

LAS BELLAS ARTES HOY

Álvaro Pérez García
Juan Manuel Corbacho Valencia
Moisés Selfa Sastre
Coordinadores

tirant humanidades

Valencia, 2021

Copyright © 2021



© FÓRUM XXI, 2020
Editor: David Caldevilla Domínguez
Primera edición, 2020, Madrid

© TIRANT LO BLANCH
Calle Artes Gráficas nº 14
46010 Valencia (España)
TELF.S.: 96/361 00 48 - 50
www.tirant.com
Librería virtual: www.tirant.es

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita del titular del Copyright, bajo las sanciones establecidas de las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento de difusión y copia, incluidos la reprografía y el tratamiento informático, para su uso comercial. Dichas leyes contemplan penas de prisión, multas e indemnizaciones por daños y perjuicios para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeran o publicaren el contenido de este libro, o alguna parte del mismo, sin permiso explícito del titular de los derechos de reproducción (Fórum XXI).

Fórum XXI no se responsabiliza de las opiniones vertidas por los autores en los textos recogidos en el presente libro ni éstas representan la postura oficial de Fórum XXI sobre los temas tratados, quedando bajo exclusiva responsabilidad legal de los autores las consecuencias que sus afirmaciones pudieran comportar.

Maqueta:
Disset Ediciones

ISBN: 978-84-18534-60-7
Depósito legal: V-2657-2020
Impreso en España
Printed in Spain

LA MÚSICA COMO ACONTECIMIENTO. UNA MIRADA PERFORMATIVA AL APRENDIZAJE DIALÓGICO

José A. Rodríguez-Quiles¹

1. EL CONCEPTO DE PERFORMANCE

Educación Musical Performativa (Kartomi, 2014; Rodríguez-Quiles, 2017, 2018, 2019; Ramírez y Rodríguez-Quiles, 2020) y Aprendizaje Dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Prieto y Duque, 2009) son dos propuestas socio-educativas que ponen su foco de atención en los *acontecimientos* que tienen lugar en el aula. Conocer las diferentes perspectivas en torno a este tema nos permitirá realizar una reflexión ideológicamente acorde con nuestra intención, ya que, como escribe Popkewitz (1984),

El lenguaje de la investigación no subsiste como una entidad lógica con independencia del discurso social y al margen de la interpretación y actividad humanas. La teoría se introduce en un mundo donde existen sistemas institucionales predefinidos, convenciones lingüísticas y prioridades establecidas. El lenguaje teórico contiene supuestos y concepciones que están influidos por las tensiones y luchas que se desarrollan en la sociedad. (p.39)

Cuando un nuevo término entra a formar parte de los hábitos de los hablantes puede muy bien ocurrir que sea usado con matices distintos según quien lo emplea, pudiendo generar confusión y malas interpretaciones en ese trecho, a veces largo, hasta que el nuevo vocablo –en el mejor de los casos– es incorporado al diccionario. Es justo lo que viene ocurriendo con los adjetivos *performático* y *performativo* –o con la sustantivación del segundo, *performatividad*–, ninguna de las tres palabras aún reconocidas por la Real Academia de la Lengua Española. Pero también el término *performance* plantea problemas a pesar de su incorporación al diccionario en los últimos años². En efecto, se viene observando un uso indiscriminado de estos términos, tanto en los medios de comunicación, como –más preocupante aún– en la literatura

¹ Catedrático Titular EU de Educación Musical en la Universidad de Granada (España) y profesor invitado en la Universidad de Potsdam (Alemania).

² De acuerdo con esto, la palabra *performance* no hay que escribirla en cursiva en español, mientras el resto sí debieran, a fin de indicar justamente que se trata de extranjerismos. Sin embargo, en la literatura específica (artística o científica) en lengua española todos estos términos son de dominio común y han dejado de aplicarse comillas o cursiva para resaltarlos. En el presente trabajo entendemos que todas estas expresiones aluden directamente al campo de conocimiento objeto de estudio y por tanto las escribiremos en texto normal.

científica. Y es este uso indiscriminado el que conduce a error en muchas ocasiones, por lo que urge ponerse de acuerdo sobre de qué estamos hablando, so riesgo de incurrir en malentendidos.

Albarrán (2019, p. 16) sintetiza en su libro *Performance y arte contemporáneo* el análisis histórico-etimológico que plantea la teórica estadounidense A. Jones en inglés:

To perform: hacer, hacer bien, entretener.

Performance: la ejecución de una acción; representar un personaje en una obra; la eficiencia con la que tiene lugar una acción.

Performing: “de, relativo a, o constitutivo de un arte que implica la actuación ante el público”.

Performative: el acto de hacer o representar o “de, relativo a o constitutivo de un arte que implica la participación ante el público”; en Lingüística, “relativo a una expresión que sirve para efectuar una operación o que constituye la ejecución del acto específico en virtud de su declaración”.

En español, performático, performativo y performatividad son anglicismos derivados de performance; término éste que, como decimos, sí ha sido aceptado con esta misma ortografía por la RAE y con las dos siguientes acepciones:

1. *Rendimiento (proporción entre el resultado obtenido y los medios utilizados).*
2. *Actividad artística que tiene como principio básico la improvisación y el contacto directo con el espectador.*

Sin embargo, el uso de la misma palabra en inglés resulta más variado que lo propuesto por la RAE. Así, según el *Cambridge Dictionary*, el verbo *to perform* puede significar simplemente: *to do an action or piece of work*, en ejemplos como los siguientes: *Computers can perform a variety of tasks / Most of the students performed well in the exam / The operation is performed under anaesthetic.*³

El diccionario *Wordreference*, por su parte, aclara que *perform is the general word, often applied to ordinary activity as a more formal expression than do, but usually implying regular, methodical, or prolonged application or work*. Y entre los sinónimos de esta palabra apunta los siguientes: *discharge, execute, transact, accomplish, achieve, effect*. Todos en el sentido general de: *to carry to completion a prescribed course of action*. Esto es, llevar a (buen) término el rumbo de una acción determinada que se considera adecuado (prescrito). Es muy importante tener bien presente este significado subyacente al verbo inglés *to perform* (y sus sinónimos) porque, como veremos más adelante, contiene ya en sí mismo elementos clave de lo performativo que a nosotros nos interesará en los ámbitos de la música y de la Educación Musical. A saber:

³ *Los ordenadores pueden realizar una variedad de tareas / La mayoría de los alumnos resolvieron bien el examen / La operación se lleva a cabo con anestesia*. Obviamente, el verbo *hacer* puede usarse también en estos tres ejemplos.

- a) *Sentido de acción* 1
- b) *Sentido procesual (rumbo, proceso, camino, itinerario...)* 2
- c) *Sentido de completitud, de finalización (llevar una acción a cabo, a término, no quedándose a medio camino)* 3
4
5

Conviene adelantar ya que entre estos matices esenciales del verbo *to perform* no aparecen obligatoriamente asociados a él características como eficiencia, eficacia o competitividad, matices éstos que justamente –y como veremos más adelante– son los que se vienen poniendo de relieve desde conceptualizaciones neoliberales, asociando inevitablemente al término unas connotaciones más próximas a los intereses del mercado que a los presupuestos estéticos y educativos que defenderemos aquí. Si bien es cierto que expresiones como *performance target* (objetivo de rendimiento) o *in full performance* (a pleno rendimiento) aluden en inglés a esta idea de productividad, no es ésta la acepción del término en la que a nosotros nos interesa profundizar. 6
7
8
9
10
11
12
13
14

Sin embargo, otro significado del verbo *to perform* es de especial interés en nuestro contexto por tener que ver con las áreas artísticas. El *Cambridge Dictionary* lo define como: *to entertain people by dancing, singing, acting, or playing music*. Y en el diccionario *Wordreference* encontramos la siguiente definición: (1.) *to act (a play, etc.), as on the stage*, (2.) *to play or sing a piece of music*. Conviene observar cómo ninguno de los dos diccionarios hace alusión a la improvisación en este acto de *divertir a la gente bailando, cantando, actuando o haciendo música*, cosa que –recordemos– sí se recoge explícitamente en la segunda acepción de la RAE, lo que desde el punto de vista musical y educativo-musical presenta gran importancia (Blau, 2010; Maschat, 2012; Stensæth, 2015; Rodríguez-Quiles, 2019). 15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25

En definitiva, hemos de tener muy presente que las dos acepciones que la RAE adopta para la versión española de la palabra *performance* presentan sesgos en relación a los usos más variados que se le da en inglés. No resulta extraña pues la confusión que este término (y aún más los términos *performático*, *performativo* o *performatividad*) sigue generando entre los hispanohablantes. A lo largo de las siguientes páginas aclararemos y delimitaremos el significado de estos vocablos en el contexto de una Educación Musical Performativa (en adelante, EMP). 26
27
28
29
30
31
32

2. EDUCACIÓN Y PERFORMANCE 33 34 35

En el año 1994, la investigadora E. L. Pineau publicó un trabajo bajo el título *Teaching Is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor*⁴ que supondría la superación de los intentos que se venían dando hasta entonces por parte de ciertos autores de conceptualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, bien desde una perspectiva teatral (*teacher as actor*), bien artística (*teacher as artist*). Pineau critica ambos puntos de vista para, –apoyándose en el paradigma de la *performance* (Pelias y 36
37
38
39
40
41
42

⁴ Este trabajo se incluyó posteriormente en el libro de Alexander, Anderson y Gallegos (2005), siendo ésta la versión que hemos manejado nosotros. 43
44
45

1 Van Oosting, 1987) y en su valor heurístico que facilitaría en Antropología cambiar la
2 perspectiva desde una orientación hacia el producto a una orientación hacia los pro-
3 cesos (Conquergood, 1989)-, abrir un espacio para “comenzar a pensar y a hablar de
4 forma constructiva sobre la educación como una experiencia performativa” (Pineau,
5 2005, p. 22).

6 De acuerdo con McLaren (1988), el docente que parte de la performance (*perfor-*
7 *mance-centered educator*) “entiende que la enseñanza es un drama esencialmente
8 improvisado que tiene lugar dentro de una narrativa curricular” (p. 174). Estas pala-
9 bras del autor norteamericano resultan de gran importancia también para el contexto
10 musical que tratamos aquí ya que, como escribe Pineau (2005), “la performance reformu-
11 lula toda la empresa educativa como un conjunto mutable y en continuo desarrollo
12 de narrativas y actuaciones, más que como una acumulación lineal de competencias
13 aisladas y específicas de la disciplina.”⁵ (p. 23).

14 Hemos de advertir, sin embargo, que existen investigadores cuyas opiniones di-
15 fieren de estos planteamientos de McLaren o Pineau. Así, y centrándose en el sentido
16 de *rendimiento* que, como hemos visto, también presenta el término performance
17 en inglés, para estos otros autores, la performatividad en el aula actuaría como una
18 técnica de privatización endógena en las escuelas. Lo performativo estaría así ligado
19 a pruebas externas y gestión empresarial, a la rendición de cuentas y a la competi-
20 tividad (Luengo y Saura, 2013).

21
22 El principio performativo se asienta como síntesis del planteamiento dominante
23 que la razón técnica-instrumental, hegemónica en los sistemas capitalistas, ejerce para
24 legitimarse en los procesos educativos (Habermas, 2003). Como han manifestado desde
25 un posicionamiento crítico a la perspectiva capitalista en la educación, Boxley (2003)
26 y Laval (2004), afirman que los estados, debido a sus planteamientos de reproducción
27 social, manifiestan un interés para imponer en los centros educativos conocimientos,
28 habilidades y competencias que se vinculen estrechamente con el mundo del trabajo
29 asalariado. De este modo, la vinculación entre la escuela y la empresa está servida, los
30 jóvenes trabajan y son evaluados en los centros educativos, tal y como posteriormente
31 lo harán de adultos en el mercado empresarial. (p.143)

32 Efectivamente, las instituciones educativas son herramientas hegemónicas en
33 manos de las fuerzas dominantes (Gramsci, 1976; Foucault, 1993; Rodríguez-Quiles,
34 2021), si bien el concepto de performatividad que usaremos nosotros dista de la visión
35 tecnócrata de la reproducción. Más bien al contrario, la performatividad se plantea
36 como un espacio libre para el diálogo y el nacimiento de contrahegemonías. Se trata,
37 además, de un elemento fundamental en Educación Musical, dada la propia idiosincra-
38 sia de la música. Sin embargo, autores como Koopman reaccionan también negativa-
39 mente a la performatividad en esta área de conocimiento rechazando la *estetización*
40 como consecuencia de la postmodernidad. Si lo performativo actúa como un impulso
41 hacia los objetivos que se han de alcanzar en los sistemas sociales, en una relación de
42 eficiencia y productividad (Koopman, 2009, p. 154), hemos de estar de acuerdo con
43

44
45 ⁵ T.A., así como las siguientes.

Koopman en que nos encontramos ante una herramienta de destrucción del sentido crítico –en manos de quienes diseñan el currículum–, de suerte que “[a]l tiempo que la estética [la estetización] va influyendo progresivamente en cómo vemos el mundo, también se cuestiona la hegemonía del conocimiento” (Koopman, 2009, p. 158).

El autor alude a la actitud crítica para evitar el empleo de la música como una fuerza manipuladora y relega lo performativo a la presentación estética y lujosa de las artes en donde “la superficialidad, la sobrealimentación conduce a la anestesia, y lo estético muchas veces está controlado por la performatividad económica” (Koopman, 2009, p. 165). Para nosotros, sin embargo, la performatividad no se reduce a una representación, sino al conjunto de interacciones que tienen lugar en un proceso estético-educativo. El problema radica en la ya mencionada polisemia del término *performance* en inglés. Mientras que Koopman propone una visión pasiva y de consumo de la Educación Musical en la que lo performativo es visto como negativo, una visión activa de la acción musical como *acontecimiento* en el aula evidencia la faceta más democrática, social y cultural de la performatividad. Cuando *performamos* en el aula, asistimos como sociedad a una experiencia identitaria auténtica que promueve el desarrollo cultural y el juicio crítico. Y esto no es otra cosa que lo que Koopman (2009) llama un “antídoto contra la superficialidad y la anestesia de la vida moderna” (p. 165).

Como vemos, hemos de ser pues muy cautelosos con la terminología para saber a qué nos estamos refiriendo exactamente cuando empleamos el término *performance* y sus derivados. Así, otro ejemplo que plantea confusión lo encontramos en Zaldívar (2005), quien refiriéndose a los Conservatorios de Música arguye:

[H]a de estudiarse concienzudamente el presente y futuro de la «acción/interpretación artística» como legítima investigación «performativa» (anglicismo que, pese a su cacofonía, parece evitar confusiones académicas con la interpretación hermenéutica y otras «interpretaciones» que podríamos llamar «no artísticas»). (p. 121)

Comprobamos cómo este autor pone en pie de igualdad lo performativo con la práctica artística (musical), dejando claro con ello que piensa en primera instancia en la interpretación instrumental/vocal (de las partituras que han entrado a formar parte del museo musical imaginario, tal y como se concibe –especialmente– en los Conservatorios de Música y que dejan poco o ningún margen a la improvisación). Esta equiparación, sin embargo, genera una confusión conceptual desde el momento en que lo performático (interpretación musical de la partitura, su puesta en escena, su *representación*) y lo performativo (emergencias, acontecimientos, significados... derivados de esa práctica artística) se establecen como sinónimos cuando no lo son. Si bien se trata de conceptos relacionados, a efectos de investigación educativa es necesario establecer los límites entre ellos; en particular, cuando queremos poner de relieve el carácter procesual y de acontecimiento asociado al segundo. Y es que, la noción de performatividad, tal y como nosotros la entendemos, dirige su atención a la acción en cuanto tal, –acción desarrollada en el aquí y ahora–, antes que a su valor de interpretación, de representación exacta y fiel de una partitura escogida de

1 un repertorio preestablecido y abordada según normas dictadas por la Historia (de la
2 música culta occidental).

3 Así, refiriéndose a las artes escénicas, Cornago (2004) nos recuerda cómo es pre-
4 cisamente la intensificación del plano performativo (no del performático) lo que “de-
5 vuelve la obra teatral a su condición de acontecimiento, un *algo* que ocurre –o mejor
6 dicho: está ocurriendo– entre la sala y el público” (p. 32), lo cual conlleva que se
7 acentúe

8 [e]l carácter autorreferencial del teatro, la focalización de aquello que se está ha-
9 ciendo frente a lo ya hecho, del proceso frente al resultado; el teatro como un proceso
10 que está teniendo lugar aquí y ahora, en detrimento de su consideración como producto
11 acabado incluso antes de que haya comenzado a representarse, como texto fijo y pasivo,
12 abstracción de sentidos y significados carentes de realidad material. (p. 32)⁶

13
14 Féral (2017), por su parte, define el *teatro performativo* de acuerdo a las siguientes
15 características básicas, igualmente aplicables a la EMP: (a) el actor se convierte en
16 creador; (b) el acontecer de la acción escénica se antepone a su representación o a
17 un juego ilusionista; (c) el espectáculo no se centra en un texto, sino en la imagen
18 y en la acción; (d) se apela expresamente a la receptividad del espectador que no
19 permanece pasivo en una butaca, sino que se le interpela directamente o a través de
20 los modos de percepción propios de las nuevas tecnologías.

21 En el caso de la EMP, (a) los actores vienen encarnados (*embodied*) tanto en
22 su papel de alumno como de profesor, ambos entendidos como co-creadores de un
23 proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter artístico; (b) los acontecimientos que
24 surgen durante este proceso son igual o más importantes que el seguimiento al pie
25 de la letra (representación) de un programa preestablecido; (c) no se está supedita-
26 do exclusivamente a los dictados de un museo imaginario de obras maestras; (d) el
27 alumno se ve directamente interpelado en su papel protagonista como co-creador de
28 este proceso estético-educativo (lo que tiene que ver con el aprendizaje dialógico que
29 veremos después).

30 A pesar de que tanto desde un punto de vista performático como desde una mira-
31 da performativa se hacen cosas sobre el escenario (resp., se hacen cosas en el aula),
32 Féral insiste en matizar una diferenciación de gran relevancia, también para nuestros
33 intereses educativos: mientras que en el segundo caso, el *hacer* es la esencia misma
34 de las actividades escénicas y pedagógicas como forma de producir *acontecimientos*,
35 en el caso de lo performático, este hacer co-participativo y autorreferencial puede
36 pasar a un segundo plano, o ni siquiera existir, en pro de –por ejemplo– enfatizar
37 una interpretación técnicamente impecable de la partitura pero sin mayor autorrefe-
38 rencia al intérprete ni ninguna implicación intencional del oyente (más allá del
39 aplauso final).
40

41
42
43
44 ⁶ Notar que estas palabras de Cornago referidas al teatro pueden extrapolarse fácilmente a la sala
45 de conciertos. Así, en donde dice “texto” podemos pensar en “partitura”.

[C]uando Schechner señala la importancia que para la noción de “perform” tiene “el llevar a cabo una acción”, no hace sino insistir en el punto neurálgico de toda performance escénica: “el hacer” que, se entiende, está presente en toda forma teatral llevada a la escena. La diferencia en este caso (en el teatro performativo) es que este *hacer* es el primero de los aspectos fundamentales de una creación escénica. (Féral, 2017, p. 31-32)

Y es que, como escribe Cornago (2004), una aproximación performativa supone “un acercamiento distinto a la Historia, a los fenómenos culturales y al arte en sus formas de interacción con la realidad” (p. 13), poniendo de manifiesto la crisis de la filosofía representacional del siglo pasado al cuestionar las relaciones entre los modos de representar y lo representado, que en el caso de la Educación Musical se reflejaría en las discrepancias entre el currículo (pr)escrito y su implementación. En efecto, una aproximación performativa “reacciona contra una reconstrucción de la Historia sobre documentos fijos, a modo de textos o monumentos que esperan pasivos a que los especialistas [músicos, musicólogos] acuerden sus diferentes lecturas ilustrando unos y otros discursos” (p. 13-14). Lo verdaderamente importante pasa a ser la materialidad y la producción de significados; en particular, el cuerpo del actor (del músico, del alumno, del profesor) y la mirada/escucha del público (incluyendo a otros alumnos, profesores, miembros de la comunidad escolar...) en un aquí y ahora experimentado como co-presencia física y facilitando con ello la implicación del receptor como sujeto co-creador (y no como mero sujeto pasivo absorto –en el mejor de los casos– ante una obra artística).

El artista ya no se queda en la presentación de un objeto artístico, sino que lo hace acompañar de toda una situación comunicativa específica, que pasa a convertirse en parte fundamental y explícita del fenómeno estético. (Cornago, 2004, p. 18)⁷

Sería precisamente el compositor John Cage (1912-1992) una de las personalidades más influyentes en este nuevo modo de concebir los fenómenos artísticos como acontecimientos (en lugar de como representación de una realidad estática) ya en los años '60 del pasado siglo. Resulta cuanto menos curioso que mientras los planteamientos del compositor americano han venido ejerciendo una influencia capital en las artes vivas desde aquellas fechas, llegando a ser sin ningún género de duda una figura ampliamente reconocida en multitud de ámbitos artísticos más allá del puramente musical (baste mencionar la admiración y amistad que le profesó la conocida *performer* Marina Abramović, tal y como ella misma reconoce en su última publicación traducida al español en 2020), el nombre de Cage haya pasado prácticamente desapercibido en el contexto de la Educación Musical internacional⁸.

⁷ Para este aspecto comunicativo de la performance, véase la concepción de R. Baumann más adelante.

⁸ Entre los pocos ejemplos al respecto que pueden ofrecerse cabe señalar los trabajos de P. Gary (2018) y de S. C. Hill (2018).

3. LA MAGIA DEL ACONTECIMIENTO

Llegados a este punto hay que recordar que los actos performativos no son ni verdaderos ni falsos; ni correctos, ni incorrectos; sólo suceden (Austin, 2010/1962; Schechner, 2013/2002), con lo cual, el foco de atención se orienta hacia el acontecer propiamente dicho de esos sucesos; sucesos que en el caso de la EMP se presentan en forma de *performances didáctico-musicales* (PDMs)⁹. La implementación de estas PDMs –como ocurre en todo acto performativo– conlleva un riesgo asociado: el riesgo del éxito o del fracaso (al igual que los performativos de Austin en el caso del lenguaje¹⁰), siendo justamente en el control de estos riesgos en donde se producen los aprendizajes más valiosos. En efecto, con la implementación de sucesivas PDMs los alumnos aprenden a lo largo del tiempo que no todo vale, que no cualquier propuesta adquiere el mismo grado de recepción, que hay que llegar a consensos dentro del grupo, que las imposiciones no se sostienen en el tiempo, que el líder de un grupo puede serlo menos al cambiar a otro grupo diferente, que la música adquiere aún más sentido cuando traspasa el perímetro del centro educativo para desbordarse hacia el entorno... En definitiva, que al igual que los *performers* de las artes vivas, los riesgos que corren los alumnos de música, pero también sus profesores, son reales como la vida misma y con ello la actividad musical en su proceso de enseñanza/aprendizaje se torna fascinante.

Sería J. Derrida (1994/1972) quien insistiera en el valor de riesgo y en el fracaso de los actos performativos, poniendo con ello de relieve el carácter de *acontecimiento* de dichos actos. De forma similar, un aspecto fundamental de la Teoría de Género según J. Butler (2006) lo constituye el hecho de que no se parte de un sujeto que se pone en escena a través de sus acciones y expresa su identidad más íntima por medio de actos, gestos y comportamientos¹¹. Antes bien, el sujeto sólo llega a ser real en la medida en que actúa; en la medida en que se comporta de un modo u otro. El sujeto se constituye en actos performativos precisamente porque producen aquello que manifiestan (en analogía a las expresiones performativas estudiadas por Austin). Y es así como la autora americana coloca también en el centro de atención el *acontecimiento* –esto es, el momento concreto en el que el sexo, y con él el cuerpo, se presentan– y se distancia de la idea de que el sujeto (solamente) expresa su esencia íntima a través de sus acciones. Esto marca una distinción fundamental entre lo performativo y lo expresivo-representacional, entre performatividad y expresividad-representación, ya que ambas conceptualizaciones entienden al sujeto de forma distinta¹². En el segundo caso existe un sujeto previo a sus acciones, de las cuales más o menos dispone. Al

⁹ Para el concepto de PDM puede consultarse Rodríguez-Quiles (2017).

¹⁰ La declaración «prometo ir a recogerte a la estación» no es ni verdadera ni falsa. Sin embargo, al pronunciarla, surge una nueva realidad antes inexistente (performatividad) que consiste en el compromiso que se adquiere ante el interlocutor de ir a recogerlo a la estación. El tiempo dirá si el acontecimiento se logra o se malogra.

¹¹ Pensemos, por ejemplo, en las *drag queens* o en los *drag kings*.

¹² Recordemos las palabras de Cornago en el apartado anterior.

contrario, en el caso primero el sujeto sólo se construye en sus actos; dicho de otro modo, el sujeto no puede separarse de sus actos performativos.

Es por todo esto también que la EMP le otorga gran importancia a la vivencia de la clase de música como auténtico *acontecimiento*, quedando supeditado cualquier otro elemento curricular a la magia, a la fascinación que estos acontecimientos desencadenan, derivadas de los fenómenos emergentes –muchos de ellos imprevisibles– que posibilita la co-presencia de ‘actores’ y ‘espectadores’ en el aula (o en otro espacio performativo) mientras se hace música en vivo. Desde este punto de vista, objetivos, contenidos, secuenciación, temporalización, evaluación... nunca representan un fin en sí mismos, sino que son considerados elementos altamente flexibles que orientan el proceso sin (pre)determinarlo. Kilgard (2011), refiriéndose a sus clases de literatura performativa en la universidad, lo expresa del siguiente modo: “No pongo el plan por escrito, creyendo una vez más en el poder duradero del carácter efímero de la performance” (p. 218). Esta aparente contradicción (la duración de lo efímero) no lo es en absoluto en el caso de la educación, debido justamente a que el carácter autorreferencial de estos acontecimientos provoca aprendizajes significativos capaces de sostenerse en el tiempo. Por otra parte, cuando Kilgard confiesa no poner el plan de actuación por escrito, lo que está reconociendo es que, en efecto, nunca se puede expresar con palabras el cien por cien de la implementación de una performance; entre otras cosas, porque las vivencias subjetivas tanto de cada uno de los participantes–*performers* como de cada uno de los espectadores–oyentes pueden ser distintas. Lo mismo se puede decir de la planificación y consiguiente implementación de una clase concebida como performance: es imposible registrar los cientos de detalles que en el transcurso de los escasos sesenta minutos (o lo que quiera que dure la interacción profesor-alumnos) tienen lugar; detalles de los que algunos de los participantes tomarán conciencia mientras que para otros pasarán desapercibidos; y al revés, otros detalles serán percibidos por éstos últimos e ignorados por los primeros (incluyendo aquí, tanto a profesores como a alumnos). Es por ello que Kilgard se pregunta, con razón: “¿Cómo escribimos lo desordenado, lo ambiguo, lo sublime, las prácticas performativas con diferentes capas, densas, complejas, retorcidas?” (p. 219). Es justo a esta complejidad a la que no renuncia una EMP. Antes al contrario, abordar fenómenos complejos –pese al riesgo asociado– sirve para aumentar la calidad de los acontecimientos en vivo y, por ende, los aprendizajes¹³.

Refiriéndose al teatro, Kirby (1987) propone un análisis de la actuación como “*an activity of the entire sensory organism rather than as an operation almost exclusively*

¹³ El proyecto de EMP *Rompiendo barreras con los sonidos: Música, sexualidad, educación* es un buen ejemplo de lo que decimos. Destinado a alumnado de Conservatorios de Música y Danza de Grado Profesional, tuvo lugar en la Universidad de Granada durante el curso 2019-2020. A pesar de que la COVID-19 impidió coronar el proyecto con la performance final en el Parque de las Ciencias de la ciudad de la Alhambra, tal y como estaba inicialmente previsto, los acontecimientos vivenciados por los participantes a lo largo de las sesiones en torno a violencia de género y diversidad afectivo-sexual (esto es, los procesos propiamente dichos) les permitieron expandir sus formas de entender el arte de los sonidos más allá de los planteamientos de la música académica a los que están habituados, así como poder cuestionarlos.

1 *of the eyes –in a very limited way– and the mind”* (cit. por Cornago, 2004, p. 19). Esta
 2 consideración sensorial es igualmente válida en el caso de la performance musical y,
 3 más importante aún para nuestros intereses, en el caso de la clase de música. En efec-
 4 to, sólo a través de la participación activa en el aula de todos los sentidos –de todo
 5 el cuerpo– puede producirse el asombro, la magia, la *Wiederverzauberung der Welt* o
 6 reencantamiento del mundo, en expresión de Fischer-Lichte (2004), y surgir el verda-
 7 dero acontecimiento, en sentido performativo; acontecimiento que, como decíamos,
 8 es factible de dejar huellas indelebles en los participantes (alumnado y profesorado)
 9 produciendo aprendizajes significativos (Vygotsky, 1978).

10 Lejos de los planteamientos de Koopman o Zaldívar que comentábamos arriba,
 11 nuestra perspectiva en Educación Musical es más cercana también a autores como la
 12 del folclorista Richard Bauman (1977, 1986, 2014), el cual plantea la performance
 13 como un acto comunicativo e interactivo en un contexto público:

14 Entiendo la performance como un modo de comunicación, una forma de hablar, cu-
 15 ya esencia se reduce a la asunción de responsabilidad ante una audiencia por demostrar
 16 las habilidades comunicativas, destacando la forma en que se lleva a cabo la comunica-
 17 ción, más allá de todo su contenido referencial. (Bauman, 1986, p.3)

18
 19 Es preciso acotar el concepto de audiencia en el ámbito de la Educación Musical,
 20 ya que los propios *performers* –alumnado y profesorado– suelen constituir con fre-
 21 cuencia su propia audiencia en el contexto del aula de música, lo que no altera en
 22 absoluto la performatividad de los acontecimientos que en ese espacio tienen lugar.
 23 La concepción de Bauman es comunicativa y, aunque en música hay que considerar
 24 su carácter idiomático anexacto y carente de la semántica del lenguaje verbal, en-
 25 contramos importantes paralelismos con la aproximación comunicativa de M. Bakhtin
 26 (1981) en Lingüística o de J. Habermas (2001/1981) en Sociología, especialmente
 27 porque la EMP no sólo pone la vista en el uso del lenguaje musical, sino –más allá– en
 28 las interacciones comunicativas que tienen lugar durante el proceso. En este sentido,
 29 hemos escrito en otro lugar que la relación con el mundo y la creación de interaccio-
 30 nes sociales es de naturaleza anexacta, por lo que una persona con experiencias en el
 31 ámbito de la EMP estará más capacitada para desenvolverse en los actos performativos
 32 de la vida diaria (Rodríguez-Quiles, 2018). Y es que, la EMP no es ajena a presupes-
 33 tos postmodernos que tienen que ver con la corporalidad (derivada del uso de la
 34 performance en Butler, como mencionábamos arriba) o con el aprendizaje rizomático
 35 (Cormier, 2010; Mackness y Bell, 2015; Mackness, Bell y Funes, 2016), pudiéndose
 36 usar como herramientas de análisis de los acontecimientos emergentes en el aula.
 37 En este sentido, el objetivo fundamental de las PDMs alude directamente a la visión
 38 comunicativa de Bauman, antes que a los presupuestos performáticos de Zaldívar o al
 39 planteamiento consumista de la música según Koopman. Y es que, al orientar el foco
 40 de análisis hacia un evento performativo se superan las dicotomías de aprendizaje
 41 situándose la atención en los procesos sonoros en su carácter artístico-educativo.
 42 Los participantes adquieren con ello el rol de creadores, aunque el docente sea quien
 43 usualmente (aunque no de forma exclusiva) desencadene dichos acontecimientos. En
 44 este sentido, la EMP no es simplemente un proceso de expresión/reproducción sino de
 45 transformación/emancipación, definido por la relación entre intencionalidad y emer-

gencia, en el que todos los integrantes son co-creadores y participan en un proceso socioeducativo de carácter tanto estético como ético. La EMP se puede entender pues como una herramienta cotidiana de relación y trabajo, capaz de involucrar a todos los participantes y generar *feedback* y vínculos de interdependencia, gracias precisamente a la magia de los acontecimientos que el hacer musical en vivo desencadena.

4. EDUCACIÓN MUSICAL PERFORMATIVA Y APRENDIZAJE DIALÓGICO

Las principales aportaciones referentes al Aprendizaje Dialógico (AD) han sido realizadas por miembros del grupo CREA¹⁴ (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Flecha, 1997), si bien resultan sorprendentemente escasas las alusiones a la Educación Musical propiamente dicha por parte de este colectivo. Epistemológicamente, el AD unifica planteamientos teóricos de autores como Chomsky, Habermas, Cummins, Vygotsky, Bruner, Freire o Bakhtin y gracias al proyecto de comunidades de aprendizaje impulsado por CREA se viene ofreciendo como una útil herramienta científica para la acción educativa en materia de inclusión, diversidad e interculturalidad. El AD se fundamenta en siete principios que guardan estrecha relación con las categorías que definen la EMP (Rodríguez-Quiles, 2017; 2018):

1. *Diálogo igualitario*. En palabras de Flecha (1997), “[e]l diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan” (p.14). En el diálogo igualitario nada se puede dar completamente por concluido y los participantes –incluido el docente– aprenden de los demás, lo que está en directa relación con la categoría *horizontalidad* en EMP y, con carácter más general, con el planteamiento rizomático de esta propuesta pedagógica.
2. *Inteligencia cultural*. “Presupone una interacción donde diferentes personas entablan una relación con medios verbales y no verbales (acción comunicativa). Así llegan a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo” (*op. cit.*, p. 21). Al respecto se encuentran resistencias de carácter cultural, social o personal. Por otro lado, la autoconfianza interactiva (incardinada en la categoría *cartografía*, que concibe al alumno no como copia del profesor, sino como sujeto con autonomía propia), la transferencia cultural (relacionada con la *ruptura asinificante* en EMP) y la creatividad dialógica generan y ponen en marcha la inteligencia cultural, que en el caso de la Educación Musical se enmarca en un contexto *estético*.
3. *Transformación*. En base al corpus teórico de Freire, se supera la visión tradicional en la que un sujeto –el docente– transforma a los demás, así como la visión postmoderna que niega la posibilidad de transformación. En la perspectiva dialógica las transformaciones (*rupturas asinificantes*, en lenguaje de la EMP)

¹⁴ Community of Research on Excellence for All (<https://crea.ub.edu>).

1 son producto del diálogo igualitario, lo mismo que las categorías *conectividad*
2 *y heterogeneidad* que defiende una EMP.

- 3 4. *Dimensión instrumental del aprendizaje*. En oposición a la visión tecnocrática
4 de la educación, el aprendizaje surge de la necesidad de los participantes.
5 Se trata de un aspecto que alude directamente a la metodología, ya que co-
6 mo sostiene Flecha (1997) “que no se realice una programación tecnocrática
7 previa por parte del coordinador no quiere decir que no se vaya planificando
8 dialógicamente durante el proceso” (p. 34). En el aspecto metodológico, esta
9 dimensión instrumental del aprendizaje viene facilitada en EMP por categorías
10 como *corporalidad, espacialidad, temporalidad, materialidad o medialidad*, en-
11 tre otras.
- 12 5. *Creación de sentido (semioticidad, en términos de EMP)*. Tiene lugar cuando las
13 personas dirigen su propia interacción. En palabras de Flecha (1997), “[s]on
14 las personas quienes crean los medios, los mensajes y los sentidos” (p. 36) a
15 través de sus propias experiencias. Al igual que las personas crearon el lengua-
16 je, de ellas depende crear el significado que adquiere en su uso, siendo esto
17 extensible a cualquier determinación y lenguaje utilizado dialógicamente; en
18 particular, el lenguaje musical.
- 19 6. *Solidaridad*, planteada desde una perspectiva intelectual e inclusiva, frente
20 a las tendencias a la reproducción y al postestructuralismo reaccionario que
21 “consideraba las transformaciones igualitarias no sólo como imposibles, sino
22 principalmente como no deseables” (*op. cit.*, p.38). Así, frente a la decon-
23 strucción postestructuralista –que puede resultar útil a un nivel analítico–,
24 al priorizar la participación igualitaria con independencia de las diferencias
25 intelectuales, se reconstruye y crea –se transforma– la realidad, lo que está
26 en estrecha relación con las categorías *eticidad y ruptura asignificante* que
27 postula una Educación Musical concebida performativamente.
- 28 7. *Igualdad de diferencias*. En base a los principios de desarrollo cognitivo de
29 Vygotsky y de la unidad en la diferencia de Freire, se supera la concepción
30 homogeneizadora de la igualdad, así como su reducción a la igualdad de oportu-
31 nidades (*op. cit.*, p. 42). Se rechaza la necesidad de tener opiniones unifi-
32 cadas y cada persona tiene la posibilidad de aprender lo que necesita o desea
33 (principio de *heterogeneidad* en EMP). Todas las personas tienen el derecho
34 de ser tratadas dignamente viviendo de forma diferente (*eticidad*), lo que no
35 obstaculiza llegar a acuerdos que permitan tomar decisiones conjuntas. Se
36 asume así que “el reconocimiento de la diferencia por sí sola no produce más
37 igualdad” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008, p. 228).
38

39 En la filosofía de CREA, uno de los pilares básicos sobre los que se sostienen las co-
40 munitades de aprendizaje son las denominadas *tertulias literarias dialógicas* (Flecha,
41 1997). Éstas son actuaciones de éxito basadas en el diálogo igualitario y en la validez
42 de aportaciones de todos los integrantes de la tertulia (Aguilera, Prados y Gómez,
43 2015). En estas comunidades es fundamental el aprendizaje de la lengua a través
44 de la lectura, si bien superando la idea del aprendiz que se forma en solitario. En la
45 lectura dialógica se produce una racionalidad comunicativa en la cual varios sujetos

en interacción permanente llegan a acuerdos para obtener conocimiento (Habermas, 2001/1981). El aprendizaje así concebido supone una creación de contexto activo y de diálogo igualitario. Sin embargo, lo performativo se reduce en estas tertulias al uso del discurso verbal, y esto aun en aquellos casos en los que se toma como excusa una audición musical (Cantero, 2018; Godoy, 2015). En efecto, en el caso de propuestas musicales como parte de la programación de las comunidades de aprendizaje, éstas consisten en la escucha y comentario de audiciones de obras del repertorio académico o museo imaginario al que nos hemos referido en varias ocasiones en el presente trabajo. A fin de superar el simple discurso verbal aplicado a la música, es por lo que hemos defendido en otro lugar la importancia de introducir en estas comunidades de aprendizaje una práctica musical performativa continuada con el fin de alcanzar un contexto de aprendizaje emocional y democrático en el que también la práctica musical (y no sólo el discurso dialógico a través de la palabra) adquiera protagonismo en el marco del curriculum oficial para educación obligatoria (Rodríguez-Quiles y Soria, 2019).

5. CONSIDERACIONES FINALES

La aproximación dialógica a la EMP no solo es útil para la creación y expresión musicales, sino que es una herramienta de unión natural entre la evaluación continua y el aprendizaje como consecuencia de las necesidades de conocimiento del alumnado. Gracias a la EMP, los diferentes aprendizajes se producen de forma autónoma como parte de acontecimientos musicales en los que predomina el intercambio comunicativo verbal, musical, corporal y comportamental. Esto es así tanto en los eventos performativos que tienen lugar ante un público como en los que ocurren en el aula, en ambos casos con una intencionalidad socioeducativa.

El insuficiente peso de la Educación Musical en el curriculum español obliga, entre otras cosas, a realizar intervenciones de alta intensidad con un fuerte carácter lúdico e interactivo, capaces no ya de mantener, sino de llamar constantemente la atención del alumnado. La intervención musical entendida como acontecimiento vivido se ofrece como una poderosa herramienta pedagógica en este tipo de contextos.

Todo evento creativo e interpretativo en el aula de música considerado en su carácter de acontecimiento imprime una huella performativa. Y así, mientras lo performativo sucede, lo dialógico nos aporta información sobre la cualidad de lo performativo, siendo en esta unión en donde reside la fuerza de las dos propuestas educativas aquí consideradas.

La identidad de un grupo se evidencia en contextos de libertad creativa, ya que aquí las diferencias se acentúan. Así mismo, la identidad cultural del grupo permite que el empoderamiento creativo adquiera un carácter lúdico y significativo gracias a las PDMs, propiciando interés y compromiso durante las sesiones de clase, e idealmente más allá de ellas.

Por su carácter performativo y dialógico, por la inclusión de estrategias de educación musical no formal y popular, así como por el interés de la EMP hacia la expresión

1 de la identidad y hacia el conocimiento de las culturas musicales propia y ajenas, la
 2 clase de música vivida y experimentada como acontecimiento posibilita aprendizajes
 3 realmente significativos para las vidas del alumnado. Por ello es posible plantear el
 4 aprendizaje como un camino de ida y vuelta entre el individuo y el colectivo, en
 5 donde la música se ofrece como un vehículo para la comunicación.

6 Es por todas estas razones por las que –junto a Cornago (2004) – apostamos por
 7 “[l]a defensa del acontecimiento, de una realidad que ocurre aquí y ahora, concreta y
 8 material en su resistencia a ser manipulada, pero quizá por ello de frágil existencia”
 9 (p. 32), sin renunciar –como quedó dicho– al potencial duradero de este carácter efi-
 10 mero de las *performances didáctico-musicales* en el aula de Educación Musical.

13 BIBLIOGRAFÍA

- 14
 15 Abramovi , M. (2020). *Derribando muros*. Malpaso.
 16 Aguilera, A., Prados, M.M. y Gómez, M.T. (2015). La experiencia del voluntariado universitario
 17 en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *Revista de Docencia Univer-*
 18 *sitaria*. 13(2), 249-267.
 19 Albarrán, J. (2019). *Performance y arte contemporáneo. Discursos, prácticas, problemas*. Cátedra.
 20 Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la*
 21 *sociedad de la información*. Hipatia.
 22 Austin, J.L. (2010/1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
 23 Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
 24 Bauman, R. (1977). *Verbal art as performance*. Waveland Press.
 25 Bauman, R. (1986). *Story, performance and event: contextual studies of oral narrative*. Cambrid-
 26 ge University Press.
 27 Bauman, R. (2014). Fundamentos da performance. *Revista Sociedade e Estado*, 29(3). 727-746.
 28 <http://www.redalyc.org/pdf/3399/339933514004.pdf>
 29 Blau, J.A. (2010). A Phan on Phish: Live Improvised Music in Five Performative Commitments,
 30 *Cultural Studies Critical Methodologies*, 10(4), 307-319.
 31 Butler, J. (2006). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
 32 Cantero, N. (2018). Análisis de la influencia en el aprendizaje del alumnado tras la organiza-
 33 ción de tertulias musicales dialógicas en un centro educativo. *Tercio Creciente*, 13, 129-138.
 34 <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n13.9>
 35 Conquergood, D. (1989). Poetics, play, process and power: The performative turn in anthropo-
 36 loly. *Text and Performance Quarterly*, 9(1), 82-88.
 37 Cormier, D. (2010). Community as curriculum (Rhizomatic Learning part II), en D. Araya y M.
 38 A. Peters (Eds.), *Education in the Creative Economy: Knowledge and Learning in the Age of*
 39 *Innovation* (pp. 511-524). Peter Lang.
 40 Cornago, Ó. (2004). Cultura y performatividad: la puesta en escena del proceso, *Gestos*, 38,
 41 13-34.
 42 Derrida, J. (1994/1972). *Márgenes de la filosofía*. Cátedra.
 43 Féral, J. (2017). Por una poética de la performatividad: el teatro performativo, *Investigación*
 44 *Teatral* 7(11), 25-50.
 45 Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.
 Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. La Piqueta.

- Gary, P. (2018). John Cage and the “Freshening” of Education, *The Journal of Aesthetic Education*, 52(4), 1-20. 1
- Godoy, J. (2015). *La tertulia musical dialógica con alumnado de 6º de Primaria*. [Tesis de Fin de Grado. Universitat Jaume I de Castellón]. Repositorio de la Universidad. <https://tinyurl.com/yytb28uv> 2
- Habermas, J. (2001/1981)]. *Teoría de la acción comunicativa. Vols. I y II*. Taurus. 3
- Hill, S. C. (2018). A ‘sound approach’: John Cage and music education, *Philosophy of Music Education Review*, 26(1), 46-62. doi: <http://dx.doi.org/10.2979/philmusiceducrevi.26.1.04> 4
- Kartomi, M. (2014). Concepts, Terminology and Methodology in Music Performativity Research. *Musicology Australia*, 36(2), 189-208. DOI: 10.1080/08145857.2014.958268 5
- Kilgard, A. K. (2011). Chaos as Praxis: Or, Troubling Performance Pedagogy: Or, You Are Now. *Text and Performance Quarterly*, 31(3), 217-228. doi: 10.1080/10462937.2011.573382 6
- Kirby, M. (1987). *A Formalist Theater*. University of Pennsylvania. 7
- Koopman, C. (2009). Educación musical, performatividad y estetización, en D. K. Lines (Ed.). *La educación musical para el nuevo milenio: el futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música*. (pp. 153-167) Morata. 8
- Maschat, M. (2012). Performativität und zeitgenössische Improvisation, *Kunsttexte.de -Journal für Kunst- und Bildgeschichte*, 2. <https://tinyurl.com/y5cz66dk> 9
- Mackness, J., y Bell, F. (2015). Rhizo14: A rhizomatic learning cMOOC in sunlight and in shade. *Open Praxis*, 7(1), 25-38. <https://tinyurl.com/y38o3h8h> 10
- Mackness, J., Bell, F., y Funes, M. (2016). The rhizome: A problematic metaphor for teaching and learning in a MOOC. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(1), 78-91. 11
- McLaren, P. (1988). The liminal servant and the ritual root of critical pedagogy. *Language Arts*, 65(2), 164-179. 12
- Pelias, R.J. y Van Oosting, J. (1987). A paradigm for performance studies. *Quarterly Journal of Speech*, 37(2), 219-229. 13
- Pineau, E. L. (2005). Teaching Is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor, en B.K. Alexander, G.L. Anderson y B.P. Gallegos (Eds.) *Performances Theory In Education. Power, Pedagogy and the Politics of Identity*. (pp. 15-39) Routledge. 14
- Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. 15
- Ramírez, M. F. y Rodríguez-Quiles, J. A. (2020). Educación musical performativa en la formación de intérpretes. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 17-34. DOI:10.7203/LEEME.45.16231, <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index> 16
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2017). Rethinking Music Education: Towards a Performative Turn, en J.A. Rodríguez-Quiles (Ed.), *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)ausbildung in Europa* (pp.19-37). Universitätsverlag Potsdam. 17
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2018). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena*, 72(229), 139-150. DOI:10.4067/s071627902018000100139 18
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2019). Educación musical informal y currículo oficial. Una mirada a los plenarios callejeros desde la Educación Musical Performativa, en Castellanos, R., Rodríguez, G.A. y Meléndez, S. *Nuevas perspectivas para afrontar nuevos contenidos* (pp. 359-372). Pirámide. 19
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2021). Educación musical, epistemocracia y postcovid-19, *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 1-16. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index> DOI: 10.7203/LEEME.47.17550 20
- Rodríguez-Quiles, J.A. y Soria, C. (2019). Musique et Communautés d'Apprentissage, en J.A. Rodríguez-Quiles (Ed.) *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne*. (pp. 93-114) Universitätsverlag Potsdam. 21

- 1 Schechner, R. (2013/2002). *Performance Studies: An Introduction*. Routledge.
- 2 Stensæth, K. (2015) 'Musical dialoguing': A perspective of Bakhtin's Dialogue on musical im-
- 3 provisation in asymmetric relations. *Nordic Research in Music Education*, 16. 209-225.
- 4 <https://tinyurl.com/yx99jxjo>
- 5 Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- 6 Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Supe-
- 7 rior: El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa
- 8 y «performativa», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 95-122.
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40
- 41
- 42
- 43
- 44
- 45