

¿La música como simple elemento decorativo del currículo? Planteamientos performativos en Educación Musical

Music as a Mere Decorative Element of the Curriculum? Performative Approaches in Music Education

José-Antonio Rodríguez-Quiles

Universidad de Granada

Resumen

No resulta ninguna novedad afirmar que la Música, como materia curricular, presenta un encaje, cuanto menos singular, en los planes de estudio para enseñanzas obligatorias que la diferencian del resto de asignaturas. Pareciera que no se sabe muy bien qué hacer con ella, de suerte que, en la mayoría de los sistemas educativos, su presencia se reduce a la mínima expresión. En algunos otros (caso de España, por ejemplo) se opta sin mayor miramiento por suprimir su carácter obligatorio, dejando en manos de los centros educativos la decisión de ofertarla o no de forma optativa. Como consecuencia de esto, la formación inicial del profesorado de Música, en las correspondientes instituciones superiores de educación e investigación, queda paralelamente devaluada. ¿Qué hacer, pues, cuando el tiempo asignado a la clase de Música ha quedado reducido a la mínima expresión o cuando el grupo-clase es altamente heterogéneo en cuanto a experiencias previas de formación musical se refiere o cuando los intereses musicales del alumnado no son necesariamente coincidentes con las prescripciones curriculares o cuando la formación inicial del profesorado se concibe exclusivamente desde la óptica de un virtuosismo instrumental o de un excluyente elitismo musicológico...? Con estas y otras tantas premisas adversas, en las que se desenvuelve esta área de conocimiento en la mayoría de países occidentales, resulta inviable proseguir con un discurso pedagógico que, tal vez, fuera útil en el pasado, pero que difícilmente ofrece respuestas adecuadas a los complejos retos del presente. A la luz de interesantes aportes que se han venido ofreciendo en distintas áreas de conocimiento (Deleuze en filosofía, Bourdieu en sociología, Fischer-Lichte en teatro, Butler en teoría queer...), la propuesta de una Educación Musical Performativa (EMP) representa un giro epistemológico en el ámbito educativo y enfatiza el carácter eminentemente social, como acontecimiento, del hecho musical, junto a sus consecuencias.

Palabras clave: educación musical, educación musical performativa, formación inicial del profesorado de música, rizoma

Abstract

It is nothing new to affirm that Music, as a curricular subject, presents a singular fit in the curricula for compulsory education that differentiates it from the rest of the subjects. It seems that it is not known very well what to do with it, so that, in most educational systems, its presence is reduced to the minimum expression. In some others (the case of Spain, for example) it is chosen without

much consideration to suppress its mandatory nature, leaving the decision to offer it or not as an option in the hands of the educational centers. As a consequence of this, the initial training of music teachers in the corresponding higher education and research institutions is simultaneously devalued. What to do then, when the time allocated to the Music class has been reduced to a minimum, when the group-class is highly heterogeneous in terms of previous experiences and musical training, when the musical interests of the students are not necessarily coinciding with the curricular prescriptions, when the initial teacher training is conceived exclusively from the perspective of an instrumental virtuosity or an exclusive musicological elitism...? With these and many other adverse premises in which this area of knowledge develops in most Western countries, it is not feasible to continue with a pedagogical discourse that might have been useful in the past, but that hardly offers adequate answers to the complex challenges of the Present. In the light of interesting contributions that have been offered in different areas of knowledge (Deleuze in Philosophy, Bourdieu in Sociology, Fischer-Lichte in Theater, Butler in Queer Theory...), the proposal of a Performative Musical Education (PME) represents an epistemological turn in the educational field, emphasizing the eminently social character as an event of the musical event, along with its consequences.

Keywords: music education, performative music education, music teacher training, rhizome

Introducción

Dado el carácter internacional en el que surge el presente trabajo, se hace del todo imprescindible dedicar unas breves líneas a contextualizar el objeto de estudio. Así, el lector¹ debe saber que, en la España democrática, con las diferentes Comunidades Autónomas que la configuran, nunca se ha logrado alcanzar un pacto político por la educación a nivel nacional. Dicho de otro modo, la educación se ve sometida a los vaivenes de los diferentes partidos políticos que gobiernen en cada momento, con la inseguridad (y frustración) añadida que provoca en el colectivo de docentes saber, de antemano, lo mucho que puede cambiar, en materia educativa, de una legislatura a la siguiente, siendo —sin ningún género de dudas— las materias curriculares “de segunda clase” las más afectadas por estas vicisitudes. Sobra decir que la Música es posiblemente la más sufrienda del currículum, hasta el punto de haber quedado relegada, desde el año 2013, como una mera optativa, con una duración de cuarenta y cinco minutos semanales (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa —LOMCE—)². Dicho de otro modo, el sistema educativo español permite a niños y jóvenes culminar su escolarización obligatoria (hasta los dieciséis años), sin haber disfrutado de una sola clase de música a lo largo de su amplio recorrido académico, obviando con ello las recomendaciones de todos los especialistas respecto a los incuestionables beneficios de una experiencia musical programada como parte del sistema educativo general³.

Por otra parte, la formación inicial del profesorado de Música, para cualquier especialidad y etapa educativa (centros de educación primaria, secundaria, bachillerato, conservatorios y

¹ Para garantizar la fluidez de la redacción y la lectura, se hará aquí uso del género gramatical masculino, aunque la intención es siempre incluir en esta nominación a cualquier género, binario o no.

² Mientras se escribe el presente texto, los políticos españoles andan ocupados en la redacción del enésimo Proyecto de Real Decreto, por el que se establecerán, una vez más, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, en el marco de la actual ley educativa, conocida como Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE).

³ Las reivindicaciones para subsanar este despropósito son muchas y provienen de diferentes frentes. Pueden consultarse, entre otras, la *Declaración de Granada 2015* (en Rodríguez-Quiles, 2017b) y la *Declaración de Marsella 2018* (en Rodríguez-Quiles, 2019).

academias de música), sigue siendo un problema histórico aún por resolver en este país. Por falta de espacio, se considera aquí solo el ámbito orientado a la educación obligatoria. No entraremos a discutir —por ejemplo— cuál es y qué implicaciones tiene el impacto profesional y social derivado de la formación inicial del profesorado de materias como Lenguaje Musical, Armonía, Instrumentos, etc., en Conservatorios y Academias de Música.

Hay que tener presente, además, que la universidad española nunca ha ofertado estudios de grado específicos en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música, carreras orientadas a los futuros profesores de educación secundaria (para estudiantes de trece a dieciséis años) y bachillerato (para dicentes de diecisiete a dieciocho años). Por otro lado, debido a la progresiva devaluación de la materia de Música en colegios de educación primaria e institutos de enseñanza media, la extinta titulación de Maestro en Educación Musical para la educación primaria (infantes de seis a doce años) fue sustituida por una escuálida Mención en Educación Musical que incluyó una incomprensible reducción de seis semestres a solo un semestre académico⁴.

Hacia un giro performativo en educación musical

Como profesional de la educación musical en diferentes niveles, instituciones y países, y tras siete lustros luchando en favor de unas mejores condiciones para esta área de conocimiento, llegamos a la comprensión de que solo un cambio epistemológico podría —si no solventar en su totalidad la precariedad de la situación— al menos dotar a la materia de una mayor credibilidad académica, en base a un mayor pragmatismo en las aulas de Música de todos los niveles educativos (incluyendo el universitario). Este cambio supone un giro performativo que trasciende lo meramente performático (*interpretativo-teatral*) de la actividad musical⁵, lo que implica un rechazo de la música como mero elemento decorativo del currículum —en particular, cuando su presencia se ha reducido a una simple aparición en señaladas fiestas de los calendarios escolares, usualmente, las asociadas a Navidad y a Fin de Curso—; esto, siempre y cuando, tal actividad no vaya acompañada de la búsqueda expresa de una transformación —en algún sentido y por modesta que pudiera ser— de la vida de la comunidad escolar que comience, lógicamente, por las experiencias vividas del propio alumnado.

Tradicionalmente, en España, la transmisión del conocimiento musical ha girado en torno a la clase magistral acompañada de la partitura y al libro de texto, lo que ha perpetuado el modelo mismo que el profesor recibió en su día como alumno, modelo que, en el caso de la interpretación musical, no era otro que el aprendizaje por imitación. En consecuencia, venimos asistiendo a una enseñanza de la música direccionada verticalmente, de carácter meramente reproductivo, escasamente creativa y centrada fundamentalmente en torno a los intereses del profesorado y los de un temario o repertorio de obras impuesto desde arriba y sustentado, salvo escasas

⁴ Lo que de facto se traduce, para el alumnado, en aproximadamente unas trece o catorce semanas de clase.

⁵ La diferencia entre lo performático y lo performativo en música se ha tratado en Rodríguez-Quiles (2021), a donde se remite al lector. Resumidamente, se puede decir que, mientras en el caso de lo performativo, el *hacer y sus consecuencias constituyen la esencia misma de las actividades escénicas y pedagógicas, como forma de producir acontecimientos*; en el caso de lo performático, este hacer coparticipativo 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 por parte del intérprete ni ninguna intención de involucrar activamente al oyente. Estas dos características (entre otras), son imprescindibles para que una actividad artística y/o educativa pueda tener un impacto verdaderamente performativo, más allá de lo que el azar pueda en cada caso determinar.

excepciones, en las directrices marcadas por un tipo concreto de música: la culta centro-europea, representada por lo que comúnmente se ha dado en llamar *las tres B*⁶.

Frente a este modelo e inspirándose en la obra de los franceses Deleuze y Guattari (1976), se propone una concepción de la música como rizoma, en particular, cuando el hacer musical va asociado a una intención educativa o, mejor aún, socioeducativa. Así, y como ya se ha comentado en Rodríguez-Quiles (2018), el aprendizaje rizomático entiende la actividad musical como un sistema descentrado, en el que interactúan fuerzas performativas que trascienden la partitura —en sentido tradicional—, como el principal y único *monumento* a considerar como parte del currículum. De este modo, concebir el aula de Música como espacio social performativo permite estudiar las características de los sistemas rizomórficos en educación musical en torno a diferentes categorías que se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Algunos elementos rizomórficos en educación musical

Heterogeneidad	Se refiere a las relaciones que establecen los proyectos educativos y la amplia variedad de expresiones vocales e instrumentales existentes, así como los posibles vínculos que se establecen entre ellas, considerando, expresamente, el potencial pedagógico de los diferentes géneros y estilos.
Multiplicidad	Se relaciona con los diferentes modos de acercarse al fenómeno sonoro con intención socioeducativa: la manipulación el sonido, la escucha, el análisis, el diálogo..., además de cantar, tocar, danzar, componer.
Conectividad	Establece conexiones entre una obra musical y sus circunstancias de creación (sociales, políticas, económicas, sexuales...), transmisión (directo, diferido, en privado, para un público reducido o como fenómeno de masas) y apropiación de la misma (performance, modos de participación del oyente), y relaciona unas obras con otras, como parte de una concepción holística de la música y de la educación musical.
Territorialidad	Diferencia el mapa (partitura —cuando la haya—, programación didáctica, otros recursos metodológicos) del territorio (recorrido vivencial personal y grupal del mapa, considerado este como una simple guía sujeta a negociaciones y eventuales modificaciones según los contextos).
Ruptura asignificante	Se referencia a los momentos del proceso pedagógico y/o la evolución del proyecto educativo en los que se observa un salto cualitativo en la comprensión y/o la práctica de los participantes. Tiene que ver con procesos de emancipación y crecimiento personal, institucional, social, entre otros.

Fuente: elaboración propia

⁶ En alusión a Bach, Beethoven y Brahms.

Música y performatividad de lo social⁷

Para el sociólogo Pierre Bourdieu (1985), la filosofía del lenguaje ha venido excluyendo de su cuadro de intereses las condiciones sociales del uso de las palabras, para buscar el poder de los términos en ellos mismos. Sin embargo, para que un acto de habla tenga éxito —según el francés—, su verdadera condición 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 J.L. Austin (1962), pues el contexto constituye, precisamente, la verdadera fuente de donde lo 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, lo que le confiere o no autoridad al hablante.

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 formas de proceder en el aula generan acciones concretas en un sentido performativo. Sin embargo, es bien sabido que 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 del alumnado como aprendizaje encarnado (*embodied*).

Desde la concepción el aula como territorio, como hacen los sociólogos con otros espacios; la diferencia entre una enseñanza vertical, centrada y 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 y asentado en el seno del grupo-clase. Esto implica superar el único centro inmovible que tradicionalmente ha estado representado por el profesor, eje del que irradian constantemente propuestas de acción, para abrir la posibilidad a un centro cambiante, que también esté en manos del alumnado (Rodríguez-Quiles, 2018), como medio para facilitar a los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje una predisposición positiva que garantice la realización exitosa de lo performativo (en particular, la consecución de aprendizajes significativos a través de la confrontación del hecho musical en sus múltiples posibilidades). No se debe olvidar que el profesor, al ser también participante activo en el proceso, debe ser quien muestre esta predisposición desde el inicio. 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.

Atendiendo a las recomendaciones provenientes fundamentalmente de los ámbitos de la sociología (Bourdieu, 1985) y de la antropología de la educación (Wulf *et al.*, 2001), los prerequisites de lo performativo en el área educativa y, en particular, en educación musical se resumen en los siguientes:

a. Legitimación. Para que lo manifestado tenga alguna oportunidad de éxito, el portavoz de un acto performativo tiene que estar legitimado. Así, la figura del profesor de música, como

⁷ Este apartado es un resumen del trabajo, de autoría propia, que próximamente será publicado bajo el título *Educación musical y performatividad de lo social* (Editorial Comares).

delegado —en el sentido de Bourdieu—, reviste al docente de la autoridad necesaria para que sus palabras puedan constituirse en acciones performativas. Sin embargo, la institución educativa no otorga de antemano al alumnado esta misma posibilidad, por lo que estará en manos del profesor el fomentar o no, en sus clases, esta línea de trabajo de corte rizomático.

b. Atención a formas y convenciones. Esto es, la consideración de aspectos que van desde la vestimenta, los gestos, la postura corporal, la mirada... hasta el uso de fórmulas verbales específicas y otras formas de comportamiento social. A este criterio hay que entenderlo como un elemento simbólico que tiene que estar presente en el aula, para que la fuerza performativa se haga realidad. Más allá de los criterios aplicados por los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto al carácter ritual de los procesos educativos, también se debe 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 músicas de otras.

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 autoritativo⁸. 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 y requiere de su complicidad. Pero, si la complicidad no está garantizada *a priori* en el aula, corresponde, sin duda, al profesor propiciar las condiciones para que su manifestación sea posible.

Bases para una educación musical performativa

La educación musical performativa (EMP) se concibe como una propuesta socioeducativa que, tanto en su contribución científica como en su práctica pedagógica, gira principalmente en torno a las denominadas *performances didáctico-musicales* (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. 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, siempre y cuando tenga una intención artística y educativa en algún sentido; sentido que, por otra parte, solo el contexto puede otorgarle.

La EMP presenta, como elemento central de su atención en el aula, el *acontecimiento* desplegado por las PDM, este debe ser entendido como el clima generado gracias a la copresencia activa de los participantes en la clase y la particular combinación de *determinaciones y emergencias* que condicionan y estimulan sus experiencias de actuación (distintos contextos socioculturales de origen o singularidades biográficas, situacionales, etc.). Así, el acontecimiento que emerge gracias a la implementación de las PDM se caracteriza por su carácter único e irrepetible y, como tal, no es algo que pueda predecirse en su totalidad. Esto implica una complejidad a la que la EMP no renuncia: no hay planificación que pueda prever todas las posibles reacciones, ni predecir las significaciones emergentes del acontecimiento. De hecho, esta imposibilidad de cerrar una PDM

⁸ De acuerdo con el diccionario de la RAE, existe diferencia entre *autoritativo* (que supone o incluye autoridad) y *autoritario* (que tiende a actuar con autoritarismo).

al cien por cien, por adelantado, es lo que le otorga su interés como praxis educativa y como objeto de estudio científico.

Este reconocimiento del “poder duradero del carácter efímero de la performance” (Kilgard, 2011, p. 218) o *magia del acontecimiento*, encierra un gran valor educativo, dado que tiene implicaciones directas sobre lo que entendemos por proceso pedagógico. Por una parte, supone subordinar cualquier elemento curricular a las emergencias surgidas de la interactividad y copresencia de los participantes, entendiendo que los aspectos pedagógicos clásicos, tales como objetivos, contenidos, secuenciación, temporalización, evaluación..., nunca representan un fin en sí mismos, sino que son considerados elementos altamente flexibles que orientan el proceso sin (pre)determinarlo. Por otra parte, obliga a un matiz teórico de sumo interés, en lo relativo a la relación entre la planificación e implementación de la actividad educativa, pues entiende la primera como relativa a esas dimensiones pedagógicas tradicionales y direccionada a la percepción y entendimiento de los estudiantes, mientras que remite la segunda a los aspectos performativos del *acontecimiento* y la direcciona a la interactividad de los cuerpos y las significaciones emergentes de la copresencia de los participantes. Por último, supone un particular ordenamiento de roles en el aula (entendida esta como espacio performativo, no meramente geométrico) que otorga a los participantes el estatus de cocreadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, un estatus que demanda del docente un preciso grado de atención sobre las emergencias ocurrientes en la interactividad de los participantes que le permita proponer, conducir y reconducir cada PDM. Por su parte, este mismo estatus exige del alumnado el grado de responsabilidad y proactividad de quien es interpelado como cocreador de una puesta en escena.

Este giro performativo en la comprensión de la educación musical toma distancia de la centralidad que la musicología occidental tradicional ha otorgado al texto musical (a la partitura y su representación) y al museo imaginario de obras maestras instituidas como referencias universales de la música y su historia, en favor de la construcción de comunidades educativas capaces de asumir la creación de acontecimientos que las empoderen con preguntas como: “¿Qué (nos) pasa cuando la música sucede?” o “¿Qué podemos hacer con la música?” (Madrid, 2009). En este sentido, la EMP apunta al desarrollo de un sistema de enseñanza-aprendizaje definido por la circulación de estados, es decir, por un proceso continuo de ajustes y reajustes realizados en base a negociaciones colectivas, lo que supone un alto grado de compromiso ético, por parte de los participantes y que, de lograrse, busca ofrecer aprendizajes significativos que trasciendan el aula.

Las PDM 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 ha presupuesto a los monumentos del museo musical imaginario), ya que, aunque la intención de partida pueda ser estética y educativa, solo el contexto particular en el que se implementan puede 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. La relación entre una EMP y el aprendizaje colaborativo en el aula de Música se sintetiza en la Tabla 2:

Tabla 2. EMP y su relación con el aprendizaje rizomático

Aprendizaje colaborativo en educación musical	
Educación musical concebida como rizoma	Horizontalidad vs. verticalidad en el aula o heterogeneidad, multiplicidad, conectividad, territorialidad, acentralidad, ruptura asignificante...
El foco de atención no es la partitura tradicional, sino la <i>performance didáctico-musical</i>	Lo que importa es el estudio de las interacciones y reacciones, entre todos los presentes, que se producen al hacer/interpretar/escuchar/presenciar/hablar sobre una actividad sonora.
Autoreferencialidad	La praxis musical tiene que ver conmigo, con nosotros.
Emergencia y constitución de nuevas realidades	Como todo lo performativo, también la EMP debe <i>hacer</i> algo, debe tener consecuencias (también, de corte socioeducativo) en los participantes.

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Desde los planteamientos de una educación musical performativa, 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 que además se debe

- velar por la legitimación del docente,
- considerar el carácter ritual de los procesos educativos y
- 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.

De forma resumida, podemos concluir que en una EMP

- los actores vienen encarnados (*embodied*) tanto en su papel de alumno como de profesor, ambos entendidos como cocreadores de un proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter artístico;
- los acontecimientos que surgen durante este proceso son igual o más importantes que el seguimiento, al pie de la letra, de un programa preestablecido;
- no se está supeditado exclusivamente a los dictados de un museo imaginario de obras maestras;
- el alumno se ve directamente interpelado, en su papel protagonista como cocreador de este proceso estético-educativo.

Con estas premisas, las implicaciones de una educación musical orientada performativamente pueden resumirse en tres dimensiones: es un proceso *fundamentalmente relacional*, es un fenómeno educativo *explícitamente corporeizado* y presenta un carácter *irreductiblemente multidimensional*. Estas facilitan un aprendizaje transformador susceptible a empoderar, tanto al alumnado como al profesorado. Ni qué decir tiene, para que esto sea posible se precisa de una intervención continuada en el tiempo. En consecuencia, sin un compromiso expreso por parte de las autoridades educativas por potenciar el peso de la música y de las artes en el currículum,

se corre el riesgo de quedarse solo en buenas intenciones, en particular si se tiene en cuenta que —en países como España— “Las cambiantes normativas y su aplicación autonómica tienen una identidad tan pictórica que terminan siendo insolentes” (Pons, 2021, s.p.).

Referencias bibliográficas

- Austin, J. L. (2010). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2005). *Rizoma. (Introducción)*. Valencia: Pre-Textos.
- Kilgard, A. K. (2011). Chaos as Praxis: Or, Troubling Performance Pedagogy: Or, You Are Now. *Text and Performance Quarterly*, 31(3), 217-228. doi: 10.1080/10462937.2011.573382
- Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), n.o BOE 340, pp. 122868-122953 (29 de diciembre de 2020).
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), n.o BOE 295, pp. 97858-97921 (9 de diciembre de 2013).
- Madrid, A.L. (2009). ¿Por qué música y estudios de performance? ¿Por qué ahora? *Trans. Revista Transcultural de Música*, 13, 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82220946004>
- Pons, L. (3 de noviembre de 2021). Nueva ley de educación: del jardín al bosque. *Diario El País*, <https://tinyurl.com/ua5vsbux>
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2017a). Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university. *British Journal of Music Education*, 34(1), 81-94. <https://doi.org/10.1017/S026505171600036X>
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2017b). *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)-ausbildung in Europa*. UP Verlag.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2018). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena*, 72(229), 139-150.
- Rodríguez-Quiles, J.A. (Ed.) (2019). *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne*. Universitätsverlag.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2021). Música como acontecimiento. Una mirada performativa al aprendizaje dialógico, en VV.AA. (Eds.) *Las bellas artes hoy*. Tirant lo Blanch (en prensa).
- Wulf, C.; Althans, B.; Audehm, K.; Bausch, C.; Göhrlich, M.; Sting, S.; Tervooren, A.; Wagner-Willi, M. y Zirfas, J. (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Leske + Budrich.

 **Volver al índice**

