idea de la possibilitat del no control com a part del meu treball, açò fa que u estiga viu.

Entrevista a Martí Guillem.

L'altra visió es diferencia per una major manipulació electrònica i per una construcció del so a través de la síntesi electrònica. El so s'incorpora després d'un procés de transformació prèvia i és utilitzat en el concert després de l'aplicació acurada d'efectes i transformacions d'alt component electrònic. Les seues maneres de plantejar el treball necessiten d'un treball previ de transformació sonora i d'uns models oberts però de major control de la construcció del so. Hi ha una major cirurgia partint de la matèria primera. El so necessita ser polit, filtrat, transformat per deixar-lo fluir després, en el plantejament del directe. En aquest cas podem parlar d'una simbiosi entre home-màquina. Tot i coincidint en les formes obertes i la necessitat de llibertat a l'hora de plantejar la creació sonora, hi ha una major necessitat de la utilització i la presència de la màquina: allò físic, la mà sobre l'objecte sonor, deixa pas a una manipulació digital que és resultat dels complexos processos digitals de la màquina. En alguns casos el so podrà estar generat per complet des de la màquina -síntesi sonora- d'altres, un so extern serà transformat a partir de processos de filtratge generats sempre des de l'ordinador o l'aparell digital del qual disposen.

Per exemple, he utilitzat en un dels meus darrers treballs un so que està extret d'uns que s'escoltaven des del bany de la facultat d'humanitats, un brunzit i una remor de veus que, passat per uns filtres, dóna una peculiaritat que he utilitzat posteriorment per recrear el so d'una nau espacial.

Entrevista a Antonio Sánchez.

En aquesta línia de plantejaments, sempre dintre d'unes formes molt personals, trobem Ruelsson, JJDoc, Edu Comelles, Remi Carreres, Jorge Marredo i Antonio Sánchez, els quals quedarien emmarcats en aquesta visió més electrònica de la música experimental.

8.2.5. Centre i perifèria: l'acadèmia versus la no acadèmia

En resum, hi ha una vida oficial, que parla de la vida oficial: les grans orquestres i les grans no-sé-què, com si tothom cabera dintre d'aquest gran calaix i la resta, que no som ni calaix, que som una mena de magma que es mou en la gran democratització via tecnològica, via intel·ligència comú, via actitud.... a hores d'ara comencem a ser-ne molts.

Entrevista a Llorenç Barber

Tot i que el seu concepte de l'acadèmia en general sol ser respectuós, evidenciem un clar rebuig a la imposició de regles, als conceptes tancats i jeràrquics de "músic" que emanen d'aquestes estructures i que no són fruit del seu bagatge sonor. Reconeixen que aquestes actituds respecte a la negació de les normes de l'acadèmia comporten el rebuig i l'aïllament d'aquesta, de cara al No músics.

És per això que la seua relació sol ser escassa i puntual i en molts casos la col·laboració i apropament dels dos móns depén de les semblances o coincidències en les maneres de fer i entendre la música.

En les observacions de camp no he trobat mai un rebuig de les músiques acadèmiques per part dels participants en la investigació. En general reconeixen la seua importància i la genialitat de molts compositors. No obstant això, reconeixen que són altres els seus interessos i la seua visió quan fan música.

De forma generalitzada, la seua actitud davant la música es mou per altres paràmetres que en ocasions produeixen friccions i rebuig.

Ruelsson en parlar d'aquesta sensació que té i respecte a l'actitud dels músics i No músics diu:

Li suposa una barrera doncs pense que el que jo faig no té el mateix valor. No entenen que el camí o el procés teu per fer música és tan legítim com el seu: Ja no és simplement una qüestió d'esforç, doncs porten 20 anys fent i preparant-se per aquesta tasca i tu no tens ni idea i traus un disc. Pense que la gent no acaba de prendre's seriosament la teua opció o alternativa. Allò que faig no entra en la categoria de veritable i si, en la de jugar... però açò no sol ser una cosa generalitzada, sol ser una excepció.

Entrevista a Ruelsson.

En les seues entrevistes ens mostren algunes diferències que delimiten les dues visions entre els No músics i els músics acadèmics. Allò que potser destaca és la clara diferència entre el valor que, segons els punts de vista diferents, li atorguen els uns i els altres, a més d'una concepció estètica completament diversa: l'acadèmica, centrada en l'obra com a producte estètic i l'experimental, centrada en els processos, és a dir, el fet sonor (producte) *versus* el fer sonor (procés).

Hi ha més presència de processos en el meu treball. De fet, els meus directes són processos constants. A l'hora de preparar-me una acció, puc decidir prèviament quins materials vaig a utilitzar, fer-me una estructura mental, un ordre temporal d'allò que vaig a fer però, després l'obra estarà fent-se o completant-se en el mateix moment del concert, en l'acció perquè és part intrínseca de la mateixa obra, per tant podríem dir que sempre estic en procés.

Entrevista a Martí Guillem

Per a mi són molt importants els processos a l'hora de crear. Els processos són els que m'atrapen.

Entrevista a Remi Carreres

Si el músic acadèmic ha hagut de construir fronteres, delimitar estils i tendències estètiques per situar-se dintre d'un marc d'actuació, un camp de domini, en la part contrària ens trobem amb el músic experimental que lluita contra la imposició de fronteres. La seua inèrcia, provocada per una actitud oberta, el porta a desafiar límits, a integrar-ho en un remix continu.

Sembla que els músics acadèmics, quan ultrapassen les formes i s'apropen a músiques més experimentals, tenen la necessitat de buscar excuses, de justificar que s'apropen a un altre terreny, però deixant clar que no hi pertanyen, com si hagueren d'explicar-se... Sembla que així marquen el territori.

Entrevista a Remi Carreres

El meu procés d'aprenentatge era molt més lent i ells (música acadèmic) ho feien relativament més ràpid i fàcilment, en tant que jo havia de recórrer a la meua memòria. També he notat que un músic de conservatori, en escoltar una música sense partitura, té més problemes que jo i altra gent d'una formació acadèmica. També a nivell de creativitat el No músic té més possibilitats perquè un No músic no té tantes etiquetes i ha après escoltant qualsevol tipus de música.

Entrevista Josías De la Espada

La seua empenta vital el porta a una aventura contínua de descobriments on no caben prejudicis i la finalitat de la qual és la recerca de la novetat i el descobriment d'un llenguatge personal.

Jo pense que una persona que no ve de l'acadèmia pot incloure moltes més variables que un músic acadèmic. I tot açò, potser per les sinèrgies o per la raó que siga, pot esdevenir un resultat brutal, que implique molt de talent, creativitat, imaginació, que siga suggeridor, innovador i no tindrà el mateix que té en l'àmbit acadèmic.

Entrevista a Antonio Sánchez.

La veritat és que en el món de la No acadèmia trobe molta més personalitat que en altres músiques.

Entrevista a Edu Comelles.

Personalment m'interessa molt més l'aspecte experimental o no-acadèmic per les seues variables, per la fusió de disciplines disperses, perquè pot o no incloure audiovisuals i narratives o estar basat en el so simplement. Aquesta flexibilitat és la que té per a mi un valor capital, més enllà d'estructures patrons o mètodes que estan prefixats i repetits i en els quals trobe menys grau d'innovació.

Entrevista a Antonio Sánchez.

Aquesta falta de flexibilitat i adaptabilitat per part dels músics acadèmics a l'hora de compartir experiències amb No músics es fa evident en aquesta afirmació de Raelsson:

En molts enregistraments de la meua música participa gent amb formació acadèmica i sempre tinc problemes a l'hora de facilitar-los una partitura d'alguna melodia. La veritat és que sempre busque gent amb la qual acabe taral·lejant la melodia, encara que huí en dia el midi trau fàcilment la partitura.

Entrevista a Raelsson.

A l'acadèmia observem unes estructures jerarquitzaes que situen el creador al cim. En la música experimental la tendència és una estructura més oberta, on prima la llibertat del músic que se sent, a parts iguals, músic i creador.

El músic experimental, vist des de la seua òptica personal, abraça el risc i desafia els models de forma continua, però troben que el músic acadèmic ofereix major resistència a escapar dels models compositius i les tendències estètiques consolidades per un tipus de pràctiques molt especialitzades. Els entrevistats sostenen que els músics acadèmics estan subjectes a patrons que moltes vegades són aliens a una música que naix de la pròpia necessitat i llibertat del creador. Si les referències estètiques li suposen un estimul al músic experimental, al músic acadèmic li suposen una norma d'estricta compliment que a la fi esdevé dogma.

En la meua trajectòria professional he tingut moltes experiències. De vegades, tocant amb músics acadèmics de formació, he pensat que no s'adonaven de res, estaven tant tancats en una quadratura mental que em semblava que no arribarien a fer més, i també que es diuen músics perquè dominen una forma, però no tenen control sobre el fons, sobre allò important de la música.

Entrevista a Remi Carreres.

Un altre element a tenir en compte és la dedicació professional a la música. Alguns dels participants d'aquesta investigació compaginen la música de manera *amateur* amb algunes altres dedicacions professionals derivades dels seus estudis. Aquesta condició aporta un grau d'independència i, per tant, de llibertat a l'hora de plantejar les seues opcions musicals. No hi ha necessitat econòmica depenent de la música i això els permet prendre decisions amb un grau major de llibertat.

La meua condició de no dependència per a viure de la música em fa més lliure, perquè jo, musicalment, faig el que vull.

Entrevista a Raelsson

En altres casos la creació musical és una part important de la seua vida professional, però és ampliada amb altres tasques derivades de la creació com, per exemple, la gestió de festivals, *netlabels*, tallers, i conferències.

Martí Guillem troba que la professionalització musical té una connotació negativa que delimita i sembla marcar un propòsit final.

Tot açò és una mena d'ideologia, com una manera de fer i entendre les coses. Per això comentava allò de la No professionalització, i no és que no vull fer les coses ben fetes i ser bo en allò que faig. Sembla com que ser professional implica fer una cosa que no s'estava fent abans i que, quan arribes, ja ets professional. La sensació de "ja he arribat" per a mi, tanca opcions. Potser el problema està en pensar que "ja han arribat" quan en realitat no hi ha un final, sempre s'obrin nous camins, sempre hi ha coses noves que aprendre.

Entrevista a Martí Guillem.

Observem que, en general, hi ha en les seues maneres de fer i viure la música una certa mirada que la relativitza. La música no és vista com el centre de totes les coses, com allò més important de la vida; simplement és una forma més d'entendre la vida. Per això es dona aquesta insistència en el sentit de l'humor, riure d'allò que fan sense perdre la passió, el respecte i el sentit d'autocrítica. Un sentit de l'humor que té la funció d'apropar altres maneres de fer, d'integrar-les en lloc de dividir-les. Compartir la música des de la seua visió els permet no sentir-se el centre de l'univers i no perdre mai el sentit d'allò que són.

Pense que açò del sentit de l'humor té a veure amb la capacitat d'autocrítica i obertura.

Entrevista grup, Remi Carreres.

Tinc aquestes referències i exemples d'allò que he trobat al meu voltant, però les barreres, el tancament, la mirada curta, el no, no, no... normalment i en el meu cas, sempre ho he trobat en gent que no té sentit de l'humor. Directament!!! Són gent

que no té capacitat d'oblidar-se d'allò que ells saben i anar-se'n a un concert de Rolling Stones i passar-ho bé.

Entrevista Edu Comelles

Potser es fa més evident la diferència de conceptes quan hi ha una aproximació a l'acadèmia per part d'un No músic. Intentar defensar una visió diferent de la de l'acadèmia segons les seues experiències ha estat un procés dolorós i quasi sempre amb experiències negatives que els ha portat a abandonar aquesta alternativa de formació.

La meua experiència al conservatori... doncs va ser un desastre. Vaig estar matriculat al conservatori quan tenia 20 anys, amb moltíssimes ganes d'aprendre violí, i el meu professor em va dir que "estava ocupant la cadira d'un futur concertista". A partir d'ací me'n vaig anar a la part extrema.

Entrevista a Truna

El conservatori...una cosa per a la qual jo no em veia capacitat o ni m'ho vaig plantejar.

Entrevista Remi Carreres.

En el cas de Llorenç Barber, amb formació acadèmica de conservatori, les experiències no foren molt diferents a les d'altres. Buscar altres maneres de fer dintre de la institució va ser un camí penós i ple de dificultats.

Jo a València seguia la part reglada del conservatori, una part que vivia com una preso- Jo tenia pressa i volia anar molt més lluny i ací estaven en la primera espècie, segona espècie, tercera espècie⁴⁸.

Entrevista a Llorenç Barber

Compartir aquestes actituds obertes i un mateix concepte sobre allò que suposa música entre els components d'aquest grup investigat és el que porta a Llorenç

⁴⁸ Aquesta frase fa referència a les classes de contrapunt que rebia al conservatori.

Barber, tot i ser un músic de formació acadèmica, a definir-se com un ex-músic o com a ell també li agrada definir-se un No músic.

Podem evidenciar al llarg d'aquesta anàlisi, tot i entenen les diferències i particularitats pròpies de cada participant amb els altres, que hi ha certes visions i maneres d'entendre la música que els porten a compartir un mateix concepte i actitud davant la música i davant el que suposa ser un No músic.

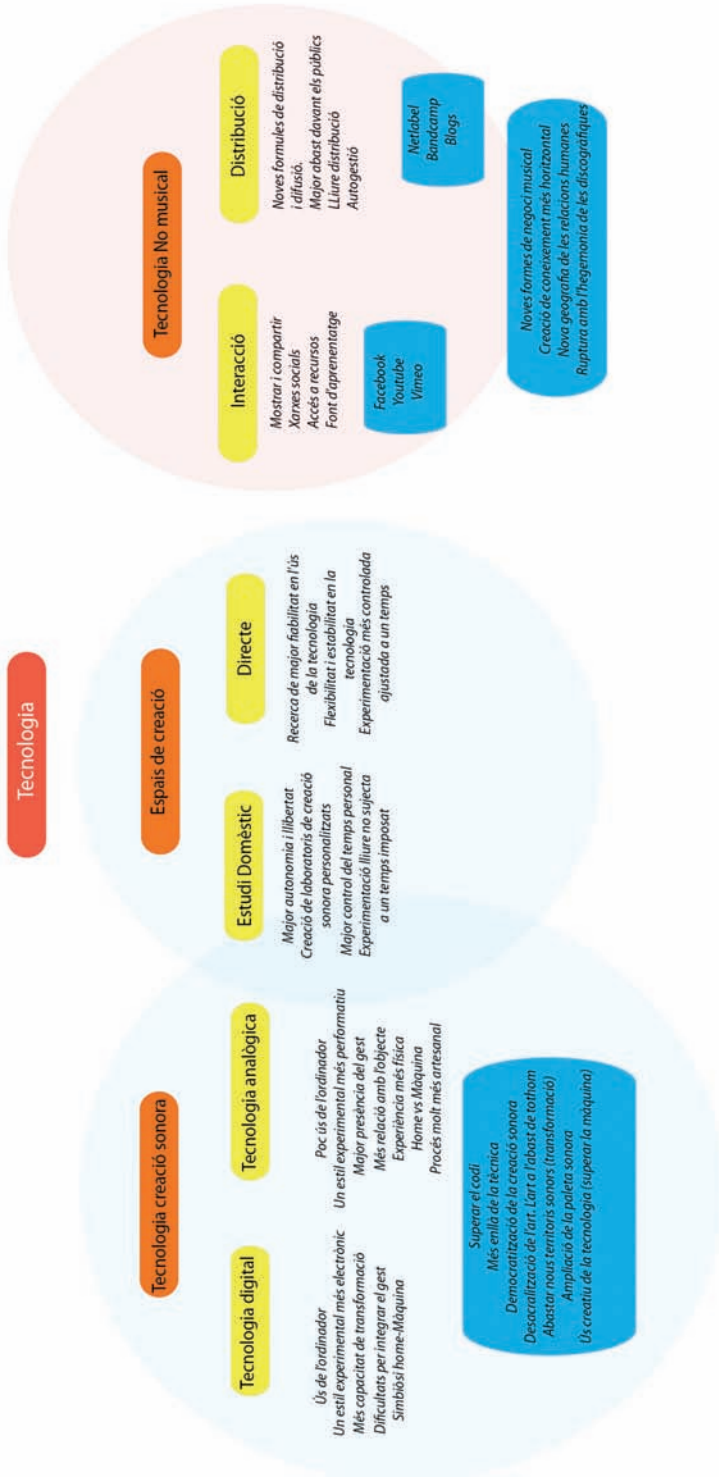
8.3. Pregunta 4: quina importància té la tecnologia en les seues maneres de fer música?

La informació recollida al voltant d'aquest tema ha estat codificada i organitzada en una família que anomenem "tecnologia" i ens permet organitzar coherentment la informació per tal d'analitzar-la.

La tecnologia és un element capital per al grup investigat ja que permet un apropament a la música més enllà de codi i la tècnica aplicada a un instrument musical. A més a més, l'ús tecnològic no sols s'aplica a la creació musical, sinó que s'amplia a les maneres amb les quals fan visibles les seues produccions i als canals de relació amb altres creadors; amb ajuda de la tecnologia basteixen un constructe horitzontal i democràtic de coneixement a través de les xarxes socials i les noves plataformes de distribució i difusió que configuren noves fórmules de negoci musical.

En l'anàlisi hem considerant oportú organitzar la informació generada partint en primer lloc de l'anàlisi de la tecnologia musical i com influeix en les maneres de fer del grup investigat, i en segon lloc, en la tecnologia que els permet la interacció i distribució de les seues maneres de fer.

A continuació presentem la gràfica de categories i subcategories agrupades en la família Tecnologies que ens ajuden a teixir la narració dels resultats.



Gràfica 4. Categorització Família Tecnologia.

8.3.1. Veure i escoltar la música: l'alliberament del creador a través de la revolució tecnològica

El fet de no ser lectors musicals permet desenvolupar altres estratègies on la tecnologia, a través de l'experimentació sonora, fa una funció medidora entre les idees i la música.

Cal ressaltar que l'ús de la tecnologia musical reforça la idea d'antitècnica i permet crear música sense la necessitat de dominar tècnicament un instrument musical. Com ja hem vist en l'anàlisi de resultats, el seu concepte de música i d'instrument va més enllà de la tècnica musical, ja que ells no es consideren intèrprets, però sí creadors. Les eines informàtiques els proporcionen recursos creatius que compensen significativament les limitacions tècniques. Allò vertaderament important no serà el domini virtuós d'un instrument, més bé allò important serà la recerca i construcció d'un so distintiu, personal.

Les eines que proporcionen les tecnologies faciliten als creadors l'accés al so d'un forma quirúrgica, així poden disseccionar, allargar, tallar, encavalcar... a l'interior del so i transformar-lo o adaptar-lo a les seues necessitats.

Aquesta manera d'apropar-se a la creació sonora trenca completament amb ortodòxies que trobem des de la formació acadèmica on necessàriament han de passar per la lectura musical.

Com hem dit abans, en el cas del No músic l'accés a la creació sonora està totalment guiat per l'acte sonor, –no hi ha partitures convencionals– per la manipulació constant de l'objecte especulatiu: el so. Però cal ressaltar que en alguns casos hi ha un estímul visual produït per la forma d'ona a través de la pantalla de l'ordinador; en alguns casos la imatge generada pel so, la seua forma d'ona, pot representar una "marca" que aporta informació extra al creador. D'aquesta manera, el creador amplia el seu repertori sensorial sonor i visual.

Treballa visualment amb la forma d'ona pràcticament sense escoltar allò que faig, encaixe els àudios seguint la forma visual i això em permet bussejar pels arxius d'àudio d'una forma més senzilla.

La tecnologia ens ha permès visualitzar el so; a més d'escoltar-lo, ara pots manipular-lo d'una forma molt plàstica.

Entrevista a Edu Comelles.

No fa molt de temps, David Guetta deia que un xiquet de 12 anys podia fer la mateixa música que ell, iestic totalment d'acord. El meu nebot té 8 anys, amb una ipad mini i l'aplicació Garage Band ja comença a fer la seua música. Açò no fa molt de temps era pràcticament impossible. No se que passarà d'ací un anys, però l'accés a la tecnologia cada cop permetrà més coses i seran més accessibles econòmicament.

Entrevista Josías De la Espada

La utilització de les noves tecnologies aplicades a la creació sonora suposen en la majoria del casos una ampliació de la paleta sonora ja que les possibilitats de remescla són infinites. La seua interacció constant i el fort component d'experimentació suposen l'ampliació del seu imaginari sonor i proporcionen un *feedback* constant d'idees per tal de completar i millorar les seues creacions.

Aquesta forma de fer música trenca el concepte de sacralització que envolta l'acte de creació. Si fa uns anys la creació sonora estava pràcticament lligada als estudis reglats de composició, però actualment les noves tecnologies reforcen la idea que tothom té la possibilitat de ser creador. Podem parlar d'una democratització de l'acte de creació musical ocasionat per l'ús de les noves tecnologies: no cal una formació musical especialitzada per a compondre música. Allò que durant anys i segles va estar envoltat de cert misticisme i va produir una elit creadora va difuminant-se i obrint pas a la màxima del *moviment fluxus* de Joseph Beuys: ⁴⁹ *"tot ésser humà és un artista"*.

Potser la tecnologia està mostrant-nos que allò que semblava tan complicat o tan secret no és tan sagrat, és una cosa que podem fer els mortals. En certa manera,

⁴⁹ En 1962 Joseph Beuys va començar les seues activitats amb el moviment neodada Fluxus, del qual va arribar a ser el membre més significatiu i famós. El seu major assoliment va ser la socialització que va aconseguir fer de l'art un element que apropa tots els tipus de públic. Per a Joseph Beuys "tot ésser humà és un artista" i cada acció, una obra d'art. Amb aquesta concepció ampliada de l'art va despertar enrenou i va desencadenar debats a tot el món. Les obres d'art eren per a Beuys tan efímeres com la vida. Per això mai no va voler crear obres per a l'eternitat, sinó donar impulsos per a la reflexió.

s'ha dessacralitzat molt al creador. Hui qualsevol persona amb un programari mínimament decent pot tenir un estudi al seu ordinador.

Entrevista a Jorge Marredo.

En molts casos, els participants d'aquesta investigació han viscut una assimilació progressiva de la tecnologia analògica cap a la tecnologia digital. El fet d'haver treballat o tingut experiències amb els estudis musicals professionals abans de la gran revolució digital, els va permetre avançar en la producció digital, ja que molts processos foren transferits des de les maneres analògiques a les digitals. El cas de Remi Carreres, JJDoc i Ruelsson són clars exponents d'aquestes transferències des de l'estudi professional i analògic a l'estudi domèstic.

Podem apreciar canvis entre la vella i la nova tecnologia en les maneres de fer-ne ús: hi ha un avanç important entre el simple enregistrament de pistes i l'edició sonora. Aquesta diferència rau en que l'edició sonora implica un major ús de les possibilitats que ofereix l'entorn digital a l'hora de manipular i transformar el so enregistrat.

Tot allò que havia après a l'estudi d'enregistrament a Madrid vaig començar a aplicar-ho a l'ordinador, ja que jo seguia molt aferrat als vells sistemes d'enregistrament.

Entrevista a Remi Carreres.

Ja fa uns anys vaig començar a utilitzar l'ordinador, sobretot com a evolució de les gravadores digitals. De fet vaig començar enregistrant amb un 4 pistes i feia meravelles i després vaig compartir amb un amic un 8 pistes, i poc després un 12 pistes que tenia fins i tot un disc dur on podies bolcar la mescla.

Entrevista a Ruelsson.

Pense que en la part analògica vaig anar aprenent de tot allò que feia referència a filtres o efectes. En el pas a digital jo ja ho tenia clar des de les meues experiències a l'estudi o com a Dj. Després sols havia d'aplicar-ho als processos informàtics a través de l'ordinador.

Entrevista a JJDoc.

En aquest canvi podem parlar de l'allunyament de la tecnologia com a "substitució" i l'apropament a una tecnologia de vertadera transformació. Un ús de la tecnologia que ens apropa cap a altres territoris sonors, fruit de la imaginació. És en aquest punt on la consciència de música esdevé vertaderament experimental.

Després vaig anar abandonant eixa idea de "fidelitat" d'allò que toque en benefici de la manipulació sonora per fer allò que "necessite" fer: agafar el que necessite, manipular-ho i transformar-ho per unes necessitats concretes, sense cap dogma ni filosofia al darrere.

Entrevista a Ruelsson.

Una de les millores que observem és el grau d'autonomia que proporcionaren les eines digitals, traslladant l'estudi d'enregistrament professional a l'espai particular i domèstic del creador. Aquesta possibilitat ofereix un major grau de llibertat al músic, el qual disposarà d'un autèntic laboratori al seu abast per tal de crear la música trencant amb la dependència de l'estudi d'enregistrament professional. Aquesta disponibilitat de nous recursos digitals i el control del temps personal, potenciat per la proximitat de les eines, crea unes noves condicions en l'accés a la creació sonora.

Començar en solitari, sense estar subjecte a unes formes determinades. Vaig veure que hi havia una música que no necessitava de regles estrictes, que tenia molta més llibertat. No era allò de fer el que et dóna la gana, però era un pas cap a una major llibertat. Sota la teua responsabilitat, tenint sempre clar que no pots enganyar a ningú, ni enganyar-te tu mateix.

Entrevista a Remi Carreres

Aquest empoderament de la tecnologia ha facilitat l'ampliació de llenguatges artístics, la interacció entre la imatge i el so, la dansa, el domini i transformació de l'espai escènic, potenciant la confluència de diferents llenguatges artístics i apropant-se a una manera contemporània d'arts integrades, redescobrint nous territoris híbrids on destaca de forma significativa l'enriquidora interacció entre creadors de diferents disciplines i s'evidencien les influències de la seua formació en belles arts en alguns d'ells.

En aquesta proposta-acció anava pintant un quadre i després anava interpretant-lo amb la bateria. Començava fent una associació amb la teoria dels colors de

Kandisky, els groc amb freqüències més agudes, després el colors més freds amb els més greus, els rojos amb els timbals... és a dir, anava associant els colors amb diferents instruments fins que el quadre quedava completament negre i feia un ambient molt sorollos.

Entrevista a Avelino Saavedra

Aquesta experiència em va agradar, sols pel nivell dels suggeriments que t'estimulen a fer coses noves, i a més a més, un tipus de suggeriments que sol pots extraure del moviment del cos o de l'expressió corporal. També et suposa un altra forma d'aprendre, ja que t'ofereix l'oportunitat de veure com s'ho fan els altres des d'una altra disciplina o mitjà d'expressió diferent, et dóna idees, et canvia allò que tu esperaves fer o et reforça el que fas, perquè trobes elements que tenen connexió i funcionen.

Entrevista a Antonio Sánchez.

8.3.2. Espais de creació: l'estudi domèstic

La revolució digital ha permès l'accés a unes tecnologies que fins fa poc havien sigut d'accés exclusiu als grans estudis d'enregistrament. El seu abaratiment, miniaturització i avantatges en general permetran a molts usuaris l'accés a tot un inventari d'artefactes i programaris que faciliten la creació musical des de casa.

[...] la tecnologia és ara molt més barata. Una cosa que sempre havia pensat era que, si em tocarà la loteria, em compraria un estudi de 50 milions, però la tecnologia havia canviat i per primera vegada tenia la possibilitat d'abastar un estudi sense eixir de casa

Entrevista a Remi Carreres.

Tots els entrevistats disposen del seu espai particular de creació en allò que anomenem estudis domèstics o *home studio*.

L'inventari de programaris i artefactes es tan divers com les seues formes particulars de fer música. No trobem l'afiliació a uns artefactes o programaris concrets. La necessitat de recerca d'allò nou i personal respecte al control del so, i l'exploració

de les seues possibilitats els porta a una relació de *betatesters a temps complet*. Cada programari o artefacte els proporciona una nova relació amb l'univers sonor i amb la interacció amb els objectes sonors, això els permet investigar a través de les opcions que ofereix la seua manipulació.

Al llarg de la investigació, allò habitual ha estat trobar-se estudis a cada domicili dels participants de la investigació. Normalment es reserva un espai més o menys condicionat acústicament per tal d'ubicar tot l'equipament.

Depenent de la seua disponibilitat econòmica solen estar bastant al dia pel que fa a la tecnologia que ix al mercat, i la seua necessitat de recerca sonora els empenya a mantenir una actitud de constant actualització tecnològica.

En tot cas, sol ser habitual en el grup entrevistat compartir entre si alguns dispositius en cas de necessitat .

Tots disposen d'un ordinador amb connexió a internet i de programari divers que fan servir per la manipulació i edició sonora. No hi ha un programari estàndard i aquest sol canviar depenent de les necessitats de l'usuari. No obstant, el programari més habituals són *Logic Audio* i *Cubase* respecte a seqüenciador midi/audio. La col·lecció d'altres tipus de programari sol ser extensa i com hem dit, depenent d'allò que estiguen treballant, aniran utilitzant-los i incorporant-ne de nous per tal de buscar noves opcions.

Ara estic pendent de fer-me un iPad. M'agradaria fer els concerts -sol o amb l'orquestra- fent-ne ús d'un, sobretot per comoditat. També m'interessa un aparell que acaba d'eixir: Boreal, una versió del Monome, és un cub que té botons per tot arreu que són disparadors i m'interessa molt treballar amb açò. També tinc una idea per a un projecte on vull utilitzar una tableta gràfica de dibuixar i que sone tocant amb el llapis.

Entrevista a Edu Comelles.

S'observa certa tendència a superar les barreres físiques de l'aparell, en sintonia amb allò que anomenaríem filosofia *hacker*, i utilitzar aparells des de diferents usos no esperats. El cas de la tableta gràfica en seria un, però també ho podem trobar en l'ús dels comandaments de la *Wii* o la *Play Station*.

Aquesta filosofia permet adoptar un posicionament altament creatiu en l'ús dels dispositius que el músic té al seu abast, superant els límits de la seua funcionalitat i situant-lo en un procés de descobriment continu, afectant fins i tot a la manera de compartir aquests descobriments.

Amb aquesta exploració creativa que et permeten els aparells, superant les seues limitacions, canviant de vegades les funcions per a les quals estan fets o programats.

Sempre he tractat d'explicar com es funciona amb uns mètodes que superen o aprofiten les limitacions de cada aparell. La primera música que vaig penjar en la xarxa tenia un comentari al principi i un al final, on explicava què i com ho havia fet, quins efectes o com estaven disposats, quins sons havia utilitzat i per què sonaven d'aquesta manera. Tot açò, dintre de l'ètica hacker, funciona així, és a dir, si tu has fet funcionar alguna cosa d'una forma determinada, ofereixes tant el resultat com el procés. Per què? Perquè cap persona s'ha d'escalfar el cap amb una cosa que ja està feta, i d'aquesta manera va tot més ràpid i no cal repetir.

Entrevista a Antonio Sánchez.

Dintre dels usos habituals, sol haver-hi una diferenciació entre el material que utilitzen per a construir les seues músiques en l'estudi personal i el programari que utilitzen per al directe. Tot i que poden fer servir alguns dels programaris citats per al directe, solen buscar altres alternatives que siguin molt més flexibles i s'adaptin a les necessitats del directe. En aquest cas, busquen normalment una major fiabilitat i estabilitat, com per exemple el programari *Live* de *Ableton*.

El Live és el primer que vaig aprendre i, tot i que hi ha molts, em sembla el millor per tocar en directe, té molta estabilitat i mai dona problemes.

Entrevista a Edu Comelles

També és habitual el canvi i la provatura d'altres programaris quan hi ha la sensació d'esgotament en les possibilitats i recursos sonors que ofereix el programari en qüestió o, simplement, per una necessitat d'abastar allò nou com a eina de transformació sonora.

Aquest tipus de tecnologia és ampliada a través de diferents controladors que juguen un paper d'interface i faciliten el control i la gestió de les diferents tasques, aportant major control físic sobre els diferents events sonors.

El control dels events a través d'una justa gestualitat, és a dir, justa correspondència entre gest físic i resultat sonor, sol ser una preocupació constant en la majoria del grup, sobretot en el grup més electrònic. En general hi ha certa preocupació per la "imatge freda" que sol transmetre la creació musical des d'un ordinador".

Busque justament això, eines que em facen moure'm molt, encara que estiguen concentrades en un punt, que em facen sentir còmode i que d'alguna manera, i açò em sembla importantíssim, el meus gestos es corresponguen amb el so que es produeix. A la fi, el com gesticule i l'eina que utilitze és el que millor metaforitza allò que faig.

L'ordinador per una part és l'eina que t'ho permet tot i per l'altra és el teu enemic. Com t'he comentat, fent música amb l'ordinador tinc el problema de la gestualitat i aquesta és una de les meues lluites personals.

Entrevista a Edu Comelles

8.3.3. Màquina-músic versus músic-màquina

Les correspondències en les formes de fer música també troben les seues diferències en l'ús de la tecnologia per part de les dues corrents assenyalades en aquesta anàlisi. Si havíem detectat dues maneres de posicionar-se davant de la música a través de les seues actituds experimentals, en les dues actituds observades -una actitud més performativa i una altra de més electrònica- trobem certs elements de contrast.

En cap cas volem dir que hi haja un domini de la màquina sobre la decisió humana. En ambdues tendències el gest humà és important, però trobem certes diferències que cal tenir en compte.

D'una part, els No músics performatius on preval el binomi músic-màquina.

Aquest grup fa ús de la tecnologia però hi ha un ús diferenciat de l'ordinador i de les seues eines. En tot el grup l'ús de l'ordinador és limita a la postproducció, és a dir, a l'edició –i no sempre– del material resultat del directe. En aquesta postproducció es limiten a editar una còpia real d'allò obtingut a la sessió de directe, per la qual cosa eviten la modificació i transformació de material.

Ser el més fidels possibles a la intervenció en directe és important per a la majoria d'aquest grup.

Un altre ús de l'ordinador sol ser la de simulador de l'event en directe, la qual cosa ajuda el músic a formular plantejaments que després farà en el directe.

De fet, l'ús d'aquests programaris el faig servir com una mena de simulador per veure o plantejar el directe.

Entrevista a Truna

Podem dir que la seua relació amb la tecnologia porta una càrrega més física i que eviten processos de transformació en diferit. És per això que hi ha certa tendència a l'ús d'aparell analògics on el processos necessiten d'una acció humana més directa reforçada per una major teatralitat i interacció amb el context i l'objecte generador de so.

Treballava d'un forma totalment analògica, es a dir, amplificant amb micros allò que jo feia, sense cap tipus de pedal i processat (...) des de fa uns 10 anys aproximadament jugue amb la repetició dels delays⁵⁰ fent ús de pedals i d'efectes, però no mai utilitze l'ordinador per manipular el so en el directe.

Entrevista a Avelino Saavedra.

A mi allò que m'agrada és jugar amb el concepte d'home orquestra, és a dir, fer-ho tot en l'escenari sense dependre d'un ordinador.

Entrevista a Truna

⁵⁰ Delay és un efecte de so que consisteix en la multiplicació i retard modulats d'un senyal sonor. Un cop processada la senyal es barreja amb l'original. El resultat és el clàssic efecte d'eco sonor.

En aquest cas, atés el seu posicionament performatiu, hi ha una recerca i una intencionalitat manifesta de la manipulació i transformació en directe de l'objecte sonor i, per tant, de tenir més control sobre el procés buscant una major integració entre el gest i la resposta sonora immediata.

En el segon grup, conformat pels músics de tendència més electrònica, s'hi fa un major ús de l'ordinador no sols en els processos de transformació i edició sonora en l'estudi. És a dir, hi ha un treball previ de construcció sonora que serveix com a base per poder presentar-ho al directe.

És habitual l'ús de diferents programaris i controladors per tal de facilitar l'escenificació i l'acció sonora. Dintre de les particularitats del directe cal dir que sol haver-hi menys processos de creació a temps real, a diferència del grup de tendència més performativa, ja que, normalment, parteixen d'una base o estructura mínima construïda *ad hoc* que facilita la incorporació d'elements improvisats a temps real per tal d'encaixar en l'estructura prèvia.

[...] quan toque en directe, jo no faig un disc. Jo m'ho plantege com si fos una sessió de Dj i amb un material elaborat que he de construir amb unes narratives

Entrevista a Antonio Sánchez

En el grup electrònic és també habitual la utilització de diferents aparells –pedaleres d'efectes, samplers, iPad, Kaosspad– que s'afegeixen a l'ordinador com elements que aporten major diversitat sonora a les intervencions i possibiliten la incorporació d'elements sonors externs⁵¹ a la narrativa sonora que es produeix en el directe. Aquest tipus de recursos utilitzats habitualment, aporten una major interacció entre els músics que participen d'una mateixa acció sonora i permet integrar i aprofitar la sonoritat inherent que envolta qualsevol context i alhora, unificar el procés de creació col·laborativa en un tot.

En aquest grup hi ha una major tendència a la hibridació entre els sistemes analògics i digitals, a diferència del grup més performatiu on allò habitual sol ser un major ús

⁵¹ (Nota de camp) En el duo format per JJDoc i la cantant Ada Matus és habitual que el músic electrònic faça ús del sampler per atrapar i incorporar mostres de la veu de la cantant. En aquest procés a temps real, el fet d'introduir-los en l'ordinador suposa un nou estimul per jugar i transformar la intervenció en directe, aportant una major interacció entre els músics i el context sonor que els envolta.

de sistemes analògics així com la manipulació dels objectes sonors que proporciona la font sonora d'on parteix l'acció.

[...] sóc un fan d'allò analògic, m'agrada molt eixe tipus de so més càlid i personal i em sembla el mètode d'enregistrament més ric i agradable que existeix, tot i que la combinació entre l'analògic i el digital ens aporta infinites possibilitats a l'hora de transformar i treballar amb el so

Entrevista a Ruelsson

8.3.4. Compartir i construir des de les xarxes socials: tecnologia al servei de la comunicació

Al darrers anys les xarxes socials han suposat una autèntica revolució que ha transformat les maneres de relacionar-nos, fer i compartir coneixement.

Al grup estudiat, les noves tecnologies desplegades a través d'internet l'han afectat i han introduït en el seu treball elements que cal tenir en compte, ja que conformen una nova geografia de les relacions humanes i defineixen noves fórmules de col·laboració i negoci musical.

A mi la tecnologia que més m'ha afectat realment ha estat internet, no ja a nivell musical, sinó més bé a nivell cultural. Pense que açò mateix és generacional, ningú de 20 o 30 anys et pot negar que més de la meitat de la cultura que té està extreta d'internet. L'altra part serà segurament per l'escola, la família, les relacions socials, motivacions personals... però la resta és internet.

Entrevista a Antonio Sánchez.

En aquest apartat analitzem l'ús que en fan i la interacció a través de diferents xarxes socials entre les persones que conformen el grup observat i com, al mateix temps, aquesta xarxa augmenta exponencialment amb les noves relacions.

La xarxa social més emprada pel grup és *Facebook*, tot el grup investigat comparteix la informació amb la resta a través del *post*. És habitual compartir qualsevol esdeveniment del qual participa algun dels membres i d'aquesta manera mantenir-se informats.

Dintre de la diversa tipologia de *posts* podem trobar els de caire informatiu, on s'anuncien concerts, nous treballs, enregistraments de vídeos, etc. I d'altres de caire crític, on a través d'un article d'interès, notícies de revistes especialitzades, articles d'opinió de periòdics o enllaços a entrevistes de ràdio i televisió, provoquen la participació i la reflexió al voltant d'un tema d'interès comú. Normalment tots els membres del grup investigat mantenen l'actualització diària de la informació i provoquen l'adhesió de nou públic a partir de la xarxa d'amistat que el sistema d'estructura interna del *facebook* facilita. És habitual per tant, compartir i ampliar el cercle d'amistats entre el membres que estudiem.

[...] sobretot és al Facebook on compartim molta informació. En el temps de la Clínica Mundana, si no haguera sigut pel Facebook, la cosa hauria estat diferent. Igual hi ha gent que em pot contradir però a mi em sembla que el Facebook ha unit a molta gent, ací en Espanya, al nostre microcosmos. Jo ara mateix deixo un post al Facebook i pràcticament el 70% de l'escena musical ho veurà i això és molt important. En la Clínica ho férem així i va ser espectacular. La gent que no podia vindre a veure'ns ho podia veure de forma virtual i estava molt bé. Jorge Marredo és un cas representatiu, quan ens abraçarem físicament, en certa manera ja ens conèxiem a través del Facebook, amb Javier Piñango ja em va passar una cosa semblant

Entrevista Edu Comelles

Dintre d'aquesta xarxa social és molt comú que qualsevol notícia important siga compartida –allò que col·loquialment es coneix com rebotar un post– entre els diferents membres, amb la qual cosa augmenta de forma significativa el seu potencial de difusió.

Normalment els debats més reflexius i profunds es traslladen cap a altres fòrums i reunions informals –assajos, pauses o moments previs als concerts–⁵² que la majoria del grup comparteix de forma presencial. En *Facebook* s'origina un tipus de diàleg més lleuger, sense tanta càrrega crítica.

⁵² Nota de Camp. Solen ser habituals els comentaris sobre diferents qüestions als espais més informals. Les petites reunions prèvies o post concert solen ser un moment on el grup, a mode de rotlle, comparteix impressions sobre allò que ha escoltat o va a escoltar, comenta o explica projectes personals, qüestions tècniques sobre programari o aparells. Aquest actes són un moment molt important de compartir. Potser, al caliu del concert, la informació flueix d'una forma més lliure i relaxada.

És difícil i estrany que s'òbriga un debat des de la visió típica del debat: "eh, què opineu de...?" de no ser que alguna persona penge un article. No fa molt va eixir un article que donava per mort el moviment de les netlabel i de les llicències creative common i açò va obrir un debat. Això si, els debats no solen eixir de forma planificada, sorgeixen més bé de forma espontània. Els fòrums ja estan oberts, són una mena d'àgora virtual.

Entrevista a Jorge Marredo.

A més d'aquesta xarxa social, el grup utilitza altres plataformes per tal de difondre i compartir els seus treballs. Quasi tot el grup té treballs o produccions sonores en *netlabels* nacionals o internacionals. Aquestes plataformes compleixen diferents finalitats; d'una part suposen una oportunitat per donar a conèixer i compartir el seu treball amb tota la comunitat interessada en aquest tipus de músiques i també faciliten que es facen visibles davant d'usuaris encuriosits, creant veritables biblioteques sonores *online* de lliure accés. Per una altra part, desplacen totalment el concepte de negoci musical cap a altres fórmules on la venda física o per descàrrega queden pràcticament anul·lades.

Les *netlabels* basades en les llicències de lliure distribució –*creative common* o unes altres de semblants– permeten a l'usuari l'escolta en *streaming* i la possibilitat de descàrrega gratuïta. El nou plantejament del negoci musical no es farà per la venda del producte ni en físic ni en descàrrega, serà més bé pel concert en directe o per una diversitat de propostes com poden ser: tallers, seminaris, festivals... que són producte de la difusió del treball del creador mitjançant aquests nous canals de difusió i distribució.

Jo seguia ancorat als vells sistemes. Pensava que si feia alguna cosa que tinguera certa qualitat, algú vindria a buscar-me, però les coses ja no funcionaven així. Un dia vaig rebre un email des d'Itàlia on em preguntaven si tenia alguna cosa editada i vaig dir que no, perquè cap netlabel m'havia oferit res. Aquella persona em va dir: no et preocupes, jo et faig una netlabel solament per a que tu publiques. Poc a poc anava creant-se una xarxa.

Entrevista Remi Carreres

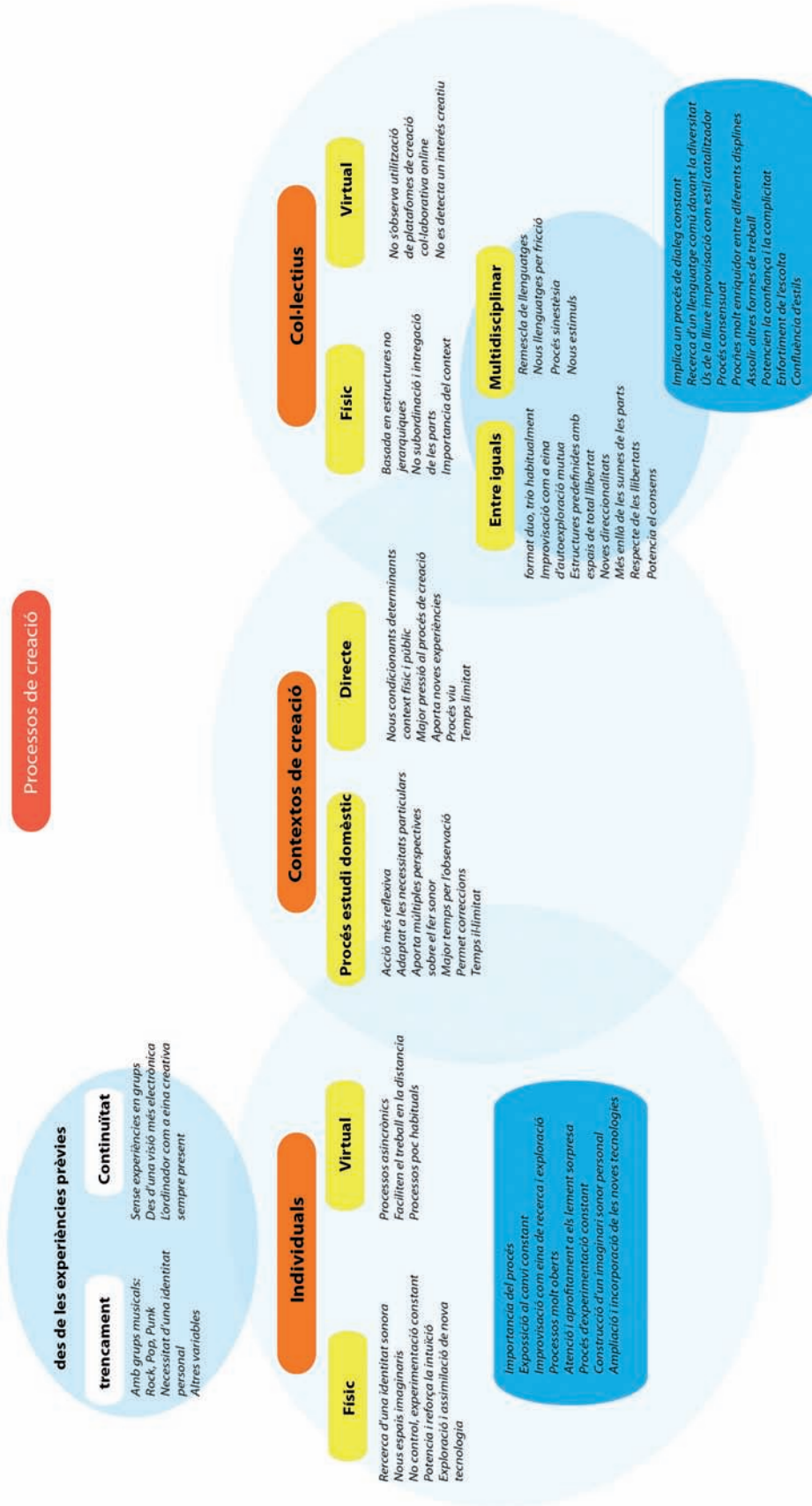
A més de les citades *netlabel* com a plataformes de difusió i distribució emprades, cal citar la plataforma *Bandcamp* que, junt a l'opció que ofereixen les *netlabel*, constitueix un dels espais virtuals més emprats per quasi la totalitat del grup investigat. Aquesta plataforma permet a l'artista l'autogestió del seu propi producte i dona l'opció de monetitzar la seua obra a través del pagament per descàrrega o continuar amb l'opció de descàrrega gratuïta ofertada per les diverses *netlabel* que coexisteixen en la xarxa.

Els canvis més significatius que observem respecte a l'ús d'aquestes noves plataformes són l'autogestió de l'artista o encarregat de continguts de les *netlabel*, eliminant intermediaris i càrregues econòmiques innecessàries amb l'eliminació de *royalties* a tercers, el control absolut de producte artístic per part del músic, la democratització i universalització de la cultura a través d'una lliure distribució i distribució del coneixement que pot compartir-se amb la immensitat d'usuaris que tenen interès per aquest tipus de músiques. D'aquesta manera el coneixement cultural és distribueix rizomàticament, eliminant la polarització de les gran companyies discogràfiques i conformant amb cada *netlabel* i altres plataformes autèntics nodes o punts d'informació enllaçats a través de la xarxa.

8.4. Pregunta 5: quines formes d'interacció caracteritzen els processos i productes en la creació col·laborativa entre el No músics?

L'anàlisi d'aquesta pregunta té com a finalitat la visibilització de les interaccions que s'esdevenen en tot procés de creació compartit. Aprofitem aquesta pregunta per visibilitzar quin han estat el processos i productes que es deriven de l'ús del subcas Sezion per tal d'aportar informació rellevant sobre les tecnologies emergents que dia rere dia apareixen al mercat. Aquesta anàlisi no pretén mostrar un cas paradigmàtic de l'ús, potencialitats o altres elements que mostra l'aplicació, més bé ens serveix per generar una petita comparativa entre les diferents formes de crear col·laborativament que han estat el punt d'observació en aquest estudi a través dels contextos *offline* i *online*.

A continuació introduïm la gràfica processos de creació que mostra el resultat de la categorització que ens ha servit per plantejar l'estructura del relat.



Gràfica 5. Categorització família processos de creació.

8.4.1. Atrapant els processos de creació

Per tal d'aportar un major coneixement sobre aquests tipus d'interacció cal endinsar-nos a l'interior dels processos creatius que des de la individualitat es transformen i s'adapten per ser compartits i que, en molts casos, permeten encetar nous cicles de processos creatius resultants d'aquesta mateixa fricció entre diferents personalitats creatives.

Com ja hem vist en aquesta anàlisi, les dinàmiques que aporten la música experimental i l'ús de les tecnologies aplicades a la creació sonora condueixen cap a espais d'autonomia i llibertat personals en les maneres de fer. Aquestes dinàmiques o formes de fer música solen ser resultat d'un dur treball d'experimentació i de recerca de llenguatges molt característics, fruit d'un procés d'introspecció i recerca personal.

El creador necessita de la construcció d'un espai imaginari que amb el temps el condueix cap a una certesa sonora, en la qual es produeix una sensació de domini personal sobre els materials que utilitza per a crear. Potser aquesta necessitat s'accentua, més si cap, per una predisposició a la recerca de la innovació que comporta tot procés de creació sonora en aquests estils experimentals on es mouen els nostres participants de la investigació.

És una constant en tots ells el predomini dels processos oberts en els seus actes creadors, i els productes són viscuts com una mena d'espiral que intenta atrapar un moment que mai és definitori. Sempre hi ha l'opció de transformació implícita de tota obra oberta que es manté i es referma fins que deixa de sonar l'últim so al concert. En aquest cas, fer música es converteix en una celebració de la vida, i com aquesta, en una opció canviant, transformable, plena d'incerteses, de risc. El músic experimental, lluny de sotmetre el procés de fer música a un control absolut, aprofita qualsevol esclatxa per deixar córrer la imaginació, en un constant desafiament a la imaginació, en una rebel·lió contra el control absolut.

En la majoria dels casos estudiats, el procés de creació sol començar com una mena de joc, on el creador a través de la seua imaginació interactua amb els materials i els sotmet a una exploració constant.

Seria impossible buscar una fórmula o un patró que apropara les formes creatives entre els diferents creadors. No hi ha una forma homogènia o un únic camí per abastar un resultat, o potser el resultat és una mena de parada al camí que tot seguit tornarà a començar. Però tot i que cadascú pot tenir un estímul o un punt de partida diferent, potser la importància dels processos sense una direccionalitat clara o definida són un dels aspectes que millor defineixen les seues formes de treballar.

En aquest cas, treballar sobre els processos té a veure amb cert estat d'ànim que atrapa al creador en una mena de bucle continu, que comporta un estat d'alerta i atenció a tot allò que sonorament s'esdevé en aquest procés exploratori.

Potser centrar massa el treball de creació en un objectiu final i un resultat elimina o resta força al procés. Des del seu punt de vista, el procés és vital i, ja siga material aprofitable o no, en una creació concreta aquesta activitat exploradora els permet experimentar i aprendre.

Des d'un procés interessant arribes a un resultat també interessant, però el fet de no conèixer el resultat i el no centrar-nos en aquest – ja que no sabem què passarà – em porta més a focalitzar la meua atenció sobre el mateix procés de fer música.

Entrevista a Antonio Sánchez.

[...] a l'hora de crear, per a mi són molt importants els processos, els processos són els que m'atrapen

Entrevista a Remi Carreres.

El material que no s'aprofita no desapareix, sinó que en una altra ocasió pot ser reaprofitat perquè formarà part del seu background personal i converteix el procés en una espiral de reciclatge d'idees.

Aquesta sensació que tenen a l'hora d'expressar com ho fan, els porta a utilitzar al llarg de les seues explicacions la paraula "intuïció". Aquesta intuïció no seria cap altra cosa que la impossibilitat d'expressar allò viscut a través de la infinitat d'experiències que no responen a un causa-efecte conscient. L'acció intuïtiva respondria a una manera de plantejar la creació musical a partir de moltíssimes hores exposats a aquestes maneres de fer música.

A partir de totes les experiències acumulades i totes les coses que hem fet, hi ha una mena d'intuïció creada i llavors aplique l'assaig-error, jugue amb el material que tinc i l'aprofite.

Entrevista a Martí Guillem.

Pense que allò interessant de l'exploració és saber escoltar el so, d'aquesta manera un sap on està allò interessant. Quan ens posem a escoltar un sampler, sintetitzador o enregistrament de camp, sembla que hi ha un moment que un sap on ha de parar, afegir, tallar..., és una mena d'intuïció que anem desenvolupant amb els anys de pràctica.

Entrevista a Jorge Marredo

Hi ha una dificultat manifesta en tractar d'explicar el processos que porten a definir una creació. Sembla que el creador va rebent diferents *imput* que són retroalimentats pel seu imaginari sonor i diversos estímuls d'origen divers. Aquest estat de percepció altament sensible, junt a un treball rigorós sobre el material sonor, permet al creador entrar en un bucle d'anada i tornada sobre les idees sonores, que a poc a poc van definint-se i visibilitzant-se.

Aquest estat de percepció facilita la connexió a un nivell mental molt més profund que permet al creador descartar o definir les idees-força que en cada situació concreta va apropant-lo al resultat òptim.

El meu estat d'ànim em permet crear un determinat estat de percepció i en aquest moment puc crear les connexions que em permeten desenvolupar una idea. En un altre estat o treball aquestes connexions seran unes altres i, per tant, el resultat serà diferent.

Quan estic creant alguna cosa, intente retirar aquest vel –a mi mateix, i no els dels altres– per crear un espai on pugui arribar a una percepció molt més clara, on les sensacions siguin més reals, no estiguen tan tamisades.

Entrevista a Remi Carreres

En aquesta reflexió sobre el procés hi ha un element que es dóna en quasi totes les pràctiques analitzades: la improvisació.

La improvisació és l'estratègia que permet al creador interactuar amb els materials sonors. Aquestes accions canalitzades a través de la improvisació tenen la capacitat de generar infinitat d'expectatives on el creador formula hipòtesis que a través d'una complexa acció cognitiva sacseja de forma global i continua el contingut sonor. Aquestes nombroses accions li suggereixen respostes que el creador ha d'acceptar o descartar permetent-li en el proper pas la construcció lògica d'una estructura musical.

Vaig escoltar les improvisacions que havia enregistrat, i després d'escoltar-ho, jo veia diferents arranjaments amb cordes i altres instruments. Vaig agafar aquest material improvisat i, encara que el 90% era infumable, de vegades hi havia moments que m'agradaven molt. La meua idea no era agafar trossets puntuals i manipular-los, més bé buscava fragments que tingueren un principi i un final i que en certa manera atraparen aquell moment que jo havia estat seguint, i una idea d'allò es quedara.

Entrevista a Ruelsson

Habitualment no sol haver-hi estructures predefinides, la mateixa estructura com a contenidor de les idees que va descobrir el creador, va encaixant al pas que avança la producció de la peça.

Jo llance una pedra i no se on va parar, ni tinc una direcció o objectiu concret. Per a mi, aquesta manera de fer és totalment experimental, doncs no sé cap on vaig. Quan faig una acció, el que faig és repensar-la i traure'n conclusions i llavors comence a treballar.

Entrevista a Truna

Jo normalment em construïsc una història mental i busque les sonoritats que millor li poden anar.

Entrevista a Antonio Sánchez

En altres ocasions, les estructures formals poden ser suggerides pel contacte o per la fusió amb altres disciplines artístiques: cinema, teatre, dansa, visuals o, fins i tot, ser atrapades des d'altres estils musicals. Les seues formes de contar i narrar es posen en joc junt als sons i afavoreixen una mena de diàleg entre les diferents disciplines que suggereixen als creadors altres formules d'organització de les idees.

Normalment les meues creacions tenen a veure amb narratives de tipus literari. Pense que a nivell formal, el cinema i la literatura tenen gairebé més pes que la música que faig. La meua música potser podria estar plantejada com una mena de banda sonora.

Entrevista a Antonio Sánchez

No tinc molt clara l'estructura que faig servir les poques vegades que compose. Com que no sóc compositor, desconec els procediments per fer-ho. Potser tinc en compte estructures generades de forma intuïtiva que s'organitzen a partir de les dinàmiques, de talls, d'intensitats que em permeten jugar i organitzar certs elements.

Entrevista a Martí Guillem

He utilitzat l'estructura pop, normalment quan faig una cançó utilitze aquesta estructura.

Entrevista a JJDoc

Simplement es tracta de jugar, a mi em fascina molt jugar amb les formes. Sempre pense que, si m'agrada la forma, puc traure coses i m'ho propose com a repte.

Entrevista a Remi Carreres

A través de diverses observacions detectem dues formes de crear que vénen definides pel context on es produeixen.

En primer lloc podem parlar d'una creació en el context domèstic. Aquest tipus de creació permet al músic una acció més reflexiva des d'un temps i espai que pot controlar, adaptant-lo a les seues necessitats. El temps de crear a casa, no sol

tenir horaris fixes i cadascú aprofita el seu temps d'una forma totalment lliure, on de vegades, és complicat separar la vida quotidiana de la vida creativa.

No tinc un horari establert, tot i que el problema és que quan et poses a fer coses, les hores passen molt ràpides i puc estar moltes hores sense adonar-me'n, del temps.

Entrevista JJDoc

El que sí que em costa és el canvi, és a dir, no puc desconnectar fàcilment del procés creatiu quan vaig a comprar,estic cuinant, dintre de la vida quotidiana no desconnecte i l'ordre de la vida quotidiana em costa molt.

Entrevista Ruelsson

És en aquest temps més reflexiu on el músic pot focalitzar i abastar el fet sonor des de múltiples perspectives, reforçat, a més a més, per les opcions que aporten les noves tecnologies. Així doncs, el creador pot recuperar material anterior, fer-ne de nou, canviar, transformar allò que fa, però, sobretot, té el temps per fer correccions, per congelar el procés i observar amb tota la tranquil·litat. Fins i tot, no existeix el concepte d'errada –“accidents positius”– i en aquest cas, l'errada és aprofitada com un element que possibilita noves accions, obri la imaginació a altres camins.

Habitualment no force les coses, i de vegades pense que les coses tenen una forma i una solució per alguna cosa en concret però ho deixo anar. També he de dir que quan més temps dediques sol haver més producció i sobre tot, es produeixen més “accidents positius” en aquest temps de creació.

Entrevista a Ruelsson

Aquest *fer*, no té la pressió del *fer a temps real*, hi ha un treball des de l'observació lenta, pausada i meticulosa. Aquest *fer a l'estudi domèstic*, suposa també un entrenament que prepara al músic per tal d'enfrontar-se al directe. Allò après, l'element sorpresa, la imprevisibilitat de tot joc creatiu s'integra per tal de construir una narrativa sonora única i irreplicable.

L'altra forma de crear seria la que es dóna en el directe a temps real. Quan la música comença en una sessió de directe, no hi ha marxa enrere, i per tant, es converteix en un altre *fer*, aportant una altra experiència als processos.

Aquesta experiència nova a través de l'acció directa necessàriament ha de ser diferent. El context ha canviat totalment i la percepció del músic respecte a la situació davant del públic a través d'un nou entorn físic, es veu modificada i li aporta un altre estat de consciència. En el directe tot ha de fluir, no hi ha marxa enrere. Aquesta necessitat d'adaptar-se al nou entorn, abastar i conquerir un nou espai, comporta major pressió al procés de creació i, per tant, aporta noves experiències condicionades per uns elements i situacions que no mai poden donar-se a l'estudi domèstic. L'element imprevisible de tot joc creatiu, en una situació en directe situa al creador en un altre nivell que estimula respostes intuïtives que s'han d'adaptar a un temps limitat, un "ací i ara" que s'han de resoldre i no poden esperar.⁵³

8.4.2. De l'acte individual creador a la col·lectivitat creadora

Alguns del músics estudiats, procedents d'estils no experimentals amb formació musical de grup, presenten certa ruptura amb les formes de compartir que els eren habituals.

Entre els participants investigats identifiquem dos grups diferents. Per una banda, un grup amb experiències musicals en grup que queden conformades en la seua trajectòria vital a través de la participació de grups pop-rock i rock experimental o altres estils. La dinàmica que s'esdevé en aquests tipus de formació comporta un escenari de tensions i friccions quotidianes tals, que es resolen amb un trencament. Els participants entrevistats que pertanyen a aquest grup ens parlen de la dificultat de convida en grups grans, donada la diversitat d'opinions, que en moltes ocasions són totalment contraries a les maneres de pensar i fer.

Però, d'altra banda, més enllà d'aquestes maneres de pensar i fer, hi ha una necessitat de buscar noves formes expressives, una necessitat de llibertat i autonomia personal que inevitablement queden diluïdes i compliquen les relacions del grup.

⁵³ Part d'aquestes impressions han estat recollides a les notes de camp realitzades en els concerts on participaven els músics investigats.

Hi ha indicadors de disrupcions que hem pogut observar en aquest primer grup. Per començar, la dificultat de negociació entre els diferents membres, perquè sembla que no hi ha una mateixa actitud o manera d'entendre la música. Observem que molts participants de la investigació defensen la importància de les actituds cohesionades davant la música. Si el músic intueix que aquestes l'allunyen del seu objectiu, no dubtarà a trencar i continuar a la recerca d'allò anhelat.

Així que vaig pensar que hauríem de preparar-nos i qui havia de preparar-se per fer açò havia d'estar nu, no valien virtuosos. Per tant, la primera decisió és pensar que els meus amics del conservatori no valen per aquesta proposta [...] amb tot açò vull insistir que allò més dur va ser suportar les rialles dels meus ex-amics, aquells que havien estat fora del projecte del Taller de música Mundana, perquè la meua decisió va ser seleccionar No músics. Aquesta decisió tan difícil la vaig fer seguint una intuïció, doncs pensava que els músics acadèmics no podien donar-me allò que jo volia fer

Entrevista a Llorenç Barber.

En la cita anterior copsem com Llorenç Barber intueix que l'actitud del músic acadèmic no funcionarà en el nou projecte. Potser aquest punt de ruptura mostra un nou camí i el pelegrinatge de Llorenç Barber cap al No músic. Aquesta actitud del No músic, la falta de rigidesa en els esquemes, serà determinant en tot allò que farà Barber a partir d'aquell moment.

Hi ha una gran necessitat d'autonomia a la recerca de nous horitzons sonors a través de l'exploració de nous estils. La gran majoria dels entrevistats, més enllà del concepte de músic instrumentista, assumeixen i viuen la música des de la condició de creadors. Busquen de forma contínua noves formes expressives, fugen de la repetició, d'allò rutinari.

De vegades també aquestes ruptures són provocades per un desgast en les condicions alienes a la música, que pertanyen al territori del negoci i l'activitat comercial. En moltes ocasions aquestes condicions no poden ser assumibles pel músic, ja que li coarten la llibertat o el porten a unes condicions de treball que no caben en la seua filosofia personal.

Altres vegades poden ser situacions personals, el mateix caràcter del músic que necessita trencar amb situacions on el seu espai personal com a creador resulta complex de compartir o es veu d'alguna manera alterat, sense correspondència i on el desgast per explicar i fer veure a la resta de membres la seua visió li suposa massa esforç.

Els motius principals que em mogueren van ser la necessitat de ser autosuficient i d'expressar-me, un cop alliberat de la necessitat de no dependre d'uns còmplices, ja que resulta cada vegada més difícil tenir uns còmplices que segueixen allò que jo vull fer. En els grups sempre hi ha una mena de negociació entre el que volen els uns i els altres i la recerca d'un bé comú. Jo ja no volia dependre de cap persona. El que jo volia expressar començava a tenir una identitat suficientment sòlida, equivocada o no, però jo ja tenia una idea global d'allò que volia expressar.

Entrevista a Remi Carreres.

Per un altra part, observem que dintre del grup investigat els músics que no ha tingut experiències en grup no mostren trencaments en la seua trajectòria i segueixen un processos més individuals que podem definir "normals".

Com hem pogut veure al llarg d'aquesta anàlisi, les noves tecnologies també afavoreixen l'autonomia del músic. Alhora el No músic experimenta un doble creixement, perquè, fent servir la tecnologia disponible, compta amb la possibilitat d'individualitzar els processos i personalitzar la seua manera de fer i a l'ensem pot abastar la producció d'uns altres i millorar en comunitat els resultats.

De cop i volta faig un tema, no havia de respondre a ningú per allò que feia, sols jo era el responsable, el penge i s'obrin unes bones relacions amb músics als quals havia admirat tota la vida, i allò que havia estat fins aquell moment un malson, les ràdios, comencen a trucar-me i a demanar-me permís. Un camí es va obrir i vaig començar a treballar moltíssim.

Entrevista a Remi Carreres.

En un grup és complicat gestionar la quantitat d'interessos a l'hora de fer coses, que cap persona tibe d'una altra. He tingut molts grups musicals amb amics i finalment la cosa no funcionà. Uns volien unes coses i altres unes de diferents.

Entrevista a Martí Guillem.

Perquè em vaig adonar que ser membre d'un grup no serveix per eixir tu sol endavant, solament ets una diminuta part d'un engranatge, encara que tu penses que ets important, si et pensaves el rei de l'univers, no ho ets, ets una peça totalment prescindible.

El fet de treballar sol implicava no dependre de cap persona en un grup, i jo, que sovint tinc moltes tendències "neuròtiques" i sempre estic cavil·lant, exigint-me i, si toque amb un grup, exigint a la resta, vaig arribar llavors al moment en què ja no volia dependre de cap altra persona, sobretot per no amargar-li la vida a un altre, perquè m'adonava que fer partícip a la resta de gent de les meues obsessions no m'abellia. Davant d'aquesta situació vaig decidir ser autosuficient.

Entrevista a Remi Carreres.

Quan no hi ha escolta i un pas més cap a la degradació del treball en grup i és la lluita d'egos; jo sóc un virtuos de la flauta dolça o del Laptop i vas a veure la que monte... i en aquest moment sí que et caques. Aquestes qüestions són les coses que no m'agraden dels grups i de sentir-me grup.

Entrevista a Truna

Aquest recull de cites evidencien les nombroses variables que porten a la majoria del grup a buscar formes de fer individuals. Eixa necessitat d'autonomia, de resoldre per u mateix qualsevol contingència creativa poden suposar en un moment de la seua vida una necessitat que va més enllà del que suposa crear col·laborativament. No obstant això, cal entendre-ho com una mena d'impàs necessari per tal de compartir, des del rigor que suposa el domini d'unes tècniques i estils, una necessitat d'explorar i conèixer un territori sonor al qual cal accedir de forma personal. Les entrevistes deixen veure diferents variables, però la necessitat de fer autònomament, la capacitat d'enfrontar-se a nous camins, la sensació de llibertat, com a conseqüència del salt, són molt potents.

En canvi, observem que en una altra part del grup entrevistat, potser per tenir un començament més centrat en formes de crear individuals, sense experiències grupals, no s'observa la tendència descrita. Aquest grup segueix des de l'origen una línia continua lligada a estils més experimentals. El fet de no haver tingut experiències amb grups o amb estils musicals que suposen unes tasques col·lectives comporta una situació més estable dintre del seu procés vital en relació amb la música. No hi ha necessitat de trencar, doncs el procés parteix d'una experiència personal i individual. En aquest cas, el camí cap a estils més experimentals ha estat la seua forma natural de apropar-se a la creació musical.

8.4.3. Més enllà de la suma de les parts: interaccions entre els No músics

Les formes d'interacció que hem pogut observar són diverses i canviant. A través de les experiències viscudes s'adquireix una maduresa que permet al músic seleccionar aquelles col·laboracions que li semblen més suggeridores i estimulants.

Nombroses situacions són recognoscibles com al punt d'inici que mou a la col·laboració: una afinitat en els estils musicals emprats, una actitud i filosofia compartida davant d'allò que consideren música, el descobriment de l'altre a través d'un concert, la curiositat per explorar un nou artefacte que dos músics comparteixen..., una simple xarrada pot ser el detonant que permet a dos músics començar a treballar conjuntament.

Avelino i jo comencem a improvisar i jugar amb diferents instruments i d'ací naix una col·laboració, sense pensar-ho, sense forçar cap cosa. Tot sol sorgir de forma bastant natural.

Entrevista a Remi Carreres

Realment el que he trobat a l'hora de treballar amb determinada gent és una sensació de comoditat. Potser siga una qüestió de Karma, d'actituds, de coincidències en un lloc i moment determinat al voltant d'un interès concret.

Entrevista a Martí Guillem

Però, hi ha alguna cosa en aquest fer col·laboratiu, en la fricció de personalitats o identitats sonores, que determina o facilita la gènesi de col·laboració entre iguals. Una vegada han respost a aquesta necessitat d'abastar l'autonomia en les seues maneres de fer, es fa present una atracció per conèixer noves formes de fer, d'anar més enllà del llenguatge propi que ultrapassa les formes individuals. La col·laboració entre iguals sol ser la fórmula més utilitzada per tal de començar a fer música en companyia d'altres.

En aquestes formes de col·laboració el grup menut, duo o trio, sol ser la formació habitual observada al llarg de la investigació. Aquestes primeres experiències necessiten d'un espai i un temps per encaixar, d'autoconeixement, de reconeixement recíproc i d'exploració conjunta. És habitual començar els primers contactes als seus domicilis particulars i plantejar un assaig com una mena de joc que permet aprendre per la interacció entre les dues parts.

La seua forma habitual de treball sol començar amb una improvisació semblant a la forma individual de treballar. En aquestes primeres fases hi ha una anàlisi de l'altra part. Es tracta d'extraure informació i descobrir els girs sonors,⁵⁴ els gestos, les mirades, tot un conglomerat de recursos i maneres que conformen i defineixen el llenguatge particular de cada músic i que han de ser integrades per anar més enllà de la suma de les parts. La creació col·laborativa no tindria sentit si tractara simplement de superposar o articular una mena de trencaclosques sonor sense relació. És en aquest esforç d'integració de les diferències quan realment s'abasta un altre territori, quan es decobreixen altres direccionalitats en la nova narrativa sonora.

En un pas posterior i verbalment⁵⁵ se solen pactar estructures prefixades que funcionen com matalassos sonors i determinen unes jerarquies i parts assignades des de l'acord.

Aquestes estructures sonores poden funcionar com una marca de temps que pot indicar als músics el punt d'inici i final de la seua intervenció, i uns espais més lliures

⁵⁴ Nota de camp. Aquests "girs sonors", serien una mena de marca personal en les maneres de tractar algun element musical, com per exemple la forma de tractar les dinàmiques, com mou els controls i llança alguna mena d'efecte que aporta una "marca" personal a la seua creació.

⁵⁵ Recollit a les notes de camp: assaig JJDoc i Ada Matus/ Avelino Saavedra i Bartolome Ferrando/ Jorge Marredo i Remi Carreres.

d'intervenció compartida on cada músic improvisa lliurement i gargoteja sonorament amb la introducció d'elements estilístics sobre l'estructura preestablerta. Així es provoca un joc estimulant, un espai comú entre dues maneres de fer i amb respecte absolut a les llibertats de l'altre, un respecte que es fonamenta en l'escolta atenta de cada situació i suposa un compromís creatiu per ambdues parts.

Quan treballem amb altres persones, tenim l'opció de respondre a les seues expectatives -la qual cosa és un poc limitadora- o intentar generar algunes formes de treball o quelcom que no s'aprove a allò que un fa normalment. Si no ho plantejges d'aquesta manera, potser les col·laboracions no seran enriquidores.

Entrevista a Jorge Marredo.

Potser la diferència més significativa en les creacions col·laboratives entre iguals siga el canvi que provoca en les estratègies de creació. Per una part, el músic creador quan treballa de forma individual no té necessitat de pactar, de consensuar allò que fa. Les seues estratègies romandran ocultes, al seu interior. Però quan estableix la connexió amb l'altre és necessari buscar un altre tipus d'estratègies, una vertadera comunicació que, a través de l'observació i l'escolta, els permetrà definir i interioritzar unes marques que els ajuden a fusionar les dues maneres de fer, amb l'objectiu de crear un llenguatge comú. Però, simultàniament, tot açò ajudarà a construir aquest espai estimulant que, nascut a força de compartir les diferències amb l'altre, permetrà la cohesió de les parts i aconseguirà un tot comú.

El procés de creació col·laboratiu és un diàleg constant, i sense aquest diàleg no funcionaria.

Entrevista a Edu Comelles.

Si, més o menys, ens marca uns camins, tenim unes estructures predefinides que ens permeten seguir determinades opcions a l'hora d'improvisar.

Entrevista a JJDoc.

Un altre aspecte important de la col·laboració és que, de vegades, es produeix en presència d'altres disciplines. En aquest cas, i gràcies a la diferències que ofereixen les combinacions de diferents llenguatges, la fusió provoca estímuls i suggeriments

que activen la imaginació dels creadors. No solament hi ha un esforç per tal de cohesionar les maneres de fer entre diferents creadors, sinó que, a més a més, el procés que genera es mou a un altre nivell, marcat per la sinestèsia de la remescla de llenguatges artístics.

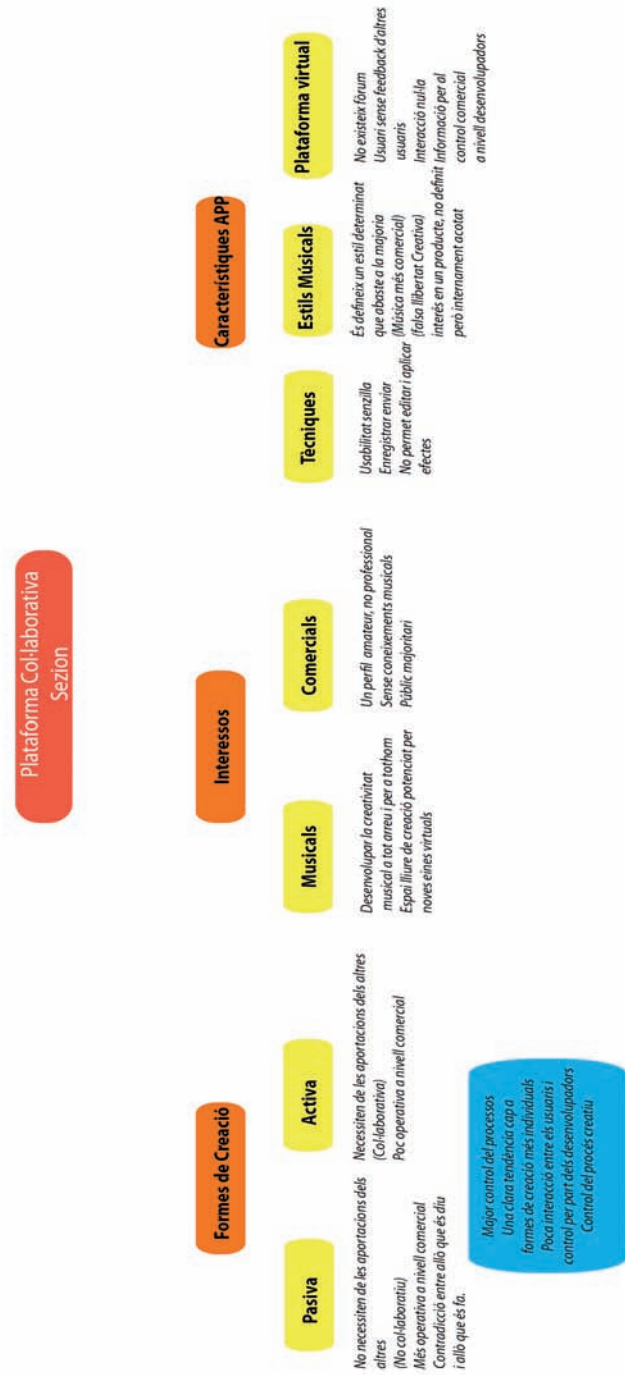
Si elimine el text, la forma de recitar o l'entonació i deixes la música, ella sola em dóna un altre estat d'ànim, no té res a veure. Tot el conjunt és el que realment es converteix en música.

Entrevista a JJDoc.

Em va agradar, sols pel nivell de suggeriments que t'estimulen a fer coses noves, i a més, un tipus de suggeriment que solament es pot extraure del moviment del cos o de l'expressió corporal. També suposa una altra forma d'aprendre, ja que t'ofereix l'oportunitat de veure com s'ho fa l'altra gent des d'un altra disciplina, un mitjà d'expressió diferent; et dóna idees, et canvia allò que tu esperaves fer o et reforça el que tu fas, perquè trobes elements que tenen connexió i funcionen.

Entrevista a Antonio Sánchez.

Abans de continuar amb el següent punt del relat i seguint en la mateixa estructura plantejada a la resta del document presentem la gràfica resultat de la categorització al voltant de la plataforma col·laborativa *Sezion* i que ens ha permès construir el punt que presentem tot seguit.



Gràfica 6. Categorització família Plataforma Col·laborativa: Sezion.

8.4.4. De la col·laboració virtual *online* a la presencial *offline*

Les noves tecnologies han permès l'aparició d'una interessant diversitat de plataformes de creació col·laborativa entre totes les disciplines artístiques. Aquestes plataformes ofereixen a l'usuari la possibilitat de compartir una creació o part d'aquesta amb la finalitat que pugui ser completada per altres usuaris interessats. En la nostra investigació detectarem una plataforma que presentava característiques en principi atractives i suggeridores, respecte a noves formes de creació col·laborativa, i podia reforçar o ampliar la nostra idea de creació col·laborativa anant més enllà de la creació presencial o *offline*.

La plataforma de creació col·laborativa *Sezion*, que hem definit en aquest estudi com a submostra II, amb seu a Madrid, es presentà com una oportunitat per tal d'estudiar allò que pareixia una oferta de creació col·laborativa online amb el suport d'una plataforma virtual. L'aplicació estava dissenyada per a un perfil musical no professional, ja que no reclamava uns coneixements musicals específics, és a dir, apta per a tots els públics, i tenia com a finalitat la creació d'un espai creatiu on poder compartir la creació sonora entre els usuaris participants.

El seu disseny, des d'un punt de vista tècnic, presentava una corba d'aprenentatge molt senzilla i no necessitava d'un usuari amb grans coneixements tecnològics. L'aplicació estava desenvolupada perquè qualsevol persona, des d'un dispositiu mòbil, pogués enregistrar i pujar la idea musical a la plataforma i, des d'allà, obrir l'opció a ser completada per altres usuaris interessats.

L'objectiu de l'aplicació es basava en la idea que tothom té capacitat per fer música i que, a més a més, té la necessitat de compartir els moments creatius. Aquesta idea fou també utilitzada com a reclam per als possibles consumidors.

La nostra visió és unir persones a través de moments creatius, i hem de construir alguna cosa a través d'aquests moments. Ara mateix, específicament, a través de la música.

Entrevista a Josías de la Espada.

Més enllà d'aquest objectiu, podem dir filantròpic, hi havia un interès també econòmic. L'aplicació *Sezion* fou subvencionada per una llançadora de noves app⁵⁶ per a suports mòbils amb finançament de la companyia telefònica i per tant havia de complir amb les expectatives comercials pactades.

Açò és possible, passa, ha passat i seguirà passant. l'altra perspectiva que nosaltres com a empresa hem de tenir en compte és que, a escala de negoci, hi ha dos tipus de participació col·laborativa: activa i passiva. L'activa seria aquesta en la qual jo necessite d'altres usuaris per completar-la. Això pot resultar atractiu, però com a negoci no creix com seria d'esperar [...] No, és bonic i romàntic i a tothom li agrada. Part del nostre èxit és que a la gent li agrada, però hem de tenir en compte que han de generar diners per a nosaltres i per als nostres inversors i multiplicats per x, és molt cruel però és així. Aleshores, renunciem a la part romàntica per oferir una millor solució a la gran majoria d'usuaris a través de determinades tècniques i productes

Entrevista a Josías de la Espada

Al llarg de l'entrevista, un dels seus responsables i creadors, Josías de la Espada va transmetre el seu interès per tal d'apostar per una aplicació que poguera abastar l'interès d'un públic majoritari sense descartar ningú. Tot i que no anava dirigit a un estil musical concret, la campanya publicitària havia seguit aquest estel de *públic majoritari* i s'havia posicionat cap a uns estils musicals determinats, sobretot Pop/Rock, més atractius, per tant, l'aplicació no quedava oberta a l'estil que lliurement decidira l'usuari, sinó que anava dirigit a un usuari molt concret.

Quan llançarem l'aplicació enregistrarem quatre o cinc temes en estudi i eren temes pop amb un cert toc comercial, dirigits al públic espanyol, perquè ací agrada, i tenia més atractiu per a la majoria d'usuaris. No ens guiàrem per allò que ens agradava a nosaltres, sinó per allò que agradava a la gent, a la gran majoria.

Entrevista a Josías de la Espada

Els primers registres de creacions en les proves de l'aplicació els portaren a un tipus de creació que el grup de desenvolupadors catalogaren i definiren com a creacions passives i creacions actives.

⁵⁶ http://es.wayra.org/es/startup/sezion?field_startup_area_del_proyecto_tid=All&field_pais_ref_nid=All&field_startup_estado_proyecto_tid=All&field_convocatoria_ano_value=All&title_field_value=&sort_by=title&sort_order=ASC&items_per_page=15

La forma de creació passiva que ell defineix es caracteritzava per no necessitar aportacions dels altres, és a dir, no necessàriament havia de ser creada per diferents usuaris i podia ser completada per un mateix. Aquesta situació va portar a realitzar diferents canvis i plantejaments en una segona versió més adient als seus objectius, descartant-ne l'opció activa.

Per això mateix, en la segona versió estem intentant modificar determinades coses clau per passar d'una col·laboració activa a una col·laboració passiva on no depens d'altres per tenir un contingut de major qualitat.

Entrevista a Josías de la Espada

La primera opció, la *creació activa*, implica justament el contrari. La plataforma admet quan hi ha una necessitat de crear col·laborativament i per tant, la idea inicial aportada per un usuari necessita d'altres per a ser completada.

En canvi, la creació que anomenen "activa" estaria més en sintonia amb un tipus de creació col·laborativa ja que els temps de creació i el control dels processos està en les mans dels usuaris i no en les mans dels desenvolupadors.

El grup de desenvolupadors descartava aquesta possibilitat perquè oferia poc control dels processos per part d'ells i provocava un temps d'espera que no s'adaptava als interessos comercials de l'aplicació.

El format que presentaven com a solució estaria més dintre d'un tipus de creació individual, no subjecta a la intervenció d'altres usuaris. Aquesta visió de la creació prioritza un tipus de creació individual i focalitza la seua potencialitat en un producte, ja que existeix un control sobre el procés per tal d'adequar-lo a les necessitats més centrades en la productivitat econòmica, allunyant-se d'una visió més creativa fonamentada en la llibertat del temps i el processos per part de l'usuari.

Sembla que la idea del grup de desenvolupadors estava més dirigida cap al control del procés per adequar-lo millor a les seues necessitats com a empresa. Observem un cert allunyament d'aquella idea de creativitat lliure.

En un principi pensàvem o teníem més fe en la creativitat de l'usuari que no la que tenim a hores d'ara. Hem vist que a l'usuari li costa molt crear un contingut original,

o fins i tot participar d'un contingut original. Aquesta dinàmica de crear música els costa per igual al músic aficionat i al músic que té estudis. Els costa bastant (...) Segurament, potser..., a més a més, sabem també que a la gent li costa molt més la creació original que la reproducció, no sé si m'explique... un paper en blanc sempre costa molt més que un paper amb gargots, on part del procés o algunes idees ja estan encetades i és més senzill començar.

Entrevista a Josías de la Espada.

Un altre element molt significatiu era la impossibilitat de comunicació entre els diferents creadors. No existeix una plataforma de tipus fòrum per tal de recollir les impressions dels usuaris i crear una mena de *feedback* que aporte informació sobre el procés de creació entre les parts implicades.

Aquesta manca d'opcions debilita la interacció entre els usuaris ja que un creador penja la seua obra però ja no reb més informació d'altres usuaris. Hi ha un control per part dels desenvolupadors dirigit a recollir informació sobre el paísos que participen i altra informació sobre el perfil de l'usuari. Aquesta informació pot servir per tal de facilitar i aportar informació d'estudis de mercat però diu molt poc dels processos creatius que en aquest espai es produeixen, per tant, perd part de la seua potencialitat creativa.

No tenim cap fòrum i potser en la fase II apareixerà alguna cosa més lligada a la vida fora de Sezion. En relació a les eines de feedback, llançarem una eina on la gent podia posar els seus suggeriments, però no arribarem a utilitzar-la en absolut i en la segona versió volem potenciar-ho una mica més per solucionar eixa sensació freda que pot donar l'aplicació en relació a que no posa en joc allò que pensa cadascú.

Entrevista a Josías de la Espada

En una visió més pròxima al grup de No músics investigat i que pertanyen a la submostra I, LOM, la realitat és bastant diferent. La majoria de col·laboracions observades es realitzen d'una forma presencial i l'ús que fan de les plataformes online de creació en la línia de *Sezion* tot i que en alguns dels casos, coneixen plataformes semblants, són pràcticament nul·les.

El que sí que observem és un tipus de creació col·laborativa *online* entre els membres investigats que s'origina en la majoria dels casos per la impossibilitat

de treballar d'una forma presencial. En el casos analitzats les maneres habituals de col·laboració estan subjectes a l'intercanvi de material sonor entre les parts implicades, normalment duos. Davant la impossibilitat del treball presencial, el material sonor es completa a través de diferents fases d'intercanvi d'anada i tornada on cada músic va incorporant les seues idees sonores fins completar la creació.

Aquesta col·laboració, llevat d'Edu i jo que teníem més accesibilitat física, amb els altres dos no ens veíem per res a l'hora de fer el treball, tot va ser online. Tot açò va sorgir en una festa en Madrid i jo ho vaig iniciar enviant una base, Lucas va afegir unes guitarres, Javier sintetitzadors i Edu ho va mesclar tot i va afegir alguns enregistraments de camp.

Entrevista a Jorge Marredo.

Normalment hi ha una informació a mode d'indicacions que es completa a través del correu electrònic, *Skipe* o altres fórmules de comunicació *online*. Aquesta informació permet als creadors parlar sobre les diferents possibilitats i tasques a realitzar sobre un treball en el qual col·laboren.

Normalment aquest treball sol fer-se online, sobretot si no tenim possibilitat de quedar físicament per la distància. Fem servir Skipe per tal de parlar sobre el treball. A mi em va bé treballar així, doncs em resulta difícil treballar amb un ordinador i tenir-ne un altre al costat per treballar en el mateix i amb el mateix programari.

Entrevista a Edu Comelles.

Sempre que existeix la possibilitat de col·laboració física, es fa així, en lloc de la col·laboració online. El recurs comunicatiu online queda justificat no per un interès creatiu, sinó més bé per estalvi de temps i per sentit pràctic quan la distància entre els músics no els permet treballar d'una altra manera.

Fins i tot, vivint en la mateixa ciutat, amb Remi ho faig així. Quan estàvem assajant algunes parts per presentar el duo i no podem quedar físicament, ho fèiem de forma virtual. O fins i tot hi havia dies que, abans d'assajar, ell m'enviava alguna cosa i em deia: mira quan assagem, treballa açò.

Entrevista a Jorge Marredo.

8.4.5. Clínica Mundana: punt d'encontre i construcció social

La Clínica va servir com un catalitzador que ens va permetre conèixer molta gent.

Entrevista a Remi Carreres.

Com diu Edu Comelles:

És cert que tot arranca de la Clínica Mundana, tothom diu el mateix i supose que serà cert. A mi em sembla que és un altre feliç accident i que va sorgir d'una forma molt espontània i ràpidament, en sis o set mesos ja estàvem tots junts fent coses.

Aquest "feliç accident" els va permetre trobar-se al caliu de la Clínica Mundana, que va ser un lloc de propostes diverses; la música fou una proposta més dintre d'una programació on s'oferien cicles de videocreació, tallers i exposicions. Era un lloc gestionat per una associació cultural de barri que, per un temps, va ser un dels focus principals de la música *underground* a la ciutat de València.

La Clínica es va convertir en un punt de trobada i les coses allí es plantejaren arran de terra, és a dir, allò que volíem, o simplement va sorgir espontàniament; era fer una cosa molt modesta i molt ambiciosa, tot alhora. Volíem generar un seguit de concerts i esdeveniments que anaren més enllà del concert en si i, atenent a les limitacions precàries del lloc que teníem i del moment històric, no ens en va quedar una altra. Els grans esdeveniments culturals de València ja havien començat a morir tots: des de l'Observatori, fins a altres coses com Vibra, que eren els únics puntals al voltant de l'experimentació que hi havia a la ciutat de València.

Entrevista a Edu Comelles.

Com descriu Comelles, la Clínica Mundana es converteix per un temps en un punt de trobada per a la majoria de gent que després conformaran L'Orquestra Mundana, la LOM. Es fa evident ja en aquesta descripció la necessitat de punts físics, llocs on la gent que practica aquest tipus de música pugui compartir i mostrar les seues inquietuds musicals d'una forma digna i legítima.

En les diferents entrevistes, l'assumpte de la necessitat d'un lloc físic apareix de forma reiterada; en certs moments mostren els seus temors davant la possibilitat de perdre aquests espais que afavoreixen el contacte i la interacció entre els diferents músics experimentals i el seu públic. Aquest patiment s'afegeix a una situació econòmica precària, perquè, a hores d'ara, les institucions han deixat les músiques fora del format experimental.

Ací, a València, sí que hi ha un col·lectiu que fa coses molt interessants, tot i que el problema ja no és que hi haja un col·lectiu potent, sinó més bé que no hi ha molts locals on fer aquesta música. Molta gent m'ho ha comentat, i n'he sabut més per la gent que està fent coses per aquests llocs, com per exemple en la Clínica Mundana, però ara mateix ja no funciona, almenys no per a aquesta música, o ara per exemple, Pluton.⁵⁷

Entrevista a Avelino Saavedra.

Pense que açò està pitjor des de fa uns anys. Recorde d'adolescent que hi havia molts concerts en locals i ara cada cop està pitjor. Les sales culturals cada vegada en són menys i les que queden estan tancant. Per un altra banda, cada vegada hi ha més gent fent coses interessants. És un moment en què no tinc molt clar quin serà el futur, si continuaran tancant-se les sales o pel contrari començaran a rebrotar coses noves; existeix aquesta dicotomia: molts pocs espais, molts pocs diners, però d'un altra banda bastant gent fent coses molt xules.

Entrevista a Martí Guillem.

Evidenciem un posicionament general davant la situació de l'escena cultural Valenciana respecte a la necessitat d'espais físics per tal de desenvolupar aquestes pràctiques al voltant de la música experimental, però, al mateix temps, hi ha com una mena de sensació que mostra la gran força de les dinàmiques creatives i les noves propostes en l'escena musical, les quals mostren altres maneres de fer al marge dels àmbits institucionals.

Per un temps, l'espai cultural del barri del Carme de València realitzà una sèrie de cicles, entre ells *Audiometries* i *Herzios* que van actuar com un reclam per a

⁵⁷ Plutón és una sala d'art alternatiu ubicat al barri del Carme de València. Aquesta sala sol acollir nombrosos concerts i tallers sobre art sonor i música experimental.

diferents músics locals i posteriorment, a escala nacional. L'ambient generat va suposar una oportunitat per prendre contacte i enfortir les relacions d'un petit, però motivat, grup d'artistes apassionats amb la música experimental. Al mateix temps, Edu Comelles anava agafant vol en la gestió i organització d'esdeveniments, i va ser l'organitzador en els dos cicles citats anteriorment. Aquesta condició d'organitzador prompte el va situar en una posició de promotor, la qual cosa li va permetre gestionar les diferents intervencions entre músics locals i nacionals als cartells dels diferents esdeveniments programats i, sobretot, facilitar les condicions humanes per construir una xarxa de relacions. Al voltant de la Clínica Mundana va anar configurant-se un magma humà interessat en les músiques i motivat per un ambient que anava més enllà de la música.

Açò va suposar una mena de catarsi col·lectiva i em va provocar la sensació que tothom estava passant-ho molt bé. I així va ser durant els dos anys que van durar els dos cicles en situacions com aquesta, on els artistes estaven envoltats de més gent i es generava així un diàleg fluït, on tothom podia parlar. Molta gent que venia de fora al·lucinava amb aquest ambient i una vegada al mes es creava una sensació de "campament d'estiu" que anava més enllà de la música.

Entrevista a Edu Comelles.

Aquest ambient proper entre artista i públic, amb una forta difusió en les xarxes socials com *Facebook*, i l'interés d'alguns mitjans especialitzats d'àmbit nacional, van situar l'escena cultural i avantguardista de València en un lloc visible més enllà de la ciutat.

El projecte va anar funcionant, venia molta gent i cada cop rebíem més trucades de fora, més correus electrònics, se'ns oferien programes monogràfics, el d'Artsonora, el Taller d'art de la Rosa Pérez de RNE... Per tant el cicle, sobretot per la segona línia important que era la difusió post concert, siga en vídeos del directe, siga amb fotografies, va arribar a una quantitat de públic importantíssima. Tothom en aquest país que estava en aquestes músiques sabia què era La Clínica Mundana. Animats per tot açò, el projecte es va mantenir fins que la sostenibilitat del lloc no ho va poder suportar... i tot va acabar.

Entrevista a Edu Comelles.

Però més enllà d'aquesta difusió i reconeixement, necessaris per a subsistir, a la Clínica anaven succeint-se altres relacions que suposarien un element clau: la Clínica Mundana va permetre traslladar unes formes de treballar individuals a unes altres col·lectives i físiques en un escenari real i compartit.

La gent treballava a casa seua i ho publicava a internet; tens un quants amics virtuals que et proporcionen feedback i t'animen, però tot açò no es trasllada a un espai físic i ací, a la Clínica, es produeix aquest fet bonic: la gent podia compartir allò que habitualment feia a casa, però envoltat de moltíssima gent.

Entrevista a Edu Comelles.

A través de les diferents veus recollides a les entrevistes es fa palesa la necessitat de "l'abraçada física". Les xarxes socials fan un treball d'apropament, de punt de contacte, però, potser tot canvia amb la trobada física. Aquest acte físic permet una relació més directa i un aprofundiment en les relacions a un nivell més real i humà. El cas de Jorge Marredo és el resultat d'aquesta situació. Jorge Marredo afirma que va fer tot un seguiment del grup a través del Facebook, quan per situacions personals va venir a viure a València. Es va presentar a la Clínica Mundana i la sensació de proximitat i d'amistat va estar càlidament reforçada pel contacte anterior iniciat al Facebook.

Ens comunicàvem solament per Internet i a través de Facebook. Des del dia zero, quan em vaig presentar ací, recorde que em vaig presentar el primer a Remi, ha sigut tot "catifa d'or" i una gratitud i amabilitat extraordinàries, no puc posar cap objecció.

Entrevista a Jorge Marredo.

En l'ostracisme de "l'oblit institucional" imposat, el grup es debat entre "tot és possible i tot és complicat" i en l'estreta terra de ningú que separa la possibilitat de la complicació, diferents col·lectius troben autèntiques barreres per legitimar unes pràctiques musicals amb unes necessitats bàsiques. En aquest món les formules d'autogestió i autofinançament són les més habituals. La seua participació dintre del circuit musical que ofereixen les institucions públiques ha estat nul·la i ha forçat molts col·lectius a impulsar propostes pròpies i al marge de qualsevol contacte institucional.

La sostenibilitat dels projectes continua sent un problema gros. Les solucions creatives i, sobretot, l'esforç col·lectiu és el que més destaca d'aquestes propostes que brollen des de qualsevol associació i col·lectiu artístic. Així és el cas de *Pluton* al barri del Carme, *La Llimera*, el Centre Cultural *Octubre* auspiciat per (Acció Cultural del País Valencià) ACPV, l'associació *Esporting Club* del Barri de Russafa entre d'altres. Un petit entramat de locals que, més enllà de l'interés econòmic i el negoci, aporten una part essencial i representativa d'una cultura sonora inclusiva, innovadora, contemporània i revitalitzadora per a la ciutat, malgrat que estiga oculta a la vista de les institucions i perda així part de les seues potencialitats.

En el cas que ens ocupa, el tancament de la Clínica Mundana, que havia estat quarter general de la música experimental a València, va afavorir una altra possibilitat a través dels concerts itinerants amb el segell cultural d'*Off_Herzios*. Aquesta nova proposta va estar la solució creativa front a la impossibilitat de continuar en un lloc concret un cicle de músiques experimentals que s'havia consolidat i es mostrava amb força. Davant la possibilitat de desaparèixer, l'opció és transformar-se. A través d'un pacte amb diferents galeries d'art de la ciutat de València, es van programar un cicle de 10 concerts itinerants, on s'aplica la mateixa filosofia de treball que ja s'havia posat en pràctica en la Clínica Mundana: potenciar les músiques experimentals més enllà d'estils i etiquetes, afavorir i donar visibilitat als artistes locals, altres d'àmbit nacional i la programació mensual de concerts.

Vist amb perspectiva, la Clínica Mundana va ser el centre experimental que va permetre fer aquest salt en la recerca de solucions alternatives, forçades per una creixent necessitat de compartir i mostrar tot allò que anava consolidant-se a nivell local amb la barreja de propostes de caire nacional. Al cor d'aquesta proposta, un grup ja acoblat: la LOM, simbiosi d'individualitats, convertida en comunitat de pràctica, serà una part important i representativa d'allò que estem estudiant.

Tot aquest senzill i modest plantejament va estar orientat a crear una mena de comunitat, i pense que ho aconseguírem.

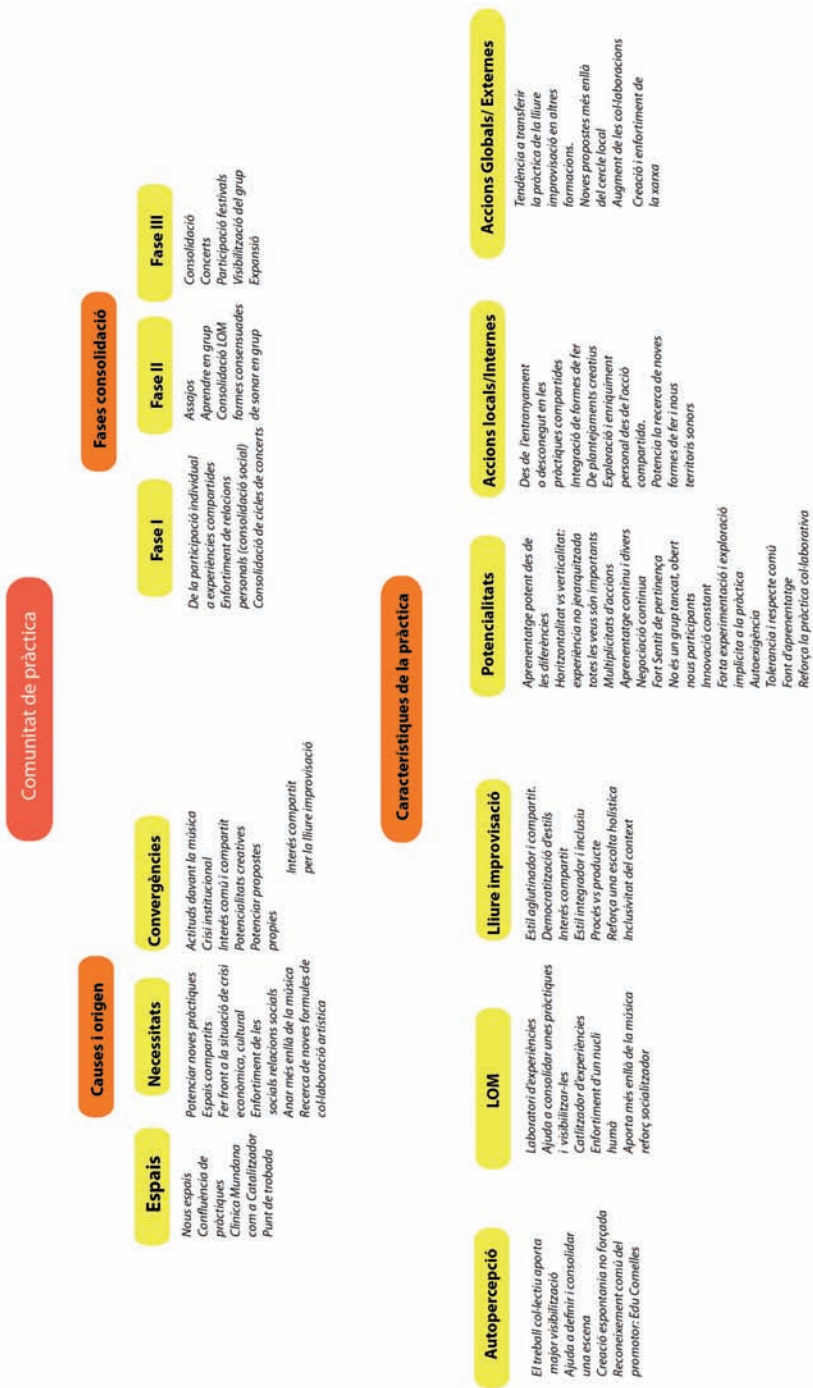
Entrevista a Edu Comelles.

A l'equip de gestió "comandat" per Edu Comelles i Carlos Flores, gestor cultural i amic personal de Comelles, s'uneix tot un equip de gent especialista en diferents camps artístics: *Creacció*, grup de joves estudiants d'arquitectura de la Universitat

Politécnica de València que s'encarregaran d'adaptar els espais a una situació d'escolta òptima; Manu Marpel i Damià Jordà que s'encarregaran de la part de documentació gràfica, i Benigno Moreno de la documentació sonora. Tota aquesta documentació serà un element important en la difusió dels esdeveniments a través de les xarxes socials. Aquest equip humà, mogut per la col·laboració més que per qüestions econòmiques, creen el perfecte engranatge necessari per posar en marxa aquest experiment que venia a substituir la pèrdua física d'accés a la Clínica Mundana, convertida a hores d'ara en una botiga de bicicletes de lloguer... Res a veure amb aquesta amalgama d'homes i dones units per qüestions culturals i artístiques.

La proposta de *l'Off_Herzios* va permetre la continuïtat d'un projecte que ja s'havia gestat des de la Clínica Mundana i podia oferir alternatives creatives i originals davant la impossibilitat d'espais físics per desenvolupar-les.

A continuació introduïm la següent gràfica que sintetitza a través de la família comunitat de pràctica el resultat d'aquesta part del relat:



Gràfica 7. Categorització família comunitat de pràctica.

8.4.6. L'Orquestra Mundana (LOM): una pràctica compartida a través de la lliure improvisació

D'una forma quasi espontània i natural, les xarxes de relacions teixides en la Clínica Mundana tornaren a congriar-se al voltant del circuit *Off* i van anar enfortint-se i definint-se. Els elements individuals i les formes de fer música anaren redirigint-se cap a una formació musical on *la lliure improvisació* va ser la zona d'intersecció i confluència de totes les diferències. La lliure improvisació les va aglutinar i, a mode de fil conductor, va permetre fusionar, experimentar, aprendre i construir unes maneres compartides de fer música des de la col·lectivitat.

Aquest aspecte creatiu té més a veure amb les possibilitats d'intercanvi, de treballar, per exemple, la improvisació. Pense que aquest és un dels eixos que està començant a emergir d'una forma molt clara i tots estem improvisant sense saber molt bé qui ho va iniciar. És ben cert que quasi totes les estratègies de cooperació i diàleg passen per la improvisació i cal tenir-ho en compte en la manera de pensar i de fer les coses.

Entrevista a Edu Comelles.

Potser les experiències compartides a la Clínica Mundana van funcionar com una mena de filtre natural que va anar definint aquest col·lectiu. La lliure improvisació generà un interès comú amb tanta força i motivació que va aglutinar un grup de persones amb interessos diversos que, a través del diàleg, van poder aprofundir i renegociar uns significats des de les diferències individuals.

L'Orquestra Mundana naix sota el paraigua de la Clínica Mundana i d'ací agafa el nom. Serà Edu Comelles l'encarregat de "seleccionar" la gent que en formarà part. En principi no hi havia criteris de selecció, almenys explícits. Les ganes de participar, formar una orquestra de músics experimentals al voltant de la pràctica de la lliure improvisació va ser suficient perquè començara a funcionar.

[...] tot va començar per afinitat i ganes de fer coses junts en el nostre ambient

Entrevista a Remi Carreres.

Pel que fa a la selecció per tocar en la LOM, Jorge Marredo diu:

Supose que sí, no sé quina potser, doncs jo no he sigut membre fundador de la LOM. Jo pense que, independentment del bagatge personal de cadascú, allò que més es valora és el tracte personal, el principal criteri d'avaluació, i també, és clar, que una persona siga mínimament competent en allò que fa.

Entrevista a Jorge Marredo.

Aquesta formació, fidel a la seua filosofia i actitud davant la música, es mostrà sempre com una estructura oberta i integradora, ja que tot i partir d'un cercle reduït que funcionà com a nucli, no mai negaren la participació a cap persona aliena al grup inicial, reconeixent amb aquest gest la valuosa ocasió de poder compartir i aprendre de gent nova.

La LOM permet la incorporació d'altres improvisadors i demostra que tenim una forma agraïda de sonar conjuntament. Açò permet adaptar-se i enriquir-se amb aportacions de fora del nucli habitual de l'orquestra.

Entrevista en Grup.

El primer any va servir com a una mena d'exploració i autoconeixement entre les persones que formaven la LOM. En principi hi eren: Remi Carreres, Josué Coloma, Martí Guillem, Antonio Sánchez, Avelino Saavedra i Edu Comelles com a nucli principal, encara que la formació té una visió oberta i variable en relació amb els components que la formen. Més endavant, quan es trasllada a València, s'afegirà Jorge Marredo. Tots, excepte Jorge Marredo, que s'afegeix posteriorment, havien estat a la Clínica Mundana i havien participat en diferents propostes i cicles. Açò va permetre una presa de contacte musical i al mateix temps una manera d'enfortir les amistats. Tots ells eren músics locals de trajectòries diferents i la situació els va portar a plantejar l'estructura de la formació en una línia menys explorada que la lliure improvisació.

El primer any en LOM va suposar una experiència d'adaptació dels uns amb els altres. Aquest primer any d'improvisació va servir per anar coneixent-nos millor musicalment. Una manera de posar la música a punt.

Entrevista a Antonio Sánchez.

Els primers contactes a mode d'assaig suposaren un autèntic formiguer d'idees que els va permetre indagar més en la música a través de la lliure improvisació, descobrir de quina manera el seu univers sonor particular pot encaixar en una col·lectivitat sonora de formes diferents i sobretot, construir a partir d'uns principis bàsics una narrativa sonora complexa en un grup tan farcit de personalitats sonores diverses. Açò permet convertir l'assaig en un refinat laboratori.

D'aquesta manera ho relatava Josep Lluís Galiana, músic improvisador i periodista, en una crònica al diari Levante:

Si bé LOM pretén erigir-se en laboratori d'experimentacions diverses i en concurrència i simultaneïtat de diferents llenguatges sonors, destaca sobretot per una disciplina inusual i difícil de veure en col·lectius de més de dos o tres improvisadors en escena, entre els quals no intervindran partitures ni estructures predeterminades. En només dos anys de trajectòria, LOM ha aconseguit desenvolupar aquesta necessària escolta atenta i aquestes imprescindibles capacitats per processar un discurs dinàmic i participatiu, per destil·lar so i recrear ambients, molts d'ells recognoscibles i intel·ligibles, per generar nous i atractius objectes i, a la fi, per fer bona música en temps real.⁵⁸

Font: Levante, 16 de novembre de 2012

La formació naix de forma espontània i per una clara necessitat d'explorar altres formes de fer música col·lectivament. La lliure improvisació es presentava com un estil molt interessant, ja que oferia a tots la possibilitat d'aprendre sense derivar cap a un estil determinat o unes formes de fer més tancades que, potser no haurien funcionat.

Cal tenir en compte que cadascun dels qui formaven la LOM tenia un important bagatge musical i que totes aquestes identitats individuals havien de trobar-se en un terreny que aportara altres elements interessants i que facilitara la seua integració des d'una pràctica integradora i no segregadora.

La lliure improvisació es mostra com una pràctica fèrtil per posar en joc diverses formes de fer música a partir d'un context sonor basat en el diàleg i dels significats que li atorga el col·lectiu de músics en un context que, per necessitat, ha de ser

⁵⁸ Font: Levante, 16 de novembre de 2012

resultat d'una negociació; de quina manera entendríem la confluència de tots els estils que uns i altres practiquen? En l'estil de lliure improvisació no negociar implica la negociació voluntària a un procés compartit que només és possible amb l'acceptació de l'altre com a creador.

Així doncs, l'acte creador en col·laboració és un dels pilars principals d'aquesta pràctica.

La lliure improvisació es, generalment, una activitat col·lectiva. Compartir la creació musical és assumir certa responsabilitat cap a un mateix i cap els altres per tal que els altres també puguen ser-ho.

Quan ens apropem a la LOM, podem observar que realment no existeix una estructura jerarquizada. Cada músic que participa en la LOM es mostra com a mestre i aprenent a parts iguals: mestre dels altres, perquè cadascú té una personalitat ben definida i un camp d'acció que el fa operar en un terreny musical diferent del de la resta, i aprenent, perquè el fet de no tenir domini sobre allò que aporten els altres el fa estar atent i motivat davant qualsevol suggeriment i aportació de la resta. A diferència d'altres comunitats, aquesta no estaria definida per un grup d'experts i uns aprenents que depenen de les instruccions dels primers.

Tot i que la seua relació dins de l'orquestra no mostra cap tipus de jerarquies, Edu Comelles va assumir la funció de promotor.

Les maneres de fer en la LOM, representarien un llenguatge compartit i construït de forma col·lectiva.

L'estil que utilitza la LOM representa una part de l'univers personal de cadascú, i per tant hi ha elements en referència a l'estil o formes de fer que cal deixar fora per tal de garantir un llenguatge comú.

Entrevista grup

Potser allò que marca el seu discurs és la insistència en no ser "protagonista absolut" d'una forma de fer música, on les responsabilitats estan repartides i no corresponen a cap persona en especial. La seua forma de fer i entendre el discurs

queda definit per un fluir lliure de la música a través del diàleg que permet i afavoreix la comunicació per igual entre els músics.

En la construcció d'aquest diàleg hi ha un clar posicionament que fa referència a unes formes de fer compartides i que depenen del respecte i l'autoexigència vehiculats per una escolta holística, ja que en aquestes músiques no hi ha estructures prèvies ni preparació abans de l'acte mateix d'improvisar. Allò que representa la música es conceptualitza en la mateixa immediatesa, en ací i ara. El significat que rep el respecte des d'aquesta realitat es referma en les seues declaracions com a grup.

[...] vol dir que el que jo aporte complirà amb les expectatives del grup i que podrà ajudar i enriquir el discurs sonor més global, el discurs general

Entrevista grup

L'aspecte que fa referència a l'autoexigència implica la responsabilitat i reforça el respecte cap als altres.

Compartir amb els altres i respectar-los et força a fer propostes a un nivell de qualitat semblant a allò que aporta la resta del grup.

Entrevista Grup

Cadascú aporta a partir del seu imaginari sonor, però el transforma i el matisa per tal d'encaixar-lo al discurs que es genera entre tots.

En la seua primera fase de consolidació, reconeixen que certes maneres de fer la música els produïen cansament i que el mètode triat arribava a sobrecarregar el discurs. Així van optar per minimitzar, aportant menys idees personals per treballar de forma conjunta una idea compartida, explorant noves possibilitats de cada idea aportada en lloc d'introduir massa elements que emmascararen el discurs i que era impossible atendre per la quantitat d'informació. Aquest treball d'escolta va permetre aprendre a escoltar-se els uns als altres per tal de dosificar el discurs sonor.

Dintre d'aquestes maneres de fer podem parlar més de "direccions" que no de "conduccions". Les direccions impliquen una diversitat d'alternatives obertes que permeten redirigir les idees cap a territoris sonors no explorats, on cadascú intueix

i decideix aportar o no per fer créixer la idea sense un objectiu predeterminat. En cas contrari, la conducció implicaria un procés tancat, una direcció pactada que s'allunyaria de l'estil de la lliure improvisació.

Les consignes no poden limitar-se a una qüestió interna que implique el control absolut sobre aquestes. La lliure improvisació és una pràctica contextual que rep consignes amb una interacció oberta al context.

El procés, més que el resultat, es produeix per una actitud oberta de cara a qualsevol estímul extern. Allò que envolta als músics ofereix material per ser explorat i integrat al esdevenir sonor. La interpretació de qualsevol gest, llum, so, reacció del públic, entre altres ha de ser canalitzat a través de l'escolta i assumit com a element important que marca la diferència amb altres músiques en les quals es manté una actitud de separació asèptica entre què és música i què no ho és.

En les músiques de tradició acadèmica hi ha un control del context que delimita molt clarament allò que és música i allò que no ho és. Qualsevol element extern a la música que s'interpreta té una connotació negativa i suposa una interferència en el discurs sonor proposat. Aquesta situació delimita molt bé quines són les funcions respectives del músics, del públic i de l'espai físic que ha de complir amb les exigències d'una música que centralitza tota l'escolta.

En el seu fer es detecten punts de confluència sonora que constitueixen marques identificatives o guies que permeten fer front a l'esdevenir sonor, però aquestes marques no són permanents i absolutes i poden variar d'un concert a un altre. En aquests punts de confluència s'observa que, en un principi, el "drone" va oferir una textura musical "còmoda" que funcionava com una mena de matalàs sonor, on les idees sonores podien fluir lliurement.

Un altre element estructural que afecta a l'esdevenir sonor és l'ús d'instruments. Aquesta opció és totalment oberta i no hi ha predisposició fixa a utilitzar un instrument determinat. Cada nova situació suposa un canvi respecte a la situació anterior i la resta de components del grup no sap mai quin instrument utilitzarà cadascú. La necessitat d'experimentar nous territoris sonors és determinant per entendre aquesta actitud; per tant, cada nou concert planteja unes opcions que han de ser encaixades en el mateix acte de fer música. Allò habitual és que, depenent de les propietats sonores de l'instrument triat i de manera intuïtiva, cada músic es col·loque en una tessitura que

afavoreisca la narrativa global. En cada nova situació aquest factor determina d'una forma lliure una disposició de plànol sonor; és a dir, cadascú ocupa un lloc estratègic des d'on pot traure el major rendiment de l'instrument escollit, amb cura per no restar protagonisme al procés col·lectiu de fer música.

[...] no hi ha un ordre ni una jerarquia en com han d'anar succeint-se els diferents esdeveniments sonors. Pensa que hi ha un treball de freqüències, potser cadascú ocupa un territori des de l'agut al greu i des d'ací, amb tota la comoditat, aporta les seues idees. Últimament, estic dalt del tot, a la part més aguda i la gent va ocupant diferents nínxols. En el moment que pense que estic agafant protagonisme ho expose i ràpidament ho retire per tal de no abusar d'aquest moment de protagonisme

Entrevista Grup

Amb aquesta pràctica, l'acció de fer música implica que ha d'haver-hi una transformació de les seues maneres de fer individuals. Aquesta transformació demana esforç per tal d'adaptar-se a una nova situació on hi ha més gent implicada. No hi ha un disseny previ i aquesta acció respon a una forma de negociació en resposta a un acte experiencial concret.

El cas que descriu Antonio Sánchez indica el procés d'adaptació que implica enfrontar-se a un tipus de formació o a un grup. Allò important no seria la situació en si mateixa, més bé allò important respecte al tipus d'interaccions col·lectives seria el grau de transformació que imprimeix en cadascú la situació concreta, depenent de l'actitud amb la qual ens enfrontem a ella. Aquesta actitud suposa modificar la capacitat de participar, pertànyer i negociar significat. Aquesta capacitat es configura socialment en relació amb les pràctiques, les comunitats i les economies de significat on es conformen les seues identitats.

Allò que observem en aquesta pràctica és un desplegament i multiplicitat de formes heterogènies; no hi ha una unitat homogènia de continguts, "una mateixa lliçó" per tothom. El que succeeix no pot ser reduït a la seua mecànica i, per tant, ha d'atendre a la creació de significats en un context particular. Aquest tipus d'interaccions s'esdevenen en multiplicitat d'accions farcides de subjectivitats, on cadascú, a ritmes i maneres diferents, aporta i s'aprofita de tot allò que en aquest context es produeix.

La seua motivació no és una voluntat explícita per aprendre, però en la seua reflexió sobre allò que fa i fan junts hi ha evidències que l'aprenentatge es produeix i es reforça en el si d'aquestes maneres de fer compartides, que van més enllà d'una pràctica local i s'estenen més enllà del cercle d'acció d'aquesta pràctica específica.

En l'entrevista grupal recollíem aquestes afirmacions que reforcen la idea anterior:

No podem limitar-nos a la influència de la LOM en les nostres músiques. Pràcticament compartim molts moments musicals i converses que ens permeten aprendre els uns dels altres. Normalment, acudim als concerts que fa cadascun dels membres i aquesta també sol ser una manera de compartir i aprendre recíprocament.

Entrevista a Grup.

Aquesta idea es pot traslladar perfectament al plànol virtual on les xarxes socials, sobretot *Facebook*, són utilitzades pel grup per compartir experiències, convidar a diferents esdeveniments i construir consciència crítica de notícies al voltant de la música en general.

Per tant, allò més local i proper transcendeix a una forma més global, enxampant el cercle d'interacció, creant xarxa i reforçant-se amb altres músics i simpatitzants que aporten comentaris i retroalimentació a qualsevol *post*.

Des d'una visió més propera són diferents les accions d'interacció que hem pogut observar, accions locals contextualitzades a l'interior del grup que impliquen una interacció molt propera entre els iguals. Aquetes interaccions repercuteixen en l'assumpció de petites transformacions personals cap a processos imitatius que aporten noves expectatives al treball personal de cadascú, marcat en molt casos per l'afinitat i la generació de punts de vista diferents i, sobretot, per les diferències.

En referència als aprenentatges, concretament en el cas de Josué, Remi i jo hi ha un tipus d'afinitat no explícita, però existeix, donat que tots tres toquem instruments de cordes. D'una altra banda, Edu i jo hem treballat en enregistrament de camp. Malgrat que ho hem fet de maneres diferents, hem tingut apropaments i experiències compartides. També amb Edu, des d'un principi i ara menys, hem coincidit en l'ús d'estructures sonores del tipus "drone". Avelino m'ofereix també molt de feedback, tot i que pot paréixer que tenim poca afinitat pels instruments, ell percussió i jo

guitarra. Doncs potser que aquesta diferència o no tenir res en comú a priori siga un element que em permet enriquir-me d'allò que fan ells.

Entrevista a Antonio Sánchez.

S'observa que les formes de treballar d'uns i d'altres són emprades en alguns casos per la curiositat o per l'estranyesa que produeix allò desconegut que s'ha utilitzat o per la necessitat d'incloure nous artefactes o noves idees al background personal.

Aquesta idea i l'artefacte es traslladen posteriorment a un terreny més personal, on es realitza un procés d'integració en les estructures creatives de la persona que rep la influència per modificar o transformar algunes idees que queden incompletes en una perspectiva única i que, en posar en joc la interacció amb els altres, emergeixen com una nova possibilitat.

Aquestes accions més locals/internes implicarien l'ús de nous programaris, artefactes o processos molt concrets que es defineixen en de les maneres particulars de cadascú, com per exemple la manipulació sonora d'algun objecte d'una forma molt concreta i particular.

El resultat no serà la còpia exacta de l'estímul o la influència inicial, més bé, la idea inicial serà filtrada i encaixada en les maneres personals del receptor i això permet una ampliació de les estructures cap a formes no explorades i nous territoris sonors.

L'assimilació de maneres de fer pot repercutir en una possibilitat nova en l'àmbit intern o transferir-se a un plànol extern; quan açò es produeix podem parlar d'accions de caire global que poden ser definides com idees i maneres de fer més difuses que les que són esperables partint de la interacció col·lectiva i es direccionen cap a l'exterior d'eixes idees locals més internes.

Podem detectar algunes d'aquestes accions globals/externes en una creixent tendència a la utilització de la lliure improvisació en la pràctica individual dels components de la LOM; per exemple: el duo format per Sara Galán i Edu Comelles, el tàndem d'Avelino Saavedra i Josep Lluís Galiana, amb la incorporació de nous artefactes a les narratives sonores com ara l'ús de pedaleres; la performance d'Edu Comelles i Sara Galán, o Remi Carreres en el darrer concert de la LOM, o també en

aspectes més globals com la millora en la capacitat d'escolta que es trasllada a les pràctiques habituals a un nivell personal.

A mi una de les coses que més m'aporta la LOM potser siga la millora en la capacitat d'escolta. Justament perquè no hi ha estructures predefinides; és pràcticament impossible avançar-te a allò que succeirà i es reforça així la part intuïtiva de cadascú.

Entrevista Grup

Aquestes accions de tipus global/externes produïdes des de la interacció col·lectiva de la LOM i l'enfortiment d'una filosofia compartida del bé comú han suposat un detonant per potenciar noves col·laboracions entre el mateixos membres de la LOM, així com la diversitat de nous projectes que posen l'escena experimental de València com a una de les principals de l'estat espanyol.

Més enllà de les baralles de galls, típiques en aquests ambients, en aquest cas, ho entenem a l'inrevés. La visibilitat de cadascun dels que formen el col·lectiu ens afavoreix a tots. Sabem que com més bé li vaja a cadascun dels altres, més bé ens anirà a la resta del grup.

Entrevista Grup.

Capítol 9

Discussió i conclusions



Imatge 11. Concert Improvisació amb Avelino Saavedra, sala Pluton

A mode de tancament

Intentar reduir i sintetitzar qualsevol procés humà ens confirma tot seguit la seua incomplitud. És per això, que hem de tenir en compte que allò que atrapem representarà una petita part de la riquesa real de tot el que hem observat i viscut. Però, potser, aquesta manera d'apropar-nos, des de la cautela i el respecte, ens ha permès extreure'n elements que mostren amb força unes evidències i unes altres formes de fer i viure la música que, en el nostre cas, desborden i superen amb escreix els interessos inicials de la nostra investigació.

És per això que hem volgut configurar aquesta darrera part de l'estudi amb la següent estructura:

- Començarem la **discussió** seguint les diferents preguntes d'investigació i posant en joc el marc teòric que ens ha servit de fonamentació de l'estudi realitzat, així com *altres referents teòrics* que emergeixen de la investigació i no poden ser emmarcats de forma prèvia.

Tot seguit ens introduïrem en les **conclusions** dividides en dos blocs:

- **Les pràctiques musicals creatives com a transformació social**, on mostrem les nostres percepcions sobre l'aprofitament i visibilitat de les potencialitats de transformació cultural que aporten aquestes noves pràctiques creatives al voltant de la creació musical.
- **A la recerca d'una educació musical del s. XXI**, on intentem acotar i descriure alguns dels elements que despleguen la idea transformativa i de renovació que, com sosté aquesta tesi, necessiten urgentment les pràctiques musicals habituals a l'escola del s. XXI.
- Per últim, indicarem quines han estat les **limitacions de l'estudi** i quines poden ser les **propostes de futur** en posteriors línies d'investigació.

9. Discussió

9.1. De quina manera les experiències prèvies, personals i compartides dels participants defineixen el seu univers musical?

L'empremta dels seus Universos Personals

Com hem vist de forma quasi general als resultats, en el context familiar dels creadors participants es detecta un ambient tolerant que es defineix pel baix nivell d'instrucció musical de les persones que el conformen i s'eixampla mitjançant experiències externes a aquest context més proper.

Segons Landau (2002) aquest tipus d'ambients oberts solen facilitar i potenciar el pensament divergent i, per tant, molt més creatiu, que possibilita l'originalitat, la iniciativa i l'experimentació. Per contra, l'excés de regles estrictes pot frustrar qualsevol iniciativa de desenvolupar la creativitat. Aquests ambients oberts van facilitar que els nostres participants es desenvoluparen seguint les seues impromptes pròpies i personals.

L'ambient familiar, dintre del context, ha estat en la majoria dels casos qualificat com a *normal* i per aquest motiu no podem considerar-lo definitori en el resultat del seu aprenentatge musical. Més aviat, trobem **una actitud autodidacta** a l'hora d'enfrontar-se a les experiències d'aprenentatge musical, les quals s'han produït majoritàriament fora de qualsevol model aliè i han estat definides per les seues necessitats personals. El cas de Llorenç Barber, educat en un ambient diferent, també reforça aquesta percepció, perquè s'escapa voluntàriament del model i esquiva allò que no encaixa en les seues necessitats, fuig de tot el que en l'educació formal rebuda no complia amb les seues expectatives, per tal de buscar i explorar el que li atrau de la música.

En la majoria dels casos estudiats, l'empoderament musical es reforça a través de la pràctica d'un instrument i no mai des de posicions teòriques. Aquest accés permet les primeres exploracions amb els instruments i afavoreix els primers contactes amb la realitat sonora que ens envolta a través de diferents formacions que faciliten la creació sonora amb una perspectiva més experimental i personal. Això els allunya d'un tipus de creació més acadèmica i els permet **explorar lliurement**

les estructures i les sonoritats d'unes músiques més personals i àmplies, així com reforçar una millor relació amb l'instrument canalitzada per processos d'exploració a través de la improvisació (Alonso, 2014; Fernández, 2014).

Els participants refereixen desencontres amb la lectura musical del codi representatiu de la música occidental. Les seues experiències musicals a l'escola han estat dirigides per una visió formalista i poc pragmàtica, centrades en l'accés des d'un codi musical que no se correspon amb la seua manera d'apropiarse de la música: experimentant i escoltant. Aquest posicionament representa molt bé la visió unidireccional del professorat que reforça el model "únic" i que sol ser, normalment, el del professorat en qüestió (Regelsky, 2009; Lines, 2009; Elliot, 1995). Aquestes experiències han estat poc rellevants i basades en la concepció d'un aprenentatge musical que es manté allunyat de les seues pròpies expectatives i experiències viscudes personalment i els portà, en la majoria dels casos, a rebutjar qualsevol tipus d'educació musical formal. Abandonar per decebement és un element contrastat i evidenciat per molts estudis i autors que confirmen les limitacions d'aquests models d'educació musical i els critiquen per concretar-se en uns programes antiquats i fora de la sintonia amb la qual la gent s'involucra avui en dia amb la música (Green, 1988; Kratus, 2007; Williams, 2011).

Les seues condicions socioculturals i formatives diverses no han estat impediment per apropar-se significativament a la música, sinó que, a hores d'ara, són un element ben present i important que defineix el seu fer quotidià, i que sembla facilitar la incorporació d'elements propis que, des de la seua formació acadèmica, aliena a la música, en Antropologia, en Belles Arts o en Psicologia, transiten transversalment les seues creacions.

S'evidència també un aspecte socialitzador que va més enllà de la música i que es configura per mitjà d'inquietuds i visions compartides, on la música esdevé un catalitzador de noves experiències en comú i és l'element que permet absorbir, a través d'un procés d'enculturació, tot allò que envolta la relació humana i es configura a través d'un context social interactiu, proporcionant noves conductes per propiciar altres formes d'interacció, altres formes socialment mediatitzades d'apropiació del món (Erlamann, 1999).

9.2. Quines formes d'aprenentatge adopten habitualment els membres d'aquestes comunitats?

Aprenentatges des de l'acció

Focalitzant el posicionament autodidacta dels participants, s'evidencien unes estratègies d'aprenentatge que segueixen principalment la imitació i el model assaig-errada. Unes estratègies que es reforcen constantment gràcies a l'**actitud especulativa** que els permet un aprenentatge continu i perpetua la seua autopercepció davant el fet sonor, depurant la seua capacitat d'atenció tot refinant l'escolta i reaccionant davant qualsevol context sonor, la qual cosa en possibilita una utilització molt més eficaç (Alonso, 2014). El refinament de la percepció permet estar atent a qualsevol imprevist (serendipity/incidental) o desviació, perquè permet en molts casos trobar solucions a través d'una apertura holística del pensament en acció (Corradini, 2011). Kerka (2000) afegeix que aquest tipus d'aprenentatge, que ell anomena *incidental*, no es produeix de forma intencional o planificada. Ocorre sovint en el lloc del treball, o fent ús de l'ordinador, o quan es desenvolupa qualsevol activitat o tasca. Aquest aprenentatge es fa present mitjançant diferents vies: l'observació, la repetició, la interacció social i la resolució de problemes.

La seua personalitat oberta, flexible davant de la música, els convida a desafiar normes i regles per tal d'autoafirmar-se en els seus propis descobriments, que de forma significativa van conformant una cosmovisió particular i autèntica de la creació musical, convertint aquesta experiència en una activitat autotèlica (Csikszentmihail, 1998; Alsina, et al., 2009; Corradini, 2011). La imitació com estratègia queda acotada per una percepció de contrast, que ofereix elements aliens als descobriments propis i aporten un marc referencial que els permet comparar i reajustar les seues visions i esquemes personals, rebujant qualsevol ombra de còpia. Reforçant la idea de la imitació com a marc referencial en aquestes músiques, Matthews (2012) afirma que si parafrasejar o incloure un tema d'un altre en la música de jazz significa homenatge, en aquestes músiques significa plagiat i per tant, queda descartat.

En un principi les experiències pròpies constitueixen el magma i viure que permet absorbir elements del llenguatge sonor i queden incorporades al seu imaginari personal. En molts casos, les dificultats evidents per tal de descriure els processos són salvades pels participants denominant-los "processos intuïtius". Aquests "processos intuïtius"

són fruit de seqüències summament especulatives i elaborades que es conformen al llarg de la vida a través de mecanismes i procediments desenvolupats mitjançant l'observació, l'anàlisi i la valoració de les experiències que s'han automatitzat per a facilitar la seua agilitat i eficàcia i romanen al llarg del temps (Pérez, 2012).

Segons Lakoff (2011) en aquest espai inconscient s'allotgen també les narratives que cada individu elabora per a donar sentit als components múltiples i dispersos dels seus modes particulars de percebre, interpretar i reaccionar. Mentre que el pensament racional és reflexiu i conscient, lent i seqüencial, controlat, esforçat i governat per regles. El pensament reflexe, és inconscient, ràpid, paral·lel, automàtic, sense esforç, intuïtiu i associatiu (Carr, 2010; Davinson, 2011; Bilton, 2011).

El seu context d'aprenentatge es desenvolupa majoritàriament en un **entorn informal** que es destaca per una autoregulació personalitzada del temps, unes formes d'aprendre contínues, contextualitzades en la pràctica, que aprofiten qualsevol moment i lloc dintre d'un temps no pautat, establint multiconnexions amb el context que els envolta. Per tant, el fet educatiu s'amplia i pot ser considerat com tot allò que concorre, conscient o inconscientment, a través de totes les circumstàncies de la vida, tant en el plànol afectiu com en l'intel·lectual i permet modificar els comportaments d'una persona o grup i les seues representacions del món. Sørensen, Danielsen i Nielsen (2007) afirmen que la importància de l'aprenentatge és invers en les experiències d'aprenentatge informal. En l'escola, l'aprenentatge es l'objectiu de l'activitat, mentre que en l'aprenentatge informal, aquest és simplement un mitjà per arribar a un fi. Per tant, i com afirma Coombs (1986), el concepte d'educació s'extén molt més enllà de l'escola i s'identifica cada cop més amb l'aprenentatge, sense tenir en compte on, quan o a quina edat es produeix.

Serà doncs un tipus d'aprenentatge en el qual què es considera rellevant no ve determinat pels límits espacials, sinó per les experiències de construcció i reconstrucció del coneixement, independentment de l'objectiu, entorn, moment o freqüència amb la qual s'originen. Aquest enfocament de l'aprenentatge està molt més pròxim al principi d' "aprenentatge permanent", també anomenat "aprenentatge continu" o *lifelong learning* (Cobo i Moravec, 2011).

Les seues formes d'aprendre estarien lligades a allò que s'anomena **enactivisme**, terme encunyat per Valera, Thompson i Rosch (1992) per tal de definir un tipus d'aprenentatge de naturalesa constructivista completament arrelat a l'acció. En

l'enactivisme no destaca l'activitat per l'activitat, més bé, destaca la rellevància de l'activitat per al propi subjecte, per al propi projecte vital, l'activitat com a projecte vital (Contreras i Pérez De Lara, 2010). L'enactivisme ens permet conèixer *en i per* l'acció. Fa referència a un conèixer en l'acció, on queden integrades la interacció corporal, experiencial i cognitiva, així podem parlar d'una "acció situada" en un context que és percebut com a singular (Glassersfeld, 2003).

En aquesta línia, el context que proporciona l'acte de fer música en directe suposa una situació diferenciada que destaca per una forta càrrega emocional que posa en joc diverses interaccions entre music-públic-espai i suposen experiències condensades de coneixement.

Les seues maneres de crear comporten, segons Matthews (2012), una concepció dinàmica a l'hora de plantejar la creació. No es tracta d'un procés que elabora una forma, sinó de la forma del propi procés. En aquest procés dinàmic, el músic estableix un diàleg amb els altres músics, ajusta el discurs a les característiques pròpies de l'acústica de l'espai, a la densitat i la permeabilitat dels sorolls ambientals, a la presència i escolta del públic.

Aquestes formes d'aprenentatge es veuen reforçades quan obrim el visor cap a les **formes col·laboratives**: d'un *aprendre fent* passem a un *aprendre fent des de les diferències*. Aquestes diferències són assumides generalment com elements potenciadors de l'aprenentatge que es fa palpable en les accions de reajust dels diferents esquemes personals que conflueixen en una acció compartida. Part d'aquest potencial rau en tot allò que comporta un tipus d'aprenentatge que es conforma a partir de la multiplicitat de narratives en joc i permet abastar nous territoris amb la juxtaposició d'estructures que s'enrequeixen i es transformen mútuament com a fruit de processos dialògics multidireccionals que, a més a més, s'amplifiquen des d'unes accions que posen en joc l'element multidisciplinari en integrar diferents llenguatges artístics en acció.

L'ús de les noves tecnologies aplicat a les seues formes d'aprenentatge tenen una presència molt forta i vénen a corroborar les nombroses investigacions que aporten valuoses evidències pel que fa a l'ampliació de les dimensions que abasta l'aprenentatge i de la multiplicació dels espais on es produeix, i per tant una major diversitat que els allunya de l'homogeneïtat i els posiciona en el territori heterogeni, centrant el seu interès en *com* s'utilitza la tecnologia, més enllà d'un programari o maquinari concret (Savage, 2007a; Martin, 2012, 2013; Cobo i Moravec, 2011). Una

bona part dels aprenentatges tecnològics es donen, sense que estigen condicionats per una ensenyança explícita, com a resultat de l'exploració activa de l'aprenentatge a través de la pràctica (Buckingham, 2008).

La important contribució del coneixement i l'aprenentatge situat és molt més rellevant en el moment actual, a l'interior de l'anomenada societat de la informació, ja que amplia i estén el concepte de context d'aprenentatge. Els escenaris d'aprenentatge on es troba el coneixement distribuït i a l'abast de tothom suposa l'ampliació de les possibilitats d'aprenentatge (Pérez, 2012). Com afirma Siemens (2005) des de la teoria del connectivisme, l'aprenentatge i el coneixement descansen en la multiplicitat d'opinions i perspectives i suposa un procés que implica les connexions de fonts de la informació i nodes especialitzats que poden situar-se en artefactes no humans. Per tant, podem afirmar que l'aprenentatge suposa la construcció personal de connexions a partir de i en el marc global, canviant, líquid i il·limitat de les connexions socials, presencials i/o virtuals.

9.3. Quins significats personals i compartits assignen els participants a la seua condició de No músics?

No música com a reafirmació del músic

Davant del nostres resultats, podem dir que el concepte de No músic pot resultar en un primer moment un poc confús, i es fan visibles certes resistències dels participants per tal d'encunyar-se com a tals davant la gran diversitat d'etiquetes i maneres d'aproximar-se a la creació musical.

El rerefons del concepte aflora uns resultats que ens han permès desvetllar i descobrir **un univers de matisos** i narratives summament enriquidores que es construeixen i transformen des d'allò complexe i divers que defineix els nostres participants quan contacten amb la música. El seu posicionament reivindica el dret a disposar de la música de forma lliure, marca la diferència i eixampla els territoris on es produeixen l'aprenentatge musical i la creació sonora més enllà de la visió popular i unívoca que consagra el Conservatori com al centre per excel·lència de l'educació musical. Aquesta realitat mostra importants evidències que corroboren de forma significativa l'interès del nostre estudi i ens permet traslladar l'aprenentatge

musical a un territori ric i divers que potencia la universalitat de la música mitjançant la legitimació de totes i cadascuna de les formes des de les quals s'apropa cadascú.

La seua aproximació a la música des d'una altra interpretació es defineix per una part en posar en joc la seua exigència professional, que queda avalada per una seriositat i rigor a l'hora de fer música i per un altra part, la "innocència del xiquet" que obté el plaer en el joc imaginatiu, en la invenció, en la manipulació com a font de coneixement, incorporant sempre una forta dosi de sentit de l'humor. Aquest sentit de l'humor, al qual fan molt sovint referència, els fa posar els peus al terra i evita una concepció elitista que eleva l'art cap un espai transcendental, dogmàtic, diví. D'aquesta manera, el seu art es mostra amb rostre humà, terrenal, físic.

L'experimentació sobre el so esdevé el nexa aglutinador que defineix el seu posicionament davant la música com a creadors envers interprets i aporta una interessant heterogeneïtat a l'acte de crear música.

Aquests apropaments des del so –matèria primera– marca les claus que donen significat a la seua condició de No músic i que aporten nous elements de discussió (Zanpronha, 2013). D'una banda, **el so, com a matèria**, esdevé l'element central que permet entrar en apassionats processos especulatiu, al voltant dels quals el seu estil personal es defineix d'una forma identitària i original.

D'altra banda, el so es converteix en una eina que trenca amb el concepte d'instrument musical des de la visió "acadèmica". Amb aquesta nova perspectiva, elaboradament assumida, el seu instrument no té cabuda dintre de la visió "acadèmica" exclusivista, i els permet mantenir una actitud oberta i de recerca que aprofita les característiques acústiques de qualsevol font sonora. En el seu cas, l'instrument musical és quelcom més que una opció acotable i reduïble a un objecte en particular, és un concepte que dóna forma a una idea sonora i que assoleix una condició de mutabilitat que sols pot ser resolta a través de les condicions que genera l'acte de creació. Aquesta nova visió del so i les seues potencialitats pedagògiques és un element destacable en els models que aporten molts dels pedagogs del S. XX com Schafer (1965, 1967, 1969, 1970, 1975, 1976, 1979, 1994, 1996, 1997); Self (1991); Dennis (1975); Paynter (1970, 1972, 1977, 1982, 1997, 1999) o Delalande (1984, 1990, 2004, 2008).

Les seues músiques respiren, com era esperable, els dictats de Cage (2002), el qual, en la seua definició de la música experimental, marcava una nova direccionalitat de l'art dels sons:

“Quan es para atenció a l'observació i l'audició de moltes coses al mateix temps, fins i tot aquelles que formen part de l'ambient –i esdevenen quelcom inclusiu i no exclusiu– no pot sorgir (som turistes) la qüestió de l'elaboració, en el sentit de formar estructures comprensibles, i ací l'adjectiu “experimental” és apte sempre que es comprenga no com la descripció d'un acte que després ha de ser jutjat en termes d'èxit o fracàs, sinò simplement com un acte el resultat del qual és desconegut” (p. 13).

Però, com no podria ser d'altra manera, les seues actituds conformades per la música beuen de nombroses fonts, com les músiques Rock, Punk i Electròniques, que també transpiren les influències d'altres músics, com Brian Eno, el qual segueix afirmant: “la música rock és una música de timbre i de textura, de l'experiència física del so, com cap altra música ho ha estat mai ni ha pogut ser-ho” (Eno en Reynolds 2011:15), i així una inabastable llista que es tamisa amb les seues pròpies i particulars experiències, també riques i diverses.

Aquest interès màxim pel so implica una conceptualització personal de l'instrument, el qual els confereix una flexibilitat que potencia la seua capacitat d'adaptació i aprofitament d'una gran diversitat de recursos que, en un moment determinant dintre dels seus processos de recerca, poden ser percebuts com una nova font sonora i seran incorporats *de facto*. Les opcions pel que fa a l'instrument musical són il·limitades i responen a les seues capacitats imaginatives i creatives.

El domini tècnic serà un element secundari en les seues pràctiques, allò veritaderament important és la construcció d'un so “especial” identitari on no cal l'excés de virtuosisme com exhibició, i que cristalitza en una recerca màxima de l'expressivitat. El seu sentit experimental aplicat a l'instrument els porta a transgredir contínuament les possibilitats físiques de l'instrument a través de la invenció constant i de l'extensió de les tècniques, perquè és la necessitat de novetat qui empenta qualsevol procés exploratori.

El seu rebuig per la tècnica no els impedeix el domini virtuós de l'instrument; en molts casos la seua impecable tècnica és comparable a la de qualsevol músic de nivell amb una acurada formació acadèmica. La **negació de l'academicisme** com a única via d'accés reforça la seua actitud davant la música: no hi ha necessitat de cap tipus de demostració, la tècnica està al servei de les necessitats expressives dels No músics. Comprovem que hi ha una relació més física amb el fenomen sonor. El fet de no poder accedir des de la notació musical els permet focalitzar

directament sobre el mateix so i, fins i tot, sobre la imatge que genera el so en la pantalla del dispositiu, a través de qualsevol dels programaris que utilitzen per editar-lo i manipular-lo. Aquesta novetat electrònica els porta a establir un altre tipus de lectures i interpretacions del fet sonor que, a través del so, els porta a establir connexions sinestètiques i corpòries, les quals amplifiquen l'espectre sensorial de la creació musical.

Segons Pardo (2014), John Cage arriba a l'àmbit musical i enuncia que per escoltar és necessari *deixar que el so pense*, per a no revestir-lo amb aquells elements emocionals o intel·lectuals que sols pertanyen a qui els pensa. Des de l'escolta tradicional l'oïda és guiada per un *saber*, el qual pot ser previ o pot ser engendrat en el joc de reconeixement. Aquest saber permet recórrer una obra musical aprenent el seu sentit, ja siga aquest concebut com a forma, expressió o vivència d'un temps musical. Com afirma Pardo (2014), aquesta escolta serà la que John Cage posarà en qüestió en considerar que allò que escoltem no són exactament els sons, sinó les relacions i les idees que tenim sobre ells.

Front a aquesta actitud, John Cage proposa escoltar el so no delimitat per l'estricta clau de les estructures preestablertes, eixir del territori musical i recuperar el que es podria denominar la fisicitat del so. D'aquesta manera John Cage rebutjava el llenguatge musical (solfeig), perquè ens portava a desenvolupar la mirada, taponant l'oïda (Cage, 2002). Com afirma Lévy (2007), l'escriptura musical autoritza una nova forma de transmissió, ja no de cos a cos, d'oïda a boca o de mà a oïda, sinó a través del text.

Les seues maneres de fer música, malgrat les diferències del temps, tenen similituds amb les cultures de tradició oral, en les quals la música és rebuda per transmissió directa, es difon per imitació, evoluciona per la reinvençió dels temes i dels gèneres incunables i la majoria del tons no tenen autors identificats, pertanyen a la tradició, a la col·lectivitat. Aquestes pràctiques ens han permès avançar, però no per allunyar-nos i llançar-nos a l'absurd, sinó per tal de recuperar aquell element vivencial, participatiu i tribal que ha donat sentit a l'art des de temps immemorials. És en aquest punt on trobem en el s. XXI fortes connexions amb allò que ha estat criticat per tants autors, allò fonamentat en una visió estètica que aporta una concepció de l'art que "l'espirtualitza", desconnectant-lo d'una experiència concreta. Les aportacions de Dewey (2008) i Cage (2002) van en aquesta línia.

La comprensió de l'art i del seu paper en la civilització no resulta afavorida amb els elogis o ocupant-nos de les grans "obres d'art" reconegudes com a tals. La comprensió que intenta la teoria serà aconseguida mitjançant una interpenetració: tornant a l'experiència d'allò quotidià o posant les coses i les idees per descobrir les qualitats estètiques que acompanyen a cada experiència (Dewey, 2008).

Des de la seua visió, el concepte *música* es mostra en tota la seua dimensionalitat, donat que les seues creacions, més que quedar atrapades en un estil, són fruit de la continua fusió i remescla (Lessig, 2008) que posen en joc memòria, tradició, innovació i context a través de processos permeables i oberts, en un estadi de "provisionalitat", que es despleguen i cobren sentit dintre d'uns discursos sonors, perquè allò que entén per música sols assoleix la seua significació quan és ubicada en l'interior del procés obert que té en compte el context en totes les seues dimensions.

Com afirma Lines (2009):

El treball cultural de la música es produeix en els casos que aquesta es presenta de forma comunicativa amb uns vectors sònics complexos i entreteixits. La música no és de cap manera una simple activitat singular o líneal; surt amb els canviants territoris de l'expressió, la intenció, el sentiment, la funció, l'estat d'ànim, la identitat, la cognició. Les regions del compromís són heterogènies: diferents, fluïdes, multidimensionals, diverses (p. 95).

Aquest procés viu, experiencial, com un intensificador de la vida ha estat present en totes les formes artístiques al llarg de la història, malgrat que en el moment actual és un element diferenciador entre les músiques dels participants i la gran majoria de músiques de tradició acadèmica que ofereixen models tancats, on la "provisionalitat" no encaixa amb les maneres de fer.

L'operativitat a l'hora de crear i presentar les seues músiques des del no control i la lliure direccionalitat que defineix molt bé el concepte de música experimental (Cage, 2002) xoca amb la majoria de les músiques acadèmiques, que, en la seua construcció formal i desplegament davant l'escolta, es desenvolupen dintre d'unes coordenades subjectes a un control que ve definit pel compositor i empenya la música a un resultat previsible, encabit en un marc preestablert. Aquest tipus de música és

vist per la majoria de músics experimentals com un objecte tancat, emmarcat, on queda poc o cap espai per a la sorpresa, per incorporar allò imprevist.

La seua manera de fer, des del concepte experimental, es converteix en un exercici que abraça el risc de forma continua i aporta una major fluïdesa als **processos creatius**, potenciant la recerca de llenguatges propis que posen en joc elements inheients a la música a través del so i del context que ens envolta.

Algunes de les accions que defineixen als nostres participants com a individus altament creatius son: l'abraçada al risc, els desafiaments a les normes o la negació a seguir solucions sonores ja predisposades. Aquestes accions rebels els permeten enfrontar-se a l'errada, no des de la renúncia, sinó més aviat des d'una nova oportunitat, un nou gir que provoca en moltes ocasions replantejar l'itinerari encetat i seguir nous camins, de vegades poc transitats, i enfortir una personalitat creativa. Allò que atrau a aquests creadors no és la necessitat d'arribar a un final, més bé, la major atracció s'esdevé en el mateix transcórrer, des de l'energia que desprén i els arrosega a l'interior del procés.

Potser les seues visions particulars sobre la música i les seues maneres d'accedir a la creació musical han estat l'origen de les diferents controvèrsies i resistències per part de l'acadèmia, que ha negat la legitimitat d'aquestes músiques. La visió aportada en moltes ocasions per la musicologia ha assignat un valor a la tradició clàssica, i ha derivat en molts casos en ideologies, les quals, en la música clàssica occidental, han atorgat a determinades qualitats un valor que, segons algunes afirmacions, la música posseeix, especialment la d'autonomia front als interessos i contextos socials particulars, la capacitat per expressar una condició humana "universal", la seua perennitat, la complexitat formal relacionada directament amb la notació musical.

Com afirma Green (2009), potser no hi ha res erroni en el fet que la musicologia se centre per complet en el textos musicals i ignore el contextos socials, sempre que ho faça amb el reconeixement que s'ocupa solament d'alguns aspectes de la música, entre els molts que en són possibles.

Les seues opcions no queden encapsulades en la visió de la música jeràrquica: creador-director-intèrpret-públic, sinó que esdevenen una nova estructura més polivalent en la línia del concepte *freelance*, on conflueixen diferents tasques que els permeten un major control sobre tots els processos musicals actualment implicats,

aglutinant en una mateixa persona les funcions de creador-productor-músic-gestor-blogger-crític, entre altres, que de nou els apropen a un concepte de músic coherent amb les formes líquides de la societat potsmoderna.

Les seues actituds desafien la idea que la música és patrimoni d'uns quants, per fer-nos veure que la música és patrimoni de tots.

9.4. Quina importància té la tecnologia en les seues maneres de fer música?

La tecnologia com amplificació del fer i del ser: el tercer braç

És innegable la repercussió de les noves tecnologies en les seues formes de fer música. En la majoria dels casos estudiats, l'accés a la tecnologia ha possibilitat que puguen estar creant música avui en dia. Però més enllà d'aquestes qüestions, els seus usos aporten evidències molt enriquidores i ens descobreixen una visió que supera la tecnofòbia, sense caure en la complaença fàcil d'una idea, quasi màgica, d'aquesta.

En primer lloc, la tecnologia ha permès introduir-se a l'interior mateix del so. Aquesta novetat els ofereix la capacitat de treballar el so d'una forma que accentua la relació física amb ell i els permet construir-lo i deconstruir-lo de formes impensables, augmentant significativament la paleta sonora (Màrquez, 2010). La plasticitat en les maneres de fer reforça l'actitud experimental i accentua els processos creatius, ja que ofereix una manipulació directa de l'esdeveniment sonor amb formes molt originals i personals que han incidit en la transformació de la cultura musical a través de diferents processos que intervenen en la comunicació musical: la composició, la interpretació, la difusió del so, l'escolta i també la comprensió de la música (Serra, 2008).

En els processos de creació observats en aquest estudi, els participants esdevenen una mena d'alquimistes que formulen les seues essències sonores. Els avanços en la tecnologia digital permeten "congelar" el so i afinar l'escolta d'elements que d'altra manera serien impensables. Fixar el so permet focalitzar l'escolta i potenciar la capacitat d'observació que, de forma perllongada i des de diferents òptiques els porta al descobriment constant. El fet d'accedir a qualsevol punt i en qualsevol moment, fins i tot observar la forma d'ona en la pantalla del dispositiu, aporta un detall sobre

el fet sonor que va molt més enllà de la informació que pot atrapar un sistema de notació i facilita un apropament holístic i multidimensional a l'esdeveniment sonor.

És aquest accés al so qui **diversifica les maneres d'escoltar i produir música** i afegeix valor significatiu front a formes molt més restrictives i poc diverses que han anat configurant-se als darrers temps i des de fa segles en la creació musical. Com afirma Delalande (2008) la revolució tecnològica determina una nova orientació estètica que abandona les combinacions entre horitzontal i vertical en pro d'una recerca del so i una reestructuració de les pràctiques socials.

La utilització de la tecnologia els ha permès **superar la tècnica**, ja que els diferents programaris aporten recursos suficients i converteixen els aparells en metainstruments que permeten avançar en la creació sonora sense pràcticament tenir-ne nocions teòriques o habilitats instrumentals (Nilsson, 2002; Vi, 2008, Tseng i Chen, 2010; Folkestad, 2012).

En aquesta línia, Wishart (1996) afirma que l'ordinador pot canviar la nostra perspectiva, perquè no és una màquina dissenyada per desenvolupar una tasca en particular, sinó una màquina que pot ser programada per realitzar qualsevol tasca que pugem especificar amb claredat. És una metamàquina, ja que ofereix la possibilitat de crear un instrument universal, un dispositiu amb el qual podem modelar i produir qualsevol so imaginable.

Fer alguna cosa ja coneguda a través de la tecnologia aporta noves vies i estratègies per planejar la creació musical, allunyant-nos de qualsevol plantejament acadèmic que, amb la seua visió ortodoxa, ens sotmet a la comprensió d'unes regles i normes prèvies per tal d'accedir a la creació musical. Com afirma Giràldez (2010), la composició musical ja no pot considerar-se una ocupació reservada sols als especialistes, sinó una activitat que pot ser desenvolupada per qualsevol persona amb la motivació i l'interès necessaris.

Aquest estil de creació musical encaixaria perfectament en els plantejaments de la pedagogia de la creació, defensada per autors com Schafer (1965, 1967, 1969, 1970, 1975, 2005) i Delalande (1976, 1989, 1995, 2004, 2005). Les propostes pedagògiques de Schafer (1965) se centraven en la creativitat i la receptivitat més enllà de la teoria i la tècnica, posant èmfasi en el fenomen sonor des de diverses òptiques.

L'accessibilitat a la tecnologia de la creació musical per part dels nostres participants ha permès el desenvolupament d'una gran quantitat de formes i estils en una aposta clara per la diversitat creativa humana, aportant nous marcs conceptuals (Cain, 2004) per abordar la creació musical des de les aules a través de la música denominada "popular".

Les formes de creació musical investigades en aquesta tesi han suposat una democratització -evidenciada al llarg del nostre estudi- i mostren com la creació musical ha permès trencar amb les estructures rígides i jeràrquiques que aportaven altres models menys inclusius que presentaven, majoritàriament, una cultura de tradició occidental, representativa d'un estatus social i acadèmic determinat, fortament lligat amb la notació musical, que no ha tingut inconvenient a definir una creació sonora a partir de la versió escrita.

Al llarg de la investigació hem vist que la notació musical és superada per la irrupció de la tecnologia en la creació sonora; **superen la notació**, doncs ja no atenen a la nota i a la disposició en el pentagrama. Els nous creadors de música centrada en el so, atenen a la disposició del so, a una juxtaposició de sons encadenats o superposats que incideixen en altres aspectes inherents: la tímbrica, el ritme i l'espacialitat. L'escriptura musical ja no es necessària ni indispensable per poder accedir i fer música.

Gràcies a la tecnologia virtual d'estudi, és possible dibuixar la música en la pantalla de l'ordinador com una ona representada visualment: el so pot editar-se i recombinar-se fins l'infinit, ordenat i subjecte a tot tipus de tractaments i efectes. [...] el pigment és més important que el traç (Reynolds, 2006:18-19)

La creació musical tecnològica diferencia l'accés de la societat en general a la música. A causa d'aquests canvis, que es configuren com un procés democratitzador, existeix avui en dia una cultura de músics, creadors, artistes sonors, investigadors i oients que presten atenció al material sonor, al fet de l'escolta i a les possibilitats creatives de l'enregistrament, reproducció i transmissió del so (Truax, 1984; Rocchesso i Fontana, 2003; Cox i Warner, 2004).

Si les formes de fer música es diversifiquen, també ho fan els espais on acaben introduint-se per provocar transformacions i ruptures.

Un espai amb gran capacitat de transformació i ruptura serà sens dubte l'estudi casolà. El fet de disposar d'estudis d'enregistrament domèstics és una revolució. La majoria de participants de la investigació disposen de petits laboratoris en sa casa que possibiliten major dedicació als projectes personals. Aquesta "domesticació" de les eines digitals, segons Théberge (1997), pot ser comparable a la incorporació del piano a l'àmbit domèstic i la seua repercussió en la producció i difusió social de la música que va permetre anar més enllà de la Sala de Concerts.

Els espais d'escolta s'allunyen de la asèptica sala per envair de forma amablement uns altres espais: carrers, galeries d'art, museus on la música juga i s'adapta a les ressonàncies que els espais aporten. Hi ha una mena d'intencionalitat pedagògica que pren forma amb l'interés d'apropar la música a un públic divers que busca altres formes d'escoltar, altres formes més participatives de gaudir de la música.

En aquesta investigació hem pogut constatar que les noves tecnologies amplifiquen notablement el processos d'experimentació. Hi ha un moviment permeable entre els processos analògics i els digitals i, sense descartar-ne cap dels dos, hi ha continues transferències d'uns sistemes als altres. En la majoria dels casos estudiats, la presència de la tecnologia ha estat un procés d'assimilació constant que ha facilitat la incorporació de nous instruments. Els creadors ja no sols s'enfronten al control d'un únic instrument, sinó que els programaris actuals permeten generar disposicions múltiples d'instruments ja existents o inventar-ne d'altres a través de la manipulació dels paràmetres del so. Aquesta possibilitat situa al creador en una posició "d'orquestrador" que disposa de diverses sonoritats i instruments que conflueixen alhora i que ell ha de disposar en l'espai sonor per tal de crear la seua peça. Podem dir que l'ús de les tecnologies unifica en una mateixa persona creadora el músic, el compositor i el productor, per la polivalència que li atorguen les diferents tasques que ha d'assumir.

Més enllà d'una patologia consumista potenciada per la nombrosa disponibilitat d'artefactes que el mercat llança i d'una exigència d'actualització dels aparells que respon en part a aquest consumisme, s'evidencia un ús meditat i raonat de qualsevol aparell tecnològic, que supera el concepte de tecnologia de substitució per un concepte de transformació i ampliació.

El reciclatge es fa present en moltes de les seues opcions creatives convertint-los en creadors-luthiers que construeixen el seus propis instruments partint d'artefactes

i altres materials electrònics, deixalles o objectes “trobat” que són integrats al seu quefer musical, encaixant perfectament en la filosofia del *Do it yourself* (DIY).

El nou paradigma es construeix sobre unes **estructures molt més horitzontals**, on es desdibuixa la frontera entre l'aficionat i el professional. En aquesta línia Ahonen (2007) afirma que els límits que alguna vegada separaren el rol de l'autor musical de l'oient, o del músic aficionat i el professional se estan tornant indistints. Algunes de les raons per les quals es difuminen paulatinament són les possibilitats que les noves tecnologies musicals ofereixen al públic en general.

La utilització que en fan no mostra una solució unívoca, més bé, a través de l'exploració continua i inherent a processos experimentals, coadjuva a mostrar i potenciar noves i diverses solucions. La tecnologia actua com a mediadora entre les idees i la producció sonora i el seu ús aporta una visió que supera la màquina per transportar la creació sonora a nous territoris i noves formes de fer sense renunciar al pensament humà, superior als encants de les màquines.

Savage (2007a), després de diferents investigacions, aporta dos models respecte a l'ús detectat a les aules de música de les noves tecnologies. El primer model, que ell anomena extrínsec, ens apropa a una utilització de les TIC que reforça el model tradicional de l'aprenentatge musical i assenyala que aquest model és el predominant en les pràctiques en moltes aules. Segons aquest mateix autor, des d'aquest punt de vista, les TIC com a mitjà per facilitar la creació musical és aliè a la tecnologia utilitzada. El segon model, que anomena intrínsec, és el que incorpora les TIC com a eines que faciliten l'exploració i l'experimentació sonora, centrant-se més en l'exploració de noves perspectives i la potenciació de la creativitat musical. Savage (2007b) situa aquest model en les pràctiques que fan els músics electroacústics en els seus processos de creació habitual i els assenya-la com a possibles exemples a seguir.

L'ús divers, moltes vegades disruptiu, ens ha de fer recapacitar sobre quines estratègies seguir per tal d'implementar la dinàmica de les aules d'una forma intel·ligent i efectiva amb les noves tecnologies, que en cap cas han de substituir la reflexió prèvia i el projecte sobre el qual es treballa. Cada projecte ha de ser estudiat i reconsiderat i la màquina ajudarà a redefinir-lo sense mostrar-se com l'opció única sense possibilitat de canvi. El seu mètode experimental d'enfrontar-se a qualsevol procés els manté en un estat mental obert que els porta a descartar o substituir

qualsevol opció que no s'adapte a l'actitud vigilant de construcció permanent a través de l'exploració sonora.

L'ús creatiu de les noves tecnologies es complementa i s'enriqueix tot seguit amb la incorporació d'altres àrees del coneixement que permeten un millor aprofitament de la tecnologia en aprofundir en els aspectes més tècnics del programari i el maquinari. Ben lluny de limitar-se a "pulsar simplement un botó", al darrere del seu treball sol haver un potent *background* d'aspectes tècnics i teòrics relacionats amb l'electrònica, la física i l'acústica. Aspectes que ajuden a tenir un millor control sobre els diferents paràmetres del so i els ajuda a manipular l'ona acústica, generant noves sonoritats. És aquest coneixement en profunditat i col·lateral el que en molts casos els ajuda a superar a la màquina i trobar solucions imaginatives i originals en les seues propostes.

Aquesta familiaritat pràctica també els apropa a un ús multidisciplinari on conflueixen diferents llenguatges artístics que permeten constants **hibridacions** entre els diferents codis expressius deliberadament barrejats. Les combinacions resultants s'apropen a un concepte de *remix* (Lessig, 2008) que no sols afecta al món dels sons, sinó que s'eixampla a través de la integració i fusió de diverses narratives artístiques. La música es reforça amb les aportacions procedents de diferents camps artístics i referma el concepte de creador multidisciplinar que domina i fa servir diferents programaris d'àudio i vídeo.

Aquesta polivalència és possible en part per un canvi en el perfil del creador que necessita el domini en diferents camps per tal de crear productes més originals i diversificar així la seua tasca. Com afirma Freire (2006) el *remix* és una versió moderna de la col·laboració: fa possibles que els artistes interactuen i componen música, units en la distància. A diferència del *mainstream*, l'artista *underground* no busca *remixers* per aconseguir l'èxit o la credibilitat: ho fa per amistat.

Quan la tecnologia es desplaça al terreny virtual a través de la xarxa, els nostres participants abasten els territoris de diferents plataformes que configuren la relació entre el creadors i la seua escolta, generant formes inèdites de recepció i consum musical. Contrari a la distòpica visió que Internet serveix principalment per aïllar la gent, Howe (2008) afirma que el *crowdsourcing* utilitza la tecnologia per a fomentar uns nivells de col·laboració sense precedents i uns intercanvis significatius entre persones de qualsevol context o localització geogràfica imaginable. La diversificació

de les eines que els nostres participants fan servir afavoreix noves fórmules de distribució basades en l'autogestió i soscaven les ja debilitades formes amb les quals el mercat discogràfic ha persistit. En el cas de les *netlabels* o plataformes *Bandcamp*, la distribució gratuïta de les seues produccions provoca un poderós efecte de difusió entre un públic *prosumidor* (Toffler, 1980; Tapscott, 1995) que es converteix a través de les xarxes socials en un potencial nínxol informatiu, compartint les seues experiències i descobriments musicals. Aquestes mateixes eines permetran als creadors generar una quantitat ingent de relacions virtuals i personals. La seua presència en les xarxes socials estimula la construcció de noves audiències i de nous vincles laborals a través de les col·laboracions derivatives i les autories col·lectives.

9.5. Quines formes d'interacció caracteritzen els processos i productes en la creació col·laborativa entre el No músics?

Fent visibles els processos i productes de la creació col·laborativa

Els resultats corroboren que, de manera generalitzada, els participants reivindiquen la necessitat de construir l'espai imaginari personal que els referma en la seua identitat sonora i proporciona els coneixements que són la base per a posteriors col·laboracions. Tots els participants declaren que hi ha un espai neutre entre la virtualitat i la realitat tangible, dedicat al retrobament personal i l'autoafirmació, que permet desplegar estratègies de recerca constant i **processos oberts** que configuren les futures accions.

Qualsevol generalització dels processos estudiats resulta una tasca inabastable. Cada acte de crear mou infinitat de variables que responen a l'interior de cada individu i s'interconnecten en el seu entorn. L'acció creadora permet a cada subjecte crear associacions entre passat i present per projectar futurs imaginables. Per tant, les seues accions, que es conformen en un terreny incert i inestable, generen energia suficient per fer front al "sofriment" que comporta tot acte de creació. Abans de crear de nou, ha d'haver-hi una mena de destrucció interior, la qual els permet superar el llenguatge usual per anar més enllà, superar el límit, **enfrentar-se a les seues pròpies pors i incerteses**, a crear una "tabula rasa" sobre la que construir un encontre, una proposta nova, un camí innovador (Corradini, 2011).

Deixant-se dur per una primera impressió, els seus processos poden semblar caòtics, sense direccionalitat clara, però són més aviat resultat de l'actitud experimental que guia cadascuna de les seues petjades i defineix l'espiral creativa que envolta cada procés de creació. Aquests processos més individualitzats als que fem referència es conformen a través d'un **interjoc imaginari** que els permet interactuar amb els materials, context, artefactes i idees que són sotmeses a un procés d'exploració constant. Allò que es persegueix no té una finalitat definida o finita que tinga com objectiu principal un resultat o objecte particular fruit de l'especulació, més bé, aporta alternatives, estratègies, suggereix idees que conformen el seu propi *background* i els ajuden a assolir un llenguatge personal i distintiu. Com afirma Corradini (2011), crear sovint és com jugar. Té un valor intrínsec, de vegades distint d'aquelles coses que són normals en el món real. Però, sobretot, **allò que interessa és el trajecte**, perquè és la seu de les accions mentals creadores i les que acaben definint un producte original.

Les seues formes d'abastar els processos tenen les seues particularitats depenent de la personalitat que hi ha al darrere i s'allunyen de patrons homogenis amb els quals poder unificar cada procés personal observat en els diferents participants d'aquesta investigació.

Allò que comparteixen d'una forma comuna és l'interès pel procés en si, descartant una prompta direccionalitat o un control absolut sobre el procés, que podrien acabar truncant les possibilitats de descobrir allò nou i original i que en el temps creatiu permet establir connexions que acaben definint idees-força que els apopen als resultats desitjats.

La improvisació com a estratègia és habitual en els seus processos i permet al creador enfrontar-se i interactuar amb els materials, generant contínues expectatives a través d'accions hipotètiques on entren en joc complexes accions cognitives que sacsegen de forma global el procés i impacten contínuament sobre el contingut sonor. Aquestes accions carregades d'una forta reflexivitat permeten acceptar o descartar idees que finalment definiran la proposta musical.

Les seues trajectòries mostren moltes vegades ruptures, canvis que creen noves interseccions que són assumides com a part dels processos vitals. Aquestes ruptures s'observen en els canvis que apliquen a les experiències compartides amb els altres i són descartades en moltes ocasions per diferències en les actituds, malgrat que la

variabilitat d'aquestes ruptures és complexa i no poden ser simplement reduïdes a la variable de l'actitud.

En moltes ocasions aquesta direccionalitat que segueix la majoria del grup estudiat expressa molt bé un estat de maduresa que els empenya a continuar transitant pel camí incert i a la vegada estimulants que han triat. L'actitud experimental suposa l'acceptació del fluir constant i de noves adaptacions com a companys de viatge, es perfila un model d'aprenentatge continu on el que importa no és simplement allò après, sinó el que queda per aprendre.

El nou espai que s'abasta des de les experiències descrites personalment en les diferents entrevistes genera, en moltes ocasions, esquemes que entren en col·lisió amb els altres interessos, perquè comporten unes condicions que el creador no estarà disposat a acceptar. En les seues actituds hi ha un constant desafiament a normes i estructures rígides i és per això que el terreny líquid i canviant que troba en altre tipus de relacions li resulta més suggeridor per tal de mutar i fer el pas endavant. No hi ha necessitat d'instal·lar-se en posicionaments dogmàtics o aferrar-se a un concepte d'artista "utilitari" (Abbing, 2004). Tot i la precarietat, en la majoria dels casos estudiats, els seus treballs contrasten amb el perfil del treballador assalariat: la seua independència els aporta una flexibilitat laboral que proporciona mobilitat i formes de treballar que els permet satisfer les seues necessitats i canalitzar els interessos creatius (Howe, 2008). Altres vegades, la seua posició econòmica o professional en un altre camp permet dedicar el temps i la passió de forma vocacional i sense cap tipus de dependència econòmica derivada de la creació musical, rebutjant un perfil "professionalitzador".

Des d'aquest nou paradigma es visualitza un "allunyament del geni creador que apropa la figura dels músics emergents a la figura de **l'artesà**, la reivindicació de la vocació per damunt dels rèdits laborals i el gust pel treball ben fet. Fer allò que a un li agrada es converteix en un premi, no en una fita". (Fouce, 2012:35).

Aquestes ruptures amb experiències anteriors són inexistents per alguns participants. Potser les seues trajectòries han estat definides per processos més individualitzats, amb poques experiències grupals, i no han tingut la necessitat de trencar, ja que no han vist coartada la seua llibertat en cap de les variables que abans hem descrit.

Evidenciem de forma generalitzada que, assolida la part de trencament o destrucció, apareix una visió renovada que permet un grau d'autonomia més conscient, que consolida unes maneres pròpies i els permet enfrontar-se a nous camins, uns itineraris que revelen altres possibilitats en col·laboració. Com afirma Corradini (2011), la destrucció assumeix, per tant, un valor en positiu. En una societat, la nostra, en la qual la destrucció sovint es presenta com negativa, el valor de la destrucció està justament en la possibilitat que obri, i no en els seus aspectes anul·ladors (p. 23).

Hem vist que els “detonants” que inicien una relació de col·laboració són diversos: l'afinitat en els estils emprats, el descobriment de l'altre a través de l'encontre fortuït, un concert, la necessitat d'explorar un nou artefacte que comparteixen, però sobretot, serà l'actitud davant la música l'element diferenciador que permet i referma l'encontre i serà el punt de fricció l'element de valor que consolida l'encontre (Barber i Palacios, 2009). Les col·laboracions habituals dintre del grup estudiat han estat normalment en grups petits de dues o tres persones. Una de les causes és la dificultat per fer confluïr diferents formes i estils experimental a través d'una narrativa compartida. És justament a l'interior d'aquestes narratives compartides on es prioritzen el processos de producció, creació i l'aplicació de coneixement que va més enllà de la reproducció. Com confirma Schank (2010), abraçar aquestes pràctiques implica i significa celebrar la complexitat, el caràcter mestís, dinàmic, turbulent i no lineal i de les seues representacions mentals, admetre la diversitat, la varietat i el desordre, que comporten entendre el caràcter sistèmic de tota realitat i en particular la humana, que implica auto-organització i interacció.

Serà a través de la necessitat d'encaixar les narratives que es produïran les negociacions **entre iguals** que permetran abastar nous territoris, facilitar la comprensió pràctica i situada amb l'altre igual. Es fa present una necessitat de posar en comú les diferències, d'abordar coneixement mutu, on les mirades, el gestos i les accions sonores, i el context conflueixen per anar més enllà de les sumes de les parts, facilitant la construcció d'un territori comú que potencia una escolta atenta, el respecte i el compromís creatiu on les parts esdevenen un tot. Com afirma López (1993), la tendència que va tenir origen en la improvisació col·lectiva pretén encaminar els seus anhels cap a una música de participació, en la qual el fenomen creatiu no prové del compositor, sinó que agafa la seua forma en el confluïr de diversos llenguatges, cobrant sentit en primera instància per la simple simbiosi entre ells.

Des de diferents perspectives, Wormeli (2009) i Davinson (2011) consideren que, en les narracions imaginatives, el relat pot convertir-se en un instrument fonamental del pensament, per tant, si traslладem aquesta idea a les narratives i relats sonors que es produeixen des de **l'acció col·laborativa**, podem afirmar que aquestes formes de fer a través de la música milloren la comprensió, ja que en incorporar-les a un context de significats, integra informacions, interpretacions, emocions i contextos en una seqüència significativa per als subjectes i el grup.

En el cas dels processos de creació musical dintre de les pràctiques col·laboratives observades, la presencialitat aporta uns elements que no hem pogut observar en altres plataformes de col·laboració. En el nostre cas, les interaccions col·laboratives en la creació musical entre participants s'han produït majoritàriament en un espai físic; les opcions que els han decidit a l'ús de les noves tecnologies vénen definides per la impossibilitat geogràfica de coincidir, més que per l'interés en l'eina. Les petites incursions dels nostres participants en plataformes de col·laboració musical virtuals no han estat portadores de les riques experiències que hem pogut observar al llarg de l'estudi de les pràctiques presencials. Les causes poden estar lligades evidentment al tipus de músiques que ells practiquen, però també és veritat que la majoria de músiques de caire popular tenen en compte **el context** i el públic com un element vital que condiciona el devenir de la música que ací es produeix.

Altres plataformes observades, i en particular la plataforma *Sezion*, obvien aquest element consubstancial a la música que li aporta un sentit definitori. Les pràctiques que ofereix *Sezion* no poden considerar-se contextualitzades, ja que eliminen la possibilitat d'un entorn ric d'informació que no està present o, si ho està, aporta dos tipus de contextos ubicats entre dos usuaris separats en l'espai i el temps que es complica per la inexistència d'un espai comú que facilite la discussió entre els diferents usuaris per tal d'aportar i generar coneixement. Sense interacció no pot haver-hi col·laboració. La plataforma esdevé una mena de repositori on podem trobar creacions, però no un lloc que propicie alguna mena de retroalimentació en els usuaris que hi participen.

En el temps diferit o asincrònic amb el qual treballa la plataforma, la creació que sorgeix s'identifica més amb un procés de cooperació entre els diferents usuaris, que no com una col·laboració. La música que es genera en aquesta plataforma es presenta com un objecte fet que, en eliminar la possibilitat d'interacció a temps real, no actua ni permet interactuar en el procés col·laboratiu que és, en definitiva, el que

condiciona unes maneres de fer consensuades i contextualitzades i marca una de les diferències entre les dues submostres observades.

La problemàtica que presenta la plataforma de “creació col·laborativa” *Sezion* es mou en diferents vectors que trunquen la possibilitat de considerar-la una eina col·laborativa i, per les seues particularitats, també observem que l'eina mostrada és creativa només parcialment, ja que **hi ha un control dels processos** on prima l'interés del promotor per difondre un producte quasi acabat i es **renuncia a l'estímul de processos** on els usuaris, lliurement, aporten idees pròpies per crear les seues peces. Al darrere dels suposats interessos creatius en la concepció i presentació de l'eina, els nostres resultats revelen que, per part dels promotors, es parteix d'un objectiu lícit, però que deriva en unes pràctiques i estils predeterminats que coarten la lliure creació des de qualsevol estil. El fet de posicionar-se davant uns estils implica descartar-ne uns altres, per la qual cosa, es limita la lliure participació de determinats estils i models musicals que no coincideixen amb els objectius de la plataforma. Al darrere d'aquestes estratègies per sectoritzar l'oferta es fa visible l'interés per posicionar-se en una forquilla del mercat que abaste un públic nombrós en les músiques més comercials. En definitiva, sembla que prima un legítim interès econòmic per sobre de l'originalitat i la diversitat.

Tot i que més endavant en aquesta discussió es mostren les potencialitats de la submostra, LOM ens serveix en aquest punt per discutir les diferents limitacions observades en *Sezion* a través d'una comparació entre els processos i els productes que la submostra genera. Malgrat aquestes qüestions i com ja hem indicat al llarg de l'estudi, aquestes submostres no poden ser considerades com casos paradigmàtics de les pràctiques *online* i *offline*, i sols mostren direccionalitats i elements que haurem de tenir en compte en posteriors investigacions o implementacions en les aules.

Situant les pràctiques presencials en el punt de mira, la Clínica Mundana com a seu física suposa la confluència entre diferents artistes, no sols vinculats a la música experimental. Aquest punt d'encontre, situat al Barri del Carme de València, va estar un catalitzador de les noves pràctiques, influenciat per les diferents interaccions que des d'ací es produïren. Va estar necessària la confluència de les diferents personalitats que formen part de la mostra estudiada per a consolidar els projectes posteriors i, sobretot, per a aportar la visibilització necessària i enfortir uns lligams

que, des de l'encontre físic, anaren agafant força per tal de bastir una nova escena al voltant de les músiques experimentals.

Com afirma Lines (2009):

El caràcter sincrònic de l'experiència musical com esdeveniment particular difícilment pot separar-se de les parts components que constitueixen determinat esdeveniment. A més a més, apunten amb major claredat a la necessitat d'afirmar i reconèixer la música com una experiència artística temporal i mutable, com una forma d'art que està en flux constant, i com una mitjà on la pròpia existència naix d'un diàleg permanent i canviant de l'expressió entre els components dels espais musicals. Aquestes associacions, configuracions i particularitats són processos vius; reflecteixen les expressions canviants de la vida, el desig i la identitat (p.99).

Aquestes reestructuracions interdisciplinàries es mobilitzen fora de les institucions o al seu interior. Les velles nocions de camp artístic, camp editorial i camp musical donen pas a escenes, entorns i plataformes, uns conceptes que abracen la diversitat i s'obrin a altres disciplines. Com afirma García (2012), les noves escenes s'allunyen del concepte d'especialització i autocontingut amb unes regles molt particulars per incloure de forma més flexible una diversitat molt més ampla i barrejada d'actors interns i externs d'allò que abans s'anomenava *camp*.

Serà important l'ús de les TIC en la consolidació i **fidelització del públic**. La difusió a través de les xarxes, majoritàriament *Facebook*, va ajudar de forma significativa a la creació d'un centre d'interès que va anar consolidant l'escena. El fet de compartir en format audiovisual allò que anava succeint a l'escena va facilitar que aquesta fóra coneguda més enllà del cercle d'amics i coneguts per traspassar les fronteres locals. És evident que amb les plataformes socials, l'escena de música experimental a València va adquirir visibilitat i importància en els circuits nacionals. I en aquest viure, convertit en una mena de laboratori i banc de proves de pràctiques noves, es generà L'Orquestra Mundana, una formació de música experimental centrada en la lliure improvisació, que acollirà interessos compartits, que foren determinants en la consolidació de la LOM, com una decisiva comunitat de pràctica.

En la línia de Marina (2010), aquestes escenes musicals poden definir-se com comunitats d'intel·ligències compartides, on el subjecte influencia i és influenciat pel camp en què es troba participant. El desenvolupament d'aquest camp i de les seues

dinàmiques d'acció i les seues convencions es troben mobilitzades contínuament pel treball compartit entre els seus participants, i el treball creatiu d'aquests agents contribueix a la creació d'un objecte que els supera a nivell individual (Lévy, 2004). L'element que generà l'interès comú necessari per a la creació d'una **comunitat de pràctica** va estar la lliure improvisació. Aquest estil musical facilità la negociació continua que va permetre la canalització dels diferents llenguatges i estils que cada participant aportava des de les seues experiències i formes diverses de fer música. Aquelles accions compartides van permetre construir de forma consensuada una mena de metallenguatge, amb la capacitat de donar forma a un discurs propi i produir nous coneixements sobre una pràctica. La connexió de tot plegat va permetre augmentar el sentit d'identitat del grup i de cadascun dels membres que conformaven la comunitat. Segons Wenger (1991), en aquesta conjuntura es donarien les claus i les dimensions en les quals es basa una comunitat de pràctica: compromís, negociació, repertori conjunt, i la LOM coincideix plenament amb el perfil descrit.

En total sintonia amb Wenger (2011), Henri i Pudelko (2003) consideren que la implicació en una comunitat de pràctica és una manera de fer explícita la pràctica, de millorar-la i, fins i tot de transformar-la. El repertori compartit es deriva d'una pràctica comuna, d'uns professionals que desenvolupen la mateixa activitat laboral i comparteixen el mateix llenguatge. La diversitat que aquesta comunitat aglutina al seu interior és determinant per convertir-la en un potent artefacte que genera coneixement i va teixint noves relacions i entramats més complexes, aportant els elements que potencien la motivació i la participació dels seus integrants. Ha d'existir per tant una aparentment complicada negociació entre les diverses maneres individuals per **abastar els territoris de la col·lectivitat**. Com afirmen Lave i Wenger (1991), la generalitat de qualsevol forma de coneixement sempre resideix en el poder de renegociar significats del passat i del futur en construir el significat de les circumstàncies del present.

Aquestes noves dinàmiques, que es concreten a través de la comunitat de pràctica, donen compte de noves formes d'entendre i posar en pràctica el treball grupal. Són col·lectius molt oberts, on hi ha certa relaxació de les regles, on el seus participants fluctuen entre la participació en la comunitat i la generació de projectes particulars i alternatius, és a dir, no n'hi ha un lligam que els faça romandre "obligatòriament" en la comunitat, sinó que es facilita una entrada i eixida lliure, raó per la qual s'afegeix un fluxe de diversitat constant en unes maneres de fer que són constants. Si cal

destacar algunes de les singularitats d'aquesta comunitat de pràctica, direm que, en certa manera, tots els membres es mostren com a aprenents i experts alhora, d'una forma igualitària que desintegra en part el concepte de jerarquia per apropiarse a una concepció més horitzontal de les relacions resultants de la pràctica. La distinció que fan alguns autors com Lave i Wenger (1991) respecte a l'aprenent i expert es difumina en aquest tipus de pràctica en comunitat. Segons Alonso (2008), per a una part d'*improvisadors*, el valor de la improvisació radica en el fet que no construeix relacions de jerarquia o competició, no n'està subjecta. Per aquesta raó, representa la utopia que molts desitgem; l'existència d'un món solidari i no jeràrquic, on s'ha dissolt qualsevol sistema de control o subordinació (Alonso, 2008:18).

En la **comunitat, centrada a la pràctica de la lliure improvisació**, cada membre aprèn des de la condició d'aprenent, doncs cadascú té un domini en un estil i artefactes tecnològics diferents que ha de posar al servei de la construcció d'un llenguatge comú que supere l'acte individual. Aquesta particularitat fa que cadascú, en interacció amb els altres, pugui establir negociacions per tal d'encaixar el seu estil de domini, un punt de partida per tal de construir un espai comú i compartit que vagi molt més enllà d'un determinat o predeterminat estil musical concret i de les maneres de fer que sovint utilitza en el territori de la creació individual o en els formats grupals més petits. Com afirma Matthews (2012), la lliure improvisació és, de manera general, una activitat col·lectiva. Compartir la creació musical és assumir responsabilitat cap un mateix i cap als altres, i d'aquesta responsabilitat forma part ser un mateix per a que els altres puguin ser ells mateixos.

La declaració anterior encaixa molt bé en una de les premisses o dimensions que Wenger (1991) explicita: el compromís mutu com un aspecte definitori per reconèixer una comunitat de pràctica. El compromís mutu descansa en el fet que cada membre de la comunitat comparteix el seu propi coneixement i rebrà el dels altres. Això té més valor que el poder que, en altres cercles més clàssics, sembla adquirir qui ho sap tot. El coneixement parcial de cada individu es el que li dóna valor en la comunitat, i la suma de tots ells treballant col·laborativament és el que li dóna valor al conjunt.

Segons Sanz (2012), l'empresa conjunta determina per a la comunitat de pràctica uns objectius i necessitats comunes a cobrir, malgrat no ser homogenis. Cada membre de la comunitat pot comprendre aquest objectiu d'una manera distinta però, malgrat tot, compartir-ho. Els interessos i necessitats poden ser diferents i, per

tant, negociables, però han de suposar una font de coordinació i estímul per la comunitat. Aquest repertori compartit va adquirint amb el temps rutines, paraules, eines, maneres de fer, símbols o conceptes que la comunitat ha produït o adoptat al llarg de la seua existència i que han format i formen part de la seua pròpia pràctica.

En aquestes accions, des de la posició d'aprenent, cada individu absorbeix part d'allò nou i diferenciador que cadascun aporta. Adquireixen uns elements diferenciadors que poden ser definits pels artefactes tecnològics amb els quals accedeixen a la pràctica, pel seus estils, per elements propis i consubstancials a la seua singularitat sonora o els inputs que reb des del context que l'envolta. Aquest aprenentatge genera un **coneixement** que es desplega de forma **multidireccional i multimodal** i mostra la possibilitat de col·laboracions molt més nombroses que la majoria de les cooperacions observades en aquest estudi.

La convergència individual cap a uns interessos comuns, ve definida per l'interès general d'aprofundir en la lliure improvisació. Aquest estil té unes particularitats que permeten aglutinar diversos llenguatges, estils que, a través de múltiples artefactes tecnològics, acaben cobrant el seu significat total gràcies a la col·lectivitat. El procés esdevé producte i el llenguatge comú serà el so.

Els vincles col·laboratius establerts acaben conformant una segona escola que, en moltes ocasions, pot ser més definitòria que l'ensenyament formal. La complexitat de l'escena contemporània demanda un alt nivell de competències que són més fàcils de cobrir des del col·lectiu (Gerber i Pinochet, 2012). Les demandes de perfils polivalents faciliten i potencien la col·laboració en grup a través d'una transferència osmòtica de sabers entre diferents àrees del coneixement i disciplines artístiques, que devenen en la majoria dels casos en projectes molt més complexos i interessants i que a més a més, permeten atraure públics i interlocutors diversos per eixe mateix caràcter multidisciplinari que s'observa en les pràctiques.

Allò que destaca en la nova escena és un caràcter efímer que ho impregna tot. Allò que interessa ara no són projectes de llarg recorregut, allò que interessa és més l'experiència concreta. Com afirmen Gerber i Pinochet (2012), la caducitat d'una iniciativa artística, en aquest sentit, no és sinònim del seu fracàs: malgrat que sembla esfumar-se en l'aire, sembla les llavors per a nous projectes, nous ponts, noves xarxes.

Açò explicaria en part la tendència que en aquest moment segueix el col·lectiu estudiat, on l'aparició de nous projectes en col·laboració creixen i es transformen amb la mateixa premura que desapareixen. Des del tancament de la Clínica Mundana, aquesta ha estat la característica que defineix l'escena experimental que al llarg de l'estudi hem anat descrivint, la realitat que alguns mercadòlegs han anomenat la generació *millennial*.

Ja no es conformen fent una sola cosa o estudiant un sol camp o tenint un sol tipus d'amic. Aquesta generació ha generat un mode no lineal de pensament que reflecteix molt bé el llenguatge d'internet, on nombrosos assumptes poden ser gestionats al mateix temps. "Avuí en dia és possible ser surfer, Dj, Rocker, nerd, cinèfil i dissenyador al mateix temps" (Mediartketing, 2010).

9.6. Conclusions

9.6.1. Les pràctiques musicals creatives com a transformació social

Si les nostres inquietuds, les necessitats professionals definides en aquesta investigació, partien de l'escola també hem sentit la necessitat de resoldre aquestes conclusions fent un seguit d'aportacions.

L'aprofitament d'aquestes aportacions ens pot permetre anar un pas endavant en la recerca d'una societat més justa i coherent, reconeixent el valor que aporten els col·lectius estudiats a través de les seues pràctiques musicals en la construcció cultural.

Estem d'acord amb Hammersley i Atkinson (1994) quan afirmen:

La ciència social proporciona, per tant, no únicament un coneixement abstracte sinó la base per una acció de transformació del món, per aconseguir l'autorealització humana. Des d'aquest punt de vista, l'etnografia, com altres formes de investigació social, no poden tractar simultàniament assumptes factuais i de valor, i el seu paper implica inevitablement una intervenció social, ja siga si l'investigador és conscient com si no ho és (p. 29).

Sent conscients en el nostre cas, hem volgut començar aquesta part mostrant la nostra sincera gratitud a totes les persones que d'una forma desinteressada ens han mostrat part del camí i que han generat unes aportacions amb valor de transformació que cal visibilitzar.

Al llarg de la investigació podem evidenciar noves formes de fer i viure la música. Per tant, allò que hem observat i estudiat supera la visió d'unes estructures que, ja en descomposició, no encaixen amb les necessitats ni demandes de la societat contemporània del s. XXI. Unes estructures que han afavorit i prioritzat -al caliu de la subvenció- unes formes culturals programades "des del despatx", provocant la pervivència d'unes estructures rígides i jeràrquiques que han negat la presència de les altres músiques i de moltíssimes propostes culturals contemporànies que posen de manifest unes altres formes, uns nous models organitzatius que evidencien una horitzontalitat en les seues formes internes de relacionar-se i que rizomàticament abasten territoris que, malgrat la seua invisibilitat, conformen el magma d'un capital cultural que revitalitza barris i ciutats i crea nous espais.

Aquest capital cultural i creatiu ha estat ocult en moltes ocasions i ha funcionat paral·lelament a altres circuits que l'administració ha afavorit i ha tingut en compte. La complexitat dels seus entramats, basats en una col·lectivitat creativa, ha resultat difícil de mesurar i detectar per la pesada maquinària administrativa que, capficada en altres models organitzatius, sembla cega davant les manifestacions emergents.

En aquest sentit, la cultura com a motor que activa els processos de innovació social i els discursos al seu voltant es presenten com agents de canvi i actors actius en el desenvolupament econòmic, cultural i social, creant un escenari favorable per a la creació de projectes i iniciatives artístiques de caràcter experimental que incrementen el potencial creatiu a tots els nivells.

En el panorama de les arts es fa cada vegada més evident el paper dels artistes i institucions en construcció permanent de l'ecosistema creatiu; molts projectes afavoreixen processos d'investigació que s'allunyen de la producció "d'objectes sagrats" i potencien noves metodologies i eines diferents que permeten fer front a problemàtiques socials i plantejar noves formes d'interacció entre les persones i el seu entorn: les noves metodologies i eines digitals aporten una ampliació tant de la pràctica artística com de la redefinició del paper i resposta de les institucions.

La seua visió de la cultura prototípica els duu al rebuig a la rutina, a *fer* amb una actitud de canvi constant que permeta el flux dinàmic de noves propostes generadores de coneixement. Són una mostra de la **potencialitat de la intel·ligència col·lectiva** i, en el seu cas, empen la música com a catalitzador de nous projectes que van molt més enllà de les propostes locals i tenen la capacitat de produir friccions -sense connotacions pejoratives, perquè la fricció ocasiona interrogants i intents de resposta- i noves connexions entre diferents nodes distribuïts.

En les seues actituds és visible l'interés per una nova sensibilització de l'art sonor, sensibilització que no sols ve donada per la diversitat d'estils i estètiques que amb tota normalitat creixen i s'hibriden les unes amb les altres, sinó que també permet aprofitar cada context físic interrelacionant música i context, apropant-nos i generant un altre posicionament en l'acció d'*escoltar*. La sensibilització reivindicada, afavorida per una nova situació, els permet **habitar de nou els espais que conformen la ciutat**. Les seues músiques en general, però especialment la de Llorenç Barber, aposten per una escolta que rescata la ciutat com a un instrument sonor més i la redefeixen, propiciant unes formes que ens fan conscients dels espais on es produeixen i integren les sonoritats que no poden ser controlades: lladrucs, trànsit, clàxons de cotxes, sirenes de policia, persianes dels comerços, veus dels vianants... de la ciutat, amalgamant-les en un tot sònic on l'oient explora lliurement, submergint-se alhora en l'espai i el so, donant com a resultat una nova dimensió de l'escolta que ens convida a sentir i viure la ciutat i els espais que la conformen d'un altra manera, aportant noves percepcions, sensacions i reflexions sobre l'entorn que habitem.

Aquestes pràctiques generen noves relacions creador-oient-espai. Els escenaris són vistos com els nodes d'una rica xarxa, on creador i públic estableixen noves relacions basades en la proximitat, el diàleg i la construcció de coneixement. L'artista, com un ciutadà més, es mostra coneixedor del que fa i alhora ignorant (Rancièrre, 2002), ja que no és posseïdor de la veritat absoluta que l'aproparia a una visió de l'art com a objecte o com a obra d'art total (Dewey,2004,2008).

Aquesta visió sacseja el concepte de "lloc sacre", encarnat en l'auditori, un espai asèptic on s'afavoreix en moltes ocasions una cultura desconnectada dels problemes, la quotidianitat codificada del ciutadà de a peu i ens llança a noves aventures més arrelades i contextualitzades en el quefer quotidià.

Hem pogut veure i sentir en les seues pròpies veus com l'administració ha negat sistemàticament la pluralitat cultural i especialment la pluralitat d'unes músiques que, situades en la perifèria de les músiques "acceptades" i reconegudes per l'estatus, no troben el seu lloc. L'administració, amb les seues xarxes i circuits, continua facilitant i potenciant unes músiques majoritàriament arrelades a les elits, amb noms i cognoms, en contra d'una música que és patrimoni del talent col·lectiu.

Hem pogut gaudir de les seues propostes i projectes, sentir-nos part d'una comunitat i dels seus somnis, però també hem pogut veure i viure la precarietat dels espais, la falta de condicions mínimes per tal de desenvolupar dignament el seu treball; hem vist com els assumptes econòmics, sempre imprescindibles, s'han reduït gairebé al no res o, fins i tot, són solventats amb la cessió de les instal·lacions, però que tot això no ha estat cap impediment per traure endavant cadascun dels projectes realitzats.

Davant d'aquestes situacions precàries o del tancament dels espais que en el seu dia foren viver de propostes creatives, aquests col·lectius, lluny de desintegrar-se, es reinventen en **noves formes de compartir** de forma itinerant, travessant la ciutat i aprofitant les galeries d'art, revitalitzant-les amb noves i suggeridores propostes.

Davant el tancament d'espais, la resposta és crear més espais, nous formats, emprendre en lloc de suspendre.

La seua actitud emprenedora els empenya a reinventar-se en cada acció que enceten. L'heterogeneïtat, la barreja d'estils i les formes d'encaixar-los ens parlen d'altres formes més humanes i dialògiques de créixer en la diversitat i des de l'adversitat. El caràcter divers els fa més forts, potencia i augmenta la col·laboració fent-los més permeables, esborrant les fronteres entre les disciplines artístiques i guanyant nous sectors d'audiència procedent d'una franja social que, aparentment, no estava interessada en les propostes administratives oficials.

La música, més enllà d'una professió— que també ho és— ens mostra en el seu fer quotidià altres possibilitats: **la música a l'abast de tothom** és una experiència que enriqueix i farceix de reflexions i creativitat cada acte quotidià (Ferrando, 2013) .

Les seues formes de fer i viure la música, legítimes com qualsevol acte d'expressió artística, han de ser vistes com elements potencials que ajuden a configurar nous mapes culturals que faciliten la creació i aprofitament d'altres espais, reorienten les polítiques culturals que es vertebren des de baix, generant noves actituds i posicionaments davant formes d'expressió més minoritàries, que potencien la fórmules inclusives i integradores a partir d'una multiplicitat d'actors, sense tenir en compte la seua condició sociocultural.

Les seues pràctiques representen l'empoderament ciutadà que ja no es conforma amb l'antic model, i presenten un ciutadà *prosumidor* que és partícipe de les propostes i té la capacitat de teixir noves relacions i formes distributives de la cultura, aportant una font refrescant d'innovació social molt important i necessària.

Posar la mirada en aquest tipus de col·lectius aporta solucions eficaces per tal d'enfortir el teixit social i cultural de les nostres ciutats a través d'una cultura més participativa.

S'ha evidenciat al llarg de l'estudi que, més enllà de la necessària conflictivitat existent, altres maneres més dialògiques i consensuades tenen la potencialitat de construir nous entramats que s'estenen de forma multidireccional des de les petites col·laboracions que abasten nous territoris imaginaris i geogràfics, físics i virtuals, integrant-los gràcies a les col·laboracions que van més enllà de la música, i ens transporten i ubiquen en espais on els llenguatges es fusionen, creant-ne de nous.

Fer visibles les potencialitats i la **capacitat de transformació cultural** que conciten aquests col·lectius hauria d'afavorir noves polítiques culturals que ens hi arrelen i transformen cada racó de les nostres ciutats.

No solament s'ha fet evident la precarietat pel que fa als espais i les condicions mínimes que necessiten aquests col·lectius, també hem pogut viure i sentir la seua preocupació per la sostenibilitat dels projectes. Són uns col·lectius que, acostumats a treballar amb els mínims, supleixen les mancances econòmiques amb voluntat i passió per traure endavant el que pensen fer i necessiten una administració molt més àgil i compromesa en facilitar-los la continuïtat i el creixement, reconeixent la importància dels corrents emergents i fent-se càrrec de les seues reivindicacions.

És evident que l'administració ha estat massa aliena a tota aquesta diversitat cultural que, per si sola, s'ha constituït com un referent a escala nacional de les músiques experimentals híbrides amb altres manifestacions artístiques, culturals i cíviques.

Cal una revisió de la política cultural que, arribat aquest moment, ha de ser molt més permeable i atenta amb totes les formes i manifestacions artístiques diverses, doncs són la mostra que revela la riquesa d'un poble, d'una comunitat i d'un grup, aportant-nos elements crítics i reflexius que funcionen com a lent amplificadora de la diversitat i l'audàcia del pensament humà.

Les seues pràctiques han de ser aprofitades com a potencials connectors que posen en comú a associacions informals, altres institucions, grups artístics i persones amb diferents graus de participació que aporten valors des de la flexibilitat i l'autonomia de moviment i gestió que els caracteritza.

Les administracions han de superar l'antic model estàtic i jeràrquic per apropar-se a altres formes consensuades i participatives que encabisquen les propostes que es generen en aquests col·lectius. En el nou paradigma que s'obri pas, l'administració ha de jugar un paper fonamental que, en lloc d'imposar visions unívokes, ajude a visibilitzar i desenvolupar iniciatives inèdites, dotant-les de la legitimitat que els pertoca i que fins ara ha estat ignorada, minimitzada o negada.

La capacitat pedagògica de les seues pràctiques ha d'aprofitar per oferir-nos als ciutadans una formació que ajude a **superar la ruptura entre l'art contemporani i el nou públic prosumidor**. Les pràctiques estudiades proposen que es possible superar l'esclatxa afavorint la proximitat i la implicació directa del públic en l'art contemporani, l'ús i aprofitament dels espais que s'adapten i s'humanitzen amb permeabilitat a noves propostes, l'aprofitament de les xarxes i entramats que ja existeixen i constitueixen el teixit viu de la ciutat, l'acceptació de tot allò que és divers. Retornar protagonisme als participants de la investigació ha de ser vist com una contribució d'aquest estudi a visibilitzar la importància del seu treball cultural i vol ser una invitació a l'administració, en forma d'oportunitat per tal d'ajustar i reequilibrar les polítiques culturals que han d'aprofitar el capital humà i creatiu que hi ha al darrere d'aquestes pràctiques i que afortunadament ja es desborden.

9.6.2. A la recerca d'una educació musical del s. XXI

L'escola, l'espai imprescindible, ens va permetre traçar les línies del present estudi i explorar l'exterior en una recerca de respostes que difícilment podríem trobar dins. No es tractava d'una estratègia confeccionada a consciència amb l'objectiu d'implosionar l'escola. No hi ha interès en extrapolar allò que hem descobert fora i buscar la manera d'encabir-ho dins. Són motlles diferents.

És veritat que amb tot açò hem trobat elements que ens poden ajudar a repensar una nova escola, sobretot, **una escola més impregnada d'art**. Hi ha evidències suficients per afirmar que allò que hem trobat de forma general en el nostre estudi té un valor més enllà d'una innocent "antropologia contemplativa", perquè encaixa perfectament en el paradigma fresc que ens ofereixen les noves teories de l'aprenentatge que van en la direcció que mostren molts estudis i investigacions respecte a les propostes de millora que l'escola del s. XXI necessita.

Les pràctiques dels No músics en un context informal aglutinen elements significatius que han de ser tinguts en compte a l'hora de transformar les pràctiques musicals a l'escola. Descriuen un panorama suggeridor, farcit de possibilitats, que posen en dubte que les pràctiques que observem en la majoria d'aules tinguen la consistència suficient per afavorir aprenentatges significatius en el nostre alumnat. En contrastar les pràctiques observades i les que detectem a les aules es fa més que evident la necessitat de provocar canvis que ajuden a millorar-les de forma notable.

Per tant, les nostres conclusions no han de ser interpretades amb una visió ortodoxa i tancada, tot el contrari, han de ser vistes com una proposta que facilite el canvi i la transformació, que invite a la reflexió, i és per això que estan redactades en mode propositiu.

Hem pogut veure que la creació musical conté al seu interior nombroses potencialitats que ens permeten **abastar l'aprenentatge musical amb una posició holística i divergent** (Gilford, 1986; Gardner 2000, 2006), en correlat amb les formes d'aprendre música que avui en dia són més habituals en els contextos informals i que s'han vist potenciades per l'ús de les noves tecnologies i que posen en joc una visió de l'aprenentatge experiencial humà com una continuïtat en relació interactiva amb els objectes i formes que l'envolten (Maturana, 1990; Valera, 1999).

Si llegim el nostre currículum escolar, un dels primers problemes que ens allunyen del model de creació observat és la distribució en diferents blocs de contingut que faciliten una divisió en parcel·les fragmentades. Aquestes tenen el seu origen en una concepció musicològica que redirigeix l'aprenentatge musical cap una concepció formalista i teòrica. Aquesta concepció formalista respon a un model on la distribució del currículum en diferents parcel·les atén a elements musicals suposadament universals, que faciliten la cosificació de l'obra musical determinant allò que l'alumnat hauria d'aprendre per tal d'estar eficaçment educat en l'art musical (Elliott, 1995; Green, 2009). És evident que el resultat d'aquest tipus d'aprenentatges difícilment pot reforçar una visió de **l'alumnat com a creador**, com agent actiu en els seus processos de creació, més bé, el resultat reforça la idea d'un oient passiu en el qual l'única font de plaer i aprenentatge ve determinada per la comprensió d'uns processos que li són aliens.

En aquesta línia, Elliot (2009) afirma:

Lamentablement, en occident, els conservatoris i els programes escolars tendeixen a privilegiar la dimensió del disseny de les obres musicals, fins el punt d'excloure totes les demés. La raó està en que les escoles de música occidental són producte de les creences il·lustrades que situen la comprensió cinetífica per damunt de totes les demés formes de coneixement. D'ací que és forme al professorat de música per a que ensenyen al seu alumnat a escoltar, "analitzar" (i així comprendre) la música mitjantçant la seua fragmentació en seccions i "elements" (melodia, harmonia, etc.) Evidentment, aquests plantejament pseudocientífic i de llarga tradició de les obres musicals també es tradueix en privilegiar la música com "bell art" europeu occidental en el currículum de la música escolar (p.126)

Des d'aquesta perspectiva, l'aprenentatge musical a l'escola sovint està guiat per un procés de reificació que suposa un procés de descontextualització i mecanització de l'aprenentatge com adquisició de continguts consolidats, productes sense procés, en absència del dubte i la necessària problematització. L'aprenentatge musical no pot reduir-se al coneixement, a l'adquisició d'uns continguts reificats, consolidats en la cultura, rebuts en l'herència cultural de cada comunitat i transmesos per l'escola a través de l'explicació docent.

Davant aquest argument, el processos de creació fomenten la indagació i la investigació per tal d'interconnectar els processos amb el nostre patrimoni sonor. Els continguts culturals deixen de ser una imposició per convertir-se en una font de recursos, un marc referencial que aglutina idees i coneixements que ens permeten créixer des de la memòria. El legat musical no ha de ser vist com a material imposat, més bé ha de veure's des d'una necessitat que naix d'un *fer* connectat i útil, que els allunya de la simple acumulació de dades.

Com afirma Bowman (2009):

L'educació musical hauria d'ocupar-se del procés d'interpretació narrativa, d'entreteixir històries significatives i coherents (i interpersonal) extretes de les accions musicals. El seu interès hauria d'estar en el desenvolupament a través dels dels compromisos viscuts, l'afecció i la participació en el procés de viure. Allò que s'ensenya, més enllà de les destreses, els conceptes i les interpretacions musicals, és l'autenticitat de l'acció humana i la naturalesa no arbitrària de valor. I la música, sempre i inevitablement un succés corporal, s'ofereix a ensenyar aquestes lliçons amb una vivesa i durabilitat que eludeix gran part de la resta de la instrucció (p. 65)

En les pràctiques observades en els No músics, la creació musical es veu canalitzada per una acció creativa que activa mecanismes de recerca i experimentació constants. La força de les operacions mentals que actuen en el seu interior no respon a esquemes imposats i permeten un ús de la informació a través de regles i normes que poden ser revisades i adaptades contínuament. Açò permet al creador establir connexions d'una forma més flexible i oberta com a resultat dels seus propis *habitus* (Bourdieu i Passeron, 1997) o *gestalts* (Korthagen, 2001), els potents filtres que permeten seleccionar allò que percebem, sentim i desitgem i que potencien futures experiències. El pensament i la reflexió que posa en joc totes les capacitats

cognitives del creador es veuen reforçats per l'emoció, ja que cognició i emoció són part necessària per produir aprenentatges sòlids i significatius.

Aquesta línia de pensament es referenda en nombroses investigacions (Goleman, 1996; Coleman, 2009; Damasió, 2010; Patten, 2011, Levitin, 2011; Mora, 2013) que confirmen que la cognició és resultat de l'emoció associada, el detonant que activa qualsevol aprenentatge. És per això, que els processos d'aprenentatge que s'esdevenen en la creació sonora han de ser tinguts en compte en una educació que cerque la qualitat. Les nombroses evidències neurocientífiques suggereixen que no podem justificar per més temps teories de l'aprenentatge ni pràctiques pedagògiques que dissocien la ment, el cos, el jo i els altres, en tot cas posen de manifest la importància de les emocions en qualsevol acció d'aprenentatge.

Un dels elements que pot ser determinant en la transformació de les pràctiques musicals en l'escola ha estat el posicionament especulatiu que el so facilita com a guia i detonant dels processos de creació. Aquest posicionament ens apropa a un territori "neutral" que facilita i potencia una actitud totalment experimental i ens allunya d'un aprenentatge musical centrat en les músiques de tradició tonal que reforcen el model etnocèntric que majoritàriament trobem a les nostres aules.

La neutralitat a que fem referència, s'esdevé en **treballar des del so com a matèria primera**, sense cap significat agregat prèviament. El significat que aporta el so és degut a un procés d'interacció que permet ubicar-lo a través d'una narrativa que és contextualitzada en l'acte de crear (Green, 2009; Lines, 2009; Zanpronha, 2013). Les seues connotacions i vinculacions culturals són incorporades en l'acció de crear i ens permet establir significats propis, descoberts, inventats, sense negar les possibles vinculacions estètiques que ens apropen a uns estils o a uns altres. És, aquesta manera de plantejar el treball a partir del so, que ens permet extraure generalitzacions i connexions que no han estat fruit d'una imposició aliena al nostre pensament. I el joc de connexions, centrades en la producció sonora per part de l'alumnat, ens permet reubicar les noves pràctiques i introduir-los en uns processos de creació que no impliquen la negació de la memòria cultural, perquè, sense renunciar al legat patrimonial ni a les formes i estils que existeixen, ofereixen l'oportunitat de crear-ne de nous tenint en compte la imaginació i el *background* sonor.

Un dels girs més espectaculars en les darreres dècades consisteix en deixar de considerar l'obra musical com quelcom autònom i independent del context i de l'oient., quelcom auto-contingut com si fos un objecte, una cosa, i passar a considerar-la com el resultat d'una pràctica d'escolta desenvolupada dintre d'un context cultural específic. La música com a realitat pràctica, la seua relació amb un context cultural i els efectes que produeix en els oients són més importants del que abans és pensava, fins el punt de poder guiar i condicionar la pràctica d'ela composició musical. El sentit d'una obra musical passa a ser entès a partir de la seua realització concreta para un cert grup d'oients dintre d'un context específic (és a dir, *el sentit musical traspasa l'obra cap a fora*), i un conjunt considerable de noves pràctiques artístiques comencen a sorgir de forma imparable en funció d'aquests canvis (Zanpronha, 2013:249)

El treball amb el so, que ha estat una constant de les diferents aportacions de les pedagogies del S. XX i XXI Schafer (1965, 1967, 1969, 1970, 1975, 1976, 1979, 1994, 1996, 1997); Self (1991); Dennis (1975); Paynter (1970, 1972, 1977, 1982, 1997, 1999) o Delalande (1984, 1990, 2004, 2008), pot ser reforçat en el XXI des d'una perspectiva com la que mostren els resultats del nostre estudi. Podem dir que aquesta actitud multiplica la possibilitat de fer música fent ús de qualsevol "objecte sonor", allò important no serà l'instrument entès des de l'òptica més "clàssica", allò important serà la idea que persegueix el creador, una idea catalitzadora que guia i orienta la pròpia creació sonora. La necessitat de buscar un so particular, personal, porta el creador cap a un treball on l'estil musical que s'esdevé és secundari, i és resultat d'una organització i estètica determinada que es conforma posteriorment. Aquest concepte sol ser contrari a les pràctiques musicals habituals de l'escola, les quals, en la majoria del casos, treballen partint d'una obra tancada i aliena al treball que es genera en la mateixa aula, però, sobretot i el que és més important, confirma la necessitat d'invertir els processos fent a l'alumnat partícip de la seua pròpia construcció sonora personal i en col·laboració amb els altres (Lines, 2009). Aquest posicionament pot redefinir la tendència utilitzada en l'aprenentatge musical a les nostres aules i eleva l'obra artística i la situa com a paradigma de la perfecció.

El processos de **creació des de la perspectiva d'una visió sistèmica** suposen que els elements musicals que entren en acció funcionen com un entramat interconnectat que aprofundeix en la comprensió global del resultat. Aquesta visió resta força a la divisió curricular utilitzada actualment, ja que en descontextualitzar

els elements musicals del propi procés ofereixen una informació poc valuosa en relació a *com* podem crear.

Tot procés de creació porta implícita una manera de treballar que encaixa en un tipus d'aprenentatge per indagació, facilitant la participació de l'alumnat en contextos rics, on cadascú participa el seu coneixement a través del seus productes que, entrant en contacte amb els aliens, generen un repertori d'activitats problemàtiques i poc estructurades que faciliten les múltiples opcions i, en moltes ocasions, provoquen situacions imprevisibles i inesperades que aporten fluïdesa a les accions (Marina i Marina, 2013).

El valor en aquest cas i com hem vist en les pràctiques observades en el nostre estudi, parteix d'una motivació intrínseca: el propi plaer de fer i aprendre, i permet superar els processos que es mouen per valors extrínsecs, que dintre de la cultura escolar tenen a veure amb els premis, castigs i recompenses en forma de notes numèriques.

Aquests processos de creació tenen en compte les aportacions de **les noves tecnologies** com a part necessària per superar el codi establert i penetrar a l'interior del so. El seu ús **facilita i potencia l'experimentació des de la matèria primera** i permet a través de les seues eines una major comprensió del fenomen sonor aportant valuosa informació per tal de transformar i adaptar el so a unes necessitats particulars que el creador extrau dels seus propis processos de creació. Aproximar-se al fenomen sonor convida a una relació més física amb el so i al descobriment d'una font de recursos i estratègies que interconnecta amb altres processos digitals necessaris per a la formació en una societat tecnificada com la nostra.

Aquestes incorporacions i extensió de l'ús tecnològic ha d'anar acompanyat d'una profunda **revisió de la didàctica musical**, on les noves tecnologies, més que una qüestió anecdòtica, siguen una eina que transforme i dinamitze les pràctiques a partir d'una **concepció més col·laborativa i creativa**. Hem vist que la implementació de la tecnologia de les aules no ens condueix necessàriament cap a processos innovadors i transformadors (Savage, 2007a; Martin, 2012, 2013). Moltes vegades aquest mateix ús pot afavorir estratègies que reproduïen i reforcen models uniformadors i poc creatius que incideixen en les músiques de tradició clàssica, eliminant la possibilitat d'accedir a pràctiques més creatives i equilibrades

que tinguen en compte la gran diversitat de les músiques que van més enllà de la tonalitat i el valor agregat de la tecnologia, un valor que es troba més en relació amb com la utilitzem que no amb el programari o maquinari emprat. La tecnologia ens ha d'ajudar a acceptar les formes disruptives que poden aparèixer a l'interior de l'aula, els descobriments inesperats, casuals i no previstos, però, també a les formes amb les quals el nostre alumnat pot experimentar fora de l'escola, amb els aprenentatges entre iguals, amb els quals genera i experimenta l'assaig-error que configuren hàbits d'interacció quotidiana amb la tecnologia, i fins i tot, enriquir-los, afavorint-ne un ús crític i creatiu.

Si els pedagogs més revolucionaris del s. XX pogueren fer un ús bàsic de les tecnologies, el nou panorama tecnològic ens permet avançar molt més cap a pràctiques més inclusives que tinguen en compte aquestes potencialitats que ens ofereixen les noves tecnologies, i també ens permet abraçar i explorar la gran diversitat sonora que cohabita en l'escola a través de les pràctiques quotidianes que l'alumnat realitza en el seu dia a dia fora de l'escola i que en molts casos són ignorades o rebutjades.

El treball creatiu a través del so ens situa en l'esfera de les músiques contemporànies que avui en dia estan pràcticament excloses del sistema educatiu. La incorporació d'estratègies centrades en el so poden suposar canvis en la percepció que el nostre alumnat té de la música contemporània i aportar elements crítics que en un futur determinaran una major aproximació del públic a tendències artístiques d'avantguarda. Allò experimentat amb el so provoca una major receptivitat, perquè millora els processos d'escolta davant la diversitat de propostes sonores (Matthews, 2012; Galiana, 2012; Fernández, 2014; Alonso, 2014).

En els processos de creació observats al llarg de l'estudi, es fa palés l'ús de diferents llenguatges que permeten al creador establir noves connexions i explorar nous territoris. Per això serà important, reforçar l'originalitat potenciant la creació de nous llenguatges fruit de processos creatius, on les diferents disciplines artístiques i altres que conformen el currículum puguen confluïr, nodrir-se mútuament i atendre i potenciar les diferents intel·ligències que cohabiten a les aules (Gardner, 2006). Aquest element, que lliga perfectament amb el concepte del *remix* (Lessig, 2008), contribueix a la transferència de coneixement entre les diferents àrees curriculars, afavorint un pensament holístic i menys lineal (Pérez, 2012).

En els elements que anem exposant al llarg d'aquestes conclusions, la improvisació es presenta com una estratègia irrenunciable i possiblement de les més importants. Per una part, en l'escola es fa un ús escàs d'aquesta tècnica i, a més a més, les pràctiques que se'n deriven se centren en alguns casos en la improvisació estructurada a través del sistema tonal, amb la qual cosa es renuncia significativament a l'exploració sonora en totes les seues dimensions.

La improvisació que fa la música experimental és fonamental per construir una escolta oberta. Com hem vist, aquesta estratègia constitueix un element particular en la construcció de les seues músiques. El mecanisme estimula la imaginació i aporta llum i idees sobre el procés individual de cada creador. Però la **improvisació a escala col·laborativa** es una eina útil que afavoreix la interacció amb els altres i potencia infinites maneres de negociació social per tal que la improvisació pugui caminar i fluir. El treball de la improvisació reforça el sentit de la tolerància –fer en companyia dels altres– i de l'autonomia–tenir l'habilitat de fer sense els altres– (Alonso, 2008). La pràctica de la improvisació col·lectiva permet i accepta el bagatge de cadascú, al qual se suma el bagatge dels altres. Permet explorar les possibilitats expressives dels instruments, aprofundint en la tècnica que l'eixampla i afavoreix la invenció de nous recursos sonors. L'exploració col·lectiva permet enriquir-se amb l'exploració conjunta amb els altres, permet enfortir les relacions, compartir noves experiències i educar-nos en la diversitat d'enfocaments en aquesta manera de fer música en la qual individus i petits col·lectius, en oposició a la cultura institucional, reclamen el dret a desenvolupar el seus processos artístics i les seues xarxes de comunicació fent-los més lliures.

La improvisació és un viatge que posa en joc el que és conegut i el que és desconegut: l'interior –individu– i l'exterior –l'altre i el context–, afavorint les estratègies que permeten superar la incertesa davant la multiplicitat d'idees, ja que són el consens i la negociació entre les parts els que aporten significat a l'acció fins que esdevé un tot (Small, 1997; Alonso, 2014).

L'acte d'improvisar els converteix en uns nòmades que, en l'accepció de Deleuze (2005), "són els que comencen nomaditzant-se per romandre en el mateix lloc i alliberar-se dels codis" (p.28).

Reforçar la personalitat, l'autoestima, acceptar el risc i superar la connotació pejorativa d'*errada* per mitjà del desenvolupament de la creativitat pot ser un

element determinant i necessari, recolzat per nombrosos estudis i teòrics que hem vist al llarg de la investigació, ha de ser un element a tenir en compte per incorporar-lo en les nostres pràctiques habituals. La curiositat i la imaginació estan estretament relacionades amb el desig d'aprendre, d'experimentar, d'acceptar el risc i innovar (Csikszentmihalyi, 1998; Eisner, 2002; Gardner, 2006; Robinson, 2009; Corradini, 2011; Pérez, 2012; Gerver, 2012). Si la lògica ens aporta camins previsibles, la imaginació i la curiositat, renunciant a la resposta única, ens aporten noves possibilitats per camins incerts i imprevisibles.

Si l'escola que volem transformar està capficada en les respostes úniques, el treball creatiu que es desenvolupa a través de la creació mostra la multiplicitat de respostes i estimula la capacitat de formular preguntes.

La multiplicitat ens aporta estratègies que ens permeten **superar la visió d'una escola uniformadora** per afrontar la diversitat i la complexitat a la qual ens enfrontem en la societat del s. XXI a través de processos d'innovació i creativitat. La diversitat de les interpretacions reafirma la diversitat i nega la creença en la connexió simplista i quasi automàtica entre el que ensenyem i el que aprenen (Pérez, 2012).

Les escoles han de deixar enrere el concepte de l'escola com a "hotel", com a lloc de pas. Han d'abandonar la visió clientelar o "bancària" (Freire, 2012) per transformar-se en **autèntics entorns d'aprenentatge a través d'espais experimentals o laboratoris** on les idees puguin ser examinades, provades i combinades, posant en relació allò après dins i fora de l'escola. Aquest treball experimental portat a l'aula haurà de suposar una clara transformació i una reorientació de les pràctiques per tal que aprofiten els espais i els adapten a necessitats canviants, però on també cal encabir altres agrupacions a mode de comunitat de pràctica que ens apropen a formes d'aprendre col·laborativament (Rogoff, 1990; Wenger, 1991; Sanz, 2012).

Hem pogut veure que l'aprenentatge en les pràctiques estudiades es troba situat en els escenaris físics i culturals que es configuren com a xarxes que cada subjecte ha d'aprendre a interioritzar per poder moure's de forma eficaç, en primer lloc i de forma autònoma després. Els significats es troben situats en els objectes, artefactes, eines culturals, però també en les persones, en els seus comportaments i interaccions.

Amb les aportacions del constructivisme podem afirmar que l'aprenentatge de les competències d'interpretació i intervenció de cada subjecte no resideixen únicament

en cada individu, sinó en la riquesa cultural distribuïda en cada context físic i social (Salomon, 1993; Pérez, 2012).

Per això, caldrà assumir un disseny curricular que tinga en compte la creació de nous espais, materials i activitats que ajuden l'alumnat a aprendre observant, comparant, fent prediccions, elaborant hipòtesis, comprovant i contrastat les prediccions amb els altres i amb la realitat que els envolta, criticant les idees alienes i les pròpies.

Davant les evidències trobades, caldrà doncs fer un pas endavant en la creació **d'autèntiques comunitats d'aprenents**⁵⁹ que són claus per provocar aprenentatges més sòlids i estratègics que ens ajuden a conviure en la heterogeneïtat i uns espais de pensament que, més que reproduir i transmetre informació, tinguen la capacitat de transformar-la i aportar coneixement, enfrontant-se a nous reptes, expandint la identitat i explorant noves formes de ser, noves formes de negociar amb un mateix i amb els altres, la qual cosa implica una incorporació activa i creadora en la vida canviant de la comunitat, una apertura a altres comunitats i a altres cultures, a la comunitat global.

És per això que, aquest concepte de comunitat en forma de laboratori no sols fa referència als espais físics, sinó que també s'eixampla als territoris virtuals, on les xarxes ofereixen noves oportunitats per l'intercanvi de creació permanent d'informació i coneixement. Aquesta idea ens ha de refermar en l'objectiu a guanyar: entendre que el coneixement no és quelcom estàtic, sinó canviant i distribuït, que es construeix constantment des de les aportacions dels uns amb els altres (Salomon, 1993; Cole i Engeström, 1993; Pea, 1993; Hutchins, 1995; Rheingold, 2004; Ross, 2007). Més que un coneixement après, memoritzat i descontextualitzat que parteix del que *ja està fet*, cal buscar la seua construcció en l'acció que implica *fer*.

Les classes unidireccionals han de donar pas a les classes multidireccionals, a la confluència de les veus, a la construcció conjunta del coneixement a través de processos dialògics, de la confrontació d'idees i on l'art, com element central, servisca

⁵⁹ Les similituds i diferències entre les comunitats d'aprenentatge i les comunitats de pràctica, encara que petites, són clares. La frontera entre les comunitats de pràctica i les comunitats d'aprenentatge és difusa però considerem que hi ha un factor que les distingeix clarament. I és que les primeres sorgeixen i s'entenen en el context de les organitzacions o de les professions. És a dir, pertanyen a l'àmbit del treball diari, a la pràctica professional diària. D'aquí el nom de comunitat de pràctica. No obstant això, les comunitats d'aprenentatge estan circumscrites a l'àmbit docent i al procés d'assimilar conceptes i matèries (Sanz, 2013).

de detonant per connectar-nos a la vida i anar des d'allò quotidià a les formes més complexes, enfortint el sentit democràtic a través del respecte a l'altre i l'acceptació de la diversitat com un element natural i necessari per millorar la societat en general.

El **professorat** ha de mutar a altres formes de situar-se a l'aula. Unes formes que han de facilitar l'intercanvi d'idees que l'apropen a un concepte **d'arquitecte d'ambients creatius**, que facilite i valore les respostes originals. Per això, ha d'acceptar el joc des d'una posició de poder repartit que l'allunye del control absolut que tendeix a la homogeneïtzació dels pensaments. Ha d'aprendre a escoltar, a dialogar, a acceptar el risc, a reconèixer que no és posseïdor de la veritat absoluta i que, per tant, cada projecte suposa enfrontar-se a les seues pors i incomplituds com a docent. Aquesta actitud, la de permanent actualització i aprenentatge, es transmet inevitablement als processos que comparteix amb el seu alumnat, enriquint-lo de forma significativa.

Per donar cabuda coherent a totes aquestes idees, que recullen alguns dels principis i estratègies exposades treballar per projectes facilitarà la solució. Hem vist que les pràctiques estudiades solen acoblar-se entre elles com a projectes que normalment responen a formes integradores que superen l'experiència sonora i incorporen altres llenguatges en una visió més holística.

Treballar per projectes permet superar un tipus d'ensenyament uniforme i integrar diferents estils d'aprenentatge habituals en les aules. Els projectes faciliten un tipus d'aprenentatge centrat en l'aprenent i ofereixen la possibilitat de treballar en activitats interdisciplinàries i de llarga durada (Katz i Chard, 1989; Moursund, Bielefeld i Underwood, 1997; Araujo i Sastre, 2008). Aquests elements són importants per tal d'assolir un pensament més global i integrat de les activitats que es desenvolupen a l'aula, guanyant un *tempo* més pausat i reflexiu que és indispensable per poder crear (Honoré, 2005; Domènech, 2009; Zavalloni, 2011).

Així mateix, centrar la creació a través de diversos projectes ens permet ressituat l'interès de l'alumnat en problemàtiques i qüestions quotidianes que posen en relació la vida acadèmica i la societat que ens envolta.

Aquests nous escenaris han de posar en joc allò que es produeix a les aules i el seu entorn sociocultural immediat, que tinguen la capacitat de transformar i vertebrar culturalment no sols el centre, sinó el context social que defineix al centre i, des

d'ací, expandir-se tot arreu fent ús de les possibilitats tecnològiques, convertint cada aula i cada centre en un node més d'una gran xarxa global d'intel·ligència col·lectiva.

Cal un procés d'exteriorització, de **visibilització de l'escola** davant la societat que l'envolta. El treball artístic i de qualitat que es produeix a moltes aules no pot quedar atrapat als murs i ha de complir la seua funció comunicativa i reflexiva, a través d'estratègies que afavorisquen la hibridació integradora entre els contextos formals i informals.

Convé posar en joc les dues realitats a través de processos més integradors, perquè això ens permetran avaluar de forma real les habilitats i competències que el nostre alumnat desplega a l'hora d'enfrontar-se a situacions on l'art compleix una vertadera funció de comunicació entre públic i creador.

Facilitarà el camí fer una recerca conjunta d'estratègies més permeables que afavoreisquen la connexió entre els aprenentatges invisibles, habituals en les experiències quotidianes que tenen lloc fora de l'escola, i que en la majoria del casos no es consideren part de l'educació, però oculten grans potencialitats en la capacitat de transformar les pràctiques de l'escola.

Les pràctiques observades al nostre estudi ens mostren que l'aprenentatge musical i de l'art en general presenta elements que, tinguts en compte, tenen la capacitat de transformar les pràctiques que habiten actualment les aules, anant més enllà de les actuacions propedèutiques o auxiliars de les denominades àrees instrumentals.

Aquestes accions que posen en contacte el treball en les aules i la societat que l'envolta tenen la força suficient per aflorar importants arguments que reforcen les polítiques educatives a favor de mantenir i enfortir la presència de l'educació artística en el nostre sistema educatiu.

Al llarg de l'estudi podem observar que la popular màxima *tothom és un artista* i l'aposta perquè la música estiga a l'abast de tothom és una realitat que l'escola encara no contempla, però que emergeix amb força de les pràctiques musicals en el context informal. Independentment de l'edat, la condició sociocultural i la formació professional, la música pot ser practicada d'una forma creativa i aportar elements d'innovació amb la capacitat de transformar l'escola i la societat que l'acull.

9.7. Limitacions i noves línies d'investigació

Malgrat que al procés intern de desenvolupament de la investigació, les preguntes i els objectius són avaluats constantment i reestructurats de nou en un procés de revisió i adequació necessària en tot treball d'investigació, les limitacions sorgides, inherents a qualsevol estudi investigador, fan referència a restriccions inevitables per qüestions temporals i la complexitat del camp d'estudi. Això ens aconsella renunciar a situacions que, tot i sabent que poden aportar nous elements de contrast, no poden ser contemplades de moment, doncs suposarien entrar en una espiral infinita.

Potser una de les limitacions d'aquests estudi ha estat la impossibilitat de contactar o disposar d'una mostra d'usuaris de l'aplicació *Sezion*. Aquesta situació ha provocat la redefinició de les mostra emprada en aquest estudi i ha restat la possibilitat d'aprofundir en el processos col·laboratius que aquestes eines poden oferir.

Malgrat que el procés de treball ha estat revisat constantment al llarg de la recol·lecció de les dades i l'anàlisi en la confecció dels resultats, aquest ha de ser vist des de la humilitat i l'acceptació que aquesta visió, per necessitat, ha de resultar parcial davant tanta diversitat, per la qual cosa pensem que abastar l'estudi en equip aportarà noves òptiques i contrast que superen la visió d'un investigador únic.

Sens dubte aquesta experiència ens obri i afina tots els sentits, aportant noves idees i estratègies per seguir investigant en un camp que té vertaderes potencialitats per obrir noves línies d'investigació i nou coneixement que ens permeten avançar i enriquir la societat que vivim.

Cal evidenciar que, tot i que aquestes percepcions poden ser vistes com a limitacions, entenem que tota investigació d'aquestes característiques té valor, no solament per allò que investiga i descobreix, sinó per tot allò que ens queda per investigar i descobrir. Aquests tipus de limitacions pròpies d'aquests tipus d'investigació no pretenen oferir generalitzacions partint de les conclusions, més bé, pretén entendre i buscar explicacions d'un cas que té valor per si mateixa.

En aquest sentit, les propostes de millora s'han d'interpretar dins d'aquestes limitacions, tant pel propi cas com per les possibilitats que ens obri a l'hora de repensar nous espais a l'interior de l'escola. Això fa que des del fet d'identificar una limitació ens plantejem nous projectes que la superen.

En aquestes noves línies d'investigació que podem aportar amb la nostra investigació cal destacar que al llarg l'estudi hem tingut l'oportunitat d'encetar diferents projectes d'investigació. En primer lloc cal destacar el projecte *Soundcool* en el qual participe com investigador col·laborador junt a un equip multidisciplinari de la Universitat Politècnica de València i la Universitat de València.

Soundcool és un nou sistema informàtic que ha estat creat per a potenciar la creació musical col·laborativa des de les escoles. El sistema presenta elements que han estat inspirats per les formes d'interactuar i aprendre detectats en el present estudi i converteixen l'aula en un laboratori sonor que té com objectiu principal afavorir l'aprenentatge musical a través de la creació. El sistema *Soundcool* permet redissenar l'aula oferint diversos escenaris que passen per la creació individual i planifiquen la creació col·laborativa en grups més nombrosos. Està basat en un concepte integrador, per la qual cosa aprofita l'aula convencional de música i la transforma en un model més acord amb el s. XXI. A través dels dispositius mòbils que aprofiten la tecnologia de les seues aplicacions per anar més enllà del seu ús habitual. El sistema permet que l'alumnat pugui convertir el seu dispositiu mòbil en qualsevol instrument imaginable. *Soundcool* està assistit per una plataforma virtual que permetrà l'intercanvi i la interacció entre les diferents escoles que implementen les seues pràctiques amb el sistema, per la qual cosa aprofita la complementarietat dels contextos *offline* i *online* i converteix la plataforma *Soundcool* en un lloc d'experiències compartides i d'intercanvi de coneixement entre alumnat i professorat.

Superada la primera fase de proves de camp, la qual ens ha permès ajustar el sistema i evidenciar part de les seues potencialitats a través d'un grup de referència format per alumnat de secundària, ens dirigim a una segona fase del projecte *Soundcool*, on a través d'un ambiciós projecte internacional d'investigació, Erasmus+K2, serà testejat en diferents països: França, Itàlia, Grècia, Turquia i Espanya, amb una previsió de més de 10.000 usuaris de diferents nivells acadèmics que començaran a incloure el sistema en les seues pràctiques habituals i encetaran la possibilitat d'establir relacions amb equips investigadors i multidisciplinaris d'altres països europeus. Els resultats d'aquesta segona fase d'investigació poden ajudar-nos a millorar el sistema i transformar les pràctiques que actualment trobem a les aules.

Darrerament hem encetat un altre projecte d'investigació: la creació d'un laboratori d'observació de pràctiques artístiques contemporànies amb el suport de la Conselleria d'Educació i CulturArts, amb la intenció d'oferir un marc de col·laboració entre creadors i alumnat de secundària. Aquest marc, a mode d'incubadora d'idees vinculades a la creació sonora contemporània, ens servirà de referència i estímul

per apropar-nos a nous models d'aprenentatge musical. Els creadors invitats i especialistes en diferents estils o usos tecnològics tindran l'estatus d'artistes en residència. La seua tasca ha de ser llançar una proposta artística que, en interacció amb l'alumnat a través de la creació de comunitats d'aprenents, estímul i guie les aportacions de l'alumnat. En aquest procés de construcció de cada projecte, un grup d'investigadors generarem materials didàctics a mode de guia que aporte major informació sobre els processos i les pràctiques de creació col·laborativa facilitant la seua posada en pràctica en altres centres.

Pensem que aquestes dues aportacions mostren clarament i objectiva unes línies d'investigació que ja són una realitat i on podem identificar l'empenta d'aquest mateix estudi com a marc de referència i estímulo que concreta unes necessitats i busca les solucions més coherents i òptimes que ens apropen a una verdadera transformació de l'escola del s. XXI.

Més que reformes-parxe de baix impacte, que solament aporten solucions parcials, el que trobem necessari és una autèntica revolució que realment sacsege l'educació en general i especialment l'educació artística, facilitant que en un futur pròxim les polítiques educatives, tinguen en compte les vertaderes potencialitats i la necessitat de l'art en la formació integral del nostre alumnat.

Adolf Murillo i Ribes

Castelló de la Ribera, 16 d'agost de 2014

En la frescor d'un dia de pluja...

10. Referències



Imatge 12. Ruelsson en un concert, paranimf de la UJI.

10. Referències

A

Abbitng, H. (2004). The autonomus Artist still Rules the World of Culture. A portrait of the artist in 2005. En I. Jasen (ed.), *Artist Careers and Higher arts Education in Europe* (pp. 55-56). Amsterdam: Boekmanstudies

Ahonen, L. (2004). *Mediated music makers. Constructing author images in popular music*. Helsinki: Finnish Society of Ethnomusicology.
Alegret, P, M. (2005). *La creación musical a través de la información: estudio de un caso en primer ciclo de secundaria*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona

Alonso, Ch. (2008). *Improvisación libre. La composición en movimiento*. Pontevedra: Dos Acordes.

Alonso, Ch. (2014). *Enseñanza y aprendizaje de la improvisación libre*. Madrid: Alpuerto

Alperson, P (1991). "What Should One Expect from philosophy of music education?" *Journal for Aesthetic education* 25 (3):215-42

Alsina, P, Maravillas, D.,Giráldez, A.,Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave: El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó

Aparici. R. (2010). *Introducción: La educucomunicación más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa

Araujo, U. F I Sastre, G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una perspectiva de la enseñanza en la Universidad*. Barcelona: Gedisa

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata

American Anthropological association. (1983). *Code of ethics of American Anthropological Association*, 7 pàgines.

<http://www.aaanet.org/comunittees/ethics/ethcode.htm>

American Educational Research Association. (1992). Ethical Standards of the American Educational Research Association. *Educational Researcher*, 21(7), 23-26

American Nurses Association. (2001). *Code of Ethic for nurses with interpretative statement*, 14 p.

<http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/EthicsStandards/CodeofEthicsforNurses/Code-of-Ethics.aspx>

VVAA. Aparici, R. (comp) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa: Barcelona

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós: Barcelona.

Attali, J. (1995). *Ruidos. Ensayos sobre la economía política de la música*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores

Axelsen, D. (1997). "Listening to recorded music: Habits and motivation among high-school students". Doctoral dissertation, University of Gothenburg.

B

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa: Barcelona

Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Madrid: Paidós

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Barber, Ll., Palacios, M. (2009). *La mosca tras la Oreja: de la música experimental al arte sonoro en España*. Fundación autor SGAE. Madrid

Barret, M: (1996) "Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composer" *Internacional Journal Music Education*, 28, pp. 37-62

_____. (1997) "Invented notations: a view of young children's musical thinking" *Research*
Butting, R. (1988): "Composing music studies in the teaching and learning
process" *British Journal of music education*, 5.3, pp 239-310.

Beaulieu, A. (2004). "Mediating Ethnography: objectivity and Making of
ethnographies of the Internet". *Social Epistemology*, Rotterdam.

Berendt, E. J. (1993). *El jazz. Su origen y desarrollo*. Madrid: Fondo de cultura
Económica.

Bilton, N. (2011) *Vivo en el futuro... y esto es lo que veo*. Barcelona: Planeta

Böhm, A., Legewie, H i Muhr, T. "Kurkus Textinterpretation: Grounded Theory".
Berlin: Technische Universität, Bericht aus dem ifp Atlas 92-93, Us. en Flick, U.
(2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Bolivar, A. (2002). *El estudio de caso como informe biográfico-narrativo*. Arbor, 17
(675), 559-578

Bourdieu P, i Passeron, J. (1997) *La reproducción*. Barcelona: Laia

Buckingham, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Morata: Madrid

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización aprendizaje y cultura
contemporánea*. Barcelona: Paidós

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la
cultura digital*. Buenos Aires: Manantial

Blánquez, J; Morera, Omar (2006). *Loops, una historia de la música electrónica*.
Barcelona: Reservoir Books

Biddle, B.J. y Anderson, D.S. (1997). "Teoría, métodos y conocimientos de
investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M.C.: *La investigación en la
enseñanza*. Barcelona. Paidós-MEC.

Brown, A, L.; Collins A, D.; Duguid P. (1989). "Situating cognition and the culture of
learning" *Educational research*, 18, pàg. 32-42

Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the authority of Knowledge*. Baltimore. The John Hopkins University Press

Bruffe, K. (1995). "Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning". *Change*, 27(1), pàg. 12-18.

Byrne, C., Sheridan, M. (2000). "The Long and Winding Road: The story of rock music in Scottish schools". *International Journal of Music Education* 36: 46–57.

Byrne, C; McDonald, R. A. R. (2002). The use of information and communication technology (I&CT) Scottish Music Curriculum: A focus group investigation of themes and issues. *Music Education Research*, 4(2), 236-273

Byrne, D. (2014). *Cómo funciona la música*. Barcelona: Peguim Random House

C

Cage, J. (2002). *Silencio*. Madrid: Ardora

Cambiaso, N. (2012). *Cómo hacer cosas con sonidos: la estética de John Cage y los orígenes de la música experimental*. Consulta en línea: <http://hipermedula.org/2012/04/cosas-sonidos-estetica-john-cage-origenes-musica-experimental/>

Campbell, P. S. (1998). *Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives*. Oxford: University Press.

Campos, J. L. (2008). *Cuando la música cruzó la frontera digital. Aproximación al cambio tecnologico y cultural de la comunicación musical*. Madrid: Biblioteca Nueva

Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. Nueva York: Norton & Company

Cartwright, V i Hammond, M. (2007). "Fitting it in": A study exploring ICT use in UK primari School. *Australian Journal of Education Technology*, 23

Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva. En internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa.

- Casas, Q. (2006). "Rock around the click: la electrónica de los setenta, de "Halogallo" al ambiente de la era Moog (1968-1982)", pàg. 64-92 en *Loops: una historia de la música electrónica*. Blanquéz, J. I Morera, O. (Coords.) Barcelona: Reservoir Books
- Castells, M., Fernández-Ardévol, M., Linchuan, J i Sey, A. (2006). *Comunicación móvil y Sociedad*. Madrid: Ariel
- City, E. A., Elmore, R. S., Fiarman, S., i Teitel, L. (2008). *Instruccional rounds in Education*. Cambridge, MA: Havard Education Press.
- Cobo, R. C. i Pardo, K. H. (2007). "Planeta web 2.0: Inteligencia colectiva o medios fast food". *Grup de Recerca d'Interaccions Digitals*. Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF
- Cobo, R. C; Moravec, J, W. (2011). "Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación". Col·lecció Transmedia XXI. *Laboratori de Mitjans Interactius*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona
- Colardyn, D.; Bjornavold, J. (2004). "Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States". *European Journal of Education*, vol. 39. núm. 1, 69-89.
- Cole, M. I Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición. En: Salomon, G. *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Coleman, L. E. (2009) "Cognition and Affect: Critical Thinking and Emotional Intelligence". *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*. XVI (2)
- Coll, C.; Martí, E. (1990). *Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Coll, C. Onrubia, J. i Mauri, T. (2008). "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Collins, A. I Duguid, P. (1989). "Situated Cognition and the Culture of Learning", *Educational Researcher*, vol. 18, núm.1, pàg. 32-42

Contreras, D. J i Pérez De Lara, N. (2010). *Investigar la experiència educativa*. Madrid: Morata

Coombs, H. P. (1986). *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid: Santillana

Coonelly, F, M i Clandinin, D, J. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass

Corner, M.L. (2009). "Informal Learning". En línia: <http://www.marciacorner.com/intros/informal.html>

Corradini, M. (2011). *Crear: como se desarrolla la mente creativa*. Madrid: Narcea.

Cox, C., Warne, D. (2004). *Audio Culture: Reading in Modern Music*. New York: Continuum

Crook, Ch.(1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

Cross, J (2003). "informal learning –the other 80%". Consulta en línia: <http://www.internettine.com/Leraning/The%20Other%2080%25.html>

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós

Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el s.XXI*. Madrid: Narcea

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó

Cuevas, R, S. (2012). "La Creación musical mediante ds modelos de enseñanza diferentes en educación secundaria obligatoria".Tesi doctoral: Universidad de Sevilla.

Cuseo, J. B (1992). "Cooperative Learning: A pedagogy for diversity". *Cooperative Learning & College Teaching*, 3 (1), pàg. 2-6.

D

Damasio, A. R. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino

Daniels, H. (2005). *Vygostky and pedagogy* (2^a edición). London: Routledge Falmer.

___. (1992). "Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years" *British Journal of Music Education*, 9.1, pp, 18-48

Davis, C. (1986). "Say it till a song comes: reflectionson songs invented by children 3-13" *British Journal of Music Education*, 3.3, pp, 279-294

Davison, C. (2011). *Now You See It: Brain Science Of Attention Will Transform The way Life, Work, and Learn*. Nueva York: Penguin Boook

Del Barrio, L. (2012). "La creación musical: una propuesta educativa basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical en la etapa de educación primaria". Tesi Doctoral. Universitat de Barcelona

Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfants*. Paris: INA Buchet/Chastel. (traducción Espanyola) *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi

Delalande, F. (1987). "L'anlyse des conductes musicales: una ètape du programme sémiologique". *Semiotica* 66-1/3, Mounton de Gruyter. Ámsterdam

Delalande, F. (1990). "Introducción a la creación musical infantil". *Música y Educación*, núm. 8. Madrid

Delalande, F. (2004). "La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías". *Comunicar*, 23, pàg.17-23

Delalande, F. (2008). "Un millón de compositores". En A. Giráldez (Coord.), *Percepción y expresión en la cultura musical básica* (pàg. 7-17). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Deleuze, G. (2005). *La isla desierta y otros textos*. Barcelona: Pre-textos

DeMunk, V.C i Sobo, E. (1983). *Using methods in field: a practical introduction and casebook*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press

Denis, B. (1975). *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi Americana

Denzin, N.K.: (1989). *The Research act* (3ª ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Dewey, J. (1995). *Democr cia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos. La relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Díaz, S. (2002). Las nuevas m sicas en la educación. *Música y educación* Delorenzo, L. (1989): "A field study of sixth grade students creative music problem-solving process" *Journal of Research in Music Education*, 37.3, pp. 188-200

Dillembourg, P. (1999). *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches*. Ámsterdam: Pergamon

Dom nech, F. J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó

Dussel, I. (2010). *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del s. XXI*. Córdoba: Salida al Mar

E

Eco, U. (2001). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen y Tusquets

Eisner, W. E (2002). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós

Eisner, W.E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu

Elliott, J. D. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

Elliott, J. D. (2009). La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: implicaciones para la educación. En: Lines, K. D. (comp) *La educación musical para un nuevo milenio*. Madrid: Morata

Engeström, Y., Cole, M. (1997). "Situated cognition in search of an agenda" En: Whitson (Ed), *Situated Cognition Social, Semiotic and Psychological perspectives*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, pàg. 301-309

Erlmann, V. (1999) *Música, Modernity and the global imagination: South Africa and the West*. New York i Oxford: Oxford University Press

Olivares, J, J. (2010). "Brian Eno borra las fronteras entre lo que vemos y oímos" entrevista a Brian Eno. *Periodico la Jornada*, 17 abril, pàg. 2 Consulta en línia: <http://www.jornada.unam.mx/2010/04/17/cultura/a02n1cul>

F

Feichas, H. (2010). Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education* 27: 47–58.

Fernàndez, A. (2014). "La ausencia de la improvisación libre en la enseñanza musical en España". En Alonso, Ch (Comp) *Enseñanza y aprendizaje de la improvisación Libre*. Madrid: Alpuerto

Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure

Ferrando, B. (2013). *Arte y cotidianidad. Hacia la transformación de la vida en arte*. Madrid: Ardora

Finney, J. ; Burnard, P. (2007). *Music Education with digital Technology*. London: Continuum

Flannery, J. L. (1994). "Teacher as co-conspirator; Knowledge and authority in collaborative learning". En K. Bosworth y S. J. Hamilton (Eds.), *Collaborative learning*:

Underlying processes and effective techniques (pàg. 15-23). *New Directions for teaching and Learning*, núm. 59. San Francisco. Jossey-Bass.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la educació Secundaria. *Revista LEEME*. Núm 19 – Junio

Folkestad, G. (1998). “Musical learning as cultural practice: as exemplified in computer—based creative music making”, en Sundin, B.; McPherson, G.; Folkestad, G, G (ed). *Children composing*. Malmö. Malmö Academy of Music: Lunds University.

Folkestad, G. (2005). “Here, there, and everywhere: Music education research in a globalized world”. *Music Education Research* 7(3): 279–87.

Folkestad, G. (2012). Digital tools and discourse in music: The ecology of composition. En D. Hargreaves, D. Miell y R. MacDonald (Eds.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (193-205). New York: Oxford University Press.

Fornäs, J. (1996). Rockens pedagog iserings problem [The education/pedagogy problem of rock music]. I: Brändström, S. Rockmusik och skola. [Rock music and school] Musik och pedagogik [Music and education], Report no. 2: 43–48. Piteå: former Piteå College of Music.

Fornäs, J., U. Lindberg, and O. Sernhede. (1988). Under rocken. Musikens roll i tre unga band [On rock music: The role of music in three young rock bands]. Stockholm/Lund:Symposion.

Fouce, R, H. (2012). Entusiastas, enérgicos y conectados en el mundo musical. Canclini, G, N.; Cruces, F; Castro Pozo, U, M (coord.) En *Jovenes, Culturas Urbanas y Redes Digitales*. Madrid. Fundación Telefónica

Freire, J. (2010). “Cultura digital y prácticas creativas en educación”. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*. Vol 6, I. Barcelona: UOC

Freire, M. ; J. (2006). Como una autopista: encuentros de electrónica y música popular, pàg. 473-507 en en *Loops: una historia de la música electrònica*. Blanquéz, J. I Morera, O. (Coord) Barcelona: Reservoir Books

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva- Siglo XXI

Fubini, E. (1993). *Estetica musical desde la antigüedad hasta el s. XX*. Madrid: Alianza Música

G

Galiana, G. J. Ll. (2012) *Quartet de la deriva. La improvisación libre y la teoría de la deriva en la contrucción de situaciones sonoras por un colectivo de improvisadores*. València: Obrapropia

García, C. N. (2012) Introducción: "De la Cultura postindustrial a las estrategias de los jovenes". En García, C., N., Cruzes, F., Urteaga, C, P, M. (coord.) *Jovenes, Culturas Urbanas y Redes Digitales*. Madrid: Fundación Telefonica

García, M. J. (2013). "El no músico". Consulta en línea: <http://josemanuelgarcia.eu>

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books

Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestro hijos*. Madrid: SM

Gil, F. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Gilford, J. P.(1971). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.

Giraldez, A i Abad, J. (2009). Medios, recursos y tecnologías de la educación artística. En: *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Jiménez, L., aguirre, I., Pimentel, G., L. (comp). Madrid: Fundación Santillana

Giraldez, A. (2010). "La composición musical como construcción: Herramientas para la creación y la difusión musical en internet". *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 109-125. Consulta en línia: <http://www.rieoei.org/rie52ao6.pdf>

Giraldez, A. (2012). "Tic y educación musical: Una revisión de las líneas de investigación sobre la creación musical en las aulas". En línia: recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/dossier-educativo/item/367-tic-y-educacion-musical

Girona, R. J. (2010). "Las entrevistas". En: Pujadas, M. J. J. (coord) *Etnografía*. Barcelona. Editorial UOC

Glaserfeld, E. V. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.

Glaserfeld, E. (2003). *The incommensurability of scientific and poetic Knowledge*. Scientific Reasoning Research Institute. University of Massachusetts.

Glover, J (2004) *Niños compositores (4 a 14 años)*. Graó: Barcelona

Goetz, J. P. i Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Madrid: Kairós

Green, L. (1988) *Music on Deaf Ears: Musical meaning, ideology and Education*. Manchester: Manchester University Press.

Green, L. (2005). "Musical meaning and social reproduction: A case for retrieving autonomy". *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 77-92.

_. (2006). "Popular music education in and for itself, and for 'other' music: Current research in the classroom". *International Journal of Music Education*, 24 (2), 101-18.

_. (2008a). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot, UK: Ashgate.

_. (2008b). "Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: ome responses to informal learning in the music classroom". *Music Education Research*, 10(2), 177-192.

_. (2009). Significado musical y reproduccion social: Defensa de la recuperación de la autonomia. En Lines, D. *Música para un nuevo milenio*. Madrid: Morata

Gros, B (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa

Grout, D, J.; Palisca, C, V. (1999). *Història de la música occidental, 2*. Madrid: Alianza Música

Guash, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: Cis

Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad de la investigación naturalista. En Gimeno i A. Pérez (Comps). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal

Guerrero, L, M. (2001). "La entrevista en el método cualitativo". Universidad de Chile. Consulta en línea: <http://www.facso.uchile.cl/ivestigación/genetica/cg04.htm>

Gullberg, A-K. (1999). "Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation [School band or garage band: Studies of musical socialisation]". Doctoral dissertation, Piteå College of Music.

Gutiérrez, A i Tyner, K. (2012). "Educación para los medios; alfabetización mediática i competencia digital". *Comunicar*. Núm. 38. V XIX 2012

H

Hakken, D. (1999). "Cap a una Antropologia del Ciberespai". *Revista d'Etnologia de Catalunya*, núm. (14) consulta en línea: <http://www.raco.cat/index.php/RevistaEtnologia/article/view/48751/57135>

Hammersley, M., Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

Hemsey de Gainza, V. (1995). "Didáctica de la música contemporània en el aula". *Música y Educación*, núm 24. Madrid

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogia Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen

Hendricks, Ch. (2001). "Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning?" *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.

Henri, F; Pudelko, B. (2003). "Understanding and analysing activity and learning in virtual communities". *Journal of computer assisted Learning*, núm. 19 (4), pàg. 474-487

Hernández, M, A.(2009). "La improvisación y composición musical como recurso pedagógico en la educación secundaria obligatoria". Tesis Doctoral. Universidad de Murcia

Herrero, V, M^a R. (2013). "La pedagogia de la creación musical. Una reflexión sobre la escucha y la creatividad en el contexto de la música contemporánea". Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

Hickey, M. (2003). "Understanding children's musical creative thinking processes through the qualitative analysis of their Midi data" *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 131, pp. 29-30

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC

Honoré, C. (2005). *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, Mass: MIT Press.

I

J

Jeanneret, N (2010). "Musical Futures in Victoria". *Australian Journal of Music Education*, (2) pp.148-64

K

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogia de la comunicació*. Madrid: De la Torre

Kaplún M. (2005). "Modelo de educación y modelos de comunicación". En: Saladadrign M. H. *Introducción a la Teoría de la Investigación en Comunicación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Katz, L.G., & Chard, S.C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.

Kawulich, , B, B. (2005). "La observación participante como método de recolección de datos". *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2), artículo 43. Consulta en línea: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/466/999>

Kerckhove, D. (1999). *La piel de la cultura. Investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa

Kirscher, P. (2004) "Desing, development and implementation of integrated Electronic Learning Environments for Collaborative Learning", *Educational Technology Research and Development*, 53(3), p. 3

Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory*. New York: Routledge.

Kukulsuma-Hume, A. (2007). "Current Uses of Wireless and Mobile Learning". Consulta en línea: http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/current%20Uses%20FINAL%202005doc

Kratus, J. (1989). "A Time analysis of the compositional processes used by children age 7-11" *Journal of Research in Music Education*, 37.1, pp. 5-20.

__. (1994). "Relationships among children's music audiation and their compositional processes and products" *Journal Of Research in Music Education*, 42.2, pp. 115-130.

__. (2007). "Music Education at the tipping point". *Music Educators Journal*, 94, 2, 42-48.

Kyrou, A. (2006). *Techno Rebelde. Un siglo de músicas electrónicas*. Madrid: Traficantes de sueños

L

Lakoff, G. (2011) *The political mind*. Nueva York: Wiking

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, Mathematics and culture and everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press

Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press

Lemos, A Levy, P. (2010). *O futuro da internet*. Sau Paulo: Paulus.

Leontiev, A. N. (1975). *Actividad, conciencia, personalidad*. Moscú: Universidad Estatal Moscú.

Leppert, R.; McClary (1987). "Music and Society: The politics of composition, performance and reception". Cambridge: Cambridge University Press

Lessig, L. (2008) *Remix. Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. Londres: Bloomsbury.

Levitin, D. (2011). *Tu cerebro y la música*. Barcelona: RBA

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. En línia: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>

... (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.

Lincoln, Y. S. i Guba E. G. (1995). *Naturalistic Inquiry*. Londres: Sage

Lindgren, M. and C. Ericsson. (2010). "The rock band context as discursive governance in music education in Swedish schools". *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 9(3): 35–54. Consulta online: http://act.maydaygroup.org/articles/Lindgren9_3.pdf

Lines, D. (2005) *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata

Loane, B. (1984). "Thinking about Children's compositions". *British Journal of Music Education*, 1.3, pp. 205-232

López, E. (1998). *La observación participante*. Madrid: UNED

López, P. (1993). "Música de autor, música de participación". *Revista Occidente*, núm. 151, desembre, pàg. 112-114

Luria. A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.

M

Marina, J. A, i Marina, Eva (2013). *L'aprenentatge de la creativitat*. Barcelona: Planeta

Maturana, H. (1990). *Biología de la Cognición y Epistemología*. Temuco, Chile: Ed. Universidad de la Frontera

Marquéz 2010 "Hiper música: la música en la era digital". *Trans. Revista transcultural de música*, núm. 14, pàg. 1-8. Sociedad de Etnomusicología. España

Martín. B. J. (2003). "Cultura popular y comunicación de masas". En: Aparicí, R. y Marí, V. *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*. Madrid. UNED

Martin, J (2012) "Toward authentic Electronic Music in the curriculum: Connecting Teaching to current compositionals Practices". *Internacional Journal Of Music Education* 30(2): 120-132

Martin, J (2013). Tradition and transformation: Adressing the gap Between electroacústic music and the middle and secondary school currículum. *Organised Sound*, 18, pàg. 101-107 doi:10.1017/13557771813000022

Mateos, M, D. (2007) "La música contemporánea y los futuros maestros". Tesi doctoral, no publicada. Universidad de Murcia.

Matthews, R. S. (1996). "Collaborative Learning: Creating Knowledge with Students". En R. J. Mengues y M. Weimer y associates (Eds.), *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice* (pàg. 101-124) San Francisco. Jossey-Bass

Matthews, W. (2012). *Improvisando. La libre creación musical*. Madrid: Turner Música

Mayans, P. J. (2003). "El Ciberespacio , un nuevo espacio público para el desarrollo de la identidad local". *Conferencia inaugural del III encuentro de Telecentros y Redes de Telecentros*, Peñafiel. Valladolid.

McLuham, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. La extensión del ser humano*. Paidós: Madrid

Mediartketing (2010). "We all want to be young". [Vídeo] Recurs online. Agència Box 1824.

Melero, D. (2012). "Orgullo de No músico" *Diario digital la Nueva*. Consulta en línea: <http://www.lanueva.com/weblogs/blogciudad291/comentarios/cf3ae5814c/239/123068.html>

Miles, M, B.; i Huberman, A, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park: Sage.

Mills, J; Murray, A (2000). "Music Technology inspected: Good Teaching in Key Stage 3". *British Journal of music education*, 17, 1, pàg. 129-156.

Molina, J. L.; Marsal, M (2002). "La gestión del conocimiento en las organizaciones". *Libros en Red*. ISBN: 987-1022-60-3.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid. Alianza Editorial

Morgan, P, R. (1994). *La música en el s. XX*. Akal. Madrid

Moursund, D., Bielefeldt, T., & Underwood, S. (1997). "Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies". Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education

Muñoz, J. (2003). "Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas_Ti". Consulta en línia: www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatals.pdf

Murh, T.; i Friese, S. (2004). *User's manual for Atlas-Ti 5.0* (2ª edición). Berlin: Scientific Software Development.

Murillo, R, A. (2010). *Con convertir les idees en música amb la creació d'una banda sonora original. Primer premi innovació educativa ciutat d'Alzira*. ISBN: 978-84-95686-41-1 Ajuntament d'Alzira.

Murillo, R, A. (2011a). "Música contemporània i composició col·lectiva: anàlisi del processos creatius en alumnat d'Educació Secundària des d'un enfocament pragmatista". Treball investigació per l'obtenció del DEA. Universitat Jaume I

Murillo, R, A. (2011b). "Riff & Raff: escolar jazz sessions". *Revista Eufonia*, núm. 52, pàg. 101-112. Graó. Barcelona

Murillo, R, A. (2011c). "Jazzcíttric. Músicas de ida y vuelta". *Cuadernos de pedagogia*. Núm 415, pàg. 35-37. Barcelona

N

Neve, E. (2006). "Exploración del espacio y lugares digitales a través de la observación flotante. Una propuesta metodológica". *III Congreso On-line del observatorio de la Cibersociedad*. Consulta en línia: <http://cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=493>

Nilsson, B. (2002). "I can make a hundred songs". *Children's Creative Music Making with Digital Tools*. Malmo: Malmo Academy of Music

Nyman, M. (2006) *Música experimental de John Cage en adelante*. Girona: Documenta Universitaria

O

O'Flynn, J. (2006). "Vernacular music-making and education2. *International Journal of Music Education* 24(2): 140–47.

O'Reilly, Tim: (2005) "What is web 2.0? Dassing Patterns and business models for the nex t generation of sotfware". O'Reilly Network. Consulta en línia: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>

P

Palacios, A., Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*, pàg. 121-139. Madrid: Alianza Editorial.

Palincsar, A. S. (1998). "Social constructivist perspectives on teaching and learning." *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.

Palincsar, A. y Brown, A. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities". *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

Pardo, C. (2014). *La escucha oblicua: una inicitación a John Cage*. Madrid: Sexto Piso:

Patten, K. (2011). "The somatic Appraisal Model of Affects: Paradigm for educational neuroscience and neuropedagogy of Emotion". Tesi doctoral, Simon Frase University.

Paynter, J. (1970). *Sound and silence: classroom projects in creative music*. Cambridge: Cambridge University Press.

_. (1972). *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi.

_. (1977). *The Evaluation of Classroom Music Activities: Music in the School Curriculum*. Working. Paper 4, Part 1. York: University of York.

_. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

_. (1997). El significado de la música está en todo su proceso. *Música, arte y proceso*, 3, 65-72.

_. (1999) *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.

Paynter, J. and Aston, P. (1970). *Sounds and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge: Cambridge University Press

Pea, R. D. (1993). "Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En: Salomon, *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pérez, G. Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata

Peters, K. (2007). "m-Learning: positioning educators for a Mobile Connected future" en línea:

www.aupress.ca/books120155/.../06:Mohamed_Ally_2009-article6.pdf

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denol

_. (1972). Fondements scientifiques pour l'éducation de demain. *Perspectives: Revue Trimestrielle de l'Éducation*, 2(1), 13-30.

Piatti, M. i Strobino, E. (2011). *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche*. Milano: FrancoAngeli

Picciuolo, V. I. J. L. (1998). "Dentro y fuera de la pantalla. Apuntes para una etnografía del ciberespacio". *1er Congreso virtual de Antropología y Arqueología, Ciberespacio*, octubre. Consulta en línea: <http://www.naya.org.ar/congreso>

Prawat, R.S. y Floden, R.E. (1994). Philosophical perspectives on views of learning. *Educational Psychologist*, 29 (1), 37-48.

Pujadas, M. J. J.; D'Argemir C. D.; Girona, R. J. (2010) *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC

Q

Quiroz, V. M. T. (2010). "Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación". En: Aparci, R. (coord) *Educomunicación, más allá de la educación 2.0*. Barcelona: Gedisa

R

Ramos, A. i Jiménez, R. (2006). "Amor digital: música experimental en la década de los noventa (1990-2002)" pàg. 437-472 en *Loops: una historia de la música electrónica*. Blanquéz, J. I Morera, O. (Comp) Barcelona: Reservoir Books

Ranciere, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes

Read, H. (1955). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós

Regelsky, T. (2005). Implications of Aesthetic versus praxial Philosophies. In D. Elliott (ed) *Praxial music education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford, pp. 219-48.

... (2009). "La música y la educación musical: Teoría y práctica para "marcar una diferencia" Lines, K, D (comp) *La Educación musical para el nueva milenio*. Madrid: Morata

Reynolds, S. (2006). "Prefacio" pàg.15-37 en *Loops: una historia de la música electrónica*. Blanquéz, J. I Morera, O. (Coord) Barcelona: Reservoir Books

Reynolds, S. (2011). *Después del Rock. Psicodelia, postpunk, electrónica y otras revoluciones inconclusas*. Buenos Aires: Caja Negra

Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La proxima revolución social*. Gedisa: Barcelona

Robinson, K. (2009) *The element: How finding Your passion Changes everything*. New York: Penguin Books.

Rocchesso, D., Fontana, F. (2003). *The Soundding Object*. Edizioni di Mondo Estremo.

Rodriguez, C. (2009). "Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students". *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8(2): 35–45. Consulta en línea:

http://act.maydaygroup.org/articles/Rodriguez8_2.pdf

Rodriguez, G., Gil, J. García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Rogoff, B. (1993). *Aprendizes del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Cognicion y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

Rosell, O. (2006). "Hemorragias de placer: la segunda revolución industrial (1975-1985)" pàg.140-164 en *Loops: una historia de la música electrònica*. Blanquéz, J. I Morera, O. (Coord) Barcelona: Reservoir Books

Ross, D. (2007). *Distributed cognition and the will: individual volition and social context*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Rostwall, A, L. i S. Selander. (2008). *Design för lärande [Design for learning]*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

Rusinek, G. (2003). "Un modelo cualitativo de investigación del aprendizaje musical en el aula". En Rodríguez Blanco, Á.: *II Jornadas de Investigación en Educación Musical*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

_. (2005a). "Students' perspectives in a collaborative composition project". En *Proceedings from the 4th International Conference for Research in Music Education* [cd- rom]. Exeter, UK: University of Exeter.

_. (2005b). "La composición en el aula de secundaria". *Musiker. Cuadernos de música*, 14, 191-208.

_. (2004). "Collaborative composition in a Spanish secondary school General Music class". Comunicació presentada en el *XIV Seminario de la Music in Schools and Teacher Education Commission of the International Society for Music Education*. Granada: Universidad de Granada.

_. (2005c): "Estrategias organizativas para la composición grupal en el aula". *Aula de Innovación Educativa*, 145, 17-20.

_. (2006): "La composición cooperativa como modelo de aprendizaje musical centrado en el alumno". En C. Fuertes (ed.): *VI música: Nous models d'aprenentatge musical* (págs. 27-36). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.

S

Salomon, G.(1987) *Interaction of media, cognition, and learning*. San Francisco: Jossey-Bass

Salomon, G. (1993). *Distributed Cognitions. Psychological and educational consideration*. Cambridge: Cambridge University Press.

Samper, A, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de Música, Arte Visuales y Artes Escénicas*. Vol. 5, núm.2/ pàg. 29-41 julio-diciembre/ ISSN 1794-6670 Bogotá, DC: Colombia

San Martín, Á. (2009) *La escuela enredada: Formas de participación escolar en la sociedad de la información*. Gedisa: Barcelona

Santaella, L. (2007). *Navegar no ciberespaço. O perfil do leitor imersivo*. Sao Paulo: Paulus

Sanz, M. S; Pérez, M, M. (2009). "Conocimiento colaborativo: Las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales." *Actas congreso: Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento*. València-España

Sanz, M. S. (2012). *Comunidades de pràctica*. Barcelona: Editorial UOC

Sanz, M, S. (2013). Las Comunidades de práctica son tendencia. Revista de los estudios de Ciencias de la información y la comunicación, UOC. Núm (19) Consulta en línia:

<http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero19/articles/Article-Sandra-Sanz-Martos.html>

Sátiro, A. (2010). "Pedagogia creativa desde la condición humana" en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 193-194 pàg, 9-15. Barcelona: Graó

Savage, J, i Challis, M. (2001). "Dunwich Revisited: Collaborative Composition and Performance with New Technologies". *British Journal of Music Education* 8(2): 139-49.

Savage, J.(2002). "Electroacoustic composition: Practical Models of Composition with new Technologies". *Sonic Arts Network Journal Electroacoustic Music*, 14: 8-13

_. (2004). "The door is now open to learn how to speak". In A. Paterson & B. Ley (Eds.) *Ideas In, Music Out*. Matlock: NAME.

_. (2005a). "Working towards a theory for music technologies in the classroom: how pupils engage with and organise sounds with new technologies". *B. J Music education*, 22:2, 167-180

_. (2005b). "Implicacions Of Aesthetic Versus pràxial Philosophies". In D, Elliott (ed) *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York: Oxford, pp. 129-48

_. (2007a). "Pedagogical Strategies for Change". In J. Finney and P. Burnard (eds.), *Music Education with Digital Technology*. New York: Oxford, pp. 142–55.

_. (2007b). "Reconstructing Music Education Through ICT". *Research in Education* 78(1): 65-77.

Schafer, R. M. (1965). *The composer in the classroom*. Toronto: Berandol Music.

_. (1967). *Ear Cleaning*. Don Mills, Ontario, Canada: BMI.

_. (1969). *The new soundscape*. Vienna: Universal Edition.

_. (1970). *When words sing*. Scarborough, Ontario: Berandol Music.

... (1975). *The rhinoceros in the classroom*. Vienna: Universal Edition.

_. (1976). *Creative music education: a handbook for the modern music teacher*. New York: Schimer Books.

_. (1977). *The tuning of the world*. New York: Knopf.

_. (1986) "The Thinking Ear: complete writing on music education". Arcana Editions.

_. (1994). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías musicales abiertas.

_. (1996). "En nuestra tribu nadie canta una sola nota mal". *Música, arte y proceso*, 2, 73-92

_. (1997). "Aprender a escuchar para construir nuestro entorno sonoro". *Música, arte y proceso*, 3, 83-97.

Schank, R. (2010). "The Sixteen Cognitive Processes That Underlie All Learning". Consulta en línea: <http://www.rogerschank.com/docs/The%20premise.pdf>

Schatzman, L. & Strauss, A. (1973). *Field research. Strategies for natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Self, G (1991) *Nuevos sonidos en clase*. Buenos aires: Ricordi Americana

- Serra, X. (2008). "De la cultura musical a la cultura del so en la societat Tecnològica". *2n Congrés Internacional de Música*. Universitat Pompeu Fabra: Barcelona
- Sevillano, J. (2000). "Ultra_minimal_digital ¿La música electrònica en el s. XXI?"
En línia: <http://www.ccapitalia.net/reso/articulos/minimal/minimal1.htm>
- Sharan, S. (1994). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport, CO: Greenwood Press.
- Shatzman, L. i Strauss, A. L. (1973). *Field Research*. Englewood Cliffs, NJ: prentice Hall.
- Siemens, G. (2005). "Connectivism: a learning theory for the digital age". *International journal of Instruction Technology and Distance Learning*. 2 (1), pàg. 3-10
- Silva, M. (2005). *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona: Gedisa
- Small, C. (1987). *Music of the common Tongue*. Londres: Wesleyan University press.
- _. (2002). "El musicar i el multiculturalisme", en *Actas de las IV jornadas de música*. pp. 13-31. Instituto de Ciencias de la Educación-Barcelona: Universidad de Barcelona.
- _. (2003). "Exploración, afirmación y celebración. Monográfico; La música aquí ¿y ahora...?", en *Eufonía*, n. 28 pp.8-19, 2003. Barcelona: Graó
- Sørensen, B.H; Danielsen, O; i Nielsen, J. (2007). "Childrens's infromal learning in the context of schools of the Knowledge society". *Education and Information Technologies*, 12 (1), pàg. 17-27
- Spencer, P. (1974). *Schools Council Project: Music in the Secondary Schools curriculum*.
- Spruce, G (2002). Ways of thinking about music: Political dimensions and educational consequences. In G. Spruce (ed) *Teaching music in secondary schools: A reader*. London: Routledge Falmer/ Open University Press, pàg. 3-24

Stahl, G (2005). *Group Cognition: Computer suport Collaborative Knowledge Building*. Cambridge, MA: MIT University Press

Stålhammar, B. (1995). "Samspel. Grundskola—musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation. [Playing together: Collaboration between elementary schools and music schools; A study of the pedagogical and musical interaction in a classroom situation]". Doctoral dissertation, University of Göteborg (Texts from the department of music science, no. 41).

Stålhammar, B. (2004). *Musiken—deras liv. Några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn* [Music is their lives: Musical experiences and views of Swedish and English youth]. Örebro: Örebro University Library.

Strauss, A. L. i Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative Research*. Londres: Sage.

Surowiecki, J (2005) *Cien mejor que uno*. Barcelona: Urano

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata

T

Tapscoot, D. (1995). *The digital economy*. London: McGrawGill

Taylor, Si Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós

Tepper, J, S; Kuh, D, G (2011) "Let's Get Serious About Cultivating Creativity" *The Chronicle of Higher Education*. En línia: [http://snaap.indiana.edu/pdf/news/Let's%20Get%20Serious%20About%20Cultivating%20Creativity%20\(9.4.2011\)%20%20The%20Chronicle%20Review%20%20The%20Chronicle%20of%20Higher%20Education.pdf](http://snaap.indiana.edu/pdf/news/Let's%20Get%20Serious%20About%20Cultivating%20Creativity%20(9.4.2011)%20%20The%20Chronicle%20Review%20%20The%20Chronicle%20of%20Higher%20Education.pdf)

Tepper, J, S; Kuh, D, G (2011) "Let's Get Serious About Cultivating Creativity" *The Chronicle of Higher Education*. Consulta en línia: www.chronicle.com/article/Lets-Get-Serious-About/128843

Théberge P. (1997). *Any Sound You Can Imagine: Making Music/Consuming Technology*. London: Wesleyan University Press.

Tobin, K. (1993). *The practice of constructivism in science education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Toffler, A. (2004). *La tercera ola*. Madrid: Plaza & Janes

Tójar, J, C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla

Trilla, J. (1987). *La educación informal*. Barcelona: Biblioteca Universitaria de pedagogia PPU

Truax, B. (1984). *Acoustic Communication*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Tseng, J. y Chen, M. (2010). "Instructor-led or learned-led for elementary learners to learn computer- based music composition?" *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 2 . Consulta en línea: <http://www.kmel-journal.org/ojs/index.php/online-publication/article/viewArticle/53>

U

UNESCO (1998). "Conferencia mundial sobre educación superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Informe final". Paris. Consulta en línea: <unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

UNESCO (2012). "Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo". Consulta en línea: <unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/2175095.pdf>

Upitis, R. (1992). "Can I Play You my song? New Hampshire". Heinemann Educational. *Studies in Music Education*, 8. n, 51, p. 29-42.

Urrutia, R, A (2012). "La presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria: un estudio en la comunidad autónoma del País Vasco". Tesis Doctoral, no publicada. Universidad del País Vasco.

V

Valera, F. J., Thompson, E. I Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente. La ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

Valera, F. J. (1999). *Ethical Know-how: action, wisdom and cognition*. Stanford, CA: Stanford University Press

Van Maaen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

Vásquez, B, S. (2002). "Comunidades de pràctica". *Documento de Trabajo de GEC S.A.* Octubre: Barcelona

Velasco, H.; García Castaño, F. J. y Díaz de Rada, A. (Eds.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta

Velasco, H.; i Díaz de Rada, A. (1997). *La lògica de la investigació etnogràfica*. Madrid: Trotta

Vie, S. (2008). "Digital Divide 2.0: "Generation M" and Online Social Networking Sites in the Composition Classroom". *Computers and Composition*, 25 (1), 9-23. DOI

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The Development of higher Psychological Processe*. Cambridge: Cambridge University Press

... (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

... (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Volk, T. M. (1998). *Music, Education and Multiculturalism*. New York: Oxford University Press.

W

Wagner, E. D.(2005). "Enabling Mobile Learning", *Educarse Quaterly* vol. 40, 3, 40-53

Wagner, T. (2010). *The Global Achievement Gap*. Nueva York: Basic Books

Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wenger, E. i Snyder, W. (2000). "Communities of practice: The organizational frontier" *Havard Bussiness Review*. Havard

Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, Massachussets: Havard Business School Press

Westerlund, H. (2006). "Garage rock bands: A future model for developing musical expertise?" *International Journal of Music Education* 24(2): 119–25. n 2010:2, 148-64

Wiggins, J. (1994): "Children strategies for solving compositional problems with peers" *Journal Of Research in Music Education*, 42.3, pp. 232-252 En línea: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2007.09.004>

Williams, D. A. (2011). "The elephant in the room". *Music Educators Journal*, 98(1), 51-57. DOI: 10.1177/0027432111415538.

Willingham, D. (2009). *Why Doesn't Student like Schools*. Nueva York: Willey

Wishart, T. (1996). *On sonic art*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers.

X

Y

Z

Zanpronha, E. (2013). "Música e inteligibilidad. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, ISSN 1885-8309, N° 37, 2013 (Ejemplar dedicado a: ¿Qué es la música? Coord. Thomas Schmitt.), págs. 247-262

11. Annexes



Imatge 13. Clinica Mundana abans del tancament. Ara, una tenda de bicicletes.

11. Annexes

**En format digital.*

Carpeta I. Transcripcions entrevistes

Carpeta II. Audios entrevistes treball de camp

Carpeta III. Vídeos treball de camp

Carpeta IV. Fotos treball de camp

