

Contenidos universitarios innovadores

Vicente López Chao
Pilar Sánchez González
Ana Botella Nicolás
(Coords.)

gedisa
editorial



© De los autores y coordinadores, 2018
© FÓRUM XXI, 2018

Primera edición, 2018, Barcelona

© Editorial Gedisa, S.A.
Av. del Tibidabo, 12, 3º
08022 Barcelona (España)
Tel. (00 34) 93 253 09 04
gedisa@gedisa.com
www.gedisa.com

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.

Preimpresión y cubierta:
Moelmo, S.C.P.

ISBN: 978-84-17690-28-1
Depósito legal: B 28049-2018

Impreso en Ulzama

Impreso en España
Printed in Spain

28. Educación Musical Performativa para alumnado de Conservatorios de Música. Implementación y evaluación de un proyecto musical en la Universidad

José A. Rodríguez-Quiles¹

Esta investigación forma parte del proyecto europeo “Art et Apprentissage”, financiado por la Unión Europea (Ref.: 16PE0010).

Hace ahora una década, la Universidad de Granada (UGR) en colaboración con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) pusieron en marcha una idea novedosa en la Comunidad de Andalucía con el fin de acercar la ciencia al alumnado de los últimos cursos de enseñanzas medias, surgiendo así el proyecto PIIISA, *Proyecto de Iniciación a la Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía*. A través de PIIISA, alumnos² de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria y de primer curso de Bachillerato de centros de Granada y provincia tienen desde entonces la oportunidad de conocer *in situ* y trabajar codo con codo con grupos de investigación que se consagran a temáticas de lo más variado. La idea sería importada progresivamente por otras Universidades andaluzas y españolas.

Como área de conocimiento con entidad propia en el ámbito universitario, el Área de Didáctica de la Expresión Musical de la UGR se sumó al Proyecto PIIISA en el curso académico 2014-2015. Tras un recorrido de cuatro años en el momento de redactar estas líneas, se está ya en condiciones de evaluar el impacto que en una sociedad postmoderna pueda tener la implementación de los supuestos derivados de la *Educación Musical Performativa* (en adelante, EMP) en alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato que simultáneamente cursan enseñanzas de música o danza en Conservatorios Profesionales, siendo éstos los destinatarios principales del

1. Profesor investigador en la Universidad de Granada y en la Universidad de Potsdam (Alemania). Especialista en Educación Musical Performativa.

2. Por agilidad en la lectura haremos generalmente uso del género gramatical masculino aún cuando la intención sea la de incluir a cualquier género.

1 Proyecto PIISA-Música que aquí se analiza. Los resultados, muy alentado-
2 res, apuntan hacia la alta motivación y confianza del alumnado de Conser-
3 vatorio ante propuestas alternativas a los modos tradicionales de concebir la
4 praxis musical; a la satisfacción del profesorado por trabajar de un modo no
5 convencional y, por tanto, alejado de los corsés que tradicionalmente viene
6 imponiendo la Academia; al reconocimiento de la Universidad ante la incor-
7 poración al proyecto general PIISA de un área de conocimiento muchas ve-
8 ces olvidada pero que ha demostrado estar a la altura en investigación e in-
9 novación de forma similar al resto de áreas científicas y técnicas que copan
10 la amplia paleta de proyectos PIISA ofertados tanto por parte de la UGR
11 como del CSIC.
12
13

14 **1. El Proyecto de Iniciación a la Investigación** 15 **e Innovación en Secundaria en Andalucía (PIISA)** 16

17 Como nos recuerdan Pérez y Alfaro (2017), al inicio no resultó sencillo hacer
18 llegar la idea subyacente al proyecto PIISA al colectivo de investigadores, —
19 muy centrados en su trabajo y con escasas inquietudes pedagógicas—. A par-
20 tir del segundo año, sin embargo, se incorporaron a la iniciativa reconocidos
21 centros de investigación de la ciudad de Granada como la Estación Exper-
22 imental del Zaidín, los Institutos de Investigación del Sistema Tierra en An-
23 dalcía, de Parasitología y Biomedicina, el Instituto Andaluz de Ciencias de
24 la Tierra y algunas facultades de la Universidad de Granada. Progresiva-
25 mente se fueron sumando diferentes departamentos del Consejo Superior de
26 Investigaciones Científicas, así como otras Universidades tanto de la Comu-
27 nidad de Andalucía, como de Murcia, Madrid y Galicia. En la actualidad, el
28 proyecto PIISA está financiado por el Ministerio de Economía, Industria y
29 Competitividad a través de la Fundación Española para la Ciencia y la Tec-
30 nología y cuenta en Granada con la colaboración de su Universidad, del Con-
31 sejo Superior de Investigaciones Científicas y de la Junta de Andalucía. Todo
32 ello con la intención de mostrar a los jóvenes alternativas científico-educati-
33 vas con las que, —guiados por profesionales de centros superiores de educa-
34 ción e investigación—, tengan la posibilidad de familiarizarse con investigacio-
35 nes destacadas en diversos ámbitos de la ciencia (Álvarez y Bajardi, 2016) y,
36 —añadimos nosotros—, de la cultura.

37 A lo largo de los últimos años, la demanda por parte de alumnos de En-
38 señanzas Medias y Bachillerato se ha incrementado de manera muy notable,
39 contando en el curso 2017-2018 con alrededor de 350 participantes de la pro-
40 vincia de Granada. Igual ha ocurrido con la oferta de proyectos, de suerte
41 que en este mismo curso académico fueron 43 proyectos de muy diversas áreas
42 los ofertados, de los cuales 7 lo fueron por parte del CSIC y 36 por parte de
43 la UGR³.
44
45
46

3. Información detallada sobre estos proyectos puede consultarse en <http://piiisa.es>

2. Educación Musical Performativa y el Proyecto PIIISA-Música

Este modo de concebir la música, el propio hacer musical, así como su transmisión educativa se inspira fundamentalmente en los trabajos de Austin (2010 [1962]) y en los de Butler (2002, 2004) y Fischer-Lichte (2004) en su extensión más allá del ámbito de la Filosofía del Lenguaje. Si bien diversos investigadores han reflexionado en los últimos años sobre el *performative turn* o giro performativo en diferentes áreas de la cultura (Bachmann-Medick, 2014; Oster, Ernst y Gerards, 2010; Volbers, 2014), su eventual aplicación en Educación Musical venía siendo ignorada por los investigadores de esta área de conocimiento. Serán los trabajos de Rodríguez-Quiles y su equipo de investigación RIMME⁴ quienes aborden el asunto intentando arrojar luz sobre el tema no sólo a nivel teórico, sino también práctico⁵, surgiendo en este contexto el Proyecto PIIISA-Música que aquí se analiza.

La EMP parte de una concepción rizomática de la actividad musical (Rodríguez-Quiles, 2018a) en donde las relaciones horizontales prevalecen sobre las verticales, comenzando en el interior del aula de música y proyectándose en sucesivas capas hacia al exterior: centro educativo, barrio, localidad, sociedad... Para ello es necesario crear situaciones de aprendizaje que conecten a las personas con las diversas músicas del Planeta, siendo conscientes de que estas direcciones son, efectivamente, cambiantes ya que siempre se ofrece la libertad de caminar hacia una u otra, y también de regresar a la primera.

Desde esta concepción rizomática del hacer musical, la EMP tiene en cuenta la importancia de estar presente aquí y ahora, momento a momento, valorando más la calidad que la cantidad de lo que se pone en juego en el aula. En este sentido, la práctica del *mindfulness* o atención plena es una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ayuda a tomar consciencia de las sensaciones, emociones y pensamientos que se tienen en cada momento del proceso educativo, tanto en las performances individuales como colectivas; tanto en el papel de oyente como en el de ejecutante activo; lo que facilita no sólo los aprendizajes (Cáceres y Rodríguez-Quiles, 2019), sino también el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en un mundo cada vez más individualista pese a la falacia de las *weak ties* que puedan establecerse a través de las denominadas redes sociales y por muy importantes que éstas puedan resultar para determinados objetivos (Granovetter, 1983).

En EMP el foco de atención no lo constituye la partitura en su sentido tradicional sino la *performance didáctico-musical* (Rodríguez-Quiles, 2018b). Lo que importa es el estudio de las interacciones y reacciones entre todos los presentes que se producen al hacer/escuchar/presenciar/reflexionar sobre una actividad sonora que deberá ser autorreferencial (tiene que ver de forma directa con los participantes) y constituyente de una nueva realidad (que

4. *Research and Innovation in Music and Music Education* (HUM-934).

5. Ver referencias bibliográficas.

1 será significativa para los implicados en el proceso). Para ello se toman en
2 consideración una serie de elementos que guiarán la performance y que atien-
3 den expresamente a aspectos relacionados con los usos del cuerpo (*embodie-*
4 *ment*) y del espacio, la atención a los aspectos éticos y estéticos del proceso,
5 la presencia, creación de atmósferas y circulación de energías, así como la re-
6 flexión sobre los significados emergentes (en forma de percepciones, senti-
7 mientos evocados, ideas, pensamientos...). La siguiente fotografía de una alum-
8 na de PIISA-Música junto con su propio comentario a la misma expresan
9 muy bien la esencia de la EMP:



Foto 1. Fotografía de trozos de partituras.
Autora: Alumna1718_4.

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
Esta foto me recuerda al proyecto PIISA-Música ya que transmite el mensa-
je de romper normas; de no seguir unas normas que se dictan en una parti-
tura sino de romperlas, de ser tú mismo. (Alumna1718_4)

41
42
43
44
45
46
Esta imagen muestra el fundamento del proyecto que aquí se analiza,
en donde expresamente se quiere romper con modelos previamente estable-
cidos para experimentar con un concepto de música mucho más amplio, en
donde el músico no únicamente replica o imita, sino que también aporta y
crea en un lugar y en un momento determinados. Con esta fotografía se está
invitando también al derribo de los muros que tantas veces se alzan en los

centros educativos impidiendo la apertura al exterior (Rodríguez-Quiles, 2014b), así como a la búsqueda de nuevos modelos de enseñanza que permitan el completo desarrollo del alumnado a través de propuestas contextualizadas, cooperativas y de crecimiento personal.

De este modo, la EMP implica un modo de concebir la educación fundamentalmente relacional, explícitamente corporalizado (*embodied*) e irreduciblemente multidimensional, con la intención de que los aprendizajes sean transformadores en el sentido de producir empoderamiento en el alumnado (pero también en el profesorado). La fructífera sintonía entre la EMP y las Comunidades de Aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2002; Flecha y Larena, 2008) se está poniendo de relieve en los últimos años (Soria, 2017; Palacios, 2018), así como sus positivas implicaciones en los diferentes niveles educativos: Primaria (Salmerón, 2016; Moritz, 2016; Urban, 2016), Secundaria (Rodríguez-Quiles, 2017c) y Educación Superior (Rodríguez-Quiles, 2017b; Ramírez, 2019). El proyecto PIIISA-Música para alumnos de Conservatorios Profesionales de Música y Danza que aquí analizamos constituye otro buen ejemplo de EMP en educación no obligatoria.

En el marco del proyecto general PIIISA comentado arriba, los miembros del Grupo de Investigación RIMME de la Universidad de Granada reflexionamos sobre la pertinencia de ofrecer un modo alternativo de acercarse al fenómeno musical a alumnos de Conservatorios Profesionales, implicando en ello no sólo a alumnado proveniente en su mayor parte de estos centros, sino también a profesorado de Conservatorio (de diferentes instrumentos, composición e improvisación) y de las áreas universitarias de Musicología y de Educación Musical. El objetivo fundamental consistía en estudiar las reacciones e implicaciones del alumnado que con una frecuencia de una vez al mes y a lo largo de un curso académico acuden a los encuentros que tienen lugar en la Facultad de Ciencias de la Educación de esta Universidad, siendo los propios alumnos los constructores de los conocimientos que se van adquiriendo a partir de su propio contexto, de sus propuestas y de la cooperación activa bajo la supervisión del profesorado que monitoriza las *performances didáctico-musicales*. La tabla siguiente recoge los proyectos ofertados en los últimos cuatro cursos y la previsión para el siguiente:

Curso académico	Título
2014-2015	<i>La música importa: Educación Musical Performativa para el desarrollo de actitudes prosociales.</i>
2015-2016	<i>Performance y Performatividad. Educación Musical Performativa para la ciudadanía del siglo XXI.</i>
2016-2017	<i>Haciendo música conjuntamente. Educación Musical Performativa.</i>
2017-2018	<i>Educación Musical Performativa.</i>
2018-2019	<i>Mi Cuerpo - Mi Voz. Introducción a la Educación Musical Performativa.</i>

Tabla 1. Proyectos musicales ofertados por la UGR en el marco de PIIISA.

3. Objetivos del estudio y diseño de la investigación

Si bien los objetivos particulares del proyecto PIIISA-Música se van adecuando al contexto concreto que cada año se presenta según sean tanto los alumnos inscritos como los perfiles de los profesores colaboradores (parte de los cuales pueden cambiar de un curso a otro), es igualmente cierto que existen unos objetivos generales comunes en todas las ediciones y que podemos resumir así:

- a) Valorar otros ámbitos de investigación artística y educativa sobre los que el alumnado de conservatorio no suele reparar.
- b) Descubrir la importancia de la música más allá de los ámbitos de la creación, la interpretación o el uso en actividades de ocio y tiempo libre.
- c) Conocer diferentes métodos de investigación en Ciencias de la Educación aplicados a la Educación Musical.
- d) Conocer de primera mano a investigadores del campo de la Educación Musical e interactuar con ellos en proyectos concretos.
- e) A partir de prácticas performativas, tomar consciencia de las posibilidades individuales y colectivas del hacer musical y dotarse para ello de herramientas que faciliten la creatividad y el empoderamiento.
- f) Actuar como multiplicadores difundiendo algunas líneas actuales de investigación en Educación Musical.

La intención del presente estudio es analizar hasta qué punto se han ido cumpliendo estos objetivos a lo largo de las cuatro ediciones llevadas a la práctica hasta el cierre de este trabajo⁶, cuáles son los puntos fuertes del proyecto, así como las carencias que conviene subsanar en el futuro.

Se ha optado aquí por una investigación de corte cualitativo por ser la que mejor se adecúa al tipo de actividad artística que se quiere analizar, ya que nos interesa conocer en primera instancia el desarrollo del proyecto a través de las propias interacciones (musicales y no musicales), respuestas y narraciones de lo experimentado tanto por los alumnos como por el resto de personas implicadas en el proceso a investigar. A fin de minimizar sesgos en la investigación y a la vez optimizar el proceso de triangulación de resultados, tanto para la observación no participante, como para la realización y transcripción de las entrevistas semiestructuradas se contó una investigadora externa al proyecto; esto es, una colaboradora que no participaba de ninguna manera en las actuaciones didáctico-musicales puestas en marcha a lo largo de la última edición de PIIISA correspondiente al curso académico 2017-2018 pero cuya formación académica en educación musical y en investigación en esta área de conocimiento le ha facilitado la colaboración en la investigación, de modo que sus opiniones han resultado claves en el proceso de triangulación⁷.

6. La edición de PIIISA correspondiente al curso 2018-2019 no se ha llevado aún a cabo al cierre de la redacción del presente trabajo por lo que no se tiene en cuenta como parte de la investigación.

7. Agradecemos a L. Mora su implicación y dedicación en este estudio.

1 Junto a las herramientas de investigación cualitativa ya mencionadas
2 también se ha hecho uso aquí de la técnica del *photovoice* (Wang y Burris,
3 1997), permitiendo experimentar visualmente las experiencias de los alum-
4 nos a través de fotografías tomadas y comentadas libremente por ellos mis-
5 mos, lo que según Wang y Burris: (1) permite a los informantes reflejar y re-
6 gistrar los aspectos fuertes de sus comunidades, así como sus preocupaciones,
7 (2) promueve el conocimiento y el diálogo necesario en relación a asuntos co-
8 munitarios importantes y (3) puede llegar con más facilidad a los responsables
9 políticos.

10 El número de alumnos del Proyecto PIIISA-Música ha ido aumentando
11 de los 6 que comenzaron en el curso 2014-2015 a los 14 de la edición del curso
12 2017-2018⁸. De estos 14 alumnos de 4º curso de la ESO y 1er curso de Bachi-
13 llerato, 13 cursaban simultáneamente estudios en Conservatorios Profesio-
14 nales de Música de Granada⁹ y provincia y 1 alumna lo hacía en el Conser-
15 vatorio de Danza de la capital, quedando con esto representados todos los
16 centros posibles de nivel profesional y titularidad pública de esta provincia an-
17 daluza; a saber: Conservatorio Profesional de Música “José Salinas” de Baza,
18 Conservatorio Profesional de Música “Ángel Barrios” de Granada, Conserva-
19 torio Profesional de Danza “Reina Sofía” de Granada, Conservatorio Profesio-
20 nal de Música “Carlos Ros” de Guadix y Conservatorio Profesional de Música
21 “Antonio Lorenzo” de Motril.

22 Como informantes para este estudio, además de los alumnos, profesores
23 e investigadores de la última edición, se ha contado con alumnos de las edi-
24 ciones anteriores (un representante por cada una de ellas), con la opinión de
25 la coordinadora general del proyecto PIIISA, así como con la de dos coordina-
26 dores de Instituto con experiencia en PIIISA pero no vinculados al proyecto
27 musical¹⁰.

28 Durante el trabajo de campo se realizaron observaciones no participan-
29 tes de las sesiones llevadas a cabo los días 24 de enero, 7 de marzo y 18 de
30 abril de 2018, en horario de 9:00 a 13:30 horas. Durante este periodo de tiem-
31 po se registró audiovisualmente todo lo realizado, lo cual sería de gran utili-
32 dad para la confección de las categorías en el programa NVivo (versión 10) y
33 su posterior análisis. Para el trabajo con *photovoice* se le pidió al alumnado
34 de la última edición que recogiese a lo largo del curso una serie de fotogra-
35 fías de manera totalmente libre, con el único requisito de que les recordasen
36 en algún sentido al proyecto PIIISA-Música. Cada foto va acompañada con
37 una breve descripción de lo que la imagen significa para su autor¹¹.

38
39
40 8. Para el curso 2018-2019 se prevén 16 alumnos.

41 9. Si bien el *ensemble instrumental* resultante varía cada curso dependiendo del
42 alumnado que se inscribe en el proyecto, hasta ahora siempre se ha podido contar con re-
43 presentantes de diversas familias instrumentales (cuerda, viento, a veces percusión) así
44 como con pianistas y guitarristas.

45 10. A todos ellos agradecemos su inestimable colaboración en este trabajo.

46 11. En total, 56 fotografías. Cuatro por cada uno de los alumnos participantes en la
edición 2017-2018.

4. Análisis de los datos

Una pregunta crucial para el presente trabajo es la siguiente: ¿qué encaje puede tener, en su caso, un proyecto sobre Educación Musical en un marco de actuación que desde el inicio se define como “científico”? Para el Grupo de Investigación RIMME, proponente del Proyecto PIIISA-Música, la respuesta a la pregunta es clara desde el momento en que el propio grupo aboga por la superación de la distinción artificial e interesada entre Ciencia(s) y Arte(s); distinción ésta que entendemos no deja de ser un constructo social y por tanto mutable. Si bien nos vimos obligados al principio a justificar ante una comisión de expertos (entre los que, como cabía esperar, no había ningún representante ni del ámbito de las Ciencias de la Educación ni menos aún del ámbito de la Música) el sentido del trabajo que queríamos realizar, no es menos cierto que no se nos cerraron las puertas, acogiendo con expectación la primera edición de nuestro proyecto musical.

Los pilares en los que se apoya el proyecto [general PIIISA] son tan potentes que funcionan en cualquier rama de conocimiento. (Profesor_2)

Si bien la anterior declaración hay que tomarla con cautela (los sentidos performático y performativo de la intervención musical poco tienen que ver con las estrategias metodológicas que la mayor parte de los proyectos PIIISA ponen en práctica), lo verdaderamente relevante aquí es comprobar cómo la investigación en Educación Musical puede también aportar avances no despreciables al binomio Ciencia-Arte cuando se tiene la apertura de mente suficiente para abrazar diferentes ámbitos del conocimiento humano que respondan tanto al *saber* como al *saber hacer*; en definitiva, cuando se trabaja en las fronteras del conocimiento entre Arte y Ciencia.

Tal y como reflejan las entrevistas, las sesiones han hecho mejorar las relaciones interpersonales entre el alumnado paralelamente a sus destrezas instrumentales y musicales en general. Se constata por tanto que la EMP llevada a cabo se construye desde ambientes grupales, basados en la confianza y en el respeto por los demás, con el fin de trabajar de manera conjunta y valorando el trabajo realizado por cada uno de los integrantes. Esto es fundamental si se quiere lograr una unidad como colectivo y una performance final en donde cada individuo adquiera un papel fundamental e irremplazable.

Lo que más aprendí fue el trato con las personas. [...] A mí me ayudó en la relación con los demás. (Alumno1516)

Los alumnos coinciden en que han aprendido de un modo divertido y muy práctico, reforzando los conocimientos que traen del Conservatorio y adquiriendo otros nuevos (manejo de programas informáticos determinados, uso educativo de la percusión corporal, de la improvisación, de la música asociada al movimiento...). Se confirma así que el proyecto proporciona experiencias educativo-musicales que no han experimentado en profundidad en

1 sus contactos previos con este Arte (ya sea en enseñanzas obligatorias, regla-
2 das o escuelas de música) y por tanto supone algo nuevo e interesante a te-
3 ner en cuenta. En el proyecto, los participantes no trabajan exclusivamente
4 desde la teoría con el fin expreso de fomentar otra serie de habilidades y des-
5 cubrimientos ajenos a los contenidos estrictamente curriculares a los que es-
6 tán acostumbrados pero muy relevantes para el desarrollo integral de toda
7 persona. Como investigadores, esto nos da pie a reflexionar sobre la conve-
8 niencia de dar un giro performativo a la educación en sus diferentes áreas
9 curriculares tomando el caso de la EMP como modelo.



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
Foto 2. Escaleras del Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
Autora: Alumna1718_2.

39 Esta instantánea demuestra que nuestro proyecto es el que más trabajo re-
40 quiere¹² y que empezamos desde abajo para llegar a lo más alto: el Congreso
41 en el que damos a conocer nuestro trabajo y esfuerzo. (Alumna1718_2)

42
43
44 12. La alumna hace aquí referencia al hecho de que los encuentros del proyecto de
45 Música triplican al del resto de proyectos debido a su propia naturaleza; naturaleza que
46 exige un gran número de ensayos hasta llegar a la performance final en el congreso, sien-
do este proceso tan importante como el producto final.

1 Con esta metodología los alumnos aprenden a pensar por ellos mismos
2 para resolver problemas estético-musicales desde la colectividad, lo que re-
3 sulta decisivo para algunos a la hora de apostar por su futuro musical en
4 una fase crítica como la que supone el paso a los estudios superiores. En efec-
5 to, y como es sabido, la inmensa mayoría de los estudiantes de Conservato-
6 rio abandona la institución coincidiendo con la entrada en la Universidad
7 (cf. Quijano, 2017).

8
9 Estoy estudiando el Grado en Composición en el Conservatorio Superior de
10 Granada. La música es un parte de mi vida... Lo que me ha hecho seguir en
11 la música han sido justo proyectos independientes como éste [de PIISA-Mú-
12 sica], la participación en grupos de jazz, el quedar con gente para hacer músi-
13 ca, etc. (Alumno1415_1)

14
15 Las entrevistas y el *photovoice* dejan patente que el proyecto no desilu-
16 siona a los participantes; antes al contrario, les ofrece una vía diferente para
17 su progresivo desarrollo personal y académico sin la presión que supone la
18 evaluación en el sentido tradicional. Fomentando actitudes de responsabili-
19 dad e implicación, los alumnos se sienten parte de un trabajo importante que
20 no es posible llevar a buen puerto sin entrega y compromiso.



24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36 **Foto 12.** Sonidos grabados con el programa Audacity.
37 Autora: Alumna1718_5.

38
39
40
41 En esta foto se representa el trabajo que tuvimos que hacer para la sección
42 de electroacústica, en donde nosotros mismos teníamos que grabar sonidos y
43 editarlos. Esta imagen significa para mí esfuerzo e implicación, ya que me
44 puse a editar con muchas ganas. (Alumna1718_5)

1 Hoy en día la ciencia no se puede mantener únicamente enclaustrada en
2 los centros de investigación, sino que tiene que abrirse a la sociedad y reper-
3 cutir sobre ella; de ahí la relevancia que pueden adquirir en este sentido los pro-
4 yectos tipo PIIISA. En el caso de PIIISA-Música, la intención es también que el
5 entorno en el que se desarrolla entienda lo que se puede conseguir con la activi-
6 dad musical, contribuyendo con ello a mejorar su valoración social y educativa.

7 En otra dirección, el proyecto también permite a los investigadores co-
8 nocer mejor las motivaciones, deseos e intereses de los jóvenes que poco tiem-
9 po después ocuparán las aulas de Universidades y Conservatorios Superiores y
10 quienes, en un futuro cercano, llegarán a ser los investigadores, músicos y edu-
11 cadores del país. Además, la participación en el proyecto les permite a los inves-
12 tigadores-docentes adquirir nuevos impulsos metodológicos y, en su caso, mo-
13 dificar otros existentes, experimentado con este bagaje adquirido en posteriores
14 ediciones de PIIISA pero también en sus propias clases en las respectivas facul-
15 tades o aulas del Conservatorio, lo cual resulta doblemente beneficioso. Con este
16 tipo de proyectos se observa por tanto cómo poco a poco la Música y la Educa-
17 ción Musical van aumentando en reconocimiento y valoración, aportando visibi-
18 lidad dentro del ámbito educativo e investigador al establecer puentes de unión
19 entre diferentes instituciones y colectivos de un mismo entorno socio-cultural.

20
21 Me parece muy relevante que la comunidad universitaria tenga la oportuni-
22 dad de observar y valorar que desde la Música también se hace investigación
23 e innovación. (Investigador_1)

24 Resulta muy interesante que haya una especie de transferencia social. Quie-
25 ro decir, que la universidad colabore con instituciones que no son universita-
26 rias y que haya una especie de horizontalidad del proceso. (Investigador_2)

27
28 En otro orden de cosas, las entrevistas nos aportan luz sobre ciertas
29 ventajas del proyecto a un nivel más general, relacionadas con la ciencia en
30 sí y su difusión. Aquí entra en juego el congreso final, en el que los alumnos
31 del proyecto de Música participan desde un enfoque performativo, transmi-
32 tiendo a través de sus propios cuerpos y de sus instrumentos musicales todo
33 lo aprendido a lo largo del curso (además de presentando un póster científico
34 con la investigación realizada, cuestión ésta común y obligatoria para todos
35 los proyectos ofertados por PIIISA). Más allá de la comunicación oral, la per-
36 formance representa en su caso la forma más adecuada de transmitir y vi-
37 sualizar de manera dinámica, activa y amena la esencia de lo trabajado.

38
39 No sería coherente que defendiéramos lo performativo, la acción musical y el
40 proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la acción, en esta intervención
41 activa del alumnado, y llegáramos el día del congreso y [nos limitásemos a]
42 exponer un *paper*. (Investigador_2)

43
44 Sin embargo, un aspecto a mejorar en futuras ediciones tiene que ver,
45 según los informantes, con la necesidad de transmitir mejor a la sociedad
46 (representada aquí en primera instancia por los asistentes al congreso final,

1 entre los que se incluye alumnado, padres/madres, profesorado de instituto y
2 de universidad, investigadores y representantes de política educativa) todo
3 el proceso de reflexión que sustenta esta performance final.
4

5 La comunidad universitaria no ha llegado a entender que lo que se hace des-
6 de la Educación Musical en PIISA no es solo una exposición [performan-
7 ce]..., sino que realmente, se está empezando a hacer investigación; que son
8 formas de hacer investigación tan valiosas como cuando se investiga la célu-
9 la eucariota. (Investigador_1)

10
11 Parece haber acuerdo en que, sin información previa, una audiencia no
12 especializada no es capaz por sí misma de comprender los caminos innovado-
13 res por los que se ha transitado hasta llegar al escenario.

14
15 La gente [asistente al congreso] se quedó más con la música que con la inves-
16 tigación [subyacente al] proyecto en sí. (Alumno1415_1)

17
18 En definitiva, la transmisión no verbal de la contribución del proyecto
19 PIISA-Música en el congreso se diferencia del resto de comunicaciones en
20 su propia esencia, con lo que se corre el riesgo real de percibir la actuación mu-
21 sical como un mero aspecto decorativo en el marco del congreso. Es decir, el
22 medio (performance musical) parece no ayudar en este caso a entender com-
23 pletamente desde fuera las claves (proceso) que han posibilitado llegar a esa
24 concreta puesta en escena (producto) con una clara intencionalidad performa-
25 tiva (transformadora) más allá de lo simplemente performático (teatral), cues-
26 tión ésta sobre la que habrá que seguir reflexionando en futuras ediciones.
27

382

28 29 **5. Conclusiones y discusión**

30
31 Basado en los supuestos de la Educación Musical Performativa, el proyecto
32 PIISA-Música constituye un novedoso espacio de encuentro para jóvenes in-
33 teresados por la música. Tutelados por músicos e investigadores de esta área
34 de conocimiento, alumnos de Enseñanzas Medias, la mayoría de los cuales
35 cursan simultáneamente estudios en Conservatorios de Música o Danza, tie-
36 nen la posibilidad de conocer nuevas líneas de investigación en Música y Edu-
37 cación Musical, ampliando con ello de un modo activo el significado de hacer
38 música en una sociedad postmoderna.

39 Los nuevos retos que se les plantean a lo largo del proyecto resultan mo-
40 tivadores y estimulantes para el alumnado (así como también para el profe-
41 sorado), fomentándose con ello las vocaciones por la reflexión científica, tam-
42 bién en el ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades; de suerte que,
43 en algunos casos, la asistencia al proyecto incluso les ayuda a decidirse por
44 continuar con estudios musicales a nivel superior, asunto éste especialmente
45 crítico en la actual coyuntura por la que atraviesan las enseñanzas superio-
46 res de Música en España (Quijano, 2017; Rodríguez-Quiles, 2017a; 2019).

1 Las *performances didáctico-musicales* puestas en juego resultan atracti-
2 vas para los participantes y les permiten desenvolverse con mayor seguridad
3 y facilidad en los diferentes espacios performativos en donde tienen lugar, den-
4 tro y fuera de las aulas convencionales. Además de los conocimientos y procedi-
5 mientos estrictamente musicales que los alumnos aprenden durante el proyec-
6 to y que responden tanto al *saber* como al *saber hacer*, ellos mismos subrayan
7 como aspectos muy positivos otros ‘efectos colaterales’ derivados del propio ha-
8 cer musical y con los que no contaban al inicio: superación personal, creación de
9 ambientes en donde prima el compañerismo y la confianza en los demás, mejo-
10 ra de las relaciones interpersonales..., todo lo cual —claro está— no es produc-
11 to del azar, sino de las reflexiones grupales que se realizan regularmente en
12 este sentido como parte del presupuesto ético de la EMP y que tiene que ver
13 con lo que hacemos a los demás y con lo que nos hacemos a nosotros mismos
14 en contextos educativos. Como consecuencia, el proyecto permite que los alum-
15 nos se sientan parte de un trabajo importante que sólo es posible gracias a la
16 entrega y el compromiso de todos los participantes (alumnado y profesorado).

17 Sin duda, el proyecto PIISA-Música resulta una apuesta por estable-
18 cer puentes entre los centros de Enseñanzas Medias (Institutos y Conserva-
19 torios Profesionales) y Superiores (diferentes Departamentos universitarios
20 y Conservatorios Superiores), aportando con ello visibilidad a la Educación
21 Musical en el marco de la comunidad científica y cultural y, por extensión, de
22 la sociedad. El estudio alerta, sin embargo, sobre la necesidad de hacer más
23 explícitos los resultados del proyecto, usando para ello no sólo el lenguaje
24 musical y corporal propio de este tipo de *performances*, sino también el dis-
25 curso verbal a fin de que las personas que sin estar inmersas en PIISA-Mú-
26 sica asisten al congreso final entiendan las bases teóricas y metodológicas en
27 las que se sustentan tanto el proceso como el producto que se ofrece, so ries-
28 go de aparecer como un simple elemento decorativo entre las exposiciones de
29 otras disciplinas científicas largamente consolidadas.

30 Otra de las observaciones de los informantes tiene que ver con la precarie-
31 dad de la Música como material curricular en Educación Primaria y Secundaria
32 (cf. Rodríguez-Quiles, 2014; 2017a; 2019) y lo provechoso que pudiera ser adop-
33 tar en esos centros una perspectiva performativa como la propuesta que se plan-
34 tea desde PIISA-Música, si bien resultaría previamente necesario formar al
35 profesorado de Música en esta dirección. Esta propuesta se puede hacer igual-
36 mente extensiva a los Conservatorios Elementales y Profesionales, así como a
37 las Escuelas de Música del país, instituciones éstas demasiado centradas aún en
38 una concepción tradicional de la enseñanza de la música y en donde los proyec-
39 tos de investigación e innovación (salvo excepciones muy puntuales) se resisten
40 a tomar carta de naturaleza. Una forma de salir de este encasillamiento sería la
41 de establecer proyectos de colaboración entre los Conservatorios, los Institutos y
42 la Universidad, de forma que otros proyectos inspirados en PIISA y sostenibles
43 en el tiempo pudieran llegar a un número mucho mayor de estudiantes, lo que
44 influiría beneficiosamente en un aprendizaje recíproco entre los representa-
45 ntes de las tres instituciones. La experiencia de PIISA-Música, ya contrastada
46 en sus cuatro primeras ediciones, podría facilitar las conexiones entre las De-

1 legaciones de Educación (incluyendo a los inspectores de Institutos y Conser-
2 vatorios), los equipos directivos, representantes de los Centros de Profesores
3 y los investigadores de los correspondientes Departamentos universitarios.

4 Por último, animamos desde aquí a explorar un giro performativo en
5 otras áreas curriculares tomando los principios generales que sustentan la
6 EMP, muchos de los cuales resultan perfectamente aplicables más allá de las
7 aulas de música (Rodríguez-Quiles, 2013; 2017b; 2018a,b).

10 Bibliografía

- 11
12 Álvarez, D. & Bajardi, A. (2016) Patrimonio e Identidad en la Investigación Edu-
13 cativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal. *Arte, individuo*
14 *y sociedad*, 28(2), 215-233. doi: 10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.47964
- 15 Austin, J. L. (2010). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- 16 Bachmann-Medick, D. (2009): *Cultural Turns. Neuorientierungen in denKul-*
17 *turwissenschaften*. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt
- 18 Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Madrid: Paidós.
- 19 Butler, J. (2004). *Lenguaje poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- 20 Cáceres, J. A. & Rodríguez-Quiles, J. A. (2019) Mindfulness and Performati-
21 ve Music Education in the Music Teacher Training. *British Journal of*
22 *MusicEducation* (En curso).
- 23 Deleuze, G. & Guattari, F. (2006). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*.
24 Valencia: Pre-Textos (Ed. original francesa del año 1980).
- 25 Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/Main: Su-
26 hrkamp.
- 27 Flecha, J. R. & Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fun-
28 dación Ecoem.
- 29 Flecha, J. R. & Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: una
30 apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en*
31 *educación*, 1, 11-20.
- 32 Granovetter, M. (1983). The Strength of Weak Ties: A Network Theory Re-
33 vi-sited. *Sociological Theory* 1, 201-233. DOI: 10.2307/202051
- 34 Moritz, K. (2016). Didaktische Impulse und Umsetzung eines Projektplans
35 zur musikalisch-performativen Aufführung des Bilderbuches „From a
36 distance“. Tesis de Fin de Máster. Universidad de Potsdam. Potsdam.
- 37 Oster, M.; Ernst, W. & Gerards, M. (2010). *Performativität und Performance*.
38 Münster: LIT
- 39 Palacios, J. (2018). Aprendizaje dialógico y performatividad en el aula de mú-
40 sica. Evaluación de la identidad a través de la apropiación creativa del
41 folklore. Tesis de Fin de Máster. Universidad de Granada. Granada.
- 42 Pérez, F. J. & Alfaro, E. J. (2017). Historia e identidad de PIISA. En T. Lu-
43 pión y F. J. Pérez Cáceres. (Ed.) *Apostando por las vocaciones científicas*
44 *desde la Educación Secundaria*. (pp. 35-45). Málaga: Universidad.
- 45 Quijano, L. (2017). Teaching as a professional option among final year stu-
46 dents of vocational music education. A multi-methodstudy in Andalu-

- 1 sianconservatories, en Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.). *Internationale Pers-*
2 *pektiven zur Musik(Lehrer)ausbildung in Europa.*(pp. 239-261). Potsdam:
3 UP Verlag.
- 4 Ramírez, M. F. (2019). Educación Musical Performativa para la formación de
5 intérpretes. Un estudio de caso sobre la clase de combo en los estudios
6 superiores de Música Moderna. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- 7 Rodríguez-Quiles, J. A. (2013). Educación Musical Performativa en contextos
8 escolares interculturales. *Un estudio de caso. Revista Panamericana de*
9 *Investigación,1*, 45-70.
- 10 Rodríguez-Quiles, J. A. (2014). Minister Werts Werte. Oder das Ende der Mu-
11 sik im spanischen Schulsystem, en *Musik Forum,4*(14), 36-38.
- 12 Rodríguez-Quiles, J. A. (2014b): Chatting softly in the classroom. Performati-
13 ve aspects of the digital cultures in schools, en Feigenblatt, O. V. y Cal-
14 devilla Domínguez, D. (Eds.) *Learning In The New Higher Education*
15 *Area* (pp. 233-242). Florida: JAPSS Press
- 16 Rodríguez-Quiles, J. A. (2017a). Music Teacher Training: A precarious area
17 within the Spanish university. *British Journal of Music Education, 34*(1),
18 81-94. doi: 10.1017/S026505171600036X
- 19 Rodríguez-Quiles, J. A. (2017b). Cuadros de una exposición. Intervención
20 performativa con alumnos de postgrado en educación musical. *BIEM /*
21 *ADOMU, 1*(1), 53-77.
- 22 Rodríguez-Quiles, J. A. (2017c). Aspectos performativos en educación musi-
23 cal. Estudio de un caso en educación secundaria obligatoria, en Valde-
24 rrama, M., Gaona, C. y Peña, B. (Eds.) *Experiencias y manifestaciones*
25 *culturales de vanguardia.* (pp. 626-634) Madrid: McGraw Hill.
- 26 Rodríguez-Quiles, J. A. (2018a). La música como rizoma. Bases para una edu-
27 cación musical performativa. *Revista Musical Chilena, 72*(229), 1-19.
- 28 Rodríguez-Quiles, J. A. (2018b). Educación Musical Performativa. Una apro-
29 ximación teórica. En Vega, R. y Requeijo, P. (Eds.) *La Universidad y*
30 *nuevos horizontes del conocimiento.* (pp. 401-415) Madrid: Tecnos.
- 31 Rodríguez-Quiles, J. A. (2019). *L'éducation musicale et sa précarité. Une analy-*
32 *se performative.* Potsdam: UPV (en prensa).
- 33 Salmerón, M. (2016). Reflexión sobre la práctica docente. Intervención musi-
34 cal performativa en un grupo de alumnos de 6º cursode educación pri-
35 maria. Tesis de Fin de Máster. Universidad de Granada. Granada.
- 36 Soria, C. (2017). Intervención musical performativa en comunidades de apren-
37 dizaje. Un estudio de caso. Tesis de Fin de Máster. Universidad de Gra-
38 nada. Granada.
- 39 Urban, D. (2017). Die Ukulele als schulmusikalisches Instrument. Tesis de
40 Fin de Máster. Universidad de Potsdam. Potsdam.
- 41 Volbers, J. (2014). *Performative Kultur. Eine Einführung.* Wiesbaden: Springer.
- 42 Wang, C. & Burris, M. (1997). Photovoice: concept, methodology and use for
43 participatory needs assessment. *Health education behaviour, 24* (3),
44 369-387. doi: 10.1177/109019819702400309
- 45 Vázquez, R. & Angulo, R. (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los pri-*
46 *meros contactos con la investigación etnográfica.* Málaga: Aljibe.