

RITA VEGA BAEZA  
PAULA REQUEIJO REY  
(*Coordinadoras*)

LA UNIVERSIDAD  
Y NUEVOS HORIZONTES  
DEL CONOCIMIENTO

Colección:  
EDICIONES UNIVERSITARIAS

*tecno*  
s

Diseño de cubierta:  
J. M. Domínguez y J. Sánchez Cuenca

1.ª edición, 2018



Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeran o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

© FORUM XXI, 2017  
© EDITORIAL TECNOS (GRUPO ANAYA, S.A.), 2018  
Juan Ignacio Luca de Tena, 15 - 28027 Madrid  
ISBN: 978-84-309-7392-7  
Depósito Legal: M-630-2018

---

*Printed in Spain*

## 32. EDUCACIÓN MUSICAL PERFORMATIVA. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

JOSÉ A. RODRÍGUEZ-QUILES  
*Universidad de Granada (España)*  
*y Universidad de Potsdam (Alemania)*

*Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyector Europeo Art et Apprentissage (Ref. 16PE0010)*

### I. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se exponen las bases para una Educación Musical entendida como actividad performativa. Por motivos de espacio no se acompañará el texto con ejemplificaciones de corte práctico. Los lectores interesados<sup>1</sup> pueden consultar las referencias bibliográficas al final del texto<sup>2</sup>.

Ya en el año 1918, el alemán Max Hermann (1865-1942) defendía una idea revolucionaria en el campo teatral de la época: «Mi convicción [...] es que el teatro y el drama [...] son opuestos tan esenciales en origen [...] que no pueden dejar de mostrar sus síntomas. El drama es creación del individuo por medio de la palabra usada artísticamente, mientras que el teatro es el mérito del público y de sus servidores»<sup>3</sup>. Tenemos aquí un avance de la separación texto/representación que serviría para sentar las bases de la *Theaterwissenschaft*<sup>4</sup> moderna en la Alemania de los años setenta del pasado siglo, así como de los *Performance Studies* americanos por el mismo tiempo y, sobre todo, durante la siguiente década<sup>5</sup>. A partir de ese momento quedarían perfectamente delimitados tres grandes ámbitos de conocimiento en el mundo universitario: Filología (en sus diversas ramas), Arte Dra-

<sup>1</sup> Si bien la idea siempre es la de incluir tanto a mujeres como a hombres, por agilidad en la lectura se hará aquí uso sólo del género gramatical masculino.

<sup>2</sup> En particular, Moritz (2016); Rodríguez-Quiles (2013, 2014a, 2015, 2017b, 2017c); Salmerón (2016); Soria (2017); Urban (2017).

<sup>3</sup> En «Bühne und Drama», publicado en el diario alemán *Vossische Zeitung*, el 30 de julio de 1918, cit. por Fischer-Lichte (2004: 43).

<sup>4</sup> Ciencia del Teatro.

<sup>5</sup> Fue en el año de 1980 cuando el *Graduate Drama Department* de la Universidad de Nueva York se convirtió en *Department of Performance Studies*, el primero de su género en todo el mundo (Schechner y Brady, 2013: 20).

mático y *Performance Studies*, cuyos respectivos objetos de estudio serán el texto escrito, la representación de ese texto y los acontecimientos que surgen durante la representación del texto (cuando lo hubiere). Así pues, los *Performance Studies* suponen un cambio importante en el punto de mira, desde el momento en que la atención no se dirige ya al texto como *monumento*, sino que éste es considerado como un *artefacto* más entre otros, pasándose a investigar lo que realmente ocurre al manejar éste y otros artefactos *durante* la puesta en escena: flujos de energías, creación de ambientes, interacciones entre actores y espectadores, reacciones del público... Esto es, se ponen en el punto de mira «las comunidades y culturas sociales bajo el aspecto de la significatividad de los acontecimientos, las formas de actuación y los procesos experimentados corporalmente» (Lange, 2006: 9).

El caso de España es singular una vez más, ya que, si bien los estudios filológicos están ampliamente consolidados como disciplinas universitarias, los estudios de Arte Dramático se sitúan fuera del ámbito universitario, mientras que no existen unos estudios específicos análogos a la *Theaterwissenschaft* del ámbito germano ni a los *Performance Studies* del ámbito anglófono. Por otro lado, no deja de llamar la atención el paralelismo existente entre esta situación concerniente a los estudios literarios y los estudios musicales en nuestro país. Así, mientras la Musicología aborda el estudio de la partitura como *monumento* y se desarrolla tanto en Universidades como en algunos pocos Conservatorios Superiores de Música, los estudios de composición e interpretación instrumental tienen su sede sólo en éstas últimas instituciones, mientras que las Facultades de Ciencias de la Educación han suprimido de su catálogo de titulaciones los estudios de Educación Musical, abriendo con ello una brecha sin parangón respecto a los países avanzados de nuestro entorno europeo (Rodríguez-Quiles, 2012, 2014, 2017a).

En efecto, a pesar de la necesidad y pertinencia de abordar el estudio del complejo mundo de la música desde diferentes frentes, defenderé aquí que Educación Musical Performativa (EMP) y Musicología son ámbitos de conocimiento distintos: mientras la segunda se ocupa del estudio de la partitura (*monumento*) en cuanto creación artística del individuo, la primera estudia los *acontecimientos* que, propuestos en origen con una intención educativa en torno al fenómeno sonoro, tienen lugar dentro del aula. Entiendo por *acontecimiento* el clima determinado que, gracias a intervenciones de corte pedagógico-musical, surge en el aula (o bien en el marco de otro espacio performativo elegido para la ocasión) al reunirse profesor y alumnos, todos ellos provenientes muy posiblemente de diversos contextos culturales, sociales, biográficos, situacionales... y con expectativas, intereses, estados anímicos y caracteres determinados. De este clima particular surgirá algo que así sólo puede acontecer esa única vez. El que algo ocurra y lo que propiamente ocurre afecta a todos los participantes en el acontecimiento, si bien de maneras diferentes y con intensidades también diferentes, lo que deberá ser muy tenido en cuenta desde el punto de vista pedagógico.

El ámbito educativo, como tantos otros ámbitos de la vida, ofrece un espacio en el que se articula una repetición continuada de actos ritualizados. En el marco de esta realidad, la EMP brinda posibilidades para jugar con y experimentar de formas diversas un mismo texto. Así, por ejemplo, mientras que en una clase de Historia de la Música o de Análisis Musical la *Sinfonía n.º 40 KV 550* de W.

A. Mozart *es lo que es* (esto es, fue compuesta en el año 1788; es de destacar la ausencia de trompetas y timbales en su orquestación; ésta y la n.º 25 son las únicas sinfonías en modo menor del compositor de Salzburgo...), en una clase de EMP esta misma obra puede vivirse, re-vivirse, re-experimentarse... de formas diversas, ya que aunque la música grabada que podamos usar en el aula sea *lo que es*, las condiciones de la *performance didáctico-musical* pueden variar (y de hecho siempre son distintas desde el momento en que los alumnos experimentan la música de Mozart en tiempos cronológicos y estados emocionales diferentes). Este potencial de la EMP contribuye como pocos al autoconocimiento y al desarrollo personal del alumnado y de ahí la importancia de la música como parte ineludible del currículo obligatorio, en contra de la apuesta de las políticas educativas neoliberales tendentes a desplazarla a los márgenes, cuando no a suprimirla directamente (caso de la Ley Wert de 2013, en España).

## II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Parafraseando a Féral (1982)<sup>6</sup>, podemos afirmar que, a diferencia de la Musicología, la EMP no trata de narrar hechos musicales, sino más bien de provocar relaciones sinestésicas con una intencionalidad estético-educativa entre los implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la música.

Como no puede ser de otro modo, esto tiene consecuencias inmediatas para el área de conocimiento. En efecto, una EMP no se concibe exclusivamente en torno a ni se define solamente por la partitura, así como tampoco pretende en primera y última instancia promover un *museo imaginario* obligatorio de obras musicales de grandes genios de la historia de la música culta occidental. Lo que una EMP coloca en el centro de atención y constituye su objeto de estudio es lo que llamaré la *performance didáctico-musical* (PDM). Esto es, la implementación en el aula de secuencias educativo-musicales, así como los efectos de esa implementación en todos los participantes del proceso de enseñanza/aprendizaje (es decir, en alumnos pero también en docentes). Dicho de otro modo, la propia «puesta en escena» de la clase de música adquiere estatus de obra artístico-educativa, siempre y cuando cumpla esta función; o sea, siempre y cuando la implementación tenga una intencionalidad artística y educativa en algún sentido; sentido que, por otra parte, sólo el contexto puede otorgarle.

Las PDMs provocan efectos en los participantes y, con ello, generan realidades que serán percibidas y entendidas de determinados modos pero que también pueden modificarse con el consenso del grupo. En consecuencia, estas *performances didáctico-musicales* no tienen (ni se les presupone) un valor universal (a diferencia de lo que desde el siglo XIX se les viene presuponiendo a los monumentos del museo musical imaginario), ya que aunque la intencionalidad de partida pueda ser estética y educativa, sólo el contexto particular en el que se implementan puede

<sup>6</sup> «[The performance] attempts no to tell (like theatre), but rather to provoke synaesthetic relationships between subjects» (Féral, 1982: 179).

conducir a su logro o a su fracaso, al igual que les ocurre a los performativos de Austin (1962), en el caso de los *actos de habla*.

Caigamos en la cuenta de que, en este sentido, la PDM (como la vida misma) no puede ser ni planificable ni predecible al cien por cien, teniendo el profesor, en particular, que estar muy atento al discurrir de los acontecimientos a fin de introducir cualquier elemento nuevo que el discurso pedagógico-didáctico requiera. Ejemplos de esta impredecibilidad se viven con frecuencia en las aulas entre los alumnos disruptivos, dispuestos a echar por tierra en cualquier momento la concienzuda planificación de la clase. Pero aparte de estos casos más extremos, hay que estar igualmente atentos a las reacciones de *todos* los alumnos a lo largo de la PDM, ya que muchas surgirán exclusivamente como consecuencia de las interacciones entre los participantes y algunas de ellas serán imprevisibles incluso para el profesor más experimentado. Es justo esta imposibilidad de cerrar una PDM al cien por cien por adelantado lo que le otorga su interés como praxis educativa y como objeto de estudio científico. Como vemos, hay que distinguir pues entre planificación e implementación de la PDM, ya que son conceptos que en ningún caso se deben confundir. Así, mientras que la primera tiene que ver con los aspectos pedagógicos y didácticos clásicos del proceso de enseñanza/aprendizaje (y que suelen venir dados en forma de objetivos, contenidos, secuenciación, temporalización, evaluación, etc.), la segunda remite directamente a los aspectos performativos propios de la puesta en escena; mientras la primera dirige su atención a la percepción y al entendimiento de los alumnos, la segunda se lleva a cabo como interacción de las acciones corporales entre todos los presentes en el aula (alumnos y profesor).

Conviene insistir en que el objeto de estudio de la EMP no es la partitura sino los procesos performativos que desencadena la puesta en práctica de actividades de índole sonoro con una intencionalidad artístico-educativa. En este sentido, el alumno pasa a ser el *creador*, siendo misión del profesor desencadenar, conducir, reconducir... estos procesos performativos. El sentido de comunidad social adquiere pues una relevancia fundamental en EMP, desde el momento en que la calidad de los procesos performativos dependerá en buena medida del mayor o menor número de relaciones sinestésicas que surjan entre los participantes (alumnos con el profesor, profesor con alumnos y alumnos entre sí). Dicho de otro modo, la calidad de una EMP no depende en exclusiva de la calidad que pueda tener la planificación previa del profesor ni sólo de su buena metodología, ya que si éste no tiene capacidad y habilidad para gestionar correctamente todos los elementos performativos que se van desencadenando en el aula (a través de la presencia corporal, de los *time-brackets*, del espacio construido performativamente, de las atmósferas, circulación de energías, situaciones liminales...) el proceso corre riesgo de pérdida de interés y, en el peor de los casos, de fracaso. De aquí se deducen pues algunas características importantes de la EMP, como son:

- Se define por la relación entre intencionalidad y emergencia.
- Todos los participantes son (co)creadores.
- Es un proceso eminentemente educativo-social.
- Presenta un alto grado de componente ético.

La influencia directa que ha venido ejerciendo la Musicología histórica sobre la Educación Musical en nuestro país sigue haciendo que la *cultura textual* (esto es, el culto a las partituras escritas por los *genios* de la música occidental) sea la que se imponga en la mayoría de los casos, viéndose con desprecio cualquier otra posibilidad, incluyendo aquí incluso los presupuestos de la propia Etnomusicología —disciplina ésta a la que los musicólogos «puros» también tratan con desdén—. Se trata pues de admitir que Musicología y Educación Musical son disciplinas distintas con objetos de estudio y metodologías de análisis diferentes, por mucho que algunos se empeñen en sostener lo contrario<sup>7</sup>. Y es que, pasar de la partitura a la *performance didáctico-musical*, del significado al efecto, de la mente al cuerpo... implica entender la Educación Musical como un elemento educativo de gran relevancia en una sociedad postmoderna, y ello debido precisamente a su performatividad y no a la calidad musical *per se* que unos les otorgan a los *monumentos* de algunos pocos privilegiados en detrimento de otros y que, a su vez, otros terceros seleccionan (respectivamente, excluyen) de los programas de estudio. Dicho de otro modo, no puede sostenerse ya la idea de que

[L]a Musicología [...] comprende en la actualidad absolutamente todo [...] y, como no podía ser de otra manera, también la Pedagogía o Didáctica Musical que necesariamente debe tomar sus contenidos y buena parte de sus métodos de las diversas disciplinas que integran las Ciencias de la Música (Martín Moreno, 2001: 540).

Como ya he expuesto en otro lugar (cfr. Rodríguez-Quiles, 2012, 2017a), este tipo de aseveraciones sin fundamento siguen siendo habituales en nuestro país. Así, comprobamos cómo en la cita anterior se considera erróneamente, sin más, que (1) Pedagogía Musical y Didáctica Musical son la misma cosa<sup>8</sup>, (2) que su objeto de estudio ya está contemplado en alguna rama musicológica de la que basta pues tomarlo a discreción y (3) que sus métodos de investigación son aplicables sin más a la Educación Musical.

También encontramos en la literatura al uso declaraciones de intenciones como aquella que considera que la solución a los problemas de la Educación Musical pasa por «[l]lograr la adecuación de los objetivos y los contenidos de las enseñanzas musicales a las realidades de la vida musical actual y a los avances en la investigación musicológica» (Rodríguez Suso, 2000: 6). Aunque la autora está refiriéndose aquí a la educación de adultos, no deja de ser llamativo el lugar en el que sitúa a las «enseñanzas» musicales en relación a los «avances» musicológicos.

<sup>7</sup> «Es obvio [?] que los contenidos de la educación musical pertenecen a las Ciencias de la Música, que en una clasificación tradicional y unánimemente [?] aceptada comprenden...» (Martín Moreno, 2001: 539).

<sup>8</sup> En países de larga tradición en Educación Musical, como pueden ser Alemania o Austria, la denominación de los departamentos universitarios a cargo de esta disciplina es la de *Institut für Musikpädagogik und Musikdidaktik* (Departamento de Pedagogía de la Música y Didáctica de la Música), dejando así bien patente que agrupan dos áreas de conocimiento complementarias pero diferentes.

Se hace imprescindible pues repensar la Educación Musical a fin de superar este tipo de encasillamientos. Mi propuesta en este sentido pasa por dar un giro performativo a esta área de conocimiento (Cf. también Rodríguez-Quiles, 2018). Así, en el momento en que la EMP coloca en el centro de atención los *acontecimientos* que se producen en el aula, su objeto de estudio se distancia de los del catálogo clásico de intereses musicológicos y, en consecuencia, sus métodos de investigación quedan también muy lejos de aquellos destinados a la conservación del patrimonio musical, a la crítica y a la gestión musicales o al análisis de la partitura, aspectos —éstos sí— propios de las diversas disciplinas musicológicas. De hecho, expondré más abajo, aunque de forma sucinta por motivos de espacio, algunos de los problemas metodológicos a los que se enfrenta la investigación en EMP.

En tiempos de crisis múltiples como los que atraviesa España en estos últimos años (crisis económica, política, de valores...), la naturaleza musical del ser humano en su sentido genuinamente antropológico constituye una fuente inagotable de la que pueden surgir las sinergias necesarias para salir adelante como sociedad civilizada. Sinergias que sólo pueden hacerse realidad a través de acontecimientos vividos y, en particular, a través de la ayuda que para ello ofrecen las artes y la música. Acontecimientos performativos que, desde luego, no se encuentran en un archivo musical pero tampoco en disquisiciones exclusivamente racionales sobre *la música de las esferas*. Es por esto que no se comprenden aquellas decisiones políticas que apuntan justo en el sentido contrario; esto es, eliminar del currículo obligatorio una materia que —muy antes al contrario— debiera ser potenciada sin reservas. En efecto, por su modo particular de acercarse a la realidad y tratar con ella, una EMP podría servir de modelo para otras materias escolares de entre las que configuran los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas, en lugar de seguir primando unas áreas curriculares «importantes» que —más allá de la apariencia y la superficialidad— claramente han demostrado con creces no formar ciudadanos ni más igualitarios, ni más solidarios, ni más comprometidos, ni —menos aún— más felices con el mundo que les rodea y consigo mismos.

### III. IMPORTANCIA DEL CUERPO EN LA EDUCACIÓN

En el año 1911, el suizo Emile Jaques-Dalcroze funda en la ciudad alemana de Hellerau, cerca de Dresde, la *Bildungsanstalt für Rhythmische Gymnastik*<sup>9</sup> con la intención expresa de despertar en sus alumnos una nueva conciencia rítmica (cfr. Wilms, 2005). Para este pedagogo, la percepción del ritmo sólo es posible a través del movimiento del propio cuerpo, siendo necesario pues un entrenamiento específico que permita poder percibir y reproducir ritmos distintos con distintas partes del cuerpo y de forma simultánea (polirritmia) (cfr. Jaques-Dalcroze, 1994 [1922]). Este planteamiento que ahora vemos como algo normal en Educación Musical, representó una auténtica revolución en la época, sobretodo en la Europa

<sup>9</sup> Lit., *Instituto de Formación en Gimnasia Rítmica*.

de los años veinte del pasado siglo, cuando se importaron de América bailes como el shimmy (o schimmey) y el charlestón, entre otros, con sus ritmos característicos.

Desde un punto de vista performativo, se trata de desdibujar las fronteras entre cuerpo fenomenológico y cuerpo semiótico. Por decirlo de forma muy resumida, se trata de superar la diferenciación entre mi *cuerpo-en-el-mundo* (cfr. Heidegger, 1927) y el uso del mismo con otros significados. Es decir, no se trata de actuar únicamente «como si» fuéramos esto o lo otro pero dejando claro que la actuación no tiene que ver con mi cuerpo ni conmigo mismo. En el caso del performativo, no se trata de imitar simplemente otras cosas, de fingir, sino de construir situaciones reales o próximas a la realidad de los alumnos (cantando, tocando, moviéndose, transformando el aula en una discoteca, en un estudio de grabación, en una escuela de paz...). Se trata, en definitiva, de superar las dicotomías entre calle/escuela, cultura de elite/cultura popular, cultura europea/cultura extraeuropea... entre aprendizaje formal/aprendizaje informal.

El cuerpo entero se transforma así en un instrumento musical tanto para producir mensajes sonoros como para recibirlos. De este modo, no sólo los oídos percibirán estos mensajes, sino el cuerpo en su totalidad. Y hay que tener en cuenta que no se trata sólo de mi cuerpo aislado, sino de una multiplicidad de cuerpos interactuantes como parte de la *performance didáctico-musical* en un ambiente particular que emerge en un momento concreto y que será determinante para el desarrollo de aquélla. Mientras uno[s] (profesor, grupo de alumnos...) hace[n] algo, ejecuta[n] algo, actúa[n]..., los otros perciben y reaccionan (esto es, no permanecen pasivos, sino que también actúan, aunque «sólo» sea escuchando activamente y emitiendo señales corporales). Y estas reacciones son percibidas por los primeros, quienes también reaccionarán a su vez... Dicho de otro modo, la EMP está muy atenta a los *feed-backs* que se van sucediendo a lo largo de la *performance didáctico-musical* a fin de responder a ellos de la mejor forma posible<sup>10</sup>, de suerte que puede decirse que esta PDM es constituyente de realidad (lo que surge y se desarrolla en el aula de música es real en el contexto determinado en el que se está desarrollando), siendo precisamente ésta una característica importante de los procesos performativos.

Al igual que no se escucha sólo con los oídos, sino que una EMP entiende y promueve la escucha en un sentido mucho más amplio, en unión con los demás sentidos como parte de un todo fenomenológico (el *estar-en-el-mundo* del que nos habla Heidegger, *op. cit.*) y en el seno de un grupo de personas que a su vez escuchan con todo el cuerpo, esta escuchas no se quedan exclusivamente en el interior de cada cual, sin más, sino que performativamente entran a formar parte de la *autopoietische Feedbackschleife* o lazo de retroalimentación autopoietico que Fischer-Lichte define para el caso del arte dramático, ejerciendo por tanto acciones sobre los demás, lo cual sólo es posible durante el devenir mismo, volátil y transitorio, de la PDM. Estamos aquí pues en un doble proceso continuo de complementariedad entre cuerpo fenomenológico y cuerpo semiótico, cosa que sólo se pone de manifiesto en el aula a través de los actos performativos que se suceden. Esta corporeidad actúa sobre los miembros del grupo-clase provocando

<sup>10</sup> Es lo que la *Theaterwissenschaft* alemana ha denominado «lazo de retroalimentación autopoietico» (*autopoietische Feedbackschleife*). Cfr. Fischer-Lichte (2004, 2005).

determinados estados somáticos. Precisamente debido a la transitoriedad de estos actos performativos y a los modos diversos en que son vividos por los alumnos, su estudio resulta particularmente complejo, lo que no debe ser óbice para afrontarlo con rigor científico. De hecho, es éste un campo de investigación aún virgen en Educación Musical y en donde muy posiblemente podrían encontrarse las claves de algunos de los problemas a los que se enfrentan tanto docentes como discentes en las aulas (no sólo en las de música).

#### IV. PROBLEMAS METODOLÓGICOS

En el momento en que entendemos la investigación en Educación Musical como investigación de lo performativo, cuyo objeto de estudio lo constituyen —en primera instancia— las *performances didáctico-musicales* en el aula y sus efectos, surge la pregunta de cómo analizar científicamente algo que por naturaleza es efímero y transitorio; algo que nace y muere en intervalos de aproximadamente sesenta minutos escasos (duración usual de una clase de música); de algo que no se deja fijar ni es reproducible con precisión de laboratorio; algo que es singular e irrepetible (como sabe cualquier docente, una misma propuesta didáctica sobre el papel adquiere vida, se percibe y es vivida de forma distinta por un grupo de alumnos o por otro).

La investigación-acción se está mostrando un método muy adecuado para el estudio científico de la práctica educativo-musical, tal y como muestran, entre otros, los trabajos de Parker (2010), Cain (2011, 2014), Buchborn y Painsi (2011), Malmberg (2012). Entre los registros más usuales de esta práctica como investigación etnográfica se encuentran el diario del investigador, las notas tomadas durante el proceso didáctico, fotografías, desarrollo de la programación, comentarios del alumnado y, muy especialmente, grabaciones en vídeo. La cuestión es qué analizar en una clase de música. De las muchas posibilidades que se nos ofrecen, voy a centrarme aquí solamente en las *performances didáctico-musicales*.

Las PDMs tratan ante todo de acciones corporales que tienen lugar en un espacio (normalmente en un aula) y que son percibidas por un grupo de personas. En este sentido, habrá que prestar atención a:

— Las relaciones entre aquellos que realizan la acción y los que la perciben, teniendo en cuenta que ni los unos ni los otros constituyen grupos cerrados, sino que están sujetos a cambios.

— El espacio geométrico en donde tienen lugar las PDMs y cómo hacer de él un espacio performativo de verdadero interés artístico-educativo.

— Las acciones performativas propiamente dichas.

— La percepción, desde el punto de vista de su performatividad específica.

— Los aprendizajes a los que las PDMs dan lugar.

Por tanto, y al igual que ocurre en otras disciplinas performativas (artes escénicas, *performance studies*...), la investigación aquí pasa necesariamente por atender a aspectos como: semioticidad, materialidad, medialidad, esteticidad y eticidad.

— *Semioticidad*. Cualquier contexto pedagógico siempre presenta un doble carácter: el referencial y el performativo. El primero tiene que ver con la interpretación de los roles asignados a cada participante (y que básicamente son el papel de profesor y el papel de alumno), así como con las acciones, situaciones, relaciones, etc. que se dan en el aula al tratar unos contenidos curriculares determinados por medio de *performances didáctico-musicales*. El carácter performativo, por su parte, tiene que ver con la realización práctica de acciones (por profesores y alumnos) y también con sus efectos inmediatos. Estas dos funciones actúan simultáneamente pero mientras en la educación tradicional se pone el énfasis más en lo referencial, en EMP el foco de atención se dirige hacia la función performativa, de suerte que, por ejemplo, la frontera tradicional entre docente y discente se difumina con la intención de producir más y mejores significados; más y mejores aprendizajes significativos. Por esta razón —como se comentaba arriba—, los cuerpos de las personas dentro del aula no son simplemente cuerpos (que escuchan la explicación verbal del profesor, toman notas, procesan la información o piden la palabra para hacer preguntas), sino que pueden reasignarse, reinterpretarse y recodificarse como instrumentos musicales (que cantan y/o hacen percusión corporal); como personajes de una ópera que experimentan problemas y sentimientos análogos a los que puedan tener los alumnos en sus vidas; como inmigrantes en una sociedad que los mira con recelo; como miembros LGBTI+ que se sienten excluidos por el grupo de iguales; como mensajeros de paz en los tiempos de recreo; como mujeres víctimas de violencia de género; como activistas políticos... todo ello a través de actividades musicales diseñadas al efecto según cada ocasión. Hay que tener presente que los significados y aprendizajes que se producen en el aula mientras se desarrollan las PDMs surgen como resultados de determinadas «jugadas». De este modo, a través de la función performativa se llega en el aula de música a la función referencial. Estos aprendizajes significativos se usan, a su vez, como elementos de «juego» para tareas sucesivas dentro del aula y se desea que puedan traspasar los muros del centro educativo para ser de utilidad a los alumnos más allá del recinto escolar.

— *Materialidad*. Si bien en una clase de música se hace uso de materiales y objetos de otras disciplinas afines, tales como partituras, instrumentos musicales y demás objetos sonoros, grabaciones musicales, coreografías..., en EMP estos artefactos no tienen otra finalidad que la de ser unos elementos más entre otros en el marco de un proceso performativo. Desde una perspectiva puramente física, los artefactos aludidos presentan características importantes para el desarrollo de las PDMs tales como espacialidad (el volumen y la orientación del piano, la distribución de las sillas y de los instrumentos Orff en el aula, la colocación de la mesa del profesor...), corporalidad (de las personas que configuran el grupo-clase) y sonoridad (del material sonoro en su conjunto, incluyendo tanto objetos como personas). Sin embargo, esta *materialidad física* hemos de diferenciarla de la *materialidad performativa* que surge de la interacción del grupo-clase entre sí y con los artefactos materiales (moviéndose, hablando, cantando, tocando... pero también escuchando, percibiendo, mirando...). Dicho de otro modo, sólo a través de la performativización de los materiales físicos en el aula de música se construye, se hace perceptible y se vivencia la espacialidad, la corporalidad y la sonoridad.

— *Medialidad*. Si en una clase de historia de la música o en una clase de interpretación vocal o instrumental el texto escrito y/o la partitura constituyen el centro en torno al cual giran la percepción, la atención y la comunicación del grupo-clase, en EMP las condiciones de comunicación, atención y percepción resultan de las condiciones de la PDM. Aquí, *producción* (de secuencias educativo-musicales) y *recepción* (de las mismas) no sólo transcurren simultáneamente sino que se condicionan mutuamente debido a la forma particular de interacción cara a cara en donde los flujos de producción son bidireccionales (profesor < > alumno[s]) y no sólo unidireccionales (profesor > alumno[s]). Alumnos y profesor pueden incluso negociar las normas de actuación; normas que son válidas en tanto que sean ejecutadas (esto es: a veces, las normas también pueden modificarse durante el «juego» siempre que haya acuerdo en su modificación y la modificación se lleve a cabo).

— *Esteticidad*. A través de la mayor parte de las áreas curriculares escolares (y también de las materias que ofertan los estudios de Musicología) se espera del alumno que produzca resultados tangibles; resultados que pueden presentarse en forma de textos escritos (en la lengua materna, en una o varias lenguas extranjeras, sobre el pentagrama...), de soluciones a problemas determinados (de cálculo matemático, de física o química, análisis de una obra musical...), de objetos materiales (en tecnología, artes plásticas y visuales...), etc. Una EMP, sin embargo, produce *acontecimientos* en el sentido que aquí se viene considerando y la emergencia de lo que sucede en el aula puede ser a veces más importante que lo que sucede en sí. Desde el punto de vista pedagógico, la importancia radica pues no en la presentación aislada de una clase de música de forma puntual, sino en la continuidad que se les ofrezca a los alumnos para que experimenten estas emergencias a lo largo del tiempo (y de ahí la necesidad de una educación musical continuada y para todos durante toda la escolarización obligatoria). De hecho, las primeras experiencias pueden parecerle a muchos alumnos carentes de significado e incluso es posible que cuestionen su «utilidad», en especial en una sociedad que se interesa mucho por los productos y casi nada por los procesos. Sólo en la medida en que estas experiencias son progresivamente aprehendidas como significativas de forma individual (esto es, en la medida en que progresivamente se van produciendo aprendizajes significativos) se irá tomando consciencia de su importancia. Esto es así porque en EMP se ponen en marcha actividades estéticas no en forma de *obras artísticas*, sino en forma de *acontecimientos*<sup>11</sup> que desencadenan fuerzas, posibilitan el intercambio de energías y facilitan agrupamientos diversos y cambiantes, con lo que la cohesión del grupo se va fortaleciendo a lo largo del tiempo gracias a todo un despliegue de actividades de corte musical pero también socio-educativo.

— *Éticidad*. Como toda actividad educativa, la EMP tiene un componente ético intrínseco que deriva del propio hecho de la interacción con personas.

<sup>11</sup> Aún en aquellos casos en los que determinadas intervenciones pedagógicas puedan dar como resultado *obras* en el sentido tradicional del término (composiciones, *collages*..., pero también conciertos, recitales...) el interés de la EMP se orienta hacia los procesos de emergencia de los acontecimientos que la realización de esas obras provocan, antes que a las obras resultantes consideradas en sí mismas y aisladas del proceso de creación.

Aunque sin hacer mención expresa a las dimensiones referencial y performativa en educación que hemos visto arriba, Huaquín Mora escribe lo siguiente en relación al aspecto ético de los procesos de enseñanza/aprendizaje:

[L]a educación es una actividad práctica que modela a través de las conductas y consecuentes actitudes de los educadores relaciones de sentido traducibles a eticidad, lo que conlleva en la práctica docente la realización de lo moralmente recto o bueno y, al mismo tiempo, la educación es una actividad teórica que estimula en los alumnos la curiosidad natural de aprender en un contexto educativo genuino; es decir, lo moralmente recto induce al docente a realizar lo intelectualmente válido o verdadero (Huaquín Mora, s.f.).

Como vemos, según este autor, es al profesor al que le corresponde principalmente tomar las riendas éticas de la clase. Nosotros sabemos ya que los alumnos también tienen mucho que decir (hacer) en este sentido, desde el momento en que su presencia en el aula dista mucho de ser pasiva. Máxime si tenemos en cuenta que el carácter social de la EMP devendrá político en el momento en que alguna persona o varias —ya sea profesor o alumno[s]— pretendan imponer a los demás sus particulares gustos musicales, sus personales puntos de vista sobre una obra, sobre un compositor, intérprete, grupo..., los valores que según él/ellos transmite un determinado estilo, género o corriente musical, etc. Y es que, una PDM puede concebirse, en efecto, tanto como proceso estético, como proceso social o incluso político. La EMP cuestiona pues las tradicionales dicotomías que se han venido estableciendo en educación musical entre lo musical y lo social (y también entre lo musical y lo político). Una clase de EMP contempla siempre el trinomio musical/social/político en su más amplia dimensión y es desde este punto de vista desde el que se puede afirmar que las PDMs representan desafíos éticos que no pueden ser obviados. Dado que cada miembro del grupo/clase (aunque con diferentes intensidades) es copartícipe y cocreador de las PDMs, todos son pues corresponsables de lo que resulte en el desarrollo de éstas, de lo cual tanto el profesor como el alumnado tienen que ser conscientes.

## V. ANÁLISIS DE LA *PERFORMANCE* DIDÁCTICO-MUSICAL

Al igual que ocurre con tantas otras situaciones que nos rodean, la cultura en general —y en particular, la música— es algo que nos viene dado desde que nacemos. Y así, sin preguntarnos siquiera, se nos va inscribiendo poco a poco en nuestros cuerpos a través de repeticiones sucesivas (fiestas, rituales, medios de comunicación, escuela...) a lo largo nuestras vidas, de forma que terminamos por asumir como natural algo que no es sino un constructo social. Pero por suerte, aquello que performativamente puede llegar a encarnarse, a personificarse, a hacerse nuestro, puede también de forma performativa revisarse, variarse, reescribirse, remodelarse... y generar nuevos significados.

El análisis semiótico de la *performance didáctico-musical* sería aquel que dirige su atención a los procesos de formación de significado en los alumnos, estudiando

cómo a partir de procesos performativos (p. ej., determinados sonidos, ambientes sonoros, movimientos asociados a una música determinada...) surge la posibilidad de concebirlas como signos, atribuyéndoles significados. Aquellos elementos que no pueden ser comprendidos como significantes, no son tenidos en cuenta. El análisis semiótico es interesante cuando lo que se pretende es describir y analizar los posibles significados que para el alumnado tienen las PDMs, bien en su totalidad, bien una parte o incluso un elemento de las mismas. Sin embargo, no se tienen aquí en cuenta aspectos como la interacción entre significado y efecto, los campos energéticos que surgen y se desarrollan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, las relaciones intersubjetivas entre los participantes a la hora de cantar, bailar, tocar instrumentos, improvisar, etc. Corresponde al análisis performativo investigar y explicar estos elementos. Seitz lo expresa del siguiente modo: «Frente a un interés semiótico que trata las expresiones del cuerpo como texto legible, el *interés pragmático* [...] busca, en particular, investigar los efectos y, con ello, agudizar la percepción» (Seitz, 2006: 34).

La Educación Musical tradicional, centrada casi en exclusiva en el desarrollo de recursos didácticos y en la producción de nuevos materiales curriculares, ha olvidado tanto el análisis semiótico como el análisis performativo de los procesos de implementación de aquello que —no sin convencimiento y esmero— ofrecía como novedoso. El caso de las archiconocidas metodologías activas en Educación Musical, es un buen ejemplo de esto: centradas en última instancia en la enseñanza del lenguaje musical a través de actividades lúdicas y participativas, dejan a un lado el estudio científico tanto de los significados como de las relaciones significado/efecto en el aula de música. Urge pues investigar éstos y otros aspectos de la praxis educativo-musical, siendo muchas las preguntas a las que la Educación Musical del siglo XXI se tiene que enfrentar: ¿Cómo se constituyen las identidades musicales juveniles a través de los procesos performativos a los que se ven sometidos? ¿Hasta qué punto los alumnos se ven afectados o incluso transformados con motivo de una EMP? ¿Cómo se puede describir y determinar la experiencia estética provocada en y a través de una clase de música? ¿Se trata sólo de una experiencia sensorial o va mucho más allá? ¿Forman parte de esta experiencia los significados que el alumno asocia a las impresiones sensoriales?...

Ni la Musicología ni la Teoría del Curriculum pueden responder a éstas y otras preguntas por las que la EMP está interesada. Así pues, es tarea de esta área de conocimiento desarrollar nuevos métodos de investigación capaces de captar lo propiamente performativo de una clase de música, la intersección entre las funciones referenciales y performativas (o, dicho de otro modo, entre los elementos significantes y no significantes). Esto es particularmente importante en una materia como la nuestra en la que —a diferencia de una clase tradicional de Historia de la Música o de Análisis Musical— las funciones performativas prevalecen claramente sobre las referenciales. Por medio de la Educación Musical Performativa, y a diferencia de las metodologías clásicas para esta área de conocimiento, se quiere no pasar por alto en el aula las experiencias contradictorias de los alumnos en su vida diaria (en particular en el difícil camino hacia la adultez) y menos aún obviar los muros que alzan las desigualdades socio-culturales, las fronteras que dibujan las diferentes estéticas juveniles o los dictados no siem-

pre acertados de las leyes educativas que minimizan (cuando no ridiculizan) la presencia de las artes, la danza y la música en el sistema educativo. Y es que precisamente son estas últimas materias curriculares las que están en mejores condiciones para mostrar con claridad aquello que realmente ocurre en un mundo global, multimedia y altamente estetizado como el presente. En el caso de la danza, Seitz nos recuerda que:

[A]llí donde la sociedad fomenta de forma radical las relaciones *con lo competitivo, con el azar, con la destreza en las puestas en escena y con la capacidad de experimentar*, el arte de la danza ofrece al espectador un campo de ejercitación en el cual [...] no sólo se pueden experimentar las relaciones con la competencia, la inestabilidad, la pérdida de identidad o de sentido, sino que muestra en un inventario sismográfico<sup>12</sup> lo que realmente le importa a la sociedad y a los individuos. No sólo se representa lo que ocurre cuando los cuatro principios del juego se descontrolan, sino también cuando se difuminan las fronteras entre lo que es juego y lo que no lo es (Seitz, 2006: 37).

Estas consideraciones de Seitz bien pueden aplicarse al caso de la EMP que aquí nos ocupa, desde el momento en que el aula de música se transforma en un laboratorio en donde los alumnos no son meros espectadores, sino co-partícipes y co-creadores de las PDMs que allí se ponen en práctica, jugando con el significado del *spielen* alemán, en el doble sentido tanto de *tocar* (instrumentos musicales) como en el de *jugar* (propriadamente dicho). Efectivamente, en la clase de música también se pueden desdibujar fácilmente las fronteras a las que alude la autora alemana, mostrando a los alumnos el complejo y rico caleidoscopio sonoro/social/político que conforman las sociedades de nuestros días, así como sugiriendo nuevas maneras de abordarlo.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J. L. (2010): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- Buchborn, T. y Painsi, M. (2011): «The wind band class as a special music learning environment - musical activity and interaction in the peer group and self-beliefs about musical abilities and beliefs about musical learning», en Liimets, A. y Mäesalu, M. (coords.), *Music Inside and Outside the School*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, pp. 253-264.
- Cain, T. (2011): «How trainee music teachers learn about teaching by talking to each other: An action research study», en *International Journal of Music Education*, 29 (2), pp. 141-154.
- (2014): «Self Study, Action Research and Other Approaches to Teachers' Practitioner Research in Music Education», en De Baets, Th. y Buchborn, T. (coords.), *The*

<sup>12</sup> El adjetivo «sismographisch» viene siendo usado con frecuencia en la literatura en lengua alemana al referirse a acontecimientos performativos, no importa cuál sea el origen de éstos. La idea que subyace en esta metáfora es la de hacer tambalear los cimientos de la disciplina en cuestión provocando con ello nuevas formas de abordarla y (re)conceptualizarla.

- Reflective Music Teacher. European Perspectives on Music Education 3*, Esslingen: Helbling Verlag, pp. 87-100.
- Féral, J. (1982): «Performance and Theatricality: The Subject Demystified», en *Modern Drama*, 25, pp. 142-181.
- Fischer-Lichte, E. (2004): *Ästhetik des Performativen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (2005): «Inszenierung», en Fischer-Lichte, E., Kolesch, D. y Warstat, M. (coords.), *Metzler-Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart: J. B. Metzler, pp. 146-153.
- Heidegger, M. (2009): *Ser y Tiempo* (2.ª ed.), Madrid: Editorial Trotta (ed. original en alemán del año 1927).
- Huaquín Mora, V. R. (s/f): «Ética y educación integral», en *Paideia. Philosophy of Education*. Recuperado de: [www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducHuaq.htm](http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducHuaq.htm)
- Jaques-Dalcroze, E. (1994 [1922]): *Rhythmus, Musik und Erziehung*, Velber: Kallmayer.
- Lange, M.-L. (coord.) (2006): *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren - Aktionskunst lernen*, Berlín: Schibri-Verlag.
- LOMCE (2013): *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (BOE de 10 de diciembre de 2013), pp. 97.858 ss.
- Malmberg, I. (2012): *Projektmethode und Musikunterricht. Didaktisch-methodische Perspektiven der Projektmethode für Lehr- und Lernprozesse im Musikunterricht*, Viena y Berlín: LIT.
- Martín Moreno, A. (2001): «Bases musicológicas de la educación musical», en Perales, F. J., García, A. L., Rivera, E. et al. (2001), *Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI* (vol. I), Granada: GEU, pp. 533-542.
- Moritz, K. (2016): *Didaktische Impulse und Umsetzung eines Projektplans zur musikalisch-performativen Aufführung des Bilderbuches «From a distance»* (Tesis de Fin de Máster), Universität Potsdam.
- Parker, E. C. (2010): «Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: An action research study», en *Music Education Research*, 12 (4), pp. 339-352.
- Rodríguez Suso, C. (2000): «La educación musical en los niveles profesionales», en *LÉEME*, 5, pp. 1-7. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguez00.pdf>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2012): «Del burro cantor la sombra. Educación Musical en España por movimiento cancrizante», en *Eufonia* (54), pp. 7-23.
- (2013): «Educación Musical Performativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso», en *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 1, pp. 45-70.
- (2014a): «Chateando en el aula a pequeños sorbos. Aspectos performativos en culturas digitales escolares», en Durán, J. F. (coord.), *Aprendiendo en el nuevo espacio educativo superior*, Madrid: ACCI, pp. 405-422.
- (2014b): «Minister Werts Werte. Oder das Ende der Musik im spanischen Schulsystem», en *Musik Forum*, 4/14, Mainz: Schott, pp. 36-38.
- (2015): «Música, sexualidad, educación. Tratamiento de la diversidad sexual en la serie de televisión GLEE», en *European Scientific Journal*, 2015/1, pp. 236-246.
- (2017a): «Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university», en *British Journal of Music Education*. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026505171600036X>
- (2017b): «Cuadros de una exposición. Intervención performativa con alumnos de Postgrado en Educación Musical», en *BIEM/ADOMU*, 1, 1, pp. 53-77.

- (2017c): «Aspectos performativos en educación musical. Estudio de un caso en educación secundaria obligatoria» (pp. 21-40), en Valderrama Santomé, M., Gaona Pisonero, C. y Peña Acuña, B. (coords.), *Experiencias y manifestaciones culturales de vanguardia*, Madrid: McGraw-Hill.
- (2018): «La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa». *Revista musical chilena*, 72 (229), 1-19.
- Salmerón, M. (2016): *Reflexión sobre la práctica docente. Intervención musical performativa en un grupo de alumnos de 6.º curso de educación primaria* (Trabajo de fin de máster), Universidad de Granada.
- Seitz, H. (2006): «Ereignisse im Quadrat. Matrix für Performances an der Schnittstelle zum Tanztheater», en Lange, M.-L. (coord.), *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren - Aktionskunst lernen*, Berlín: Schibri-Verlag, pp. 32-34.
- Soria, C. (2017): *Educación Musical Performativa como complemento a las Tertulias Diálogicas. Una apuesta por la música en las Comunidades de Aprendizaje* (Trabajo de Fin de Máster), Universidad de Granada.
- Urban, D. (2017): *Die Ukulele als schulmusikalisches Instrument* (Trabajo de Fin de Máster), Universität Potsdam.
- Wilms, G. (2005): *Emil Jaques-Dalcroze und die Hellerauer Schule* (Studienarbeit), Norderstedt: Grin Verlag.