

JOAQUÍN LÓPEZ GONZÁLEZ
CARMEN MARTÍN MORENO
CONSUELO I. PÉREZ COLODRERO
(EDS.)

AMOR QUE VENCE A GIGANTES
ESTUDIOS MUSICOLÓGICOS
EN HOMENAJE A ANTONIO MARTÍN MORENO

GRANADA
2024

Esta publicación cuenta con la colaboración de la Biblioteca de Andalucía

© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

ISBN: 978-84-338-7402-3

Depósito legal: Gr./714-2024

Edita: Editorial Universidad de Granada

Campus Universitario de Cartuja. Granada

Colegio Máximo, s.n., 18071, Granada

Telf.: 958 243930-246220

Web: editorial.ugr.es

Universidad Internacional De Andalucía

Sede La Cartuja. Américo Vespucio, 2

41092 Sevilla

Publicaciones@unia.es

Web: www.unia.es

Fotocomposición: María José García Sanchis. Granada

Diseño de cubierta: Tadígra. Granada

Imprime: Printhus. Bilbao

Printed in Spain.

Impreso en España

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Educación musical y performatividad de lo social

José A. RODRÍGUEZ-QUILES

Universidad de Granada

Resumen: Aun aceptando la eficacia de los actos performativos tal y como los definiera J. L. Austin (1991-1960), el sociólogo P. Bourdieu (1930-2002) abordó críticamente el concepto de performatividad como un aspecto clave de la producción y reproducción del orden social. Cada realización exitosa de autoridad social es performativa en el sentido que Austin le otorga a sus performativos en el caso del lenguaje; esto es, producen aquello que representan. Sin embargo, el autor francés asocia este resultado a las condiciones sociales en las que tienen lugar, con lo que tendríamos que añadir pues que los performativos producen aquello que representan en virtud de su aspecto social. Con ello se pone de relieve una necesaria predisposición a la reacción por parte del interlocutor; predisposición que es anterior a la misma realización exitosa del performativo. Esta desmitificación de la magia de los performativos de Austin con argumentos provenientes del campo de la sociología resulta relevante también en el ámbito educativo. En particular, reflexionamos en el presente trabajo sobre las implicaciones que para el área de Educación Musical tiene este modo de concebir lo performativo.

Palabras clave: performatividad, educación musical performativa, pedagogía, contexto social.

Keywords: performativity, performative music education, pedagogy, social context.

1. INTRODUCCIÓN

Hacer música en grupo representa un acto social de primera magnitud. En su celebrada obra *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*, Ch. SMALL (1998) puntualiza desde el comienzo de su trabajo: «*Music is not a thing at all but an activity, something that people do*» (p. 2). Incluso la involución respecto a la faceta interpretativa grupal de la música (*performing*) que a partir del siglo pasado los aparatos de reproducción sonora trajeron consigo en pro de la escucha (*listening*), primero a los hogares (en forma de discos de vinilo, casetes, CDs...) y después a los bolsillos de los jóvenes de hoy en día, ya cuasi inseparables de sus respectivos

auriculares (con los ya obsoletos *walkman* y *discman*, hasta los modernos *smartphones*...), no consiguen anular el especial vínculo inmaterial que se establece entre oyente y *performer(s)* durante el acto de escucha atenta y esto, aun a pesar de la advertencia –con razón– del autor neozelandés:

It means that our powers of making music for ourselves have been hijacked and the majority of people robbed of the musicality that is theirs by right of birth, while a few stars, and their handlers, grow rich and famous through selling us what we have been led to believe we lack. (SMALL, 1998: 8)

Es decir, incluso también en el caso de música grabada podríamos hablar de acto social, incluyendo aquí el acto de la *escucha performativa* (en el sentido que ya en su día empleara John Cage o, más recientemente, CHRIS McRAE en su trabajo de 2015), e incluso la *composición performativa* (MADRID, 2009). No obstante, en el presente trabajo nos centraremos en la actividad musical grupal tal y como suele entenderse tanto en contextos formales (auditorios y teatros de ópera, centros educativos, conservatorios y academias de música, universidad...) como no formales (bandas de música, música para el ocio y el tiempo libre, ludotecas...), todo ello desde los procesos de enseñanza-aprendizaje y a fin de profundizar en el aspecto social que potencia una Educación Musical Performativa (RODRÍGUEZ-QUILES, 2017b, 2018), partiendo del hecho –junto con Small– de que no podemos obviar el hacer musical en vivo para limitar el fenómeno musical a una mera lectura (respectivamente, un mero análisis) de la partitura, como si la obra musical de una novela se tratase¹. Para ello nos ayudaremos de las reflexiones sobre el concepto de performatividad que realizara Bourdieu desde su particular visión como sociólogo y que se nos ofrecen verdaderamente útiles desde una perspectiva educativo-musical. Aunque Bourdieu atribuye a la performatividad un papel importante en la producción y reproducción del orden social, sus ideas hay que enmarcarlas en el contexto de una elaborada teoría orientada a la estructura social particular de la moderna sociedad europea junto con sus mecanismos de poder y control.

Como veremos, la principal crítica de Bourdieu a la teoría de J. L. Austin –padre intelectual del concepto de performatividad en el ámbito de la Filosofía del Lenguaje– tiene que ver precisamente con la fuerza del performativo. Mientras el británico la sitúa en las palabras mismas, el autor francés pone el acento en la autoridad, socialmente legitimada, de los actores implicados en el proceso comunicativo.

1. «One wonders, in that case, why we should bother performing musical works at all, when we could just sit at home, like Brahms, and read them as if they were novels». (SMALL, 1998: 5)

2. PERFORMATIVIDAD Y AUTORIDAD SOCIAL

Para Bourdieu, la Filosofía del Lenguaje ha venido excluyendo de su cuadro de intereses las condiciones sociales del uso de las palabras, buscando el poder de los términos en ellos mismos, mientras la verdadera condición para que un acto de habla tenga éxito –puntualiza el francés– es la genuina naturaleza social de la comunicación y, como consecuencia, el contexto pasa a jugar un papel decisivo, mucho mayor que en el caso de Austin, constituyendo precisamente el contexto la verdadera fuente de donde el performativo extrae su fuerza. Dicho de otro modo, para Bourdieu, el lenguaje en sentido estricto (esto es, la concatenación de una serie de palabras con sentido) toma su autoridad del exterior. Así pues, es el contexto y no las palabras en sí las que le confieren o no autoridad al hablante.

Cuando se pronuncia la sentencia «Se le declara a Vd. culpable de homicidio», para que estas palabras tengan efecto performativo (esto es, para que produzcan un efecto real en el destinatario) no sirve solamente el hecho de su enunciación, a diferencia de lo que leemos en AUSTIN (2010/1962). Solo un juez o jueza tiene el poder de transformar esas palabras en una acción concreta. Pero para que esto se produzca –matiza Bourdieu– ni siquiera este mismo juez o jueza puede pronunciarlas fuera de contexto (por ejemplo, en una rueda de prensa o en una entrevista ante las cámaras de televisión), sino que se precisa de toda una puesta en escena –de una *performance* socialmente construida y aceptada por la comunidad– en la cual se desarrolle la acción específica que supone la celebración de un juicio y el posterior dictado de la sentencia.

En el caso de la Educación Musical formal, el contexto institucional que representa un centro educativo de enseñanza general, un conservatorio de música o la propia universidad reviste de una determinada autoridad al profesorado que se desenvuelve en estas instituciones, de suerte que sus mensajes y sus formas de proceder en el aula generan acciones concretas en un sentido performativo. Sin embargo, es bien sabido como esta autoridad institucional no garantiza *per se* que los mensajes emitidos por los docentes en sus aulas sean recibidos, comprendidos y asimilados, sin más, por los discentes; menos aún, que pasen a formar parte de las vidas de los alumnos como aprendizaje encarnado (*embodied*).

Concibiendo el aula como territorio, a modo de como hacen los sociólogos con otros espacios (REGUILLO, 2000) la diferencia entre una enseñanza vertical, centrada, autoritaria, y una horizontal, acentrada y más democrática radica en permitir o no que estas acciones performativas no tengan un carácter exclusivamente unidireccional, sino multidireccional en el seno del grupo-clase; esto es, en conseguir superar el único centro inmóvil tradicionalmente representado por el profesor, y del cual irradian constantemente las propuestas de acción, para abrir la posibilidad a un centro cambiante, también en manos del alumnado (RODRÍGUEZ-QUILES, 2018), como medio de facilitar a los participantes en el

proceso de enseñanza-aprendizaje esa predisposición a una reacción positiva que garantice la realización exitosa del performativo (en particular, la consecución de aprendizajes significativos a través de la confrontación con el hecho musical en sus múltiples posibilidades). No se debe olvidar que el profesor, al ser también participante activo en el proceso, debe ser quien comience mostrando esta predisposición. En otras palabras, su actuación será más creíble cuanto más abierto se muestre a aprender de sus alumnos, lo que pasa obligatoriamente por escuchar los intereses del grupo-clase. Solo así es posible atender al principio de *mapeo* o *cartografía* que propone la Educación Musical Performativa, de modo que el alumno no se transforme en una mera copia del profesor, sino que todos sean capaces de transitar por el *mapa en construcción* que supone la actuación conjunta a lo largo del curso escolar, del semestre universitario, de un proyecto artístico concreto, etc.².

3. PRERREQUISITOS DEL PERFORMATIVO

El poder de las palabras solo es el *poder delegado* del portavoz, y sus palabras –es decir, indisolublemente la materia de su discurso y su manera de hablar– solo pueden ser como máximo un testimonio, y un testimonio entre otros, de la *garantía de delegación* del que ese portavoz está investido.

(BOURDIEU, 1985: 67)

En su influyente obra *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, BOURDIEU (1985) considera tres condiciones para que la fuerza performativa de la palabra sea posible:

a) *Legitimación*. Para que lo manifestado tenga alguna oportunidad de éxito, el portavoz de un acto performativo tiene que estar legitimado. Bourdieu entiende esta autoridad como una especie de *cargo* que se le concede a la persona a través de las estructuras sociales de poder y que funciona solo en virtud de ese poder. Es por esto que el sociólogo francés entiende a un tal portavoz como un *delegado* o *apoderado* en el seno de un determinado grupo social (entre los que se sitúan jueces, sacerdotes... y, en nuestro caso, profesores). Bourdieu ilustra esta condición con la metáfora del *skeptron* o bastón que en la Antigüedad usaba la persona legitimada para hablar con autoridad, de suerte que solo el portador del *skeptron* ostentaba

2. Ejemplos concretos pueden consultarse en HUERTAS & RODRÍGUEZ-QUILES (2022), RAMÍREZ & RODRÍGUEZ-QUILES (2020), REYES y RODRÍGUEZ-QUILES (2024); RODRÍGUEZ-QUILES (2017c,d; 2018b; 2019; 2021c,d), RODRÍGUEZ-QUILES y SORIA (2019).

el poder y sus palabras eran obedecidas. En nuestros días, –nos dirá el sociólogo francés– «[c]omo máximo, el lenguaje se limita a representar esta autoridad; la manifiesta, la simboliza» (BOURDIEU, 1985: 69).

Esta metáfora del *skeptron* tiene su paralelismo musical inmediato en la batuta. La expresión coloquial *llevar la batuta* que usamos hoy en día en sentido metafórico puede asociarse con el antiguo *skeptron*. Si pensamos en el caso del director de orquesta, batuta en mano, a quien todos los músicos le deben ‘obediencia’, la expresión deja de ser metafórica para convertirse en literal; pero a su vez, y más allá de la funcionalidad de la batuta al frente de una agrupación instrumental, es claro el simbolismo que su posesión representa en el seno de esa misma formación. De hecho, solo quien la lleva está legitimado para imponer al resto su concepción acerca de, por ejemplo, cómo debe ser la ejecución de las obras programadas para ser presentadas en público en el marco de un concierto tradicional. El simbolismo de la *batuta-skeptron* tiene un arraigo tan profundo en el ámbito de la música culta occidental, que no es de extrañar las dificultades que aún a día de hoy, –y debido a la brecha de género igualmente existente en el ámbito musical–, encuentra la mayoría de mujeres para hacerse con ella. El exiguo número de directoras de orquesta da buena cuenta de ello, por lo que siguen constituyendo noticia acontecimientos como el siguiente, acaecido en la edición de 2021 del legendario Festival de Bayreuth:

El pasado fin de semana se interpretó la ópera *El holandés errante*. Todos los ojos estaban puestos en Oksana Lyniv. Con ella, y por primera vez en la larga historia del Festival Wagner, una mujer se subía al podio de director/a. (*Deutsche Welle*, 26 de julio de 2021).

Volviendo al caso de la Educación Musical, la figura del profesor de música como *delegado*, en el sentido de Bourdieu, reviste al docente de la autoridad necesaria para que sus palabras puedan constituirse en acciones performativas. Por el contrario, la institución educativa no otorga al alumnado esta posibilidad *a priori* por lo que, como se dijo arriba, está en manos del profesor el fomentar esta línea de trabajo en sus clases, siendo justo aquí en donde reside el interés de propuestas pedagógicas como la Educación Musical Performativa (EMP). En efecto, en EMP se renuncia al uso de un *skeptron*. O en caso de existir –metafóricamente hablando– cualquier miembro del grupo-clase estaría legitimado para hacerlo circular en el contexto educativo en el que participa, siendo justo esto parte importante del sentido rizomórfico de la Educación Musical que hemos defendido en otro lugar (RODRÍGUEZ-QUILES, 2018).

b) *Atención a formas y convenciones*. Esto es, la consideración a aspectos como la vestimenta, los gestos, la postura corporal, la mirada... hasta el uso de fórmulas verbales específicas y otras formas de comportamiento social. Este criterio hay que

entenderlo, según Bourdieu, como un elemento simbólico que tiene que estar presente para que la fuerza performativa se haga realidad. El caso de la música no es distinto. Más allá de los criterios de arriba aplicados a los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto al carácter ritual de los procesos educativos (WULF et al., 2001), también debemos tener en cuenta cómo géneros y estilos musicales van asociados a una serie de formas y convenciones que los caracterizan. Lo mismo ocurre con el uso de fórmulas y recursos musicales específicos que distinguen unas de otras músicas: desde la típica cadencia andaluza en el flamenco o la «escala de blues» propia de este estilo, pasando por las diversas configuraciones de las innumerables agrupaciones musicales que se nos puedan venir a la cabeza (grupo de rock, cuarteto de cuerda, banda de tambores y cornetas, coro de voces blancas, orquesta de cámara...). Alejarse de las convenciones en el seno de un género o estilo determinado representa siempre un riesgo para compositores, intérpretes y artistas en general, del que solo los de verdadero talento pueden salir airosos. Ejemplos de esto abundan en el caso de la música académica, pero también en las denominadas músicas fusión y demás estilos. Cabe recordar aquí el caso de Camarón de la Isla y sus trabajos en el ámbito del flamenco junto con la Orquesta Filarmónica de Londres. Así se refería en su día el diario *El País* a los efectos performativos de las atrevidas propuestas del cantaor:

Camarón de la Isla no parece dispuesto a que los aficionados al flamenco dejen de sorprenderse y polemizar. Tras su disco *Flamenco vivo*, sujeto a los cánones del cante jondo, el cantaor ultima la grabación de *Soy gitano*, un trabajo en el que colaborarán la Royal Philharmonic Orchestra y Ana Belén. (*El País*, 27 de julio de 1989)

En otro ámbito diferente, la ritualización del concierto de música culta tal y como lo conocemos en la actualidad es un buen ejemplo de en qué medida la propia sala de conciertos ha influido en las formas de escucha y de comprensión del discurso sonoro en los oyentes desde el siglo XIX hasta la actualidad. Superar esta *imposición performática*³ del concierto clásico es otro de los objetivos de la

3. La diferencia entre lo performático y lo performativo la hemos tratado en RODRÍGUEZ-QUILES (2021b), a donde remitimos al lector. Resumidamente, podemos decir que, mientras en el caso del performativo, el *hacer* y las *consecuencias* de ese hacer constituyen la esencia misma de las actividades escénicas y pedagógicas como forma de producir *acontecimientos*, en el caso de lo performático, este hacer co-participativo y autorreferencial puede pasar a un segundo plano, o ni siquiera existir, en pro de –por ejemplo– enfatizar una interpretación técnicamente impecable de la partitura pero sin mayor autorreferencialidad al intérprete ni ninguna intencionalidad de involucrar activamente al oyente, dos características éstas (entre otras) imprescindibles para que una actividad artística y/o educativa pueda tener impacto verdaderamente performativo, más allá de lo que el azar pueda determinar.

EMP. En efecto, el experimento realizado por el gran violinista Joshua Bell y colaboradores en una estación de metro en Washington en el año 2012 demuestra hasta qué punto el propio contexto, así como las convenciones sociales influyen tanto en la percepción como en la recepción y valoración que hacemos de los acontecimientos musicales, ora subestimando, ora sobreestimando aquello que se nos pueda ofrecer en un «envoltorio» distinto al esperado⁴. Interesante en este sentido resulta el trabajo de D. VON HANTELMAHNN (2010). Las siguientes palabras de esta historiadora del Arte bien pueden constituir motivo de reflexión también en el ámbito de la música, en todos sus géneros y manifestaciones, pero muy especialmente en algunas producciones de *pop*, *rock*, *metal*... así como en ciertas (re)presentaciones operísticas y de música académica, lo cual no deja de tener igualmente implicaciones educativas: «*Above and beyond the artwork, I argue that it is the format of the exhibition that is the key factor in art's relevance to society*» (pág. 10).

c) *Recepción*. El oyente, espectador o receptor del mensaje juega un papel central como parte del acto público de la comunicación; en particular –añadimos nosotros– en un contexto educativo-musical. Un acto performativo no solo tiene que ser entendido sino, más allá de esto, tiene que ser reconocido en su efecto autoritativo⁵. Este reconocimiento no es algo que se pueda permitir cualquiera por su cuenta y es por esto que, para Bourdieu, la autoridad del emisor se reparte entre todos los presentes (en nuestro caso, entre todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje). Su poder presupone un acuerdo implícito de los receptores; requiere de su *complicidad* (BOURDIEU, 1985). Pero ya que la complicidad no está garantizada *a priori* en el aula, corresponde sin duda al profesor propiciar las condiciones para que su manifestación sea posible. Esta complicidad, entendida de forma virtuosa, nada tiene que ver con lo que vulgarmente podríamos calificar como «colegueo» en el aula, en el sentido de una camaradería que sobrepasa los límites de lo aceptable. Se trata, antes bien, de una relación basada en la confianza y el respeto mutuos, capaces de trascender los a veces rígidos límites que imponen los contextos educativos formales y superar también los eventuales prejuicios que puedan existir por parte de los implicados, sean estos docentes o discentes.

Por su parte, la fuerza performativa del lenguaje musical (más aún, cuando la música tiene lugar en directo bajo una escucha atenta) puede en muchas ocasiones no dejar indiferente incluso al oyente más escéptico. Esto marca una diferencia

4. <https://tinyurl.com/djf4377d>.

5. Diferenciamos, de acuerdo con la RAE, entre *autoritativo* (que supone o incluye autoridad) y *autoritario* (que tiende a actuar con autoritarismo).

importante respecto al lenguaje verbal debido a dos factores principales: por una parte, la mayor complejidad del lenguaje musical (mayor densidad de información por unidad de tiempo: melodía, ritmo, textura, intensidad, duración... se suceden simultáneamente como parte de un todo); por otro lado, el hecho de que el oyente no se vea obligado a tener que entender el mensaje en un único sentido impuesto por la semántica del discurso otorga una mayor libertad a su fantasía. Esta libertad permite al oyente abrirse a una multiplicidad de canales sensoriales a través de los cuales la performatividad del discurso musical puede manifestarse y ejercer su poder (en forma de respuestas cinestésicas, emocionales, evocaciones, imágenes mentales, pensamientos...), aún entre profanos en la materia. Desde un punto de vista educativo, este hecho dota al fenómeno musical de un potencial aún poco estudiado pero que no debe subestimarse. Objetivo de la Educación Musical Performativa es investigar también en este sentido.

4. PERFORMATIVIDAD Y ACCIÓN PRÁCTICA

Como venimos comentando, Bourdieu entiende la performatividad como una especie de intercambio comunicativo en el marco de una puesta en escena que solo puede tener efecto en la medida en que es aceptada como tal por los implicados. Así, este modo de concebir lo performativo se distancia del automatismo de los actos de habla –de su *magia*– según la conciben los filósofos del lenguaje, para poner de relieve que el efecto performativo mismo puede ser objeto de estrategias y luchas sociales. Así pues, se establecería una especie de pacto entre hablante y receptor, a través del cual el primero usa símbolos, formas, palabras y sonidos, a cambio de que el segundo le otorgue credibilidad y efecto a esas expresiones. Conviene subrayar aquí que esta concesión de credibilidad no tiene que ser exclusivamente personal, sino que en muchos casos puede tener un carácter colectivo; esto es, social. Así, puede muy bien suceder que un acusado esperando en el banquillo a escuchar la sentencia no conceda credibilidad alguna a las palabras de condena del juez, si bien esto no es óbice para que estas palabras tengan un efecto performativo, cumpliendo –al pronunciarlas– la acción que expresan, independientemente de la opinión particular del acusado. En el caso del rito del bautismo, por mencionar otro ejemplo clásico, la credibilidad –y el consecuente efecto performativo– se deposita en los padrinos adultos cuando el bautizado no tiene uso de razón.

Como mencionábamos arriba, al no tratarse de un lenguaje semántico, la música no actúa en los oyentes exactamente del mismo modo que el lenguaje verbal, desde el momento en que no evoca necesariamente conceptos expresables en palabras (de lo contrario, el lenguaje musical resultaría superfluo), si bien existen puntos de similitud entre estos dos lenguajes, constituyendo la poesía, posiblemente, el nexo más cercano entre ambos: «Lo que en principio solo se

afirma del discurso poético, es decir, su cualidad –cuando está conseguido– de elevar al máximo grado la posibilidad de provocar experiencias variables según los diferentes individuos, sería extensible a cualquier tipo de discurso» (BOURDIEU, 1985: 13). A modo de ejemplo, los ca. 9 minutos de duración de *Insula deserta* (1989), primer gran éxito internacional del estonio E. S. TÜR⁶, pueden resultarle poco apropiados (y por ende otorgarle poca «credibilidad») a aquél que sueñe con una plácida isla desierta en donde olvidar los problemas de la vida diaria. Al contrario, aquellos amantes de la aventura, el riesgo y lo desconocido, encontrarán un buen aliado en la partitura de TÜR. Y es que, como escribe BOURDIEU, «[c]ada palabra, cada locución puede revestir dos sentidos antagónicos según la manera en que el emisor y el receptor vayan a tomarla» (*op. cit.*:15), más aún en el caso de las expresiones artísticas.

Respecto a la relación música/palabra, resulta interesante traer aquí a colación la opinión del compositor al ser preguntado por el carácter político de la música en entrevista concedida por TÜR en 2008 al periódico alemán *Die Zeit*:

Zeit: Las obras musicales ¿pueden seguir llevando –o tienen que seguir llevando– todavía hoy mensajes políticos y sociales?

TÜR: Creo que el mensaje político en una ópera como *Wallenberg* se encuentra más bien en el libreto y no tanto en la música. La música puramente instrumental puede ser poco política, siempre y cuando no se sitúe al compositor en un contexto especial. Esto puede conseguirse en el momento en que una composición se basa en textos, manifiestos o programas. Arvo Pärt, por ejemplo, hizo esto el año pasado cuando todas sus actuaciones las dedicó a la periodista asesinada Anna Politkovskaya. De este modo, un compositor puede políticamente tomar cartas en el asunto, cosa que, en mi opinión, también deben hacer los artistas. (*Zeit Online*, 21 de noviembre de 2008)⁷

Otro ejemplo reciente en esta misma dirección nos lo ofrece el director de orquesta Riccardo Muti:

[C]on esa misión musical de amistad entre los pueblos, [Muti] dirigió el pasado 4 de julio la obra *Purgatorio* del compositor armenio contemporáneo más importante, Tigran Mansurian (82 años), en el Teatro de la Ópera de Ereván (Armenia). Muti recibió diez minutos de aplausos, con el público puesto en pie. Las palabras del maestro italiano reflejan cómo entiende su misión en la música, que es también diplomacia cultural: «Hoy volvemos aquí en un momento políticamente delicado, para reafirmar nuestra amistad,

6. <https://tinyurl.com/3rcwzmmz>.

7. <https://tinyurl.com/yxh9b843>.

para lanzar un puente de hermandad, signo de esperanza para este país que parece olvidado y que, en el centro de potencias como Turquía, Azerbaiyán e Irán, corre el riesgo de desaparecer. El nuestro es un gesto de solidaridad hacia un Estado que hay que defender hasta el final, en nombre de la cultura, la belleza, la música». (*El País*, 28 de julio de 2021)⁸

Así pues, al igual que Bourdieu en el ámbito del lenguaje, músicos como Tüür, Muti y tantos otros, más allá de los sonidos considerados en su materialidad física, sitúan en el contexto social determinadas consecuencias performativas de la obra musical. Y es que, a diferencia de BUTLER (2002, 2004) y DERRIDA (1994), quienes ponen el acento en la iterabilidad de los actos, Bourdieu ve en su cualidad pública y en la de sus formas sociales una acción estratégica por parte de los actores que en ellas participan. Precisamente porque esta forma social públicamente percibida otorga poder y autoridad a los actores, éstos se esfuerzan más o menos conscientemente por emplear estas formas de la manera más efectiva y ventajosa para sí mismos. En este sentido, el autor francés acaba con la *magia* inherente a los actos de habla según Austin (las palabras *hacen* por sí mismas) para entender las formas simbólicas como una acción de luchas y competencias sociales. Es así como Bourdieu concibe la lengua como capital social, como valor de mercado y como potencial de acción; en definitiva, como arma de poder, llegando a hablar de una *economía de intercambio verbal* que se pone en marcha en los actos de habla performativos. Desde esta perspectiva, y estableciendo una analogía con los productos de mercado, el lenguaje sería usado para incrementar de forma efectiva el poder de uno mismo o el de un colectivo. Basta pensar en el uso del lenguaje de nuestros políticos para encontrar un ejemplo muy cercano. Pero existen muchos más: los diversos usos que del lenguaje hacen los diferentes campos científicos viene resultando un condicionante importante para su desarrollo, sobre todo para aquellas áreas de conocimiento «emergentes» o que no se dejan fácilmente reducir a los estrictos esquemas de pensamiento impuestos por las consideradas «fuertes» e «importantes», originando lo que en otro lugar hemos denominado *epistemocracia académica*⁹ (RODRÍGUEZ-QUILES, 2001a). Por mencionar un ejemplo, las normas de publicación en revistas científicas que vienen siendo usuales para las áreas Físico-Naturales han conseguido imponerse en el caso de las Ciencias Sociales y no tardarán en hacer lo propio en el caso de las Humanidades¹⁰. Pero, es más: los modos de pensamiento inherentes a la lengua inglesa, al ser usada como lengua franca,

8. <https://tinyurl.com/3hnnxxte>.

9. Del griego *epistēmē* (conocimiento) y *-krátos* (gobierno, poder).

10. Cf. RODRÍGUEZ-QUILES (2017a).

están colonizando a gran velocidad la forma de concebir el discurso científico. En efecto, cuando en un tal discurso (en un artículo de investigación, por ejemplo) prima el lenguaje matemático sobre el verbal, posiblemente no haya razón para alarmarse. Sin embargo, cuando es el lenguaje verbal (y no el lógico-matemático) el medio de comunicación predominante (caso de las Ciencias Sociales y Humanidades, en general), sí que habría que estar atentos a los problemas asociados a esta colonización del inglés, desde el momento en que la polisemia del lenguaje y sus reinterpretaciones para que pueda circular entre grupos heterogéneos se ofrece «[c]ontrariamente a lo que ocurre con el lenguaje matemático que solo puede asegurar el carácter unívoco de la palabra *grupo* controlando estrictamente la homogeneidad del grupo de los matemáticos» (BOURDIEU, 1985: 14)¹¹. Asociado a la lengua inglesa se nos presenta también el caso de la música *pop*, no solo en su colonización verbal, sino también musical. Ningún otro estilo de música popular en ninguna otra lengua es comparable a la producción en inglés existente en el caso del *pop*. Escaparate significativo de este hecho lo viene representando, con sus altibajos, el *Festival de la Canción de Eurovisión*¹². Este concurso —que ostenta el rango de ser el más longevo en la historia de la televisión— ha premiado hasta la fecha (año 2023) a 34 canciones interpretadas en lengua inglesa, seguidas muy de lejos por el idioma francés (15 canciones premiadas), mientras el resto de lenguas que se han alzado con la primera posición en alguna ocasión desciende a 3 (neerlandés, hebreo, italiano), 2 (sueco, noruego, alemán, español, ucraniano) o 1 (danés, croata, serbio, tártaro de Crimea, portugués), quedándose fuera el resto de idiomas de entre los posibles que se hablan en los países participantes en el certamen. Desde sus orígenes y hasta el año 1973, las canciones ganadoras fueron originalmente compuestas e interpretadas en las lenguas oficiales de los países que las representaban. Sería el reconocido grupo sueco ABBA quien presentaría una singularidad

11. En Matemáticas, un grupo es una estructura algebraica formada por un conjunto no vacío G junto con una operación \wedge cumpliendo las siguientes cuatro normas: (i) existe un elemento neutro; (ii) cada elemento de G tiene un inverso dentro del grupo; (iii) la operación \wedge cumple la propiedad asociativa y (iv) el grupo es cerrado con respecto a la operación. Si, además, (v) la operación cumple la propiedad conmutativa, se dice que (G, \wedge) es un grupo abeliano o conmutativo. Por ejemplo, el par $(Z, +)$ formado por el conjunto Z de los números enteros junto con la operación suma presenta una estructura de grupo abeliano. Sin embargo, el conjunto N de los números naturales con la misma operación suma no es un grupo, ya que dado un número natural n no existe un inverso m dentro del mismo conjunto, de forma que al sumar los dos nos dé como resultado el elemento neutro ($n+m=0$). Lo que Bourdieu viene a decirnos es que la palabra *grupo* así definida —como cualquier otra definición en Matemáticas— es inmutable y no cabe posibilidad de cuestionamiento alguno entre los representantes de esta área de conocimiento.

12. Surgido en 1956 con la intención de promover la música pop, este festival se ha abierto solo en ocasiones puntuales a acoger obras de otros géneros y estilos.

en 1974 con la interpretación en inglés de su canción *Waterloo*; precedente que imitarían los Países Bajos un año después. Sin embargo, estas dos excepciones consecutivas se quedarían en hechos aislados y sería solo con la aproximación del cambio de siglo cuando se produjera la claudicación: así, desde 1999 las canciones que han resultado ganadoras, independientemente del país representado, optaron por concursar en la lengua de Shakespeare¹³. Pero no solo el inglés ha desplazado en este concurso la diversidad lingüística existente en el viejo continente, sino que la inmensa mayoría de la música allí representada adopta los patrones dictados por el *pop* anglo-americano, con lo que progresivamente se va renunciando así también a la riqueza musical de las diferentes regiones europeas.

5. RE-VALORIZACIÓN DEL LENGUAJE MUSICAL

Si entendemos con Bourdieu que la sociedad está jerarquizada no solo en estratos sociales según nivel de ingresos económicos, sino también de acuerdo con otras pautas, como por ejemplo los diferentes escalafones según influencia social, el capital lo encontramos de forma simbólica asimismo en manos de científicos, intelectuales, artistas, *influencers*... Y los fenómenos musicales, ciertamente, no son ajenos a este hecho. En todos los ámbitos del vasto campo de la música (creadores, intérpretes, educadores, musicólogos, críticos, gestores...) existe una jerarquización tanto *inter* como *intra*. Así, mientras el compositor se ha venido considerando 'superior' al intérprete y éste al crítico, igualmente dentro de los intérpretes no se valora lo mismo a quien domina un instrumento A que a quien toca otro instrumento B; así como tampoco se juzga igual al educador musical que concibe su área como sometida a los dictados de la Didáctica General, a quien la entiende como mero apéndice de la Musicología o a quien la considera como espacio propio y legítimo, independiente de los otros dos, aunque relacionado con ambos. Todo esto genera espacios de poder con mayor o menor influencia social y académica, también en el terreno musical (RODRÍGUEZ-QUILES, 2017a; 2021a). En palabras de BOURDIEU (1985), «[n]o se debería olvidar nunca que la lengua, por su infinita capacidad generativa [...], es sin duda el soporte por excelencia del sueño del poder absoluto» (pág. 16), lo que lleva a algunos a obsesionarse por la toma de control de los espacios de poder a través de discursos éticamente cuestionables, lo que se da tanto en niveles *intra* (en el seno de sus propios departamentos o instituciones en las que están empleados) como *inter* (entrando en conflicto con otras áreas de conocimiento, instituciones u organismos).

13. Con las únicas excepciones en 2007 (serbio), 2017 (portugués), 2021 (italiano) y 2022 (ucraniano). Fuente: <https://tinyurl.com/jzbbabpw>

Para el autor francés, el lenguaje entendido como capital social tiene un acceso restringido a fin de generar un aumento de su valor. En este sentido, la irrelevancia social del colectivo de educadores de la música en todos los niveles educativos se puso de manifiesto una vez más en España con la supresión por orden ministerial de la Música como materia obligatoria en el *currículum* para educación primaria y secundaria, junto a la devaluación del título universitario específico que habilita para el desempeño de esta profesión y de lo cual la población general parece no tener conocimiento.¹⁴ Desde un punto de vista performativo, es necesario reconocer pues que el discurso que usan los educadores de la Música en España tradicionalmente ha carecido de la autoridad a la que Bourdieu se refiere y, por ende, de efecto. En otras palabras, el discurso de la Educación Musical seguiría estando aún devaluado en el marco de esta economía de intercambios lingüísticos.

En el caso del lenguaje musical, por su parte, este hecho se torna posiblemente más relevante aún, desde el momento en que —salvo raras excepciones— no es algo que se adquiera en el seno familiar (como sí ocurre con el lenguaje verbal) sino que solo ciertas instituciones educativas son las encargadas de ofertar una educación musical en contextos formales (conservatorios, escuelas de música y —en mucha menor medida— centros de educación primaria y secundaria). La adquisición de un determinado lenguaje musical a través de contextos informales es igualmente posible. De hecho, viene siendo lo usual para las músicas populares y urbanas (GREEN, 2002; MANTIE, 2013; RAMÍREZ y RODRÍGUEZ-QUILES, 2020; REYES y RODRÍGUEZ-QUILES, 2024; RODRÍGUEZ-QUILES, 2021c). Si entendemos junto a Bourdieu que el empleo de bienes lingüísticos lleva irremediablemente asociado un aspecto que tiene que ver con el control y la dominación, no son de extrañar pues las pugnas que a veces se producen entre los que apuestan por un determinado lenguaje musical (*pop*, *jazz*, *world music*...) con aquéllos que abogan por otro (barroco, clásico, música electrónica...), también en el seno de las instituciones educativas. No en vano, la EMP se esfuerza por superar estas dicotomías como medio de re-valorizar los intercambios expresivo-musicales en contextos socioeducativos.

Quien domina el lenguaje y sus convenciones sociales, nos dirá Bourdieu, tiene ventaja sobre otros gracias a la autoridad que su uso representa. Además, quien reconoce estas convenciones, refuerza tanto la cualidad de autoridad como las clases e instituciones que las gestionan. El caso de la música práctica no es sustancialmente

14. Recordemos que, en España, los seis semestres de formación universitaria para la docencia de la Música en educación primaria quedaron reducidos, por decisión ministerial, a uno solo. Además, la universidad española continúa sin ofertar un título específico de grado orientado a la formación inicial del profesorado de Música en secundaria y bachillerato, similar a como se la concibe en la mayor parte de Europa.

distinto al estudiado por el sociólogo francés para la lengua hablada. En efecto, quien domina un determinado estilo musical tiene ventaja sobre quien no domina ninguno (y quien controla dos, sobre el que solo se desenvuelve en uno), pudiendo con ello ampliar su horizonte social, en algún sentido. Desde este punto de vista, no se pueden permitir las actuales políticas neoliberales que relegan la alfabetización musical de la ciudadanía al contexto exclusivamente privado. Se hace urgente retomar en nuestro país el espíritu de leyes como la LOGSE (1990); aquella ley educativa que ya contemplara –como hito histórico en España– una educación musical obligatoria para todos a cargo de un profesorado específicamente formado en ese ámbito. Si se continúan ignorando los cuatro pilares básicos (formación musical, musicológica, pedagógica y didáctica) como soporte de esta instrucción del profesorado, la construcción del edificio nunca será firme, problema que en absoluto resuelven tampoco aquellos pedagogos que creen encontrar la solución en la mera adopción de un paradigma crítico en el marco de una Teoría del Curriculum como único faro que oriente cualquier aproximación educativa, sin atender al mismo tiempo a la adecuada formación del profesorado de Música en aspectos técnico-musicales y musicológicos, amén de los propiamente pedagógicos y didácticos.

5. CONCLUSIÓN

En el aula de Música se ponen en juego aspectos performativos derivados tanto del discurso verbal como de las acciones musicales que en ella se implementan. En el presente estudio hemos reflexionado sobre la importancia que tiene para los docentes atender a las consecuencias asociadas a estos usos, desde el momento en que –querámoslo o no– afectan directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Bourdieu, entrar en un determinado ámbito social (pensemos en el acceso a la profesión docente) significa comprometerse e implicarse en un juego definido por una serie de objetivos, reglas y actuaciones que hay que conocer. Hemos visto que los performativos de Austin para el lenguaje verbal no pueden aplicarse directamente al lenguaje de los sonidos. Sin embargo, considerada la música como actividad social, se comprueba cómo es posible trasladar los planteamientos del autor francés al ámbito musical, ya que en este caso resulta especialmente importante la disposición del oyente para que el performativo se cumpla con éxito. Disposición que estará muy relacionada con la particular socialización musical del receptor, lo que es otro argumento más para la inclusión –con carácter general– de la Educación Musical en la enseñanza obligatoria de toda la ciudadanía, antes que circunscribirla solo a un grupo privilegiado de la población, para lo cual se hace imprescindible cuidar las bases; en particular –pero no exclusivamente– en educación obligatoria y en enseñanzas básicas de Música, y a cargo de un profesorado que entienda correctamente la dimensión socioeducativa del hacer musical y esté adecuadamente formado para llevar a cabo esta misión.

Desde los planteamientos de una Educación Musical Performativa, y en relación a lo considerado en este trabajo, para que el contacto con el mundo sonoro resulte de relevancia socioeducativa se deben tener en cuenta no solo las leyes inmanentes al lenguaje musical particular que se quiera enseñar/aprender, sino –además– (i) se debe velar por la legitimación del docente, (ii) se debe considerar el carácter ritual de los procesos educativos y (iii) se debe asegurar una adecuada recepción de los contenidos curriculares en una comprensión performativa (no meramente performática) de su implementación y de su impacto más allá del perímetro delimitado por el centro educativo.

En definitiva, el estudio del performativo en Educación Musical no puede entenderse en toda su dimensión sin considerar a su vez los aspectos sociales y rituales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de las consecuencias que emergen del carácter performático propiamente dicho que presenta el hacer musical, en general, y el hacer musical en entornos educativos, en particular.

REFERENCIAS

- AUSTIN, J. L. (2010), *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós.
- BOURDIEU, P. (1985), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Akal.
- BUTLER, J. (2002), *Cuerpos que importan*, Paidós.
- BUTLER, J. (2004), *Lenguaje poder e identidad*, Síntesis.
- DERRIDA, J. (1994), *Márgenes de la filosofía*, Cátedra.
- GREEN, L. (2002), *How popular musicians learn: A way ahead for music education*, Ashgate.
- HANTELMAUN, D. von (2010), *How to Do Things with Art. What Performativity Means in Art*, Ringier Kunstverlag AG.
- HUERTAS, J.M. y RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2022), «Educación Musical Performativa en contextos sociales desfavorecidos», *Eufonía*, 90, 15-21.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre (1990, 4 de octubre), en *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, págs. 28927-28942.
- MADRID, A. L. (2009), «¿Por qué música y estudios de performance? ¿Por qué ahora?», *Trans. Revista Transcultural de Música*, vol. 13, págs. 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82220946004>.
- MANTIE, R. (2013), «A comparison of “popular music pedagogy” discourses», *Journal of Research in Music Education*, vol. 61, n.º 3, págs. 334-352. DOI: 10.1177/0022429413497235.
- MCRÆ, Ch. (2015), *Performative Listening. Hearing Others in Qualitative Research*, Peter Lang.
- 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*, n.º 45, págs. 17-34. DOI: 10.7203/LEEME.45.16231.

- REGUILLO, R. (2000), «El lugar desde los márgenes. Músicas e identidades juveniles», *Nómadas*, n.º 13, págs. 40-53.
- REYES, F. L. y RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2024), «Alegria Bomba è: A performative approach to Bomba Music Education» (en prensa).
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2017a), «Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university», *British Journal of Music Education*, vol. 34, n.º 1, págs. 81-94. <https://doi.org/10.1017/S026505171600036X>.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2017b), «Rethinking Music Education: Towards a Performative Turn», *Schriften zur Musikpädagogik*, vol. 4, págs. 21-40.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2017c), «Cuadros de una exposición. Intervención performativa con alumnos de postgrado en educación musical», en BIEM/ADOMU, 1/1, págs. 53-77.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2017d), «Aspectos performativos en educación musical. Estudio de un caso en educación secundaria obligatoria», en RODRÍGUEZ TERCEÑO, J. *Experiencias y manifestaciones culturales de vanguardia*, Madrid, McGraw Hill, págs. 21-40.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2018), «La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa», *Revista Musical Chilena*, vol. 72, n.º 229, págs. 139-150. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/50769/61284>.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2018b), «Educación Musical Performativa para alumnado de Conservatorios de Música. Implementación y evaluación de un proyecto musical en la Universidad», en LÓPEZ, V., SÁNCHEZ, P. y BOTELLA, A. *Contenidos universitarios innovadores*, Madrid, Gedisa, págs. 379-393.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2019), «Chat na Aula em Pequenas Doses. Aspetos Performativos nas Culturas Digitais Escolares», en DURÁN, J. F., *Aprender no novo espaço educativo do ensino superior*, Porto, Media XXI, págs. 299-310.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2021a), «Educación musical, epistocracia y post-covid-19», *Revista Electrónica de LEEME*, vol. 47, págs. 1-16. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index> DOI: 10.7203/LEEME.47.17550
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2021b), «Música como acontecimiento. Una mirada performativa al aprendizaje dialógico», en PÉREZ, A., CORBACHO, J.M. y SELFA, M. (coords.), *Las bellas artes hoy*, Tirant lo Blanch, págs. 371-386.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2021c), «Educación musical informal y currículo oficial. Una mirada a los plenzos callejeros desde la Educación Musical Performativa», en CASTELLANOS, R., RODRÍGUEZ, G.A. y MELÉNDEZ, S. (coords.) *Nuevas perspectivas para afrontar nuevos contenidos*, Pirámide, págs. 359-372.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2021d), «Musicalizando el género. Aspectos performativos en Educación Musical», en MORALES, F. M., RODRÍGUEZ-QUILES, J.A. & ÁLVAREZ, G. (coords.), *Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género*, Comares, págs.135-156.

- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. y SORIA, C. (2019), «Musique et Communautés d'Apprentissage», en RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (ed.), *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne*, Potsdam, UVP, págs. 93-114.
- Small, Ch. (1998), *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*, University Press of New England.
- WULF, C., ALTHANS, B., AUDEHM, K., BAUSCH, C., GÖHRLICH, M., STING, S., TERVOOREN, A., WAGNER-WILLI, M., ZIREAS, J. (2001), *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*, Leske + Budrich.