



Universitat
de les Illes Balears

TREBALL DE FI DE MÀSTER

**L'EDUCACIÓ I LA PEDAGOGIA MUSICAL EN EL
CREIXEMENT PERSONAL I LA
INTERCULTURALITAT**

Giacomo Arnaboldi

Màster Universitari en Formació del Professorat

(Especialitat/Itinerari de música)

Centre d'Estudis de Postgrau

Any acadèmic 2019-20

L'EDUCACIÓ I LA PEDAGOGIA MUSICAL EN EL CREIXEMENT PERSONAL I LA INTERCULTURALITAT

Giacomo Arnaboldi

Treball de Fi de Màster

Centre d'Estudis de Postgrau

Universitat de les Illes Balears

Any acadèmic 2019-20

Paraules clau del treball:

Educació musical, espiritualitat, interculturalitat, aprendre a ser, cura del ser

Nom del tutor / la tutora del treball Joan F. Ramírez Mesas

Nom del tutor / la tutora (si escau)

Nom del tutor / la tutora (si escau)

Resum

El desenvolupament personal, en qualsevol de les grans dimensions humanes, no pot excloure la cura de la interioritat o "l'aprenentatge a ser" obert a la dimensió espiritual de la persona (Delors, 1996). És un àmbit de gran incidència pels corrents pedagògics que apunten a un paradigma holístic, però poc investigat en relació amb l'educació musical, malgrat que, en les últimes dècades, els estudis sobre els efectes cognitius, emocionals i socials de la pràctica musical posen de manifest el fort potencial de la música per promoure el desenvolupament integral de la persona (Campayo-Muñoz i Cabedo-Mas, 2017; Varner, 2019). A partir, per una banda, d'aportacions de la psicologia humanista, de la pedagogia de la interioritat, de la musicoteràpia i de la filosofia praxial de l'educació musical, i per altra, de la consideració de nocions tal com les "intel·ligències múltiples" (Gardner, 1983), la "intel·ligència emocional" (Salovey i Mayer, 1990) i els "estats de flux" (Csikszentmihalyi, 1988), s'elabora l'estat de la qüestió pel que fa a les relacions entre educació musical, creixement de la persona i interculturalitat. Constatant la manca actual de presències legislatives clares i línies metodològiques programàtiques que responguin a la potencialitat de l'educació musical d'afavorir el creixement psicoespiritual de la persona, aquest estudi pretén iniciar una investigació dels àmbits metodològics fonamentals per a una pedagogia musical intercultural centrada en l'aprenentatge a ser i a viure junts, conceptes que es troben en sinergia en una comprensió aconfessional d'espiritualitat com a *cura del ser*. Es passa així a elaborar un model conceptual que permet identificar quatre àmbits de praxi musical, a partir dels quals s'esbossa una proposta didàctica que permet treure unes conclusions conseqüents, suggerint en fi perspectives d'investigació i de desenvolupament ulterior.

Índex

1. Objectius del treball	5
<i>Estat de la qüestió.</i>	
2. La cura del ser, el creixement de la persona i l'educació musical	6
2.1 La perspectiva humanista	7
2.2 La pedagogia de la interioritat	9
2.3 El caràcter holístic de la pràctica musical	11
2.4 Adolescència i transició, música i transformació	15
2.5 Identitat, comunitat i educació musical intercultural	19
2.6 El <i>musicar</i> del ser : un enfocament crític, ontològic i multidimensional	24
<i>Desenvolupament de la proposta</i>	
3. Un model ontològic de praxi musical	30
3.1 Transcendent immanent	32
3.2 Intrapersonal	36
3.3 Personal	39
3.4 Interpersonal i comunitari	42
3.5 Global	45
4. Guió i esborrany d'una proposta didàctica	47
5. Conclusions	51
6. Referències bibliogràfiques	55
7. Annexos	71

1. Objectius del treball

Amb aquest treball ens proposem de profunditzar les relacions entre educació musical, creixement de la persona i interculturalitat, amb l'òptica de posar de manifest les implicacions que té aquesta sinergia per *aprendre a ser i a viure junts*. L'objectiu principal és assolir una modelització que pugui servir com a marc conceptual de referència a) per al desenvolupament de metodologies conseqüents en l'àmbit de l'educació musical i b) per a la identificació de línies guia en el tractament intercultural de les cosmovisions (*weltanschauungen*) humanes.

Per tal d'assolir aquest objectiu s'ha dividit el treball en dues parts.

En la primera part, de caire més teòric (cap. 2), es contextualitzarà l'àmbit d'investigació en el marc de la psicologia humanista i de la pedagogia de l'interioritat, es detallarà les potencialitats de la música pel desenvolupament psicosocial de la persona a partir de recents estudis científics, s'explorarà el potencial terapèutic de la pràctica musical per a l'etapa adolescent analitzant alguns fonaments de la musicoteràpia, s'investigarà el paper de l'educació musical intercultural en la interacció significativa entre comunitat i formació de la identitat, es presentarà en fi l'enfocament crític i experiencial de la *praxial music education* aproximant la seva perspectiva "enactiva" en educació musical.

En la segona part, de caire proposicional (cap. 3 i 4), s'afrontarà la tasca d'elaboració del model prèviament mencionat mitjançant una anàlisi raonada i comparativa d'articles en llengua anglesa sobre el tema d'"espiritualitat i educació musical". Posteriorment es detallarà sintèticament un guió pel desenvolupament didàctic d'una praxi musical que respon al model elaborat.

En les conclusions es considerarà l'aplicabilitat de la proposta didàctica en el marc curricular actual de secundària acabant amb l'aclariment de les potencialitats del model pel que fa al tractament intercultural de les diferents cosmovisions espirituals.

2. La cura del ser, el creixement de la persona i l'educació musical

Music creates order out of chaos; for rhythm imposes unanimity upon the divergent; melody imposes continuity on the disjointed, and harmony imposes compatibility upon the incongruous. (Menuhin, 1972, p.9)

L'any 1996 la Comissió Internacional sobre Educació al Segle XXI, presidida per Jacques Delors per encàrrec de la UNESCO, publica l'anomenat Informe Delors amb el títol *La educación encierra un tesoro*. El document avança tota una sèrie de recomanacions pel segle XXI ponent de manifest el valor de l'educació per aconseguir els ideals de pau, llibertat i justícia social, així com el seu paper fonamental en el desenvolupament de les persones i de les societats. L'educació és concebuda com a un mitjà “de un desarrollo humano más armonioso, más genuino” (Delors, 1996, p.14). La secció més coneguda de l'informe, la dels principis, proposa quatre pilars de l'educació:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (Delors, 1996, p.93)

En aquestes línies *l'aprenentatge a ser* revesteix una rellevància singular i cabdal, pel fet mateix de participar dels altres aprenentatges. Si considerem, per exemple, l'aprenentatge a viure junts, l'informe subratlla que “el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo la educación ... primero debe hacerle descubrir quien es” (Delors, 1996, p.104). Aquest paper essencial i transversal de l'aprenentatge a ser ens indica que descuidar-ho implica també i necessàriament el descuit dels altres pilars de l'educació.

Però què significa, exactament, “aprendre a ser”? En les primeres línies del paràgraf dedicat a aquesta noció llegim que “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad,

sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (Delors, 1996, p.106). La citació és important, perquè apareix un terme (*espiritualidad*) que, malgrat la seva possible ambigüitat, resulta essencial per comprendre la portada i el significat de l’aprenentatge a ser. Una pista per interpretar correctament la implicació de l’espiritualitat en el ser global de la persona ens la proporcionen dos passatges successius, el segon dels quals cita un principi de l’informe de l’UNESCO d’Edgar Faure (Faure, 1972, p.16).

Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. (Delors, 1996, pp.106-107)

«El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de su colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños». Este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. (Delors, 1996, p.107)

Expressions tal com “alcançar la plenitud”, “ser artefice del propio destino”, “despliegue completo del ser humano” i “proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre a las relaciones con los demás” son formulacions que proporcionen una idea de ser i d’espiritualitat en línia amb un enfocament humanista de l’ésser humà i de l’educació.

2.1. La perspectiva humanista

Al voltant dels anys ‘60 s’anava delineant una teoria psicològica de la personalitat influenciada per l’èmfasi d’Alfred Adler (1870-1937) en l’holisme, l’elecció, les intencions i l’experiència subjectiva de l’individu (Cloninger, 2003). Els majors representants d’aquesta escola particularment compromesa amb el valor del creixement personal eren Carl Rogers (1902-1987) i Abraham Maslow (1908-1970). Aquest corrent psicològic va ser i continua sent una referència important per l’així anomenada “pedagogia humanista”. Característiques distintives de la “psicologia humanista” són la valoració de l’experiència subjectiva

i emocional (enfocament fenomenològic), l'èmfasi en el present més que en el passat i el futur, la responsabilitat individual de l'individu pel que fa als resultats de la seva vida i la prominència donada als aspectes més avançats, saludables i creatius de l'experiència humana i del seu desenvolupament.

Carl Rogers creia que tots els éssers humans están motivats per un procés de transformació que du a la diferenciació (complexitat), a la independència i a la responsabilitat social, procés de creixement que va anomenar "tendència a la realització" (Rogers, 1963): "la tendencia direccional que se hace evidente en toda la vida orgánica y humana -el impulso a expandirse, extenderse, desarrollarse, madurar-, la tendencia a expresar y activar todas las capacidades del organismo, o el sí mismo" (citad en Cloninger, 2003, p.418). Els humanistes descriuen un "si mateix vertader" que conté el potencial pel creixement òptim, la realització del qual

implica necesariamente el alejamiento de lo que no se es, de las apariencias, de responder a las expectativas de los demás, para ir hacia la autonomía, la apertura a la experiencia, la aceptación de los otros y la confianza en uno mismo. (Sánchez, 2011, p.27)

La persona pot valorar el potencial de creixement d'una experiència a través d'un "procés de valoració orgànica", és a dir, mitjançant una adhesió als valors i processos interns de creixement, o dit d'una altra manera, escoltant l'ésser. Aquest si mateix no s'experimenta com a una entitat fixa, sinó com a un procés fluid en transformació i obert a l'experiència. L'individu plenament funcional integra lliurement les necessitats internes, les emocions i els diferents aspectes de la situació social en un sentit intern que no depén d'autoritats externes (Cloninger 2003, p.419) i que correspon al seu ésser més autèntic.

Maslow afirma que, una vegada satisfetes les necessitats bàsiques de la persona (necessitats fisiològiques, necessitat d'amor i pertinença, necessitat d'estima i autoestima) la motivació es dirigeix a una meta-necessitat: la plenitud humana o *autorealització*.

Lo que los humanos *pueden ser, es lo que deben ser*. Deben ser auténticos con su propia naturaleza. A esta necesidad la podemos llamar autorrealización.... [La autorrealización] Se refiere al deseo de la persona por la autosatisfacción, a saber, la tendencia en ella de hacer realidad lo que ella es en potencia. Esta tendencia se podría expresar como el deseo de llegar

a ser cada vez más lo que uno es de acuerdo con su idiosincrasia, llegar a ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser. (Maslow, 1954/1991, p.32)

La noció d'autorealització té implicacions importants per una educació que apunta al floriment humà, al desenvolupament intrínsec i espiritual de la persona. Una altra citació que ens mostra la directa relació de l'informe Delors amb la perspectiva humanista és certament la següent definició d'autorealització de Maslow (1968a) com a

la realización continua de potenciales, capacidades y talentos, como el cumplimiento de la misión (o llámese, destino o vocación), como un conocimiento pleno y aceptación de la naturaleza intrínseca de la persona, como una tendencia incesante hacia la unidad, la integración o sinergia dentro de la persona. (Citat en Cloninger, 2003, p.450)

L'autorealització no és així un estat final, sinó un procés de descobriment de l'ésser constel·lat per moments transitoris d'autorealització que Maslow anomena "experiències cim" (*peak experiences*), esdeveniments que poden canviar l'existència personal i el mode de veure la realitat, experiències que en altres contextos culturals o teòrics són qualificats d'"espirituals",

sentimientos de horizontes ilimitados que se abren a la visión, el sentimiento de ser al mismo tiempo más poderoso y también más desvalido que nunca antes, el sentimiento de gran éxtasis, asombro y admiración, la pérdida de la ubicación en el tiempo y el espacio con, por último, la convicción de que ha sucedido algo extremadamente importante y valioso, de modo que el sujeto es en cierto grado transformado y fortalecido por esas experiencias incluso en la vida diaria. (Maslow, 1954/1991, p.212)

2.2 La pedagogia de la interioritat

La perspectiva humanista ha influït fortament sobre el desenvolupament a Espanya d'una "pedagogia de la interioritat" (Burguet 2014; Buxarrais Estrada, 2016; Fradera i Guardans, 2008; Núñez Cubero i Romero Pérez, 2016; Sánchez, 2011). En aquest filó de reflexió, una altra teoria que es pot relacionar amb l'*aprenentatge a ser* és la teoria de l'autodeterminació de Ryan i Deci (2000), la qual explica les condicions en què s'afavoreix la motivació intrínseca en tant que tendència natural de creixement cap a l'assoliment, cap a la iniciativa, als reptes i compromisos. Núñez Cubero i Romero Pérez (2016) expliquen que aquesta teoria

prediu que la motivació intrínseca es pot generar en un entorn que satisfaci les necessitats psicològiques universals de competència, relació i autonomia, més que mitjançant permisos i càstigs per part del professor.

Promover el pilar sugerido por la Unesco *aprender a ser* implicará, siguiendo las sugerencias de la teoría de la autodeterminación, maximizar el continuo de la conducta autodeterminada, promoviendo la autorregulación de las acciones por parte del alumno, en lugar de la regulación extrínseca. (Núñez Cubero i Romero Pérez, 2006)

Una estratègia per estimular entorns motivadors d'aprenentatge i de creixement personal és generar experiències de fluidesa o de flux. L'*estat de flux (flow state)* o "experiència òptima" és un concepte formulat per Mihály Csikszentmihalyi (1988) a partir d'investigacions dutes a terme durant més de vint anys sobre l'estat de consciència d'una persona completament immersa en l'activitat que executa. Aquest tipus d'experiència de focalització fluida de l'atenció en una tasca que resulta intrínsecament motivadora aporta un sentiment profund de gaudi, satisfacció, autoestima i alegria.

La experiencia demuestra que el flujo de nuestra atención ayuda a integrar la personalidad. Pensamientos, intenciones, sentimientos y todos los sentidos se enfocan hacia la misma meta; entonces nuestro ser está unificado. Y cuando el episodio de flujo (*flow*) haya pasado, uno se siente más integrado que antes, no solo internamente, sino también respecto a otras personas y al mundo en general. (Sánchez, 2011, p.44)

Haworth (1997) resumeix les característiques de la experiència òptima o estat de flux identificades per Csikszentmihalyi (1988) en els següents punts (citats per Boyce-Tillman, 2000a, p.13):

- implicació intensa;
- claredat d'objectius i retroalimentació positiva;
- concentració profunda;
- transcendència de l'ego;
- immersió o pèrdua de consciència prèvia;
- pèrdua del sentit del temps;
- experiència intrínsecament motivadora;
- equilibri entre destresa i repte.

Així com subratlla Sánchez (2011), les característiques de les experiències que ens fan entrar en un estat de flux amplien el concepte d'espiritualitat més enllà del marc religiós, traslladant l'experiència profunda del ser a la realització de les activitats humanes. Es tracta així de concebre-les en continuïtat amb les experiències d'espiritualitat encarnada viscudes des de la volició.

Estas se alejan de una espiritualidad mental y se arraigan en la conciencia del ser, en el sentido de plenitud, haciendo experiencia de despojo del ego para abrirse más allá de uno mismo. Una característica que les es propia será el arraigo al ser, integrando todo el yo, tanto pensamientos, instintos, emociones, deseos, como la misma corporeidad. (Burguet, 2014, p.62)

2.3 El caràcter holístic de l'activitat musical

La integració de totes les dimensions de la persona que es verifica en les experiències òptimes i de realització del ser (Sánchez, 2011, p.27), és un tema cabdal per relacionar el creixement psicoespiritual de la persona a l'educació musical. La teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (1983, 1993) té el mèrit de plantejar una pluralitat de dimensions competencials de l'ésser humà que actuen en harmonia (Ferrándiz, 2004), i de saber reconèixer, al costat de la intel·ligència lingüística, musical, logicomatemàtica, espacial, cinèticocorporal, interpersonal i intrapersonal, també una intel·ligència naturalista i una existencial (Gardner, 2001). Així i tot, en aquesta teoria, la intel·ligència existencial és rebaixada a una capacitat reflexiva de posar-se qüestions existencials, sense que se n'investigui aparentment la relació amb la intel·ligència intrapersonal (capacitat de conèixer-se, de reconèixer les pròpies emocions i gestionar-les) i interpersonal (habilitat de comprendre els altres i de relacionar-se). La intel·ligència musical, a més a més, queda reduïda a una capacitat essencialment abstracta i lògicoformal, estructuralment assimilable a la intel·ligència lingüística (Gardner, 1999).

Segons Lacárcel (2003) però, en la pràctica musical no s'utilitza solament la funció lògicoformal, analítica, lingüísticomatemàtica i seqüencial de l'hemisferi esquerre del cervell, sinó que

es necesario que queden implicadas las diferentes partes del cerebro, tanto las referidas a la corteza, como ambos hemisferios y las zonas más profundas en las que se hallan los centros emocionales, es decir, [la practica musical] es una actividad holística. (p. 217)

Aquesta consideració és suportada també per Remer (2005) i per molts altres estudis (Abraham i Justel, 2014). A més a més, així com mostra la ressenya d'investigacions científiques proposada per Campayo-Muñoz i Cabedo-Mas (2016, 2017), els beneficis de la pràctica musical sobre el desenvolupament físic, cognitiu i social de la persona són cridaners. Aquest estudi es dedica també a investigar la relació entre la pràctica musical i la competència emocional.

A partir de les nocions d'intel·ligència interpersonal i intel·ligència intrapersonal de Gardner, Salovey i Mayer (1990) defineixen el concepte d'*intel·ligència emocional*:

La intel·ligència emocional implica l'habilitat de percebre amb precisió, valorar i expressar emoció; l'habilitat d'accedir i/o generar sentiments quan faciliten pensaments; l'habilitat de comprendre l'emoció i el coneixement emocional; i l'habilitat per regular les emocions per promoure creixement emocional i intel·lectual. (Mayer i Salovey, 1995, citat en Roig, 2014, p.76)

La divulgació per Goleman (2011) d'aquest últim concepte combina les components mentals amb competències emocionals i trets del comportament i de la personalitat, distingint en la intel·ligència emocional els següents elements: tenir consciència de les pròpies emocions, saber expressar-les i dirigir-les (autoregulació), lligar emoció i acció en l'assoliment d'objectius (automotivació), reconèixer les emocions dels altres i empatitzar, establir relacions socials (Jordà Roig, 2014). De la intel·ligència emocional deriva la competència emocional que -segons Bisquerra i Pérez (2007)- es diferencia de la primera perquè dóna èmfasi a la interacció entre persona i ambient, conferint més importància a l'aprenentatge i al desenvolupament.

L'estudi de Campayo-Muñoz i Cabedo-Mas (2016, 2017) exposa amb precisió i eloqüència les relacions entre el desenvolupament de la competència emocional i la pràctica / educació musical. Entre els molts autors i estudis citats per Campayo i Cabedo destaquem: el reconeixement de la connexió entre pràctica musical i habilitats intrapersonals tal com l'autocontrol, l'automotivació, l'emocionalitat i el benestar (Petrides, Niven i Mouskounti, 2006); la connexió entre la música i la part emocional del "si mateix" (*self*) que fa de la música un

mitjà apropiat pel desenvolupament de competències emocionals interpersonals i intrapersonals (Jacobi, 2012; Edgar, 2013; Pellitteri, Stern i Nakhutina, 1999; McClung, 2000)¹.

Les activitats musicals considerades per aquests últims autors són:

- a) la lliure improvisació que permet l'expressió emocional sense condicionament formal;
- b) l'actuació grupal que estimula al respecte pels altres, la responsabilitat i la capacitat d'escolta cap als altres;
- c) les activitats que treballen la conscienciació de la relació entre música i emocions.

Dos temes molt desenvolupats i relacionats amb el creixement emocional són la creativitat i els estats de flux en l'actuació musical (Goleman 1995; Marin i Bhattacharya, 2013). Els dos conceptes estan estrictament correlats del moment que la creativitat du a estats de flux. La pràctica musical requereix de fet l'atenció d'un conjunt d'aspectes interrelacionats i contemporanis (afinació, duració de les notes, ritme, frase, tècniques d'execució, expressió, etc.) que duen el músic a estats de concentració profunda. Quan l'actuació instrumental o vocal requereix també habilitats d'interacció creativa amb els altres, per exemple en una activitat de interpretació o creació en grup (tal com la improvisació), aquest estat de flux es caracteritzarà per una implicació encara més holística de les diferents dimensions de l'ésser humà.

La relació entre el desenvolupament de la competència emocional i social és investigada també per Varner (2020). A partir d'una ressenya d'investigacions científiques, Varner (2019) proposa una correlació natural entre l'educació musical i el desenvolupament holístic de l'ésser humà, fonamentada sobre les següents competències d'aprenentatge socioemocional (SEL o *Socio-Emotional Learning*) que l'educació musical és capaç de fomentar:

- l'autoconsciència (*Self-awareness*) en tant que consciència de les pròpies emocions, percepcions, potencialitats, necessitats, valors, com a autoeficàcia,

¹ "Intrapersonal skills developed through music lessons include self-esteem, tolerance, responsibility, impulse control, learning to express oneself correctly, creativity or developing critical thinking. According to these studies, interpersonal skills that could be learnt include cooperation, sense of belonging, empathy and active listening" (Campayo-Muñoz i Cabedo-Mas, 2017, p.250).

autoconfiança i sentit d'identitat o paper personal diferenciat que es desenvolupa amb relació als altres;

- la consciència social (*Social awareness*) en tant que apreciació dels altres i de la diversitat, consciència cívica, capacitat d'empatia i col·laboració;

- la presa de decisió responsable (*Responsible decision making*) com a capacitat d'identificar objectius i resoldre ràpidament problemes en situacions de repte i prendre decisions responsables;

- l'autoregulació (*Self management*) en tant que capacitat d'autocontrol de les emocions i de l'estrès, automotivació, disciplina i capacitat d'organització;

- les habilitats relacionals (*Relationship skills*) en tant que capacitat de comunicació, sentit de comunitat, implicació social, construcció i manteniment de relacions interpersonals, capacitat de treball cooperatiu i gestió de conflictes.

Existeix una ampla literatura que tracta les múltiples funcions de la música en el desenvolupament saludable de l'individu (Lukk, 2014, pp.62-70). Rellevant, en la connexió entre pràctica/educació musical i creixement de la persona, és el tema de la formació de la identitat i de l'autoestima (contemplat per Varner en la competència d'autoconsciència): Campayo-Muñoz i Cabedo-Mas (2017) addueixen els treballs de Lamont (2012) i North, Hargreaves i O'Neill (2000) que reconeixen el valor de la música per a la formació de la identitat personal i de grup (i en els joves particularment). També Maslow (1968b) afirmava que aprendre la pròpia identitat és una part essencial de l'educació (p.171) i que el descobriment de la identitat ocorre a través l'habilitat d'escoltar allò que passa al teu interior (p.169). El tema del desenvolupament de la identitat posa en estricta relació "l'escolta interna" i "l'escolta externa", l'aprenentatge a ser i l'aprenentatge a viure junts, atès que la identitat és un constructe relacional, és a dir, es defineix en relació amb el propi món interior (emocional, moral, cognitiu) i amb el món extern (social i cultural). L'activitat musical es revela així com a un procés privilegiat de construcció d'identitat i de sentit, d'identificació de relacions entre el subjecte i els altres, entre la persona, la societat i el món.

The act of musicking² establishes in the place where it is happening a set of relationships, and it is in those relationships that meaning of the act lies. They are to be found not only between those organized sounds which are conventionally thought of as being the stuff of musical meaning but also between people who are taking part, in whatever capacity, in the performance; and they model, or stand as metaphor for, ideal relationships as the participants in the performance imagine them to be relationships between person and person, between individual and society, between humanity and the natural world and even perhaps the supernatural world. (Small, 1998, citat en Laurence, 2008, p.15)

Small afegeix que quan “musicam”, “explorem, afirmem i celebrem” aquestes relacions (1998, citat en en Laurence, 2008, p.15). L’acte de “musicar” (*musicking*) ens permet així de conèixer-nos, d’experimentar i desenvolupar el nostre ser-en-relació als altres, d’aprendre a ser i a viure junts.

2.4 Adolescència i transició, música i transformació

L’adolescència és un període particularment sensible del desenvolupament humà, un període de transició caracteritzat no solament per canvis físics i hormonals, sinó també per transformacions cognitives, socials i emocionals. La tasca de desenvolupament psicosocial principal de l’adolescent és la formació de la identitat, l’assoliment d’un si mateix coherent i distint. Per Eric Erikson (1983) aquest procés és estrictament relacionat a nivells creixents d’autoacceptació i a decisions sobre la pròpia trajectòria de vida.

Erikson (1983) parla d’etapes successives de desenvolupament de la personalitat en cada una de les quals la persona afronta una determinada crisi. L’adolescent, en particular, es troba en conflicte entre identitat i confusió d’identitat, cridat a esdevenir conscient de la seva unicitat personal per a poder integrar-se activament en la societat. Aquest objectiu personal es confronta amb diferents reptes: el desenvolupament d’un sentit de competència, l’equilibri entre complicitat i aïllament respecte als pares, l’equilibració entre necessitat de pertànyer a un grup i cerca d’independència, el reconeixement dels iguals i l’assoliment de reciprocitat amb ells, l’autoregulació emocional, el control sobre la

² “Musicking” es podria traduir amb “musicar”; es tracta d’un mot encunyat per Christopher Small per referir-se a totes les activitats que es relacionen amb la música i l’actuació musical: tocar, escoltar, assajar, practicar, actuar, investigar, proporcionar material per una actuació, compondre, dansar, etc.

pròpia vida, el desenvolupament d'un sistema moral, la cerca de sentit existencial, l'equilibri entre exploració des límits i compromís, l'augment d'autonomia i responsabilitat interpersonal, l'exploració de nous papers socials i sexuals, etc. (Lukk, 2014).

Així doncs la música revesteix sense cap dubte un paper fonamental en el procés de construcció de la identitat i socialització de l'adolescent, ajudant i suportant el seu desenvolupament en un ampli espectre d'aspectes psicosocials, i servint també com a mitjà autoterapèutic i d'autoregulació emocional.

Music therapists Isabelle Frohne-Hagemann and Heino Pleß-Adamczyk (2004) outline and discuss at least eleven categories of therapeutic functions of music and music instruments. Music sets the boundaries and holds, affording the container for fear and anxiety for young people. It serves as an adequate and coping based sensory stimulator for integration processes with its cyclic frame of sound, rhythm, intensity and form. Music can be a vehicle of affects and interaffectivity for achieving impulse control, a catalyst for emotional climate and symbolic atmosphere and provider of emotional resonance extremely crucial for keeping contact with self and others. Music can bridge difficult transitional processes and be as good enough fulfilling transitional object instead of caretaker. Doubtless, music provides multiple resources for creativity, self-actualisation and pleasurable coping strategies and is irreplaceable and irredeemable sociocultural medium for psychosocial identity development. (Lukk, 2014, p.62)

Tal com ens diu Eve Lukk, a través de la música els adolescents poden donar forma a pensaments i emocions pròpies, articular l'autoconcepte, adaptar els seus estats emocionals i descobrir nous aspectes de si mateix (2014, p.66).

D'acord amb la crida de Wenger (1998) per a una *educació* no solament formadora sinó també *transformadora*, i d'acord amb el reconeixement de Bruscia (1998) de la permeabilitat dels límits entre educació, desenvolupament de la persona i canvi terapèutic, Elisabeth Mitchell (2016) descriu i aposta per un model emergent que relaciona l'educació musical amb la musicoteràpia, defensant l'existència d'un procés paral·lel entre el creixement musical de l'alumne i el seu creixement personal. La condició de possibilitat d'una tal educació musical terapèutica, afirma l'autora canadenca (p.20), és la presència d'un educador capaç de tenir una consciència holística de cada alumne i de reconèixer la potencialitat i les qualitats úniques inherents a l'experiència musical. El mètode d'improvisació vocal amb enfocament musicoterapèutic desenvolupat per Lukk

(2014), i dirigit als adolescents en transició, sembla poder ser funcional a aquesta línia de recerca.

Segons Smeijsters (2005) existeix de fet una significativa connexió entre l'experiència interna viscuda per la persona i la seva expressió musical d'aquell món interior. L'idea que hi hagi una correspondència entre expressió musical i experiència intrapersonal i interpersonal és sense cap dubte un concepte central de la musicoteràpia (Clennon, 2013, p.36). El psicòleg del desenvolupament Lev Vygotsky, reflectint sobre les funcions internes més complexes de la consciència humana (1982), presenta la noció de “tendències afectives-volitives” (*afective-volitional tendencies*) relacionant-les al concepte d'*expressió preverbal* (citat en Mastnak i Toropova, 2018, p.8). Vygotsky (1962) defensa l'idea que pensament i llenguatge existeixen inicialment com a fenòmens primigenis separats (*separate proto-phenomena*), que s'ajunten aproximadament a l'edat de tres anys, postulant així l'existència d'una consciència preverbal en relació amb la qual actuaria el procés musicoterapèutic d'“entonació” (*intonatsiia*)³ (Mastnak i Toropova, 2018, pp.7-10). Encara que segons Ailamaz'ian (2018) no existeixi una directa i estable relació semiòtica entre els modes de l'expressió musical i l'experiència o significat emocional (pp.22-23), es reconeix que “the semantic and emotional characteristics of inner experience are closely bound up with pre-linguistic modes of expression, which differ from analytical and verbal thinking and the language of description” (Mastnak i Toropova, 2018, p.10).

Tot seguint el mateix paradigma interpretatiu, Ailamaz'ian (2018) subratlla que el caràcter de l'experiència musical no només reflecteix sinó també altera i transforma l'experiència de vida de la persona, expandint d'aquesta manera els seus horitzons i capacitats (p.39). Això s'explica pel fet que, en el mecanisme de transformació de l'experiència interior en experiència musical, la forma musical arriba a vehicular una major generalització (o “ampliació”) del sentiment o estat afectiu que expressa, i això en permet la reinterpretació i modificació pel subjecte (pp.26-27), és a dir, la creació d'un nou sentit, l'emersió d'una nova perspectiva o

³ El mot rus *intonatsiia* té un significat parcialment diferent i més ample respecte a “entonació”. Tal com ens expliquen els autors (Mastnak i Toropova, 2018, p.11), el terme es refereix a tots aquells elements relacionats a l'expressió i escolta musical, inclòs el to, l'harmonia, la melodia, els intervals, etc.

manera d'integrar aquella experiència en el seu creixement personal. D'acord amb aquesta perspectiva, Ailamaz'ian ens explica així el procés d'*entonació* (*intonational process*) en tant que noció derivada del pensament de Vygotsky:

One can find in the musical form of a concrete work often contradictory tendencies, and the intonational process consists of their intertwining and mutual influence: intonations of sprightliness and diminution, of weeping and rapture, of aggression and restraint, of madness and tranquility are simultaneously present in various layers of a musical text and create a new meaning, a new inner experience, an elevating, multidimensional, ambiguous one that overcomes the unidirectionality of affect. (Ailamaz'ian, 2018, p.27)

Tenint en compte aquest tipus de dinàmica del procés d'*entonació* entre interioritat i expressió, el procés musicoterapèutic permet per exemple treballar, en l'adolescent, el conflicte entre necessitat de pertànyer a un grup i necessitat de ser diferent:

Music therapy contributes to a person's sense of belonging by providing a setting where each person's part in the music-making process can be distinctive, unique, and different, without resulting in isolation. There is room for a vast range of sounds, abilities, disabilities, ideas, and expressions in the music group. In fact, the creative aspect of musicmaking relies on a balance between uniformity (in the rhythm, key, or structure) and variety (new themes, textures, dynamics, and tempi). Music therapy offers an opportunity for belonging and individuality to be embraced simultaneously. (Broucek, 1987, p.53)

De la mateixa manera, la proposta d'expressar, en la improvisació motriu i vocal, la vivència que el jove té de la seva relació amb la família, treballant musicalment sobre l'equilibri i el compromís entre llibertat total d'expressió (improvisació lliure) i algun tipus de prescripció explorativa senzilla o, per exemple, sobre una vinculació tonal estable (bordó), reflectiria el procés de gestió del conflicte entre desig de llibertat / independència per part de l'adolescent i manteniment d'estabilitat i seguretat assegurat per l'ambient de control parental. El treball creatiu actuaria en la zona d'entonació de l'experiència interna en l'expressió vocal i motriu (Mastnak i Toropova, 2018, p.10) permetent de transformar la *modalitat d'experimentació* del conflicte, atès que "l'experiència entonada", ens diu Toropova (2017), es refereix al "com" s'experimenta i se sent una experiència interna expressada (citada en Mastnak i Toropova, 2018, p.9).

Ens basti, ara com ara, subratllar que l'acció musicoterapèutica proporciona diferents mecanismes apropiats per afavorir el desenvolupament psicosocial dels joves: des de l'estímul a l'autoiniciativa, l'acceptació social i l'autoacceptació, a la possibilitat d'experimentar (d'una manera fònica) situacions de límit; i més encara: des del treball sobre el rol individual i paper musical propi en relació fònicodinàmica i rítmicocooperativa amb els altres (incidint potencialment en la resolució del conflicte fonamental entre identitat i confusió d'identitat indicat per Erikson), a l'oferta d'un ambient segur d'expressió personal i recíprocitat creativa:

Music therapy offers the safety of a permissive environment where a person's sound can be heard and valued, where the fear of making a mistake can be overcome by the group's acceptance of each person as part of the music-making process. The pleasure of expressing oneself in musical sound has the potential of surpassing the fear. (Broucek, 1987, p.52)

L'activitat educativa musicoterapèutica pot donar també la possibilitat de traslladar la resolució de problemes de comunicació interpersonal (detectats per exemple amb un sociograma de classe) a dinàmiques musicals d'interacció en la forma de joc de rol (*role-play*), atès que permet d'aquesta manera una diversa experimentació de les relacions interpersonals i dóna així la possibilitat de reestructurar-les: "As the individuals play, and listen to their playing, they may experience a new awareness of the underlying subtle messages and not-so-subtle feelings. Hearing what the sounds convey may open new viewpoints from which to solve old problems" (Broucek, 1987, p.54).

2.5. Identitat, comunitat i educació musical intercultural

Quan la pràctica musical terapèutica profunditza la relació i la interconnexió amb la comunitat es verifica una convergència entre l'aprenentatge a ser, a fer i a viure junts. Koopman (2007) resumeix aquesta convergència en els següents conceptes: "collaborative music-making, community development and personal growth" (p.153). En aquesta categoria convergent es poden trobar iniciatives musicals molt diferenciades, cadascuna definida per un context social específic (Verben, 2007), basades sobre l'aprenentatge formal i/o informal de la música i designades amb els termes de "música comunitària" (*community music*), "teràpia

musical comunitària” (*community music therapy*) o “treball sonor comunitari” (*community sound work*) (Higgins, 2006; Koopman, 2007; Mastnak, 2016; Schippers i Brydie-Leigh, 2013; Silvermann, 2012;). En aquest últim cas (*community sound work*) es dóna èmfasi a l’interconnexió entre treball amb la veu, treball amb el cos, amb el grup i amb l’espai:

[Sound Work is] based on work with the human voice, the body, the group and the space. The fundamental principle is that the voice and body are highly sensitive media for the representation of the mental, emotional, and spiritual self – they can mirror the complex nuances of one’s personality seismographically, representing inner processes in a qualitatively analogous way. Though originally designed for psychiatric patients, the new model of Community Sound Work invites everybody to use the same principles to develop self-management, self-competence and self-responsibility, and to over-come feelings of being dominated by stress, compulsions, obsessions, loneliness or despair. (Mastnak, 2016, p.55)

Les implicacions pel desenvolupament psicosocial són evidents en les iniciatives definides com a *música comunitària (community music)*, això no obstant, aquestes pràctiques rarament es defineixen entorn del concepte de musicoteràpia, presentant-se en canvi, d’una manera més general, com a activitats musicals comunitàries controlades per la mateixa comunitat, allunyades d’un ensenyament didàctic unidireccional, fortament relacionades a un lloc, centrades sobre la implicació social i un compromís flexible, musicalment dinàmiques i relacionades d’una manera sinèrgica amb institucions escolars (Schippers i Brydie-Leigh, 2013).

A l’hora de cercar un model de pedagogia musical que afavoreixi el creixement de la persona en el seu context, el desenvolupament d’un enfocament comunitari d’aquest tipus és sense cap dubte valuós. La projecció i l’interconnexió social és de fet crucial pel desenvolupament en l’adolescent d’un rol amb sentit personal i social. És a aquesta edat que es palesa amb vehemència l’acció interna d’allò que Viktor Frankl (1905-1997) denominà la “voluntat de sentit”: desig d’encontrar un significat existencial o objectiu vital definit com a “tensió entre el ser i el sentit” (1969, p.45, citat en Del Core, 1993, p.64). Si l’adolescència de fet es configura com a una etapa altament sensible de desenvolupament, de pèrdua de certes certeses i seguretat, de necessitat d’ampliar perspectives, horitzons i d’estabilitzar el propi ser, al mateix temps és una etapa privilegiada de formació

del sentit, d'extroversió i interrelació, de manifestació de salut i optimisme, de projecció i implicació cívica. Aquesta cerca d'un sentit de la vida és un important factor d'integració i unificació de la personalitat, una tensió capaç de polaritzar les energies de l'individu d'una manera no egocèntrica cap a la realització del seu *ser-en-relació*. La "intel·ligència existencial" descrita per Gardner (entesa com a tendència a posar-se qüestions existencials) és sense cap dubte particularment activa durant aquesta edat, manifestant-se com a cerca de motivació essencial i força de creixement compartit entre l'individu i la societat, com a procés de descoberta del propi ser en equilibri i coproducció amb el grup i la comunitat. És aquí que l'aprenentatge a ser s'alia amb l'aprenentatge a viure junts i a fer, amb benefici personal i per la societat sencera.

La societat d'avui dia és profundament marcada per la diversitat cultural, no solament per la mescla de persones de diferents i complexes arrels culturals, sinó també perquè en aquesta societat de la informació, de l'economia, de l'ecologia i de la salut globals, ja no es pot prescindir de l'elaboració conjunta d'un projecte de vida en comú, d'un diàleg i una sinergia de les diversitats. La nostra mateixa identitat no pot fugir d'aquest confront: la identitat personal és múltiple i polimorfa; és un procés continu de transformació i interacció amb l'altre i l'alteritat. Tal com ens diu Martínez Abdallah Pretceille, la identitat no és solament una construcció, sinó també una co-construcció, producte d'una activitat comunicativa conjunta de posada en comú del sentit (Pretceille, 2006, citat en Disoteo, 2013, p.85). També Georges Deveurex afirmava que el concepte de psiquisme humà i de cultura són lligats indissolublement del punt de vista metodològic i del punt de vista funcional (Deveurex, 1970, citat en Disoteo, 2013, p.86), de la mateixa manera que Jerome Bruner (1990) subratllava que és impossible construir una psicologia humana partint de la sola individualitat, atès que l'ésser humà participa en la cultura i realitza les potencialitats de la seva ment a través de la cultura (citat en Disoteo, 2013, p.82). Així que, en una societat multicultural i intercultural com la nostra, la identitat personal és necessàriament una *identitat intercultural i transcultural*: diàleg, conflicte, negociació i integració de múltiples identifications. Conèixer l'altre i aprendre a apreciar la seva diversitat ens permet de conèixer-nos i integrar

totes les parts de la nostra identitat. L'educació intercultural és avui dia imprescindible pel creixement de la persona.

La UNESCO ha tingut un rol fonamental en el reconeixement de l'educació intercultural i del paper de les arts en la valorització de les diversitats culturals. En l'*Hoja de ruta* redactada al final de la *Primera Conferencia Mundial sobre Educación Artística* que va tenir lloc a Lisboa en el 2006, es defineix la promoció de la diversitat cultural com a objectiu de l'educació artística, representant la "línia d'acció 7" de la *Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural* del 2001: "alentar, a través de la educació, una toma de consciència del valor positiu de la diversidad cultural" (UNESCO, 2006, p.4). Amb la publicació, per la mateixa UNESCO, de *La Agenda de Seúl* (2010), en què s'expressen els *Objectius per al desenvolupament de l'educació artística*, es torna a subratllar la necessitat que l'educació artística contribueixi a la solució de problemes socials i culturals del món contemporani i, amb això, a la promoció de la responsabilitat i cohesió social, la diversitat cultural i el diàleg intercultural (UNESCO, 2010, 8-11).

Tal com subratlla Cabedo-Mas (2016), les possibilitats de la música i de l'educació musical com a eines de coneixement intercultural, de cohesió social, d'aprenentatge en valors i construcció de pau han estat reconegudes i àmpliament estudiades (Ramirez-Hurtado, 2017) i inclòs objecte d'obres dedicades a l'educació musical a secundària de recent publicació (Howard i Kelley, 2018). Una possibilitat poc explorada, però, ens sembla la combinació d'aquestes amples finalitats amb pràctiques de *música comunitària* intercultural, és a dir, el disseny d'ocasions d'aprenentatge musical i en valors en la intersecció entre escola i diferents comunitats culturals presents al territori. Si el concepte de "missatger cultural" (*culture bearer*) (Campbell, 2018, p.143) és una pràctica que ja troba més o menys espai en les escoles, en canvi la idea d'una possible intersecció entre contextualització cultural de la pedagogia musical multicultural (Campbell, 2004; Wade, 2013) i la rellevància del context comunitari per aquesta pedagogia (Kenny, 2016), pareix ser una possibilitat que només darrerament ha despertat l'atenció d'obres dedicades (Campbell i Lum, 2019). La idea d'una possible pràctica pedagògica de la música del món mitjançant el contacte intercultural dels joves amb les comunitats culturals presents al territori, ens sembla encara més rellevant

quan es consideri la funció terapèutica, d'autoregulació emocional i de creixement espiritual que revesteix la música en la majoria de les tradicions del món que habiten la nostra societat (es pensi per exemple a la funció del *samâ`* en islam o a la pràctica del *kîrtan* en el sikhisme, i només per citar algunes de les tradicions "altres" més presents al nostre territori).

Una cosa és certa: la pedagogia musical intercultural ha d'obrir-se a un enfocament que es fonamenti en l'experiència i la pràctica perquè incideixi significativament en el creixement personal i en la formació de la identitat.

Para que conectemos con una(s) música(s) determinadas, de manera que formen parte de nuestro yo, es necesario que la relación entre nosotros y dicha(s) música(s) constituyan, para nosotros, una *experiencia significativa*. Únicamente de esta manera esta música puede ser un elemento importante en la formación de nuestra identidad. (Cabedo Mas, 2012, p.160)

Si d'una banda és fonamental prendre consciència d'allò que Cabedo, parafraçant David J. Elliot (1995), defineix com "expressiones musicales cognitivas de información cultural específica, incluyendo creencias i valores" implícits en l'escolta d'una peça musical, també resultarà central, perquè l'aprenentatge musical intercultural no quedi fredament contextualitzat en cultures "estranyes", acompanyar aquesta contextualització i conscienciació amb pràctiques que permetin la fruïció dels diferents modes d'experimentar el sentit de la vida, així com de les modalitats de transformació personal inherents a aquella cultura. És crucial apostar per una comprensió "enactiva" i significativa de la diversitat cultural, és a dir, per una comprensió que sorgeixi de l'experimentació de modes diferents de fer música i de diferents modes de concebre les relacions d'aquesta pràctica amb l'existència mateixa del subjecte. Aquesta perspectiva recolza sobre la idea de música o de "musicar" (*musicking*) de Small (1998), és a dir, no pas com a objecte, sinó com a activitat, com a vivència, com a experiència que fins i tot supera la música: "un proceso, por mediación del cual exploramos nuestro medio, tanto el interior como el exterior, y aprendemos a vivir en él" (1989, citat en Cabedo Mas, 2012, p.281).

Propòsit d'una educació musical intercultural pel creixement de la persona és així capacitar l'individu per integrar-se amb la plenitud del seu ser en l'entramat de la vida i de la societat en què viu. Per tal fi haurà de proporcionar

pedagògicament experiències significatives, actives i transformadores, sensibles a les idiosincràcies individuals, arrelades al context i obertes a la participació comunitària, que al mateix temps permetin als joves desconstruir identifications culturals i musicals rígides i homogeneïtzadores. Adherir a aquesta visió significa ja, en si, adoptar una postura crítica cap als modes hegemònics de comprendre la música i l'educació musical.

2.6 El *musicar* del ser: un enfocament crític, ontològic i multidimensional

En l'última dècada l'educació musical ha Espanya a sofert una clara pèrdua d'estatus, en particular amb la relegació de la matèria a assignatura específica i la disminució de la seva càrrega lectiva (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa), procés preocupant de subestimació paral·lel a la pèrdua d'importància curricular de la filosofia. Encara que l'enfocament competencial, propugnat per les últimes lleis estatals en matèria d'educació (LOE i LOMCE), ofereixi possibilitats per fer un gir a les modalitats d'ensenyament i aprenentatge més tradicionals, el fet d'inserir una competència dissenyada sobre el model empresarial de producció (competència emprenedora), i de defensar una estandardització de competències independentment dels contextos escolars, marca un tipus d'enfocament ideològic molt definit (Casanova i Serrano, 2018).

Aquesta tendència ideològica es pot observar també en els documents de la UNESCO anteriorment esmentats. Sense menysprear els molts elements positius destacats, cal però reflectir sobre alguns passatges que pareixen simptomàtics de la presència de modes de pensament hegemònics en les mateixes polítiques educatives internacionals. Si d'una banda aquests documents exalten una educació artística capaç de permetre el desenvolupament de la creativitat dels joves, d'altra banda però també corroboren una mentalitat mercantil en matèria d'educació difícilment compaginable amb la idea de l'art com a camí d'aprenentatge a ser: "Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación" (UNESCO, 2006, p.3); "Entre los asuntos que el Comité Consultivo tuvo en cuenta, aunque no fueron los

únicos, figuraron la paz, la diversidad cultural y el entendimiento intercultural, así como la necesidad de las economías post-industriales de disponer de una fuerza laboral creativa y adaptable” (UNESCO, 2010, p.2). Isoteo (2013) destaca com aquests passatges posin en relació el desenvolupament de la creativitat artística amb les necessitats del mercat laboral i no amb la realització de la persona (p.42).

Leggendo questi estratti, non si può esimersi dal notare una forte ambiguità nelle intenzioni degli autori e chiedersi se costoro pensino allo sviluppo artistico dei giovani come fattore di realizzazione della loro personalità, alla società interculturale, alla pace o se invece si preoccupino di offrire una mano d'opera adatta alle nuove regole della flessibilità capitalista del lavoro. (Isoteo, 2013, p.42)

Aquesta tendència ideològica es basa sobre un mode de pensament que posa al centre l'objecte en comptes del subjecte, que valora la cura de tenir en comptes de la cura del ser. És possible detectar una anàloga polaritat també en dos tipus oposats d'enfocament pedagògics de l'educació musical:

un primero entendiendo la educación como un proceso encaminado a la consecución de un producto, denominado técnico-práctico, y un segundo centrado en dicho proceso como un fin en sí mismo, independientemente de qué producto del aprendizaje se alcance finalmente, al que se le llama práctico-crítico. (Aróstegui, 2011, p.23)

El segon enfocament es pot definir també “contrahegemònic”, del moment que s'enfronta críticament a un model tradicional o hegemònic d'educació musical el qual, entre altres coses, defensa la superioritat i preeminència de la música clàssica i dels processos tècnics/cognitius (anàlisi i llenguatge musical).

Tal com ens diuen Van der Schyff, Schiavio i Elliot (2016) (citant diferents obres i treballs de referència), en les últimes dècades s'han multiplicat les veus d'autors que critiquen aquesta orientació pedagògica i, en particular, el model descontextualitzat i desencarnat de cognició sobre el qual es basa.

Aquests autors ens expliquen que la racionalitat objectivista heretada de l'il·luminisme (amb la seva separació entre ment i cos) ha reforçat una postura ideològica que no solament dóna per descomptada la superioritat i autonomia de la música clàssica, sinó que també considera que l'expressivitat i el sentit musicals es troben inscrits d'una manera abstracta en les relacions estructurals de

la música, sense tenir en compte les components emotives, subjectives, corporals, contextuals i culturals.

a highly rationalizing, objectivist, and disembodied approach to meaning and aesthetics that was championed in the Enlightenment and that continues to drive many of our current assumptions. Here 'meaning' is understood largely in terms of abstract linguistic propositions and concepts; and aesthetic experience, accordingly, involves a detached contemplation of the formal relationships intrinsic to the (supposedly autonomous) musical 'work' itself. Because of this, (and until recently) the situated, embodied and affective aspects of (musical) cognition have been largely ignored. (Van der Schyff, Schiavio, i Elliot, 2016, p.85)

En línia amb aquestes consideracions, June Boyce-Tillman (2000a) -autora de referència pel que fa al tema d'educació musical i espiritualitat- subratlla la coexistència en la persona de dos diferents modes de pensaments, el primer històricament hegemònic respecte al segon. D'una banda un sistema de pensament que s'identifica a un enfocament abstracte, impersonal, destacat, objectivant, instrumental, exterior i racionalista, característic de l'Occident, de l'altra un enfocament cognitiu processal, més perceptiu, personal, intuïtiu, interior, associatiu, holístic i encarnat en la vida.

Tot i que aquesta polaritat ha estat sovint utilitzada per dissenyar una visió dicotòmica entre "pensament occidental" i "pensament oriental" (Arnaboldi, 2015), es tracta de plantejar-se un retorn a la seva interrelació natural, a la unitat i globalitat interdependent de la persona que una educació del ser intenta conrear amb una orientació al mateix temps positiva (dirigida al desenvolupament de la persona) i crítica dels modes de pensaments hegemònics.

L'*educació ontològica* propugnada pels detractors de la filosofia praxial de l'educació musical (Elliot, 1995; Elliot i Silverman, 2015) es proposa exactament aquesta doble estratègia (crítica i positiva) per ocasionar el desenvolupament del *ser-al-món* (*being-in-the-world*):

On one hand, it requires a critical examination of taken for granted or historically sedimented attitudes that obscure essential possibilities of being-in-the-world. On the other, it looks to what this clearing away reveals about the essence of human being and develops possibilities that point the way to the future of education as a means of self and world making—whereby the possibilities of one's being-in-the-world may be 'brought forth' most fully. (Van der Schyff et al., 2016, pp.88-89)

Per aquest corrent de pensament, l'educació és una activitat compartida entre professor i alumnes en interacció amb el món vivent, d'on sorgeix espontàniament i dialògicament la *praxi* mateixa de l'aprenentatge. Aquesta interacció permet al ser de la persona de descloure's plenament i realitzar el propi potencial en relació significativa i coproductora de sentit amb el medi en què participa. Tal idea d'autofloració del ser ve de la noció d'*autopoiesis* que Maturana i Varela varen desenvolupar per explicar els processos vivents (1980).

L'oposició entre els dos modes de cognició anteriorment esmentats és superada, per la filosofia praxial, recolzant sobre la idea que sentit i coneixement significatiu sorgeixen de les *interaccions sensoriomotores* que es desenvolupen entre medi i organismes vivents de manera contextual (van der Schyff et al., 2016, p.91).

That is, the ontological perspective turns us from our tacit obsession with the 'cognitive'—where human beings are seen as detached rational beings—and towards a recognition of the more primordial nature of human being-in-the-world as relational, emergent, transforming, contingent, situated, temporary and emotional-embodied. This, I argue, may deepen our understanding of what 'knowledge' entails by situating it more clearly within the embodied processes through which we open up to the possibilities of being-in-the-world; and which also seem to characterize the fundamental experience of music as something we live through with our whole being, and not first and foremost as an 'object' of knowledge. (Van der Schyff, 2015, p. 86)

Aquesta filosofia de l'educació musical avança la idea d'una "ecologia pedagògica basada sobre la cura" ("*care-based*" *pedagogical ecology*). El desenvolupament musical no és concebut com a assoliment de coneixements predeterminats que es poden abstrure de les contingències de la vida i de la gamma d'implicacions socioafectives que constitueixen el nostre ser-al-món, sinó, més aviat, és comprès com a una experiència significativa de cura mútua i trobada recíproca entre éssers autopoiesics que interaccionen creativament per ser-i-esdevenir musicals (*enacció*):

[Musical development can not] be seen as leading towards fixed, objective understandings abstracted from the contingencies of life and the range of embodied-affective and social engagements that constitute our being-in-the world. Rather, from an enactive perspective, the educational environment is revealed as consisting of a group of interacting autopoietic entities,

reaching out to each other and drawing themselves together through their mutual care for being-and-becoming musical. (Van der Schyff et al., 2016, p.94)

No sorprèn que particular importància és donada així a la improvisació musical en tant que aspecte sociocognitiu central del procés d'aprenentatge *enactiu*:

the deep relevance of improvisation in such processes, which though marginalized in Western academic music, may, from the enactive perspective, be understood as a central aspect of social cognition—which perhaps explains its ubiquity in most other musical contexts and cultures (Van der Schyff et al., 2016, p.120)

Encara que la filosofia praxial de l'educació musical faci directament referència al pensament d'Aristòtil, l'èmfasi posada sobre la noció de cura i la idea relacional de ser remunta al concepte grec més antic de *psyché*. Tot i que generalment traduït amb el mot "ànima" es tracta d'una noció associada al concepte de vida d'una manera general, i pel fet de ser neutre, indiferent als pronoms personals (Patočka, 1988, p.141), es distingeix clarament de la noció moderna d'ànima en tant que desproveïda d'accepció exclusivament subjectiva. En la perspectiva socràtica, en particular (Patočka, 2017; Merlier, 2009), la *psyché* abraça més dimensions, és *multidimensional*: mentre travessa la interioritat humana es refereix a la totalitat de la vida, a la societat (la *polis*) i al diví.

El concepte socràtic de "cura de l'ànima" (*tes psyches epimeleia*), que trobem per exemple en el diàleg *Alcibiades I* (132c), és així crucial per pensar i entendre una pedagogia de la interioritat entesa com a *cura del ser* (a on el mot "ser" doncs compren també el "viure junts"). Primer de tot perquè, tal com va assenyalar en el 1981 Foucault (2001), abans que es fonamentés l'episteme secular sobre l'oracle de Delfos "coneix-te a tu mateix" -establint d'aquesta manera la preeminència moderna de la cognició abstracta com a mode de pensament hegemònic (Mavelli, 2012)-, la cura de si mateix o, millor dit, la *cura de la psyché*, era considerada condició essencial perquè hi pogués haver coneixement. Això significa que, segons la filosofia clàssica, no hi podia haver coneixement de la veritat sense un exercici de cura espiritual, és a dir, sense una recerca, una pràctica i una experiència per les quals el subjecte actua sobre si mateix les transformacions necessàries per accedir a la veritat (Foucault, 2001).

Aquestes pràctiques de transformació de si mateix, com ens recorda també Buxarrais Estrada (2016), són tècniques d'escolta interior, de meditació i profundització de la relació entre si mateix, l'altre, el món i l'eternitat. I això exactament perquè la *cura de la psyché* -segons la reconstrucció del socratisme feta per Patočka (2017)- és una *praxi ètica* de relació amb la *totalitat del vivent* que permet de superar la cura egoística del tenir, i reconèixer-se com a part integrant i interdependent de la totalitat vivent (Merlier, 2009; Arnaboldi, 2019a). La noció de *cura de la psyché* es podria així definir com el conjunt d'actituds, comportaments, experiències, pràctiques i plantejaments que permeten a la persona d'emprendre un camí de creixement / transformació cap a un estat de salut psicofísica, social, moral, ecològica i espiritual.

El *musicar* pot ser una d'aquestes pràctiques de transformació de si mateix i de la realitat. El fet que la totalitat de les tradicions espirituals fonamentin les seves tècniques de transformació del ser sobre pràctiques d'escolta interior, de música, de cant i de dansa, ens ha de fer pensar. Això també vol dir que una educació musical que apunti a la transformació i al creixement personal, no només s'ha d'alguna manera interessar a l'espiritualitat, sinó que també no pot prescindir de la valoració de la riquesa intercultural que s'hi associa. El paper transformador de la música pot ser una clau essencial per construir una pedagogia musical intercultural fonamentada sobre el *musicar del ser*.

Plantejar-se la qüestió de la relació entre educació musical i espiritualitat llavors significa demanar-se com l'educació musical pot promoure el desenvolupament integral de la persona, la seva maduració psíquica, social, emotiva i moral. També significa preguntar-se en què termes l'educació musical pot afavorir una cura de la *psyché* entesa com a multidimensionalitat de la vida que travessa el subjecte, la comunitat-societat, l'ambient natural i la transcendència. Finalment significarà també interrogar-se sobre les modalitats, els processos, els enfocaments i les metodologies que es requereixen per a una educació musical que apunti a tal funció de desenvolupament ontològic. Això voldrà dir segurament tenir en compte i valorar particularment l'àmbit de la improvisació i creació musical, l'escolta profunda de la meditació, la relació de l'autoconsciència amb el cos-en-moviment, l'obertura cap a l'altre en el procés de

construcció de la identitat personal i de grup, la consciència del valor inalienable del medi ambient i de la seva importància en la cura del ser-al-món, en fi, la projecció personal cap al futur que cerca un sentit de la vida en coparticipació i solidaritat amb les altres cultures i la comunitat que ens envolta. Aquesta metodologia també haurà de ser crítica i afavorir el desenvolupament d'una moral postconvencional relacionada a un sentit de crítica de modes de coneixements hegemònics. Totes aquestes funcionalitats de l'experiència espiritual que sustenten la cura de la interioritat resulten fonamentals per acompanyar l'adolescent en la fase de transició cap a la floració i autopoiesis del ser.

3. Un model ontològic de praxi musical

The sacred, education, and art serve similar functions in the development of a human being. They are part of an interconnected web that supports growth and progress toward enlightenment and wholeness.
(Debenham i Debenham, 2008, p.46)

En el precedent capítol hem investigat el caràcter multidimensional del concepte d'“aprendre a ser” (Delors, 1996), identificant múltiples àmbits d'investigació que, des del punt de vista de l'educació musical, convergeixen i s'integren en el creixement de la persona més enllà dels sols aspectes purament cognitius. Al final de tal recorregut hem arribat a delinear una concepció ampla i multidimensional del concepte de *ser*, una concepció que ja està en part ímplícita en la formulació de l'informe Delors quan parla de l'aprenentatge a ser com a “proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors, 1996, p.93), una concepció que la filosofia praxial ens ha ajudat a aproximar amb la seva idea d'una educació ontològica com a cura del ser-al-món (*being-in-the-world*), és a dir, com a cura de les interaccions autoproductives i enactives entre persones i medi vivent. Hem així identificat una noció encara més antiga, la “cura de l'ànima” (*tes psyches epimeleia*), noció en línia amb aquestes consideracions i que hem implícitament suggerit de traduir com a *cura del ser*, en tant que cura capaç d'abraçar i integrar totes les dimensions del ser: la dimensió personal,

interpersonal, comunitària / ecològica i també el misteri⁴. Des del nostre punt de vista es tracta d'una noció fonamental per plantejar una cura ètica del ser-al-món que tengui en compte el sagrat d'una manera aconfessional i intercultural.

<i>Dimensions de la cura del ser</i>
Personal
Interpersonal
Ecològic/comunitari
Transcendent/Immanent

Per fonamentar el valor i la validesa d'aquest esquema conceptual en tant que clau per investigar i explorar possibilitats metodològiques de didàctica musical en la cura del ser, es considerarà a continuació una ampla literatura en articles de llengua anglesa sobre el tema d'"espiritualitat i educació musical". Amb aquest estudi ens proposem d'identificar⁵:

- a) eixos i conceptes teòrics principals per a comparar-los amb el model de cura del ser, ampliar-lo i afinar-lo, reforçant el seu valor epistèmic;
- b) indicacions metodològiques rellevant per a la pedagogia i la didàctica musical i les seves relacions amb el model;
- c) consideracions sobre cultures del món i interculturalitat i les seves relacions amb el model.

A partir d'una anàlisi comparativa raonada (i en interacció també amb les reflexions dutes a terme en el primer capítol), s'elaborarà progressivament un model de praxi musical relacionat a la didàctica i l'educació intercultural.

Mitjançant una recerca en bases de dades (ERIC) amb els descriptors *musical education* i *spirituality*, s'ha seleccionat una sèrie d'articles descartant aquells que responien a les característiques següents: estudis biogràfics, estudis descriptius de cas, estudis que es relacionen exclusivament a una confessió específica. Entre aquestes fonts hem constatat que ja existeix una ressenya d'articles sobre el mateix tema amb una selecció de conceptes recurrents i

⁴ Utilitzem el mot *misteri* per indicar la dimensió transcendent/immanent del ser.

⁵ Per a l'anàlisi i la selecció, en els articles, dels ítems a continuació, utilitzarem sigui una metodologia quantitativa (estadística) sigui qualitativa (rellevància per al subjecte i objectius).

conseqüent elaboració d'un model conceptual (Van de Merwe i Habron, 2015); la referència a aquesta font permet així de reforçar encara més la consistència de l'anàlisi. La lectura de la primera selecció d'articles ens ha portat a identificar més fonts, entre les quals ens hem permès incloure alguns articles relacionats també a la dansa. Al final s'han considerat vint-i-sis articles com a fonts directes, entre els quals vuit de June Boyce-Tillman que es pot considerar, sense cap dubte, autora de referència en aquest àmbit.

3.1 Transcendent immanent

En la selecció d'articles seleccionats hi ha generalment consens sobre la dificultat d'utilitzar el terme "espiritual" i de definir allò a què es refereix. William James (1902) considerava l'espiritualitat com a un intent d'estar en harmonia amb un ordre invisible de coses (Canz, 2013, p.70), una dimensió de la condició humana que resideix més enllà de l'àmbit de la materialitat (Palmer, 1995, p.92). L'experiència espiritual, com l'experiència musical, és capaç de transportar l'experimentador a una altra dimensió d'espai i temps (Boyce-Tillman, 2007, p.1410).

L'espiritual es relaciona així a la transcendència (Van de Merwe i Habron, 2015), però no com una cosa separada i més enllà, sinó com a una experiència viscuda d'encontre amb el *mysterium*, experimentació que provoca respecte, estupor i desconcert al mateix temps (Otto, 1917/2009), motiu pel qual Jung el va interpretar com a una actitud característica d'una consciència que ha estat transformada per l'experiència del *numinós* (1940/1969, citat en Palmer, 1995, p.92). En aquest sentit l'espiritualitat relaciona directament la transcendència amb la consciència humana i el seu desenvolupament:

Transcendence refers to the very highest and most inclusive or holistic levels of human consciousness, behaving and relating, as ends rather than as means, to oneself, to significant others, to human beings in general, to otherspecies, to nature, and to the cosmos. (Maslow, 1971, citat en Palmer, 2006, p.143)

Si el respecte reverencial és relacionat per molts a la transcendència (Van de Merwe i Habron, 2015), també s'afirma que el silenci (Yob, 2010), les pràctiques

meditatives (Bodgan, 2010) i les tècniques “d’escolta centrada” amb música (Palmer 2010, Van de Merwe i Habron, 2015) permeten de preparar-se a aquest encontre amb la transcendència, tant que l’experiència musical i l’experiència espiritual es revelen, segons diferents estudis (Tillman, 2020, molt similars, pel fet de consentir una “sensació d’unió amb alguna cosa més gran”, de permetre “la pèrdua de la consciència de si” i “intraveure un altre món” (p.30). Bodgan (2003) no distingeix entre transformació espiritual i experiència estètica per la unitat i la immersió experimentades en ambdós casos pel subjecte, estat de flux en què es perden els límits de l’Ego (p.85)⁶. Aquestes característiques també estan directament relacionades a l’“experiència cim” descrita per Maslow: deixar anar passat i futur, estat d’innocència sense pressió del sentit de deure, concentració, pèrdua de l’Ego, desaparició de pors, minvar d’inhibicions, acceptació positiva de les circumstàncies, plena receptivitat, espontaneïtat (Boyce-Tillman, 2000a, p.61).

L’idea que en aquest tipus d’experiència es verifiqui una unificació entre transcendència i immanència, així com entre ment i cos, és un tema recurrent en els articles seleccionats (Boyce-Tillman, 2004; McCarthy, 2013; Palmer, 2006); es relaciona amb l’experiència d’estar completament present en el moment i en l’“aquí”, regulant-se sobre el flux de les coses i dels esdeveniments (Palmer, 2010). Boyce-Tillman (2004, p.119) subratlla el fet que a Occident, i a partir del Renaixement en particular, l’experiència musical es va separar del cos i va esdevenir cerebral, i que en canvi la connexió entre transcendència i cos és molt present en altres cultures musicals (en les religions aborígens per exemple), motiu pel qual l’autora fa una crida per recuperar pedagògicament modes d’escolta que explorin possibilitats més enllà d’estar asseguts. L’experiència de John Blacking (1976) amb el poble Venda de l’Àfrica austral és exemplificadora:

Many, if not all, of music’s essential processes can be found in the constitution of the human body and in patterns of interaction of bodies in society.... when I lived with the Venda, I began to understand how music can become an intricate part of the development of mind, body, and harmonious social relationships. (Citada en Boyce-Tillman, 2000a, p. 63)

⁶ En un altre article (2010) Bodgan enumera les característiques comunes entre experiència estètica i espiritual detectades per l’investigació empírica de Stange i Taylor (2008): “1) a feeling of highly abnormal intensity to the experience; 2) a deep sense of the profundity of the experience; 3) an inability to adequately express the experience in words; 4) a feeling of unity with all; 5) a feeling that all is as it should be; and 6) an altered perception of time” (citada en Bodgan, 2010, p.118).

Si doncs la relació entre cos i transcendència és fortament viscuda en les cultures musicals aborígens (es pensi al fenomen de la possessió xamànica en el *trance*) i emblemàticament relacionada a la pèrdua de consciència individual mitjançant pulsacions rítmiques visceral, d'altra part és també present, tot i que amb implicacions fenomenològiques i antropològiques diferents, en altres cultures musicals, tal com en la cultura de Bali i de la Xina antiga (Wang, 2019).

En la tradició taoista de la Xina antiga, en particular, la pràctica musical arriba a encarnar la transcendència en la immanència d'una manera fluida, subtil i processal. No obstant les evidents diferències, aquí també trobem nocions tal com la "pèrdua de l'Ego i de la intencionalitat conscient" (*wu wei*), l'absència d'esforç amb adquisició d'espontaneïtat natural, la vacuïtat i el silenci de la ment, característiques que, com descriu bé Wang (2019), es poden relacionar a la noció d'*estat de flux* de Csikszentmihalyi, a més a més d'haver esdevingut en els últims anys objecte d'estudi en educació musical instrumental⁷. En la tradició taoista l'ideal del savi és associat a la capacitat d'atenció i estupefacció del nadó (vegeu els textos antics de Zhuangzi i Laozi); segons Debenham i Debenham (2008), la nostra capacitat com a professors de tenir meravella i estupefacció (*wonder*) és un model per a la implicació dels nostres estudiants en l'aprenentatge (p.48);

wonder is an act of engagement, which we believe should be at the heart of any educational experience. Teaching and learning should be considered as acts of engagement.... In an act of engagement students will question, they will marvel, they will demonstrate a desire to know, and they will be amazed as they encounter, consider, grapple, examine, and explore. (Debenham i Debenham, 2008, p.48)

Podem així començar a identificar alguns eixos i conceptes clau amb relació a la primera dimensió de la cura del ser. Es noti a continuació que hem elaborat unes categories per classificar diferents aspectes relacionats entre si⁸.

⁷ "Valuing ancient Chinese philosophical thought, Victor Fung, too, recognizes the need to broaden contemporary music educators' mindset and therefore proposes a systematic way to integrate the Chinese classics, specifically Confucianism, Daoism, and *the Book of Changes*, into the canon of music education that is almost exclusively based on Western lineage" (Wang, 2019, p.135).

⁸ Pel que fa a la classificació de les cosmovisions fem referència a la distinció feta per Melloni (2011) a partir de les nocions de *realitat cosmotèndrica* i *secularitat sagrada* de Panikkar (1999, 2011). A diferència de Melloni, però, situem el taoisme en la transició entre cosmovisió còsmica i cosmovisió oceànica, utilitzant el terme "processal" per indicar doncs una cosmovisió en què els ritmes i processos de la realitat resulten fonamentals.

Dimensió de la cura del ser	Expertesa	Elements de la música	Virtut	Cosmovisió
Immanent/ Transcendent	Atenció/ concentració/ presència	Silenci/ritme	Respecte reverencial/ capacitat d'estupefacció	Còsmica/ processal

S'ha de tenir en compte que el model que estem desenvolupant es concep com a una aproximació, com a un mapa per a moure's en un àmbit encara poc explorat. Estem conscient que tot model no pot que ser reductiu de la complexitat de la realitat, i és fonamental que sigui flexible per poder-lo adaptar i perfeccionar. A més a més s'ha de tenir en compte que les dimensions del ser no són separades, sinó continues entre elles, així com inseparables són els elements de la música que enumerarem en relació amb cada dimensió (i el mateix val per totes les categories). En efecte, el concepte pot-ser més recurrent en absolut, en els articles considerats, és la idea de *relació* (Van de Merwe i Habron, 2015), i significatives són les referències a una interconnexió entre les diferents esferes de l'experiència humana, tal com la següent: "The unitive nature of the experience leads to feeling connected with something beyond and outside the self – the wider community of human beings and/or the natural world and/or spiritual beings" (Boyce-Tillman, 2007, p. 1418). La dimensió experiencial de la cura del misteri és així interiorment connectada a totes les altres, i així cada successiva dimensió també conté la precedent. Motiu pel qual les diferents dimensions de la cura del ser no es poden considerar d'una manera compartimentada. Cada dimensió és contínua, es matisa i es relaciona amb les altres.

Si analitzem la transició cap a la dimensió personal, per exemple, s'ha de constatar que allò que hem dit fins ara té una clara i estricta relació amb les competències intrapersonals, és a dir, té a veure amb l'autoconeixement i l'autoregulació emocional així com amb l'autoregulació psicofísica (la capacitat de tenir consciència corporal, de regular les tensions i la respiració). La pràctica de la respiració conscient (que trobem en les tradicions meditatives d'Orient) troba lloc, si així podem dir, en la transició entre aquestes dues dimensions. Citem un passatge significatiu de la nostra selecció d'articles en relació amb aquest tema: "The first pattern of total body connectivity is breath, which is about oneness and

about trust in being. Breath provides the foundation on which all the other developmental patterns build” (Debenham i Debenham, 2008, p.52).

L’idea que pràctiques de relaxació, de respiració conscient, de consciència corporal i de meditació puguin entrar en la praxi pedagògica no és nova (Palmer, 2006), i ja existeix una ampla literatura sobre l’argument (Ergas, 2019). La meditació és una pràctica que permet el control de l’ansietat i l’autoregulació emocional (Feldman, Hayes, Kumar, Greeson i Laurenceau, 2006), en aquest sentit pot tenir una funció important en la gestió de la dimensió intrapersonal. Propostes didàctiques en l’àmbit de transició entre el misteri de la realitat i la dimensió personal s’hauràn així de centrar sobre la possibilitat i la modalitat de dur aquesta pràctica a l’aula de música.

3.2 Intrapersonal

La interconnexió i la integració *intrapersonal* és un tema rellevant entre els conceptes detectats per Van de Merwe i Habron (2015, pp.57-58); sense cap dubte és central en la consideració de la multiplicitat de les identitats personals i la seva exploració i cerca d’integració durant l’adolescència; a més a més és considerada per Boyce-Tillman (2014) com a una de les dimensions en què es verifica l’experiència espiritual i doncs àmpliament tractada per l’autora. Per aquestes raons decidim de matissar el model inicial definit la segona dimensió de la cura del ser com a *dimensió intrapersonal*.

El creixement de la persona implica, com ens diu Csikszentmihalyi, que la consciència personal es torni complexa, prenent consciència i control de les pròpies potencialitats distintives, creant harmonia entre objectius i desitjos, entre sensacions i experiències (1993, citat en Palmer, 1995, p.99). En l’adolescent aquesta acceptació i integració de les components afectives-volitives i de les múltiples identitats emergents és fonamental perquè pugui superar l’estat de fragmentació interna i assolir una personalitat estable.

In times of deep pain and suffering there is an uncomfortable sense of disunity, of fragmentation, of a loss of a central self that is seen as necessary for the personality to cohere. Such moments can be looked at in two ways: one is that the loss of an old persona is the prelude to new growth, a growth that leads to a greater and better unity; the other is that the

process is one of the acceptance of another persona and the encompassing of greater diversity. (Boyce-Tillman, 2000a, p.48)

Boyce-Tillman fa referència a James Hillman per descriure el joc multidimensional de les realitats imaginatives que formen la identitat personal (2000a, p.49), i cita Calvin Schraig per mostrar que l'autoregulació emocional s'acompanya d'una integració de les identitats com a transversalitat i convergència, més que com a cerca d'unitat en la coincidència (p.50).

La fragmentació identitària i el tumult emotiu que caracteritza l'estadi de l'adolescència es manifesta amb la consciència emergent de la necessitat de regular la interrelació entre si mateix, el món i el misteri de l'existència. En aquesta fase comencen a emergir aquelles preguntes existencials que acompanyen la persona a descobrir el sentit de la vida en l'entramat de les relacions entre les dimensions del ser (Debenham i Debenham, 2008; Palmer 1995, 2002, 2006, 2010): “qui sóc jo?”, “per què estic aquí?”, “què és aquest *aquí* del qual tinc experiència?”, “qui són aquests altres que m'envolten i quina és la meva relació amb ells?”, “quina és la meva relació amb el món en què visc?”, “quin sentit té tot això?” (Palmer, 2002, p.44). Antony J. Palmer ens incita a explorar aquestes qüestions en l'educació musical. L'autoregulació emocional, el coneixement de si mateix i l'*expressió* són components estrictament relacionades en el creixement de la persona:

human development and necessary human expression converge when expression and the capabilities of human beings are exercised at the same time to give some kind of order to existence and thereby answer the basic questions that consciousness has posed. (Palmer, 2002, p.46)

La necessitat d'expressar-se és així manifestació de la cerca de sentit existencial i al mateix temps necessitat d'autoregulació interna. La música revesteix un paper primordial en l'autoregulació emocional en tant que possibilitat d'expressió del món interior sense necessitat de verbalitzar-lo⁹. Tal com ens diu

⁹ "Music has the capacity to express and awaken hidden aspects of the person- ality and has elements of both public and private because its meaning cannot easily be read. It is therefore a way of gaining a wider acceptance of painful private areas of human experience and aids the process of maturity: to know how to use music to express private events publicly can lead to maturity" (Boyce-Tillman, 2000a, p.46).

Palmer (1995, p.101), l'expressió musical juga un rol fonamental en la transformació de les emocions; aquesta autoregulació es pot verificar amb l'expressió musical en estricta relació amb l'autoconeixement personal: "To make a musical sound is to externalise some aspect of the personality; it is an icon of the psyche" (Boyce-Tillman, 2000a, p.44).

The security of the space provided by the musical event enables normal boundaries to be porous. This opens up new possibilities of elaborate and innovative fusions between the alterities within the self and also with others who are different from us. (Boyce-Tillman 2009, p.193)

El canal d'expressió musical més natural i que es relaciona més amb la personalitat individual és la veu: "la voz está en un lugar singular y poderoso, punto de ventaja para trabajar el self desde adentro.... la voz es una manifestación del propio yo, entonces, trabajar con ella es abrir una nueva vía de expresión de la propia subjetividad" (Moreau, Otero, Zimbardo, Gutman i Marina, 2008, p. 513). Treballar amb l'expressió de la veu natural i sobre la seva optimització pot permetre d'accedir a la cura de la dimensió ontològica de la persona (Gordeeva, Azhimov, Mirnaya, Voznesenskaya, 2019; Lukk, 2014) i diferents mètodes musicoterapèutics, centrats sobre la vocalització, han estat desenvolupats en aquests últims cent anys (Lukk, 2014; Moreau et al., 2008).

En l'hinduisme i en el budisme la vocalització reiterada és una tècnica àmpliament utilitzada per alliberar el subjecte dels condicionaments intra i extrapsíquics i descobrir la pròpia naturalesa personal més profunda (Beck, 2006). El *timbre* és l'expressió sonora d'aquesta naturalesa personal única i essencial; com diu Borczon (1997): "to understand one's timbre is to have a glimpse into one's soul" (citada en Mitchell, 2013, p.31). Treballar sobre l'optimització tímbrica i l'emissió tonal de la veu té beneficis psíquics i fisiològics àmpliament reconeguts i estudiats (Godall, 2000; Lukk 2014). La cosmovisió o paradigma espiritual que es relaciona més amb aquest tema és aquell de les religions que es fonamenten sobre la *experiència oceànica* (hinduisme upanishàdic, jainisme i budisme). El procés d'*alliberació* personal avançat per aquestes tradicions és d'una certa

manera paral·lel a la dinàmica de treball i optimització tonal (*toning*) i tímbrica¹⁰. Pel que fa a la didàctica musical, aquest àmbit demana un treball vocal sobre l'expressió tonal amb harmonia i plena consciència de sí.

Les característiques distintives d'aquesta dimensió de la cura del ser són així les següents:

<i>Dimensió de la cura del ser</i>	<i>Expertesa</i>	<i>Elements de la música</i>	<i>Virtut</i>	<i>Cosmovisió</i>
Intrapersonal	Expressió conscient de si	Timbre	Autocontrol/ autoregulació	Oceànica

3.3 Personal

Passar al següent àmbit de la cura del ser significa considerar “el personal”, la dimensió en què l'intrapersonal i l'interpersonal interactuen creativament per a la constitució de la personalitat. En termes psicodinàmics ho podríem relacionar a la noció d'*espai transicional* de Winnicott (1953): l'espai entre món intern i món extern a on es presenten les relacions personals i la creativitat (citada en Cantz, 2013, p.72). És l'àmbit de la *relació* de Buber, a on la persona es constitueix autènticament en la íntima trobada entre un Jo i un Tu (Buber, 1923/1993).

Considerar la dimensió personal del ser implica així tractar del procés de creació. Per Boyce-Tillman (2000) el procés creatiu requereix una baixada en el subconscient per generar un nou resultat que prové de l'encontre entre el subconscient i les habilitats expressives personals. La capacitat d'autocontrol i de plenitud d'expressió, adquirida en l'àmbit intrapersonal, incideix sobre aquest procés de creació de tal manera que les habilitats tècniques hi queden subordinades (Boyce-Tillman, 2004). D'aquest procés expressiu sorgeix una *narració personal* com a resultat d'una interacció entre memòria subconscient/ emocional i circumstàncies vivencials que es projecten cap a l'interpersonal. En l'àmbit de la praxi musical aquesta narració és improvisació melòdica.

¹⁰ “Així com una caixa de ressonància d'un instrument musical ha de ser cava i buida per amplificar un so, hem de buidar la nostra consciència de tot contingut condicionat, de tot aferrament (*upadana*) i contacte (*sparsha*), per ressonar plenament de la naturalesa essencial de la realitat. Aquesta experiència és de naturalesa tímbrica, ja que transcendeix el pla de l'existència condicionada encara que sigui immanent, de la mateixa manera que el timbre d'un instrument és independent de condicions rítmiques i tonals, encara que es manifesti a través seu” (Arnaboldi, 2019b, p.41-42).

El tema de la narració es relaciona per Boyce-Tillman (2009) a la història personal i a la identitat cultural heretada. En aquest sentit la narració melòdica improvisada es configura com a una negociació entre memòria i novetat. Tal com tota narració implica un *altre* al qual es conta, així també la improvisació musical personal es defineix en relació amb un *tu*. Aquest posar-se al descobert en la narració de la identitat pròpia implica un acte de coratge: “All acts of creation take courage and require that we share our inner selves. With the act of sharing, there is always the specter of failure ore rejection” (Debenham i Debenham, 2008, p.50).

The process is seen as part of the flow of living and important for growth and change. It involves a degree of courage on the part of the person who needs to be free to enter playful processes in order to achieve what is seen as a re-ordering of personality. The result is a sense of empowerment which can be nurtured by encouragement and spontaneity. (Boyce-Tillman, 2000, p.91)

El procés de creixement personal es revela així com a un procés de creació de sentit enfront de l'altre. Es manifesta també com a *viatge*, altre tema recurrent en els articles considerats (Van de Merwe i Habron, 2015), tensió i camí cap a un destí personal de creació i renovament de l'existència compartida¹¹. L'adolescent experimenta aquesta tensió de transformació d'una manera particularment intensa: degut a l'estadi de desenvolupament que el caracteritza, es troba naturalment i per necessitat en l'*espai transicional* del pelegrinatge i de la creació existencials. Tal com subratlla Boyce-Tillman (2009), l'experiència de la creació musical dona la possibilitat d'entrar en aquest espai de transformació que és a la vegada dins i fora del temps: espai-temps per Turner denominat *liminal*.

A limen is, of course, literally a "threshold." A pilgrimage centre, from the standpoint of the believing actor, also represents a threshold, a place and moment "in and out of time" (citat en Boyce-Tillman, 2009, p.191)

El *liminal* és l'espai de la imaginació entre el món intern i extern, procés en què es verifica un encontre entre elements coneguts i desconeguts, el resultat del qual és significatiu i útil per l'individu així com pel grup (Harris, 2018). L'acte

¹¹ “Practice takes us on a personal journey of engagement with the larger questions of life—Who am I? Why am I here? What is my relationship to the world? What is it that I must say, do, create that no one else can?” (Debenham i Debenham, 2008, p.47).

d'improvisació es desenvolupa mitjançant un equilibri entre llibertat i fidelitat, entre novetat i tradició, entre variabilitat i límits (Boyce-Tillman, 2000a, p.41). La improvisació és el mitjà privilegiat per entrar en el domini de l'experiència espiritual (Boyce-Tillman, 2007, p.1416).

La cosmovisió associada directament a aquesta dimensió de la cura del ser és el personalisme teista. En aquest paradigma la relació entre l'individu i el diví és de fet una relació personal de Jo-Tu. La negociació melòdica entre memòria i renovament s'expressa en les mateixes tradicions monoteistes en perenne procés de negociació entre heretat i novel·la. En la tradició profètica la melodia es manifesta com a salmòdia inspirada en notes i paraules anunciadores d'un renovament del món (Arnaboldi, 2015, 2019b). Les revelacions són així melodies del ser que proporcionen un sentit a l'existència històrica de les comunitats humanes¹².

Pel que fa a la didàctica musical, aquest àmbit requereix clarament l'exercici de la improvisació. Exercicis de creació melòdica a partir d'un bordó poden estimular l'expressió personal, la superació de la timidesa, l'exploració de la identitat i la creació de noves relacions personals. Com subratllen diferents autors (Boyce-Tillman, 2007; Debenham i Debenham, 2008; Palmer, 2006), es tracta, de la part del professor, de preguntar-se el *com* i el *perquè* es fa música, honorant el procés concret i l'experiència subjectiva dels alumnes més que el producte musical, així com de promoure activitats que es vinculin significativament amb la història personal d'aquests.

Les característiques distintives d'aquesta dimensió es poden així resumir en les següents:

<i>Dimensió de la cura del ser</i>	<i>Expertesa</i>	<i>Elements de la música</i>	<i>Virtut</i>	<i>Cosmovisió</i>
Personal	Creació	Melodia	Coratge/ Automotivació	Teista/ personalista

¹² Es vegi també la importància de la creació melòdica i de la melodia (*nigun*) en l'hasidisme (tradició espiritual jueva) (Pinson, 2000).

3.4 Interpersonal i comunitari

Com a tota civilització Occident també recolza sobre un seu mite: el mite de l'heroi (Boyce-Tillman, 2000a, 2004). "El mite es troba en l'origen de la cosmovisió més o menys latent en què creu una determinada cultura (o subcultura) i que confereix un cert sentit al món on viu.... El mite és literalment el que es dona per descomptat" (Panikkar, 2009, pp.82-115). A partir del Renaixement, Occident forja el propi horitzó de valors sobre l'èpica clàssica del viatge heroic (l'Odissea, l'Eneida): l'heroi masculí és aquell que, afirmant la seva individualitat, autonomia, independència i responsabilitat de si (i només de si), arriba finalment a trobar-se a si mateix després un llarg viatge ple de vicissituds. La psiquiatria es va basar sobre aquest mite, l'ideal romàntic de l'artista i del compositor també, i el nostre actual model de vida n'està totalment impregnat.

Curar el ser i aprendre a ser significa apostar per a un sistema diferent de valors, significa posar èmfasi sobre les relacions interpersonals i la comunitat. Molts dels autors de la nostra selecció d'articles (en particular Boyce-Tillman, Palmer i Debenham) defensen la major importància que en educació ha de tenir la col·laboració sobre la competició, i subratllen (Boyce-Tillman, 2004) la relació entre aquest imperatiu i la necessitat de donar valor a modes diferents de concebre la música i de "musicar".

Un primer pas en aquesta direcció es pot fer donant més rellevància a la improvisació de grup en el context educatiu, iniciativa que, tal com subratlla Boyce-Tillman (2007), significa ja en si combatre l'actual sistema hegemònic de valors musicals (fonamentat sobre la idea individualista de composició, l'èmfasi sobre el producte i sobre la suposada superioritat dels elements formals i compositius): "The stress on product ("doing" rather than "being" in the typology desc above) is dominant in Western culture and has led to a devaluing of proces has resulted in a devaluing of improvisation" (Boyce-Tillman, 2004, 17). Practicant la improvisació la persona pot aprendre en canvi a desenvolupar una sana dinàmica d'interacció interpersonal: aprendre a saber escoltar els/les companys/companyes per desenvolupar la pròpia intervenció i a l'invers aprendre a fer d'acompanyant i suport pels altres. La improvisació interactiva és un procés

dialògic musical; l'actuació grupal un diàleg empàtic en cerca d'harmonia i celebració de la diferència.

Concebre l'actuació grupal improvisada en termes de diàleg i cerca d'unitat en la diferència (harmonia), correspon a valorar altres sistemes d'entendre el fet musical en tant que reflexos d'estructures socials alternatives. Un exemple és el model del *gamelan* balinès, a on tot el col·lectiu social participa del fet musical, i a on no hi han relacions jeràrquiques entre els participants (el nin, així com la persona major, té un paper igual de determinant en l'estructura del gamelan); aquí l'educació musical no es dóna a l'escola, sinó en la música comunitària del mateix gamelan (Small, 1989). Si prenem seriosament l'idea que les característiques de l'actuació i de la forma musical varien segons la concepció del món que les sustenten (Cabedo, 2012), llavors hem de considerar també la possibilitat contrària defensada per Shepherd i Wicke (1997), és a dir, que el tipus de pràctica musical pot influir sobre l'especificitat del mode de concebre la vida i la realitat¹³.

Aquestes consideracions ens mostren no solament la importància d'abordar l'audició i la comprensió de la música del món a partir dels seus contextos, valors, materials, formes expressives i constructives (Boyce-Tillman, 1996), sinó també la necessitat d'endinsar-se en diferents modes de pràctica musical per tal d'obrir-se a concepcions alternatives del món i de la vida. Això també significa apostar per a un diàleg més inclusiu de la humanitat global, que no solament doni valor a la interculturalitat, sinó que expressi també una confluència de les civilitzacions del món; "a real alliance among many philosophies mutually strengthening one another to guide the world in a better direction" (Wang, 2019, p.135)¹⁴. Explorar aquest tipus de perspectiva inclusiva permetria realitzar, d'una manera més avançada, la justícia i l'harmonia entre les cultures. El paradigma cosmovisional que es relaciona amb aquest àmbit és sense cap dubte aquell que més ha posat èmfasi sobre el diàleg i la cerca d'harmonia: la filosofia.

¹³ "Music is capable of evoking, in a concrete and direct, yet mediated and symbolic fashion, the structures of the world and the states of being that flow from them and sustain them. In operating on people through a technology of articulation we can now argue that the sounds of music serve as well to create those structures, and to create them in a dialectic of perception and action consistent with the quintessentially symbolic character of human world" (citada en Boyce-Tillman, 2004, p.109).

¹⁴ Com a exemple d'aquest enfocament en l'educació musical vegeu per exemple les aportacions de Tan (2014) a partir del confucianisme.

Una praxi musical que cerqui de curar la dimensió interpersonal i comunitària del ser, haurà doncs de considerar la improvisació musical de grup en directa relació amb l'experimentació musical intercultural (possibilitat en part explorada per la *World Music Pedagogy* de Campbell), i al mateix temps tenir en compte en aquesta pràctica la cura de les dimensions intrapersonals i personals. La improvisació grupal vocal pareix poder complir amb aquestes últimes exigències (Campayo-Muñoz i Cabedo-Mas, 2017); "singing together forms community at a variety of levels. Recent research in neuroscience at the University of Gothenburg has confirmed this and linked it with emotional well-being" (Boyce-Tillman, 2014, p.13).

La preocupació per la justícia i l'harmonia intercultural ha d'estar acompanyada per la cura de la justícia i l'harmonia interpersonals a l'intern del grup. En ambdós els casos es tracta de conrear aquella virtut d'empatia i justícia que Debenham i Debenham (2008) identifiquen amb el terme "compassió":

To act from a compassionate place would enable us to live in a diverse, pluralistic society embracing what is common among us and celebrating the differences.... Our students learn compassion as we create laboratories where they learn to honor both the product and process of making art.... empathic connection can literally transform a learning community. (Debenham i Debenham, 2008, p.50)

Pel que fa a la didàctica, aquest àmbit de cura del ser requereix un treball per interrelacionar l'actuació musical grupal amb el context comunitari d'una manera creativa i intercultural. Es tracta de moure's cap a l'elaboració de projectes de creació musical i intervenció cultural que posin en relació totes les dimensions del ser, dimensió ecològica inclosa. Només d'aquesta manera es podrà començar a substituir el mite heroic del viatge individual amb un nou mite: el viatge comunitari cap al sentit del ser-junts-al-món.

Resumim les característiques d'aquest àmbit en els ítems següents:

<i>Dimensió de la cura del ser</i>	<i>Expertesa</i>	<i>Elements de la música</i>	<i>Virtut</i>	<i>Cosmovisió</i>
Interpersonal/ Comunitari	Diàleg	Harmonia	Justícia/ empatia	Filosòfica

3.5 Global

Si les dimensions del ser estan relacionades, llavors hi ha d'haver una cura global del ser que connecta la cura del misteri amb la cura de la persona, de la societat i del món natural. "The unitive nature of the [spiritual] experience leads to feeling connected with something beyond and outside the self – the wider community of human beings and/or the natural world and/or spiritual beings" (Boyce-Tillman, 2007, p.1418). Els nostres autors estan d'acord en aquesta integració de les dimensions: Bodgan advoca per la necessitat de teoritzar la relació entre l'experiència d'estat de flux i una ètica de la intersubjectivitat (2003, p.86), Debenham i Debenham (2008) per incloure en les línies guia del currículum objectius d'aprenentatge-servei (p.49), Palmer, citant Csikszentmihalyi (1993), pren partit per la integració d'objectius personals amb objectius més amples "such as the welfare of the family, the community, humanity, the planet, or the cosmos" (citada en Palmer, 2006, p.148). De quina manera, però, es pot realitzar aquesta integració en el pla de la pràctica musical? En què es tradueix, pràcticament, el desenvolupament d'experiències que permetin als estudiants d'adonar-se de la "interconnectedness of all things" (Debenham i Debenham, 2008, p.49)?

Segons Small (1998), l'acte de *musicar* (*musicking*) estableix en el lloc en què s'està donant un conjunt de relacions, i és en aquestes relacions que resideix el significat de l'acte (citada en McCarthy, 2013, p.6). D'altra part també, segons Dewey (1934), l'experiència és el resultat, el signe i la recompensa d'aquella interacció entre organisme i ambient que, quan duta a plenitud, és transformació de la interacció en participació i comunicació (citada en Boyce-Tillman, 2009, p.185). Això vol dir que si arribem a elaborar i ocasionar un acte musical a on conflueixin i s'integrin múltiples relacions (entre alumnes, escola, comunitat, medi ambient, col·lectius i cultures diferents...), llavors es produirà una experiència el significat de la qual serà compartit i coproduït per tots els participants i amb la contemporània participació de les múltiples relacions contextuais i ecològiques.

Boyce-Tillman (2012, 2014) recolza exactament sobre la concepció de Dewey de l'art com a experiència de compromís integral (*fully engaged experience*) per elaborar obres col·lectives (tal com *The call of the ancestors*,

Peace Song i *Space for Peace*) en què es fan confluïr actuacions musicals professionals i improvisacions realitzades per nins, moviment, teatre, dansa, materials artístics elaborats per la comunitat (etc.) en un espai transicional de creació i transformació comunitària a on la música es revela una genuïna manera de crear situacions, construir relacions socials en situació i combinar d'una manera holística el cos amb l'ètica, l'individual amb la comunitat (2014, p.25).

Participants bring into the musicking their own background and circumstances and in the end will return to the everyday world.... We come into it with situations that may be problematic; we leave it with those situations changed because of the imaginative possibilities of entering this other time/space dimension. (Boyce-Tillman, 2009, p.192)

Els mateixos auditors tenen aquí un paper en la construcció de l'experiència i del sentit; i el fet de concebre els auditors com a una part orgànica de l'experiència, desenvolupa en els estudiants un sentit de responsabilitat i hospitalitat cap al públic que es manifesta sense cap tensió nerviosa per part d'ells (Boyce-Tillman, 2012, pp.28-29).

Per desenvolupar aquest tipus d'intenció global i integradora, en l'acte de creació/intervenció musical, es requereix allò que Debenham i Debenham (2008) indiquen amb el terme *saviesa*: "the capacity to both appreciate the wholeness of life with an expanded, deepened perspective—and to act on that appreciation to serve the long-term common good and to learn life-serving lessons" (p.50); virtut que pels autors implica la capacitat de tenir una comprensió més ampla de la situació, dels fins últims, del bé comú, de les causes profundes, de la complexitat i subtilesa de la realitat, de la vitalitat dels sistemes naturals, de la sinergia entre les relacions, de la unitat que supera la suma de les parts, etc. (pp.50-51). Així que la globalitat no s'aconsegueix mitjançant l'addició de parts diferents, o de la simple agregació de músiques de cultures allunyades, sinó que només es pot assolir integrant concentració, presència, lliure expressió, autocontrol, creació, diàleg i escolta en un acte unificat:

Wholeness comes not from external acts that create a pastiche of pre-formed pieces, but comes rather from the inside. We begin whole. (...) Often when we see that something is not whole, we try to "fix" it objectively from the outside rather than trying to understand the inner,

organic dynamics of the situation. The question is not "what can be added" but "what is the intention". (Debenham i Debenham, 2008, p.53)

En aquest espai liminal que és el musicar del ser es pot així cercar la dimensió *enactiva* (*enactive*) de la praxi educativa (vegeu cap. 2.6), allò que, parafrasejant Freire (1921/2005, p.69), es podria definir com a ampliació de l'*educació co-intencional*: la recreació del coneixement de la realitat mitjançant una presa de consciència i una acció comú entre l'entorn ecològic, la comunitat educativa i els seus joves en transició.

A continuació la taula que resumeix les categories considerades del model i l'esborrany inicial d'una praxi musical ontològica¹⁵.

<i>Dimensions de la cura del ser</i>	<i>Elements de la música</i>	<i>Expertesa</i>	<i>Virtuts</i>	<i>Cosmovisió</i>	<i>Praxi musical</i>
Transcendent immanent	Silenci / ritme	Atenció / presència	Estupor reverencial	Còsmica / processal	<i>Escolta profunda</i>
Intrapersonal	Timbre	Expressió	Temprança	Oceànica	<i>Optimització vocal</i>
Personal	Melodia	Creació	Coratge	Teisme	<i>Improvissació modal</i>
Interpersonal / Comunitari	Harmonia	Diàleg	Justícia empàtica	Filosofia	<i>Interacció grupal</i>
Global/ Ecològic	Intenció	Enacció	Saviesa		<i>Intervenció cultural</i>

4. Guió i esborrany d'una proposta didàctica

La proposta s'articula en quatre dinàmiques principals de praxi didàctica relacionades entre si (escolta profunda, optimització vocal, improvissació modal, interacció grupal), més una dinàmica d'intervenció cultural que s'estructurarà en relació directa amb el context comunitari i territorial específic.

¹⁵ Hem optat per indicar l'autocontrol i l'autoregulació amb el mot "temprança". Es noti que les cinc virtuts del model corresponen a les virtuts socràtiques.

Les quatre dinàmiques didàctiques no s'han de concebre com a activitats nítidament diferenciades i en ordre progressiu, sinó que es superposen i es treballen al mateix temps, tenint a més a més en compte les necessitats i les idiosincràsies personals i de grup. Una dimensió important serà també la pràctica en contextos naturals i en espais acústicament interessants.

A continuació es dóna una breu presentació de cada dinàmica fent referència a recursos metodològics específics per profunditzar.

Amb el terme *escolta profunda* fem directa al·lusió a la metodologia d'escolta i composició sonora (*deep listening*) elaborada per Pauline Oliveros (Oliveros, 1971, 2005/2019). Es tracta d'exercicis de profundització de l'escolta (interna, externa i corporal) i d'expansió de la consciència auditiva (diferenciant atenció *focal* i *global*) que es relacionen amb disciplines diferents de meditació, respiració conscient, expressió rítmica i vocal, pràctiques de relaxació i consciència cinètica/corporal que valoren la importància del silenci i del so en estricta relació amb l'ambient. La metodologia d'Oliveros uneix la pràctica individual amb el treball de parella i de grup; associa l'ús d'un diari personal per la registració de les experiències personals amb activitats de diàleg i reflexió en grup, cercles rítmics, *slow walk* (caminada conscient) i gravacions de camp. En l'apartat dels annexos hem posat alguns exemples d'exercicis. Per aprofundir les implicacions terapèutiques i de desenvolupament vegeu Kalita (2019).

La dinàmica d'*optimització vocal* es dirigeix a afavorir l'adequada utilització i desenvolupament del canal vocal per a l'expressió tonal en estricta relació amb un treball d'harmonització psíquica i emocional. Es tracta de seleccionar un conjunt de tècniques cinètiques preparatòries, de postura, d'obertura de la gola, de respiració diafragmàtica i emissió vocàlica (McCallion, 1988/1998; Cheng 1991/1993) dirigides a l'emissió tonal vocal (*toning*) (Lukk, 2014, p.110). El treball vocal és fonamental per la seva capacitat de restaurar l'equilibri i l'harmonia del cos-ment en contacte amb la dimensió intrapersonal, personal i interpersonal (Lukk, 2014). En relació amb aquest tema vegeu també la *vocal psychotherapy* i la *voice movement therapy* (Austin, 2016; Monti i Austin, 2018; Newham, 1994), algunes tècniques de les quals (tal com el *grounding*) es relacionen també a la dinàmica didàctica d'improvisació. La utilització del moviment en combinació amb

l'emissió tonal (tal com advocat per la *voice movement therapy*) ens sembla particularment important en aquesta dinàmica.

Pel que fa a la dinàmica d'improvisació s'optarà per treballar la *improvisació modal*. Es tracta d'una elecció que es justifica per diferents raons. En primer lloc pel fet de permetre una aproximació senzilla a l'activitat d'improvisació (l'ús d'un mode musical amb una referència tonal estable permet un bon equilibri entre possibilitats creatives i límits de llibertat d'exploració); en segon lloc perquè diferents modes musicals estan associats a estats d'ànims diferents (Peñalver, 2010; Pudaruth, 2016) representant així un recurs perfecte per treballar l'autoconsciència emocional mitjançant activitats musicals tal com aquelles assenyalades per Pellitteri, Stern i Nakhutina (Campayo-Muñoz i Cabedo-Mas, 2017, pp.250-251). En tercer lloc perquè la improvisació modal permet d'abordar en manera directa la música d'altres cultures (en tant que concepció musical comuna a la majoria de les cultures musicals del món) i els seus diferents modes d'entendre l'aprenentatge de la improvisació (Campbell, 2009).

En la dinàmica d'*interacció grupal* convergiran activitats pràctiques així com activitats de reflexió (prèvia i posterior a la pràctica). D'una banda s'hauran de desenvolupar dinàmiques d'improvisació i composició grupal col·laborativa tot considerant per exemple les aportacions i suggeriments metodològics de Després, Burnard, Dubé i Stévance (2015), Fautley (2005), Beineke (2017), Lage-Gómez i Cremades-Andreu (2019), tenint en compte a més a més dinàmiques informals d'aprenentatge comunitari (que es podran explorar ocasionant la col·laboració de grups musicals presents en el territori) tal com descrites per Brashier (2016). D'altra banda, aquesta praxi creativa estarà suportada per reflexions grupals entorn de vivències emocionals, qüestions ètiques globals i preguntes existencials (vinculant per exemple exercicis de composició/improvisació musical a l'expressió de vivències i temàtiques d'aquest tipus). Aquesta dinàmica d'interacció grupal implica un vertader diàleg entre capacitats d'ideació estructural/formal i capacitats d'expressió musical, entre escolta empàtica interpersonal i processament reflexiu/cognitiu de qüestions complexes.

Un aspecte sense cap dubte delicat, i que s'ha de tenir en compte, és la manera de reforçar la personalització de l'aprenentatge contemporàniament a

l'exploració de cultures musicals diferents i poc conegudes per l'alumnat. Una manera per adequar-se a aquesta necessitat és plantejar la pràctica de creació musical, tal com proposat per Campbell (2004), en termes de creació i recreació intercultural, és a dir com a procés d'encontre intercultural entre elements de cultures musicals diferents amb resultats originals (algunes estratègies didàctiques de creació intercultural estan tractades en l'obra referenciada). En el procés de creació també es poden fer servir bancs de sons i ritmes procedent de diferents cultures musicals i controlar-los amb interfícies MIDI desenvolupades per la didàctica (tal com l'aplicació AGLAYA)¹⁶. En tot cas serà important acompanyar la praxi de creació musical amb sessions d'escolta contextualitzada de la música del món, tot seguint, per exemple, la metodologia de la *world music pedagogy* de Campbell (2004) (escolta atenta, participativa i "enactiva"), profunditzant i donant valor a la cosmovisió cultural relacionada. Una altra manera per assegurar la personalització és certament la consideració de la procedència ètnica i cultural de l'alumnat amb valorització de la cultura musical associada.

Directament relacionat a aquest últim punt és la necessitat de fer participar la comunitat a les dinàmiques d'aprenentatge i a la creació d'una *intervenció cultural*. L'elaboració d'aquesta intervenció es pot formular entorn d'una temàtica triada pels alumnes en les dinàmiques de diàleg anteriorment mencionades. La consideració de tècniques de *happening* artístic pot ser funcional a l'elaboració de l'actuació. La interacció entre improvisació vocal, espai natural, persones i dimensió transcendent/immanent és central per tal d'ocasionar una experiència enactiva (*enactive*) i transformadora en línia amb una visió participativa del *transpersonal* (Ferrer, 2003)¹⁷. Intent de la intervenció serà fer dialogar creativament improvisació musical, espai triat, col·lectius culturals presents en la comunitat/territori i espectadors, amb una finalitat de conscienciació ètica, de

¹⁶ El manteniment d'una vinculació modal estable asseguraria la vinculació als sistemes d'improvisació de la música del món, mentre els elements musicals afegits permetrien la vinculació als gustos personals.

¹⁷ "There are times when singing might be described as *enactive*, becoming an act of multilocal participatory spiritual knowing—a happening that seems to be *cocreated* in relationship with people, place, space, and Spirit. Such events may be experienced as *participatory* and *presential*, wholly involving the singer's presence, mind, soul, and body in its wholeness. Some participants may identify these experiences as spiritual and *transformative* in nature. A performer may feel shifts in identity, opening and deepening of self-awareness, as well as transformation" (Freinkel, 2015, p.156).

transformació personal i de celebració intercultural. L'elaboració creativa d'aquesta intervenció és condicionada per la definició contextual de tots els elements mencionats i del treball previ en les primeres quatre dinàmiques descrites.

5. Conclusions

L'experiència musical té una potencialitat inestimable pel creixement de la persona i de la societat, potencialitat que aquest treball ha intentat desvelar i posar de manifest. Les implicacions per l'educació són, des del nostre punt vista, tant patents com desestimades per l'actual sistema educatiu. La música és probablement l'àmbit que més fa dialogar i abraça matèries diferents: des de les matemàtiques a les ciències socials, des de la història, la filosofia i la religió a l'art i l'educació física. Encara més rellevant és probablement el fet que l'experiència musical posa en comunicació totes les dimensions del desenvolupament humà o bé, tal com exposat en aquesta investigació, totes les dimensions del ser. Si l'objectiu del nostre treball era fonamentar-se sobre aquesta potencialitat holística de l'experiència musical per modelitzar un enfocament capaç de guiar-nos cap al disseny de noves experiències educatives, creiem que llavors hem encertat o almenys obert camí, tot i que queda encara molt per fer i profunditzar. D'altra part, també, ens podem demanar si les línies guia de caràcter didàctic, a les quals ens ha conduït la modelització, s'adeqüen als requisits i exigències curriculars de l'ensenyament musical a secundària. En aquest cas la resposta, tal com s'argumenta a continuació, ens sembla afirmativa¹⁸.

En primer lloc, és indubtable l'adequació de la nostra proposta als objectius de l'àrea de música (Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears, BOIB 73 § Annex Música)¹⁹. En segon lloc, si considerem les orientacions metodològiques, la proposta didàctica considerada respon a la necessitat de "repensar i redefinir

¹⁸ Tot i que queda reduïda a Batxillerat per l'estreynement del currículum al caràcter intel·lectual i analític de la música (assignatura d'anàlisi musical).

¹⁹ El següent objectiu en particular: "Sensibilitzar els alumnes amb relació a qualsevol forma d'expressió musical i conscienciar-los del paper fonamental de la música en la història, en la cultura i en la societat" (p.1).

conceptes com coneixement, aprenentatge, ensenyament, contextos d'aprenentatge, paper del professor, etc.” (p.3), complint a més a més amb diverses indicacions curriculars²⁰. Si passem en ressenya els objectius específics de l'assignatura de música a ESO, les dinàmiques i activitats suggerides en aquest treball permeten de respondre a pràcticament tots els objectius²¹. Pel que fa als continguts de música a ESO, es pot constatar que es treballa potencialment sobre tots els quatre blocs (interpretació i creació, escolta, contextos musicals i culturals, música i tecnologia)²². La major rellevància, tant a ESO com a Batxillerat, de les propostes didàctiques esbossades al final d'aquest treball, es manifesta però a l'hora de considerar el desenvolupament de les competències clau, particularment en relació amb la “competència social i cívica”²³, el “sentit d'iniciativa”²⁴ i la

²⁰ “El docent ha de treballar els continguts no d'una forma teòrica, sinó des de l'audició, la interpretació, la creació i la improvisació de diverses formes d'expressió (vocal, instrumental i/o corporal)... Les activitats han d'anar lligades a la solució de problemes contextualitzats en la vida real, propers a l'alumne i significatius. Han de ser autèntiques” (p.4).

²¹ Expressar musicalment idees i sentiments enriquint les pròpies capacitats de comunicació; desenvolupar habilitats tècniques que es puguin aplicar a la creació musical; participar en activitats musicals dins i fora del centre escolar de forma responsable i proactiva; reconèixer les característiques de diferents expressions musicals del patrimoni cultural apreciand les intencions i funcions subjacents; valorar la importància del silenci i del so amb relació al medi ambient; escoltar i apreciar una àmplia varietat de cultures musicals diferents; elaborar judicis i criteris personals mitjançant una anàlisi crítica dels diferents usos personals i socials de la música i valorant la contribució d'aquests usos a la vida personal i a la de la comunitat; conèixer i utilitzar diferents mitjans audiovisuals i tecnologies de la informació i la comunicació com a recursos per a la creació musical; comprendre i apreciar les relacions amb altres àmbits del coneixement (pp.12-13).

²² A més a més profunditzant d'una manera original alguns punts específics tal com la “Sensibilització cap a les dimensions sensorials i terapèutiques del so i de la música... [La] Valoració i comprensió de la importància del silenci i del so” (p.16).

²³ La pràctica d'improvisació i la coordinació de la pròpia intervenció musical “amb la dels altres membres del grup i l'obertura a manifestacions musicals diverses potencien el desenvolupament dels valors bàsics per a la convivència: la tolerància, el respecte a un mateix i a la resta, la iniciativa personal, l'acceptació i la valoració de tots els companys, la cooperació en tasques comunes i les habilitats per resoldre conflictes” (p.10); afirmació del tot en línia amb les dinàmiques del model i que queda reforçada en el currículum de Batxillerat: “La presa de contacte amb una varietat de músiques àmplia, tant del passat com del present, afavoreix la comprensió de diferents cultures i la valoració de les aportacions que han fet al progrés de la humanitat i, amb això, la valoració d'altres cultures i el respecte vers aquestes, així com el coneixement i la valoració dels trets de la societat pròpia” (Decret 35/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum del Batxillerat a les Illes Balears, BOIB 73 § Annex Música, pp.5-6).

²⁴ El creixement de la capacitat d'expressió personal, que conflueix en la dinàmica col·laborativa de creació grupal i diàleg musical, incideix significativament sobre el desenvolupament de “les habilitats socials per relacionar-se, cooperar i fer feina en equip: assumir diferents rols, valorar les idees dels altres, dialogar i negociar, desenvolupar l'assertivitat per fer saber adequadament als altres les pròpies decisions, i treballar de manera conjunta i flexible” (Decret 34/2015, p.11); així mateix les dinàmiques presentades també “desenvolupen la confiança en un mateix, l'empatia, l'esperit de superació, les habilitats per al diàleg i la cooperació, l'organització del temps i les tasques, la capacitat d'afirmar i defensar drets o d'assumir riscos” (Decret 35/2015 p.6).

competència anomenada “consciència i expressions culturals”. El coneixement teòric i vivencial de les músiques del món permès per l'enfocament didàctic aquí proposat afavoreix el desenvolupament d'aquesta última competència d'una manera particularment rellevant²⁵.

Les potencialitats educatives d'aquest model d'educació musical intercultural abracen però àmbits del coneixement encara més avançats tot i que molt poc explorats en l'educació obligatòria. Ens referim primer de tot a les potencialitats terapèutiques i de desenvolupament espiritual que han emergit en els diferents capítols d'aquest estudi, i a les relacions que pràctiques d'aquest tipus entretenen amb altres cultures, tradicions i cosmovisions. També és cert -i aquest és un tema fonamental- que la praxi pedagògica i didàctica plantejada en aquestes pàgines requereix no solament un treball personal per part del docent sobre si mateix i la pròpia interioritat, sinó també l'adquisició de competències tècniques no descomptades, tal com les disciplines suggerides de relaxació, concentració, escolta profunda, optimització vocal i tractament musicoterapèutic. Això implica sense cap dubte el desenvolupament de noves línies de formació del professorat, així com de grups d'investigació acadèmica que suportin i desenvolupin aquests àmbits de formació continua avançada. I no ens hem d'oblidar de la paral·lela formació en tema de cosmovisions espirituals que aquestes pràctiques, així com el model mateix, posen de manifest en tant que complement no solament desitjable sinó també extremament valuós per a l'educació intercultural. L'experiència musical entratè de fet una relació privilegiada amb les pràctiques de transformació espiritual presents en totes les religions del planeta (des del sufisme islàmic, l'hassidisme jueu i l'hinduisme, al

²⁵ La combinació d'un coneixement teòric i pràctic de les músiques d'altres cultures del món amb la comprensió vivencial de la cosmovisió espiritual que es relaciona a aquelles músiques, permet de profunditzar especialment en “l'apropament a les persones i les societats que les varen crear i a les seves formes de pensament” (Decret 34/2005, p.11; Decret 35/2005, p.6). Aquesta comprensió vivencial de la cultura de l'altre, permessa per l'experiència musical, i la seva connexió significativa amb l'experiència interpersonal amb persones procedents de cultures i cosmovisions diferents, aporta clarament “elements de reflexió... en relació amb l'important paper que la música ha jugat i juga” (Decret 34/2005, p.11; Decret 35/2005, p.6) en aquestes cultures i formes de pensament. No s'ha d'oblidar, a més a més, que les activitats relacionades amb l'audició, la creació i l'expressió, especialment reforçades per iniciatives de música comunitària (aprenentatge informal i elaboració d'intervencions culturals en col·laboració amb comunitats i grups musicals territorials), “permeten als alumnes no tan sols apreciar i valorar críticament manifestacions musicals de diferents cultures, èpoques, gèneres i estils, sinó també relacionar aquestes manifestacions amb el propi context sociocultural i artístic” (Decret 34/2005, p.11; Decret 35/2005, p.6).

sikhisme, el budisme, les religions aborígens i la mateixa tradició cristiana, i només per nomenar els casos més coneguts). La pràctica de músiques del món permet d'aproximar-se vivencialment a les cosmovisions que expressen; és el cas, per exemple, de la música clàssica del Nord i Sud de l'Índia amb la seva teoria dels *rasa* o "estats emotius" que s'han d'afinar per assolir l'experiència de ressonància amb el ser o *Brahman* (Pudaruth, 2016; Clarke i Kini 2011)²⁶.

Un dels objectius d'aquest treball era també la identificació de línies guia en el tractament intercultural de les religions i cosmovisions (*weltanschauungen*) humanes. El tema de les tradicions religioses és un tema particularment sensible i encara tabú en l'educació obligatòria. El model presentat en aquestes pàgines permet però també d'afrontar d'una nova i reveladora manera aquells àmbits valorats per l'així anomenada "pedagogia de la interioritat" i que sovint queden irremeiablement relegats a un tractament superficial, inadequat, si no ideològic per part de l'assignatura de religió: les savieses mil·lenàries que han estat elaborades, desenvolupades i practicades per les tradicions espirituals de totes les cultures d'aquest món. Si considerem la interacció i l'encapsulament entre totes les dimensions del ser avançades pel model ontològic de la cura del ser, i posem èmfasi sobre les franges de transició entre les dimensions, inclòs entre la dimensió global i la dimensió del misteri (quan s'en consideri la circularitat), és possible matisar la categorització de les cosmovisions proposada, assolint un grau d'interdependència orgànica entre les cosmovisions i de complexitat interpretativa no jeràrquica possiblement encara desconegut en l'estudi de les religions²⁷.

L'experiència musical ens obre així a un futur de l'educació a ser i de la cura del ser que en aquestes pàgines queda solament esbossat.

²⁶ Vegeu també la proposta didàctica de música clàssica del Nord de l'Índia de Arya (2015).

²⁷ Si caracteritzem cada cosmovisió com a una "polarització" entorn d'una dimensió del ser amb un àmbit dinàmic entorn d'aquesta polarització, podem per exemple puntualitzar que la cosmovisió còsmica es polaritza sobre la primera dimensió, coincidint però més exactament amb la franja de transició entre ecològic i misteri (motiu pel qual la dimensió ecològica hi revesteix particularment importància); puntualització que permet de tornar a subratllar com el taoisme arribi a englobar també la transició a la dimensió intrapersonal, sense deixar de recolzar, però, sobre la ritmicitat dels processos naturals (noció de *Dao*), motiu pel qual l'hem caracteritzat com a cosmovisió processal. Les cosmovisions oceàniques en canvi (tal com el budisme) estan majorment polaritzades entorn de la dimensió intrapersonal, fent més abstracció del caràcter fundant del ritme del ser. D'aquesta manera podem per exemple diferenciar el budisme (en tant que cosmovisió oceànica no teista) de l'hinduisme, el qual, no obstant es pugui considerar com a una cosmovisió oceànica (i l'hinduisme upanishàdic en particular), arriba a comprendre un àmbit que abraça també la dimensió personalista (particularment rellevant en el corrent devocional de la *bhakti*), etc.

6. Referències bibliogràfiques

Abdallah Pretceille, M. (2005). *L'Éducation interculturelle*. Paris: PUF.

Abrahan, V. i Justel, N. (2015). La improvisación musical. Una mirada compartida entre la musicoterapia y las neurociencias. *Psicogente*, 18(34), 372-384. <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.512>

Ailamaz'ian, A. M. (2018). From Musical Experience to Personality Transformation: The Practice of Musical Movement. *Journal of Russian & East European Psychology*, 55 (1), 15-41.

Andreu i Duran, M. (2012). *L'assoliment de les competències bàsiques en alumnes de centres integrats de primària i música* (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperat de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/96516>

Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista Da Abem. Londrina*, 19 (25), 19-29.

Arnaboldi, G. (2015). *Il mediterraneo interiore. Un nuovo paradigma transculturale* (Tesi doctoral, Universitat Rovira i Virgili). Recuperat de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/397783>

Arnaboldi, G. (2019a). L'Outremer Transculturel d'Europe. Viser le Tiers Inclus entre Autonomie et Hétéronomie. En Castells, C. S.; Vendrell, A. L.; Vila Mengual, M. G.; Vicent-Pujol, C. (Coords), *Mediterráneo Inter/Transcultural: el Otro, el lugar del otro, la lengua del otro = Méditerranée Inter/Transculturelle: l'Autre, le lieu autre, la langue autre* (pp.629-641), Palma: Edicions UIB.

Arnaboldi, G. (2019b). Ser al món. *Dialogal*, 69, 40-43. Recuperat de: <https://dialogal.org/ser-al-mon/>

Arya, D. D. (2015). North Indian Classical Vocal Music for the Classroom. *Music Education Journal*, doi: 10.1177/0027432115588596

Austin, D. (2016). Vocal psychotherapy: Discovering yourself through the voice. En J. Edwards (Ed.), *The Oxford Handbook of music therapy* (pp.622-636). Oxford: OUP.

Beck, G. L. (2006). *Sacred Sound. Experiencing Music in World Religions*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.

Beneike, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista internacional de educación musical*, 5, 31-38.

Bisquerra, R. I Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61–82. <http://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

Blacking, J. (1976). *How Musical is Man?* London: Faber and Faber.

Bogdan, D. (2003). Musical Spirituality: Reflections on Identity and the Ethics of Embodied Aesthetic. *The Journal of Aesthetic Education*, 37(2), 80-98.

Bogdan, D. (2010). The shiver-shimmer factor: Musical spirituality, emotion, and education. *Philosophy of Music Education Review*, 18(2), 111–129.

Boyce-Tillman, J. (1996). A framework for intercultural dialogue in music. En Malcon Floyd (Ed.), *World Musics in Education* (pp.43-89). Aldershot: Scolar Press.

Boyce-Tillman, J. (2000a). *Constructing musical healing: The wounds that sing*. London: Jessica Kingsley.

Boyce-Tillman, J. (2000b). Promoting Well-Being through Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 8(2), 89-98.

Boyce-Tillman, J. (2004). Towards an Ecology of Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 12(2), 102-125.

Boyce-Tillman, J. (2007). Spirituality in the musical experience. En L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp.1405–1422). New York: Springer.

Boyce-Tillman, J. (2009). The Transformative Qualities of a Liminal Space Created by Musicking. *Philosophy of Music Education Review*, 17(2), 184-202.

Boyce-Tillman, J. (2012). Music and the Dignity of Difference. *Philosophy of Music Education Review*, 20(1), 25-44.

Boyce-Tillman, J. (2014). Music and well-being. *TD The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 10(2), 12-33.

Boyce-Tillman, J. (2020). Re-enchanting the world: Music and spirituality. *Journal for the Study of Spirituality*, 10(1), 29-41, doi: 10.1080/20440243.2020.1726046

Brashier, R. (2016). “Just Keep Going, Stay Together, and Sing OUT.” Learning Byzantine Music in an Informal and Situated Community of Practice. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 15(3), 67-85.

Broucek, M. (1987). Beyond Healing to “Whole-ing”: A Voice for the Deinstitutionalization of Music Therapy. *Music Therapy*, 6(2), 50-58

Bruner, J. (1990). *Actes of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruscia, K. E. (1998). *Defining music therapy* (2a ed.). Gilsum: Barcelona Pub.

Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: Edizioni San Paolo

Burguet, M. (2014). Pedagogia i espiritualitat: vers una proposta oberta i integradora. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 56, 59-73.

Buxarrais Estrada, M. R. (2016). El cuidado ético como camino hacia el ser. En M. R. Buxarrais i M. Burguet (Coords.), *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona: Editorial Graó.

Cabedo Mas, A. (2012). *Música y convivencia social: Un estudio acerca de la educación musical y sus implicaciones en el diálogo entre las personas y las culturas* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

Cabedo-Mas, A. i Arriaga-Sanz, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículum escolar. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 9, 145-160.

Campayo-Muñoz, E. i Cabedo-Mas, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Reciem* 13, 124-139. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.51864>

Campayo-Muñoz, E. i Cabedo-Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *B. J. Music Ed.*, 34(3), 243-258. [doi:10.1017/S0265051717000067](https://doi.org/10.1017/S0265051717000067)

Campbell, P. S. (2004). *Teaching Music Globally. Experiencing Music, Experiencing Culture*. Oxford and New York: Oxford University Press.

Campbell, P. S. (2009). Learning to improvise music, improvising to learn music. En G. Solis i B. Nettl (Eds.), *Musical improvisation: Art, education, and society* (pp.119-142). Champaign: University of Illinois Press.

Campbell, P. S. (2018). *Music, education and diversity. Bridging Cultures and Communities*. New York: Teachers College Press

Campbell, P. S. i Lum C. H. (2019). *World Music Pedagogy, Volume VI: School-Community Intersections*. New York: Routledge.

Canz, P. (2013). A psychodynamic inquiry into the spiritually evocative potential of music. *International Forum of Psychoanalysis*, 22(2), 69-81. <http://dx.doi.org/10.1080/0803706X.2012.657673>

Casanova, O. i Serrano, R. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 3-17. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54844>

Carr, D. (2008). Music, Spirituality, and Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 42(1), 16-29.

Carr, D. (2010). Exploring the Spiritual and Moral Light and Dark Sides of Musical Experience and Appreciation. *Philosophy of Music Education Review*, 18(2), 130-144.

Cheng, S. C-T (1991/1993). *El tao de la voz*. Madrid: Gaia Ediciones.

Clarke, D. i Kini, T. (2011). North Indian classical music and its links with consciousness: the case of dhrupad. En D. Clarke i E. Clarke (Eds.), *Music and Consciousness: Philosophical, Psychological, and Cultural Perspectives*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199553792.001.0001

Clennon, O. (2013). Two Case Examples using Participatory music as a Therapeutic metaphor in a community mental health setting. *International Journal of Community Music*, 6(1), 33-43.

Cloninger, S. C. (2003). *Teorías de la personalidad* (3a ed). México: Pearson Educación.

Copland, A. (1959). *Music and Imagination*. New York: Mentor Books.

Csikszentmihalyi, M. i Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium*. New York: Harper Collins Publishers.

Debenham, P. i Debenham, K. (2008). Experiencing the Sacred in Dance Education. Wonder, Compassion, Wisdom, and Wholeness in the Classroom. *Journal of Dance Education*, 8(2), 44-55. <https://doi.org/10.1080/15290824.2008.10387358>

Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears, BOIB 73 § Annex Música.

Decret 35/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum del Batxillerat a les Illes Balears, BOIB 73 § Annex Música.

Del Core, P. (1993). Adolescenti e senso della vita. *Rassegna CNOS* 9(2), 61-75.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO Santillana.

Després, J-P., Burnard P., Dubé F. i Stévançe, S. (2015). Caure pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de l'improvisation musicale classique fondé sur la pratique des experts du domaine. *Intersections*, 35(2), 3-36.

Devereux, G. (1970). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris: Gallimard.

Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.

Disoteo, M. (2013). *Musica e intercultura. Le diversità culturali in educazione musicale*. Milano: FrancoAngeli

Elliot, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford UP.

Elliot, D. J. i Silvermann, Marissa (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2a ed.). Oxford: Oxford UP.

Ergas, O. (2019). Mindfulness In, As and Of Education: Three Roles of Mindfulness in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 340-358.

Erikson, E. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós.

Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris: UNESCO Fayard.

Fautley, M. (2005). A new model of the group composing process of lower secondary school students. *Music Education Research*, 7(1), 39-57.

Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., Laurenceau, J-P. (2007). Mindfulness and Emotion Regulation: The Development and Initial Validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29, 177–190.

Ferrándiz Garcia, C. (2004). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).

Fradera, M i Guardans, T. (2008). *La setena direcció: El conreu de la interioritat*. Barcelona: Claret

Frankl, V. (1969). *Fondamenti e applicazioni della logoterapia*. Torino: SEI.

Freinkel, O. D. (2015). Singing and Participatory Spirituality. *International Journal of Transpersonal Studies*, 34(1-2), 152-166.

Godall, P. (2000). *L'educació de la veu i la foniatria aplicada en la formació inicial dels mestres: estudi i avaluació d'una experiència docent a la Universitat Autònoma de Barcelona* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Goleman, D. (2011). *Intel·ligència emocional* (8a ed). Barcelona: Kairós.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon & Schuster.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gordeeva, T. Y., Azhimov, Z. R., Mirnaya, R. R., Voznesenskaya, A. R. (2019). Ontological and aesthetic qualities of a singing sound. *Studia UBB Musica*, 64(1), 67–84. doi:10.24193/subbmusica.2019.1.05

Harris, D. (2018). Sound Escapes. An Holistic Approach to Spirituality and Music Education. En J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak, S. Crowell (Eds.), *International Handbook of Holistic Education* (pp.260-268). London: Routledge.

Higgins, L. (2006). The community in community music: Hospitality - friendship. En D. Coffman i L. Higgins (Eds.), *Creating partnerships, making links, and promoting change*. Singapore: ISME Commission for Community Music Activity Seminar.

Howard, K i Kelley J. (2018). *World Music Pedagogy. Secondary School Innovations. Volume III*. New York and London: Routledge.

James, W. (1902). *The varieties of religious experience*. New York: Longmans.

Jordà Roig, R. (2014). *Disseny i avaluació d'un programa d'Educació emocional: Incidència en la Intel·ligència emocional autoinformada de l'alumnat d'Educació Secundària Obligatòria* (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperat de: <https://tdx.cat/handle/10803/283723#page=1>

Jung, C. J. (1969). *Psychology and Religion: West and East* (3a ed). Princeton: Princeton University Press.

Kalita, L. (2019). Deep Listening: Explorations on the Musical Edge of Therapeutic Dialogue. *Psychoanalytic Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/pap0000285>

Kenny, A. (2016). *Communities of musical practice*. New York: Routledge.

Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International journal of music education*, 25(2), 151-163.

Lacárcel Moreno, J. (2003). *Psicología de la música y emoción musical*. *Educatio Siglo XXI*, 20-21, 213–226.

Lage-Gómez, C. i Cremades-Andreu, R. (2019). Group improvisation as dialogue: Opening creative spaces in secondary music education. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 232–242. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.007>

Laurence, F. (2008). Music and Empathy. En Olivier Urbain (Ed.), *Music and Conflict Transformation. Harmonies and Dissonances in Geopolitics*. 2008. p 13-25

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, núm. 295, BOE § 2013 a 12886 (2013). Recuperat de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Lukk, E. (2014). *Personal Singing Revolution: The experience of individual vocal focused music therapy and significant vocal improvisations for late adolescents in transition* (Tesi doctoral, Institut für Musiktherapie der Hochschule für Musik und Theater Hamburg). Recuperat de: <https://www.digar.ee/arhiiv/et/download/114371>

McCarthy, M. (2013). Children's Spirituality and Music Learning: Exploring Deeper Resonances with Arts Based Research. *International Journal of Education & the Arts*, 14(4), 1-15.

Maslow, A. H. (1954/1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Maslow, A. H. (1968a). *Toward a psychology of being* (2a ed.). New York: Van Nostrand.

Maslow, A. H. (1968b). Music Education and Peak Experience. *Music Educators Journal*, 54(6), 72-75+163-164+167-169+171.

Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. NY: Viking Press.

Mastnak, W. (2016). Community Sound Work: Music in open health settings – voice and body, inclusion and therapy, individuality and indication. *International Journal of Community Music*, 9(1), 49-63.

Mastnak, W. i Toropova, A. (2018). Experiencing of Music as the Basis of the Effectiveness of Music Therapy. *Journal of Russian & East European Psychology*, 55 (1), 1–14.

Maturana, H. R. i Varela., F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Dordrecht: D. Reidel Pub. Co.

Mavelli, L. (2012). *The secular and the postsecular*. London: Routledge.

McCallion, M. (1988/1998). *El libro de la voz*. Barcelona: Ediciones Urano.

Melloni, X. (2011). *Vers un temps de síntesi*. Barcelona: Fragmenta Editorial.

Menuhin, Y. (1972). *Theme and Variations*. New York: Stein and Day.

Merlier, P. S. (2009). Patočka. *Le soin de l'âme et l'Europe*. Paris: l'Harmanattan.

Mitchell, E. (2016). Therapeutic Music Education: An Emerging Model Linking Philosophies and Experiences of Music Education With MusicTherapy. *Canadian Journal of Music Therapy - Revue canadienne de musicothérapie*, 22(1),19-41.

Monti, E. i Austin, D. (2018). The dialogical self in vocal psychotherapy. *Nordic journal of music therapy*, 27(2), 158-169. <https://doi.org/10.1080/08098131.2017.1329227>

Moreau, L. I., Otero, L., Zimbardo, A. M., Gutman, L. I. i Marina, M. (2008). El uso de la voz en la formación de musicoterapeutas. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*. Recuperat de: <https://www.aacademica.org/000-032/101>

Newham, P. (1994). Voice movement therapy: towards an arts therapy for voice. *Dramatherapy*, 16(2-3), 28-33.

Núñez Cubero, L. i Romero Pérez, C. (2016). Aprender a ser: educar la dimensión emocional en la escuela. En M. R. Buxarrais i M. Burguet (Coords.), *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona: Editorial Graó.

Oliveros, P. (1971). *Sonic Meditation*. Sharon: Smith Publications.

Oliveros, P. (2005/2019). *Deep Listening. Una pràctica para la compisición sonora*. Valencia: EdictOràlia.

Otto, R. (1940/2009). *Il sacro*. Milano: SE.

Palmer, A. J. (1995). Music Education and Spirituality: A Philosophical Exploration. *Philosophy of Music Education Review*, 3(2), 91-106.

Palmer, A. J. (2002). Why Music? *Philosophy of Music Education Review*, 10(1), 43-49.

Palmer, A. J. (2006). Music education and spirituality: Philosophical exploration II. *Philosophy of Music Education Review*, 14, 143-158.

Palmer, A. J. (2010). Spirituality in music education: Transcending culture, exploration III. *Philosophy of music education review*, 18(2), 152–170.

Panikkar, R. (1999). *El mundanal silencio*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Panikkar, R. (2009). *Mite, símbol, culte*. Barcelona: Fragmenta Editorial.

Panikkar, R. (2011). *Visió trinitària i cosmoteàndrica: Déu, home, cosmos*. Barcelona: Fragmenta Editorial.

Patočka, J. (1988). *Le monde naturel et le mouvement de l'existence humaine*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

Patočka, J. (2017). *Socrate. Cours du semestre d'été 1946 suivi de Remarques sur le problème de Socrate*. Paris: Éd. du Cerf.

Peñalver Vilar, J. M. (2010). ¿Para qué sirven los modos? Aplicación pedagógica y propuestas prácticas para la Didáctica de la Música. *Revista Electr. de LEEME*, 25, 76-122.

Pinson, DB (2000). *Inner Rhythms. The Kabbalah of Music*. Lanham: Rowman & Littlefield Publisher.

Pudaruth, S. K. (2016). A Reflection on the Aesthetics of Indian Music, With Special Reference to Hindustani Raga-Sangita. *SAGE Open*, doi: 10.1177/2158244016674512

Ramirez-Hurtado, C. (2017). Aportaciones de la educación musical a la educación para la paz: buscando la transverdad en la era de la posverdad. *Rev. electrón. complut. inves. educ. music.*, 14, 129-151.

Reimer, B. (2005). New brain research on emotion and feelings: Dramatic implications for music education. *Arts Education Policy Review*, 106(2), 21–27.

Rogers, C. R. (1963). The actualizing tendency in relation to “motives” and consciousness. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 1–24. Lincoln: University of Nebraska Press.

Salovey, P. i Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Sánchez, A. A. (2011). *Pedagogía de la Interioridad. Aprender a “ser” desde uno mismo*. Madrid: Narcea.

Schippers, H. i Brydie-Leigh, B. (2013). The nine domains of community music: Exploring the crossroads of formal and informal music education. *International Journal of Music Education*, 31(4), 454-471.

Shannon, A. M. (2013). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de español* (Treball de màster, Universidad de Salamanca). Recuperat de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b0aab579-353f-46fa-8ebb-50a61cb2e2f9/2014-bv-15-01aliciamarieshannon-pdf.pdf>

Shepherd, J. i Wicke, P. (1997). *Music and Cultural Theory*. Cambridge: Polity Press.

Silverman, M. (2012). Community music and social justice: Reclaiming love. En G. McPherson i G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education*, 2. Oxford: Oxford University Press.

Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.

Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.

Smeijsters, H. (2005). *Sounding the self: analogy in improvisational music therapy*. Gilsum: Barcelona Publishers.

Tan, L. (2014). Towards a Transcultural Theory of Democracy for Instrumental Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 22(1), 61-77.

UNESCO (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Recuperat de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

UNESCO (2010). La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Recuperat de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf

Van der Merwe, L. i Habron, J. (2015). A conceptual model of spirituality in music education. *Journal of Research in Music Education*, 63, 47–69.

Van der Merwe, L. i Habron, J. (2019). The Dalcroze diamond: a theory of spiritual experiences in Dalcroze Eurhythmics. *Music Education Research*, 21(4), 426-440, doi: 10.1080/14613808.2019.1612340

Van der Schyff, D. (2015). Praxial Music Education and the Ontological Perspective: An Enactivist Response to Music Matters 2. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 14 (3), 75–105.

Van der Schyff, D., Schiavo, A. i Elliot, D. J. (2016). Critical Ontology for an Enactive Music Pedagogy. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 15 (5), 81–121.

Varner, E. (2019). Holistic development and music education: Research for educators and community Stakeholders. *General Music Today*, 32(2), 5–11. doi:10.1177/1048371318798829

Varner, E. (2020). General Music Learning Is Also Social and Emotional Learning. *General Music Today*, 33(2), 74-78. doi: 10.1177/1048371319891421

Veblen, Kari (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1982). Myshlenie i rech'. *Sobranie sochinenii*, 6 (2). 5–361.

Wade, B. C. (2013). *Thinking Musically. Experiencing Music, Experiencing Culture* (3a ed.). Oxford and New York: Oxford University Press.

Wang, J.C. (2019). Losing Self. The Application of Zhuangzian Wuwei and Balinese Taksu to the Development of Musicianship. *Philosophy of Music Education Review*, 27(2), 133–153. doi: 10.2979/philmusieducrevi.27.2.03

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Yob, I. M. (2010). Why is music a language of spirituality? *Philosophy of Music Education Review*, 18(2), 145–151.

7. Annexos

Exemples de *Deep Listening* i *Sonic Meditation* de Pauline Oliveros

- MEDITACIÓ SONORA SENZILLA

Amb la finestra oberta, tenquem els ulls i escoltem activament qualsevol estímul extern intentant trobar un so (o més sons) cap al qual ens sentim a gust de dirigir la nostra respiració. L'exercici dura aproximadament 10 minuts. Al final el grup discuteix les pròpies impressions.

(Kalita, 2019, p.6)

- RESPIRACIÓ IMPROVISADA

“De pie formando un círculo, centra la atención en tu respiración. Con soplos largos o breves de aire usa su sonido para improvisar una pieza pequeña y divertida interactuando con los demás durante unos tres o cinco minutos. Procura no vocalizar. Observa si, tras esta «melodía» improvisada, notas alguna diferencia. Reflexiona también sobre los ritmos, textura y formas de la improvisación pensando en ella como se fuera una auténtica composición”.

(Oliveros, 2005/20019, p.50)

- THE NEW SOUND MEDITATION (1989)

Escucha
Mientras alguien respira
Emite un sonido
Respira
Busca un sonido fuera
Respira
Repite exactamente el sonido emitido por alguien
Respira
Escucha dentro
Respira
Crea un sonido que nadie más haya emitido
Respira
Continúa este ciclo hasta que no haya más sonidos nuevos.

(Oliveros, 2005/20019, p.87)

- ROCK PIECE (P. Oliveros)

Cada participant tria ... un instrument de percussió.... Cadascú estableix una pulsació independent. Cal mantenir la pulsació constantment sense cap interpretació rítmica ni accents. Mentre s'escolta l'ambient sonor global, si el participant percep que s'està sincronitzant ... amb la pulsació d'un altre participant, s'atura per tal d'escoltar, i comença una nova pulsació independent en ritme de totes les altres pulsacions.

(Citad en Kalita, 2019, p.7)

- ENVIRONMENTAL DIALOGUE [diàleg mediambiental] (1996 Revision)

“Cada participante escoge un lugar, ya sea cercano o a distancia de los demás, ya sea en el interior o en el exterior. La meditación comienza con cada persona observando su propia respiración. Al tiempo que cada uno toma conciencia del campo sonoro que le rodea, comienza de modo individual y gradualmente a intensificar el tono de aquellas fuentes de sonido que han atraído su atención. Cada una se ve reforzada vocal, mentalmente o con un instrumento. Si se pierde el contacto con la fuente, entonces se ha de esperar pacientemente que llegue otra. Intensificar significa precisamente eso, reforzar o mantener mezclando el tono que nace de nosotros con la fuente sonora elegida. Si el tono De la Fuente está a fuera del alcance vocal o instrumental, entonces el refuerzo será mental.

El resultado de esta meditación probablemente producirá una resonancia del entorno. Algunos sonidos quizá sean demasiado breves como para intensificarlos; otros desaparecerán en cuanto comience el refuerzo. Lo mejor es esperar y escuchar”.

(Oliveros, 2005/2019, p.78)

- SONIC MEDITATION X

Seieu en cercle amb els ulls tancats, comenceu a observar la vostra pròpia respiració. Formeu gradualment una imatge mental d'una persona que està asseguda al cercle. Canteu un to llarg dirigit a aquesta persona. A continuació, canteu el to que canta la persona, moveu la vostra imatge mental cap a una altra persona i repetiu fins que heu contactat amb totes les persones del cercle.

(Oliveros, 1971)

- SONIC MEDITATION XVI

Començeu simultàniament amb els altres. Canteu un to a qualsevol altura [*pitch*]. La longitud màxima del to [*pitch*] es determina per l'alè. Escolteu al grup. Localitzeu el centre de l'espectre sonor del grup. Canteu el teu to de nou i feu un petit ajustament ascendent o descendent, ajustant-vos però cap al centre de l'espectre sonor. Continueu afinant lentament amb petits increments cap al centre de l'espectre. Cada cop canteu un to llarg amb una respiració completa fins que tot el grup estigui cantant el mateix to. Seguiu mantenint aquell to central [*central pitch*] per aproximadament la mateixa durada necessària per aconseguir l'uníson. A continuació, començeu a ajustar-vos o a desajustar-vos del to central tal com era l'altura del to d'origen.

Variació: Seguiu les mateixes instruccions retornant a l'altura del to d'origen.

(Oliveros, 1971)

- SOUND CYCLES (1994)

Preparación

Cada participante elige un sonido que emitirá durante toda la obra. Procurará usar siempre el mismo. Posición de sentados en un gran círculo.

Líder

De pie dentro el círculo con un pequeño gong o campana en la mano. Da comienzo a la obra haciéndolo sonar dos veces y luego comienza a andar lentamente alrededor del círculo. Cuando haya pasado dos veces por el punto desde el que partió, golpea el gong de nuevo. Cuando llega a ese lugar otra vez, da tres toques para dar por finalizada la pieza.

Participantes

Primera fase: Solos. Intentan emitir su sonido independientemente de los demás.

Segunda fase: Diálogo. Lo hacen inmediatamente antes o después de otro.

Tercera fase: Juntos. Intentan mantener su sonido durante largo tiempo junto con los otros.

Sugerencias y variaciones

La primera fase funciona mejor si no hay muchas personas queriendo interpretar solas. Si se da el caso de que hay muchos participantes, o bien limita el número de sonidos en esa primera fase o se dobla el número de las mismas y que sean unos pocos participantes quienes interpretan en solitario cada vez²⁸.

(Oliveros 2005/2019, p.72)

- SONIC MEDITATION XVII_ EAR LY

1. Enhance or paraphrase the auditory environment so perfectly that a listener cannot distinguish between the teal sounds of the environment and the performed sounds.
2. Become performers by not performing.

(Oliveros, 1971)

²⁸ Una altra variació podria ser aquella de dividir el grup en dos: el primer grup seguiria les indicacions donades, el segon grup emetria només un so a boca tancada (“mmmm”) cercant a poc a poc l’uníson com en l’exercici precedent (Sonic Meditation XVI).