

*La música como rizoma.
Bases para una educación musical performativa
Music as a rhizome.
Bases for a performative musical education*

por

José A. Rodríguez-Quiles
Universidad de Granada, España
Universidad de Potsdam, Alemania
kiles@ugr.es

Con este trabajo se persigue establecer las bases de una nueva epistemología de la educación musical inspirándose para ello en la obra *Mil mesetas* de los franceses Deleuze y Guattari. Concebir la música como rizoma y el aula de música como sistema rizomórfico, nos permitirá analizar las características del hacer musical como sistema descentrado en el que interactúan fuerzas performativas que trascienden la partitura en sentido tradicional como principal y único *monumento* a considerar como parte del *currículum*, distanciándose con ello del *museo imaginario* y de sus ideólogos.

Entender el aula de música como espacio social performativo permite estudiar las características de los sistemas rizomórficos en esta área de conocimiento y con la ayuda de los principios de *conectividad*, *heterogeneidad*, *multiplicidad*, *ruptura asignificante* y *cartografía* se comprobará cómo los universales de la musicología convencional no son válidos cuando se toman como única referencia para aplicarlos a contextos educativos.

Palabras clave: Educación musical, rizoma, *performance*, performatividad, educación musical performativa.

This work seeks to lay the foundations for a new music education epistemology inspired by the text A Thousand Plateaus by the Frenchmen Deleuze and Guattari. Contemplating music as a rhizome and the music classroom as a rhizomorphic system allows the properties of music making to be analyzed as part of a decentralized system of interactions between performative forces that transcend the music score (in the traditional sense of the score being the principal and only monument considered as part of the curriculum). In this way it distances itself from the imaginary museum and its ideologists.

Understanding the music classroom as a social performative space permits the characteristics of rhizomorphic systems to be studied in this field. With the help of the principles of connection, heterogeneity, multiplicity, assigning ruptures and map making, the universals of classical musicology are confirmed to not be valid when used as a single reference point applied in educational contexts.

Keywords: Music education, rhizome, *performance*, performativity, performative music education.

INTRODUCCIÓN

El libro *Mil Mesetas*, publicado por el filósofo Gilles Deleuze y el psicoanalista Félix Guattari en 1980, constituye el segundo volumen de su obra *Capitalismo y esquizofrenia*. El primer

capítulo del libro lleva por título *Rizoma*, término con el que en botánica se alude a aquellas plantas cuyos brotes pueden ramificarse en cualquier punto. A diferencia de los modelos taxonómicos, la metáfora del rizoma les sirve a los autores franceses para designar un modelo epistemológico en el que la organización de los elementos de un sistema no sigue líneas de subordinación jerárquica. Antes bien, cualquier elemento del sistema puede incidir en cualquier otro. La obra de los franceses apuesta pues por lo *rizomático* antes que por la concepción jerárquica de lo *arborescente*.

A pesar de las críticas de algún autor a *Mil mesetas*¹, no es menos cierto el impacto que las ideas clave subyacentes en esta obra han causado y siguen causando en diversas áreas de conocimiento. En el presente trabajo la obra de estos autores nos servirá para repensar la música y el hacer musical desde una concepción rizomática, instaurando con ello las bases para una Educación Musical Performativa².

LA MÚSICA COMO RIZOMA

Parfraseando a Deleuze y Guattari, podemos decir que al sistema tradicional centrado, jerarquizado, arborescente (modelo profesor vs. alumno³), una Educación Musical Performativa (en adelante, EMP) ofrece un sistema acentrado; una red de nodos en número finito en la que la comunicación se produce entre dos vecinos cualquiera que se agrupan y coordinan con otros según necesidades concretas para resolver problemas específicos (musicales o no) que afectan tanto a sus vidas como a la del centro educativo y en donde los resultados se sincronizan independientemente de una instancia central (léase maestro/profesor de música, gabinete psicopedagógico, colegio/instituto...). Obsérvese que en este caso tanto la misión del profesor como la del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje es cualitativamente distinta a la del sistema tradicional en donde los roles de cada parte están muy marcados.

En efecto, a diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cada uno de sus puntos con otro punto cualquiera. De este modo, en una EMP todos los miembros de la comunidad educativa están conectados entre sí gracias al carácter performativo de la música. Pero no solo esto; además, las consecuencias de la actividad musical ni se reducen a los dictados de un *museo musical imaginario*⁴ ni se quedan entre las cuatro paredes del aula, sino que de forma políticamente comprometida se expanden más allá del grupo para salir al exterior (centro educativo, comunidad, sociedad...). Los alumnos educados en esta forma cooperativa de resolver problemas y de concebir las relaciones sociales estarán en condiciones de extrapolar con más facilidad a la vida diaria los aprendizajes adquiridos en el aula⁵.

Refiriéndose al psicoanálisis y a la lingüística, Deleuze y Guattari aseguran que “tanto para los enunciados como para los deseos, lo fundamental no es reducir el inconsciente, ni interpretarlo o hacerlo significar según un árbol. Lo fundamental es producir inconsciente y con él, nuevos enunciados, otros deseos: el rizoma es precisamente esa producción de inconsciente”⁶. En el caso de la EMP, se trata de *producir inconsciente* (esto es, de producir *Yo*

¹ Cf. Reynoso 2013.

² Rodríguez-Quiles 2013, 2014b, 2015, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e.

³ Por agilidad en la lectura, se hará aquí uso exclusivo del género gramatical masculino aunque la intención sea la de incluir tanto a hombres como a mujeres.

⁴ Cook 2010.

⁵ Cañas y Rodríguez-Quiles 2017; López 2016; Moritz 2016; Rodríguez-Quiles 2015; 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e); Salmerón 2016; Soria 2017; Urban 2017.

⁶ Deleuze y Guattari 2005: 41.

estético-musical) gracias a la experiencia musical en el seno de un rizoma que se extendería inevitablemente por toda la sociedad dejando su huella.

Como bien se sabe, el ser humano es potencialmente musical durante toda su existencia pero solo mediante una adecuada educación musical podrá crecer (respecto a sí mismo) y desbordarse (hacia los demás) en un momento dado. Es por esto que los autores franceses, aludiendo al rizoma, escriben: “No tiene principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda”⁷. Encontrar ese punto medio no es siempre tarea fácil, educativamente hablando. Una correcta formación inicial y continua del profesorado de música que entienda las ventajas de los aspectos performativos del hacer musical⁸ y enfoque sus clases en ese sentido ayuda a solventar estas dificultades. En este sentido, la Universidad de Potsdam (Alemania) ofrece una formación en EMP como parte de los estudios de grado y de postgrado para futuros docentes de música⁹. En España, el *Máster en Educación Musical Infantil* (Universidad Internacional de Andalucía) y los *Másters Investigación en Educación Musical: Una perspectiva interdisciplinar*¹⁰ e *Investigación e Innovación en Currículum y Formación*¹¹ (Universidad de Granada) ofrecen igualmente una aproximación a la EMP. Dirigido a estudiantes y profesionales en activo de los ámbitos de la educación musical, la interpretación, la musicología y la composición, mención destacada merece la primera edición del curso *Aspectos performativos de la música contemporánea. Propuestas educativas* en el marco de los prestigiosos *Cursos Internacionales Manuel de Falla*, que se realizaron en la ciudad de la Alhambra en 2017. Junto con estudio de las bases teóricas de la EMP, el curso estuvo organizado en torno a talleres prácticos¹² que culminaron con la preparación y realización en directo de una *performance* abierta en las calles de la ciudad a partir de los contenidos trabajados.

Otro ejemplo significativo de los resultados que viene ofreciendo este planteamiento rizomático de la música viene de la mano de las tres últimas ediciones del *Proyecto PIISA*, proyecto organizado por la Universidad de Granada, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y la Delegación de Educación del Gobierno de Andalucía (España)¹³. La idea subyacente aquí es la de introducir la ciencia y la investigación en los institutos de enseñanza secundaria de esta Comunidad Autónoma. Gracias a una propuesta del grupo de investigación RIMME (*Research and Innovation in Music and Music Education*) de la Universidad de Granada bajo la dirección del autor del presente estudio y con la cooperación de profesores del Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de la misma ciudad, la educación musical ha pasado a constituir una parte esencial de PIISA, por medio de esta jóvenes músicos son formados a lo largo de un curso en el ámbito de la EMP¹⁴, constituyendo

⁷ Deleuze y Guattari 2005: 41.

⁸ Rodríguez-Quiles 2013, 2015, 2017b, 2017d.

⁹ Constituyen este itinerario, entre otras, materias como: *Performative Music Education. Theorie und Praxis; Performance und Performativität im Musikunterricht; Performative Ansätze für den Musikunterricht in den Sekundarstufe...*

¹⁰ Como parte de la materia *Educación Musical Comparada y Estética de lo Performativo. Propuestas de cambio en el Aula de Música*.

¹¹ En la materia *Investigación, Innovación e Intervención en Educación Musical*.

¹² Los talleres programados en este curso son los siguientes: *Composición y grafías musicales contemporáneas; Composición colaborativa como propuesta didáctico-musical; Sonido tecnológico en el Aula de Música: propuestas performativas; Taller de improvisación musical performativa; Traspasando el recinto educativo: Intervención musical performativa para la comunidad*.

¹³ Más información en www.piisa.es

¹⁴ Los cursos impartidos hasta ahora han sido los siguientes: *La música importa: Educación Musical Performativa para el desarrollo de actitudes prosociales* (2014-2015); *Performance y Performatividad. Educación*

los resultados de su trabajo el broche final con el que anualmente concluye el Congreso PIIISA a final de cada curso académico. De esta forma, la música y la educación musical han conseguido situarse en pie de igualdad con el resto de áreas científicas, reivindicando así una posición que ha sido cuestionada por la última reforma del sistema educativo español (véase más abajo).

EL AULA DE MÚSICA COMO ESPACIO SOCIAL PERFORMATIVO



Intervención rizomática en el Congreso PIIISA 2017. Con ayuda del programa informático Max, jóvenes músicos en el escenario manipulan con sus smartphones la interpretación en directo de cuatro solistas (violín, oboe, fagot, trombón) creando con ello un nuevo resultado sonoro.

Desde un punto de vista estético, los casos en arte dramático y *performance* han sido bien estudiados por la teórica alemana E. Fischer-Lichte¹⁵. Pero no debemos olvidar que la fuerza del performativo –además de en el deporte, en la *performance*, en el terreno de los negocios, de la política, etc.– la encontramos igualmente en las prácticas vocal e instrumental, si bien la investigación bajo este enfoque en los ámbitos musical y educativo-musical aún está en ciernes¹⁶. La postmodernidad trajo consigo un nuevo proceso de descubrimiento que implica un modo distinto de acercarse y comprender la dimensión de la pluralidad. Una pluralidad compleja que no admite reduccionismos ni determinismos al modo en que la ciencia moderna –con el beneplácito del sistema escolar– nos ha doblegado en los últimos siglos, convenciéndonos de que la realidad es solo lo que ella quiere que sea y *tal y como* ella define que debe ser. La apuesta por el pensamiento complejo¹⁷, la teoría de las

Musical Performativa para la ciudadanía del siglo XXI (2015-2016); Haciendo música conjuntamente. Educación Musical Performativa (2016-2017).

¹⁵ Fischer-Lichte 2004.

¹⁶ Cf. Maschat 2012; Davidson 2014; Kartomi 2014; Koopman 2009; Rodríguez-Quiles 2013, 2014b, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e.

¹⁷ Morin 1990.

inteligencias múltiples¹⁸ y los estudios acerca de performatividad aplicados a la educación¹⁹ nos ofrecen un nuevo marco en el que repensar la educación en las sociedades democráticas del siglo XXI y en donde la tradicional jerarquía de las áreas curriculares deja ya de ser algo evidente para entenderse como constructo social modificable.

Deleuze y Guattari sostienen que “[c]ontrariamente a los sistemas centrados (incluso policentrados) de comunicación jerárquica y de uniones preestablecidas, el rizoma es un sistema acentrado, no jerárquico, y no significante, sin General, sin memoria organizadora o autónoma central, definido únicamente por una circulación de estados”²⁰. Ejemplos de lo primero serían: una orquesta sinfónica (con su ‘General’ al frente); las clases magistrales típicas que reciben los estudiantes de musicología, en donde los profesores se erigen en poseedores y transmisores de verdades; las concepciones pedagógicas centradas en el alumno, en los contenidos, en la evaluación... En el otro extremo del espectro se sitúan los grupos de música de cámara sin director, los talleres de creatividad musical o la EMP, como sistemas definidos por la circulación de estados; es decir, por un proceso continuo de ajustes y reajustes a base de negociaciones colectivas.

Una EMP apuesta más por el proceso y por los significados que los actores atribuyen al mismo, otorgándole valor a cada paso reflexivo que se da. En este sentido, los autores que venimos considerando nos alertan de que “[u]n rasgo deplorable del espíritu occidental consiste en relacionar las expresiones y las acciones con fines externos o trascendentes, en lugar de considerarlas en un plan de inmanencia según su valor intrínseco”²¹. Este valor intrínseco de la Educación Musical ha quedado muy mermado a lo largo del tiempo. Ejemplo paradigmático del último atropello a esta área de conocimiento en Europa lo representa la vigente Ley Educativa para educación obligatoria en España (LOMCE, 2013), en virtud de esta, la Música ha desaparecido de facto del sistema educativo en este país²².

Al revés de como se suele pensar, Deleuze y Guattari resaltan la importancia de la *anexactitud* en todos los aspectos de la praxis cívica: “Siempre se necesitan expresiones anexas para designar algo exactamente”²³. El hecho de que la música sea intrínseca y esencialmente «anexacta» (carece, *v. gr.*, del carácter semántico del lenguaje), no es pues lo que le otorgaría la cualidad de aproximación, sino, al contrario, la cualidad de conectar de forma directa con las personas, ya que el ser humano en su relación con el mundo, es «anexacto» por naturaleza. De ahí que a los alumnos les resulte mucho más fácil –en general– conectar emocionalmente con la materia de música que con otras, y en consecuencia, este potencial que ofrece la música en ningún caso puede ignorarse en un contexto educativo. Hacer sociedad es un proceso igualmente «anexacto», por lo que una persona educada musicalmente tendrá mejores oportunidades de comprender la sociedad que le rodea y, por tanto, estará más capacitada para desenvolverse en ella de manera activa.

Esto nos conduce a otra de las características del rizoma y es la de no dejarse reducir “ni a lo Uno ni a lo Múltiple [...] No está hecho de unidades sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes”²⁴. En efecto, no existe *una* música, así como tampoco existe *una* educación multi o intercultural por simple adición de varios ejemplos de *músicas del mundo*²⁵. Tampoco existe un *museo imaginario* al que rendir pleitesía por obligación. Se

¹⁸ Gardner 2011.

¹⁹ Cf., entre otros, Wulf, Göhlich y Zirfas 2001; Wulf y Zirfas 2007; Wulf 2008; Winter 2015.

²⁰ Deleuze y Guattari 2005: 49.

²¹ Deleuze y Guattari 2005: 50.

²² Cf. Rodríguez-Quiles 2014, 2015.

²³ Deleuze y Guattari 2005: 47.

²⁴ Deleuze y Guattari 2005: 48.

²⁵ Rodríguez-Quiles 2004.

trata, antes bien, de construir *direcciones* que conecten a las personas con las diversas músicas del planeta, siendo conscientes de que estas direcciones son, efectivamente, cambiantes, ya que siempre se ofrece la libertad de caminar hacia una u otra, y también de regresar a la primera²⁶.

CARACTERÍSTICAS DEL RIZOMA APLICADAS A LA EDUCACIÓN MUSICAL

1. Conectividad

Gracias a este principio, en EMP cualquier música puede y debe estar en relación con cualquier otra²⁷. Se trata de superar compartimentos estancos aboliendo las jerarquías establecidas a lo largo del tiempo por la musicología convencional, la que se ha encargado de escribir la historia de la música a base de oposiciones binarias tomando como referencia la música culta occidental y mirando con sospecha cualquier otra expresión musical que ponga en riesgo el sistema vertical coronado por *las tres B* (Bach, Beethoven, Brahms).

Desde la perspectiva del análisis musical, probablemente sea el teórico austríaco Heinrich Schenker (1868-1935) y su obsesión por reducir todo el discurso a la relación dicotómica tónica/dominante quien más contribuyó a reforzar la concepción vertical de la música eliminando todo lo que no apoyase este fin. Pero sus tratados no pueden entenderse sin más como inocentes herramientas de análisis, sino que trascienden lo exclusivamente sonoro para instalarse en la médula misma que vertebrata la forma de entender la música, la educación musical y, por extensión, la sociedad misma. El prólogo a su famoso tratado de contrapunto no deja lugar a dudas:

“Hoy en día ya no se entiende lo más simple: que en el mundo todo está relacionado y es necesario pero que no sólo por esto, por esta mera necesidad, ni todas las cosas son iguales ni tienen el mismo valor. [Ya no se entiende] que [...] el hombre tiene más valor que la mujer; el productor, más que el comerciante y el peón; la cabeza, más que el pie; el cochero, más que la rueda del coche que conduce; que el genio significa más que el pueblo, quien a su vez representa sólo el humus que produce, etc.”²⁸.

El principio schenkeriano dicotómico de tónica/dominante es simplista y excluyente pues solo se centra en el discurso musical sobre el papel obviando factores sociales, políticos, económicos, sexuales... inherentes al hecho musical mismo. Este tipo de análisis no es una cándida y neutral aproximación a la comprensión de la música, sino que, más allá de esto, representa un estatus de poder con evidentes consecuencias: “obviarás las notas de adorno”, “te dirigirás hacia el punto de tensión”, “reposarás en la tónica”, “reducirás todo el discurso al esquema I-V-I”, etc. Al contrario de esto, la corriente crítica en musicología, así como la EMP, no ignoran las conexiones de una obra musical con sus circunstancias de creación (sociales, políticas, sexuales, económicas...), transmisión (directo, diferido, en privado, para un público reducido o como fenómeno de masas...) y apropiación de la misma (*performances*, modos de participación del oyente...), poniendo en relación unas obras con otras como parte de una concepción holística de la música y la educación musical.

²⁶ Cf. Reguillo 2004, Garcés 2011.

²⁷ Cf. Reguillo 2004.

²⁸ Schenker 1910: 12 (traducción del autor).

2. Heterogeneidad

No existe una música “natural” de la que deriven todas las demás. Antes bien, lo que se viene dando es una toma de poder de una música dominante en el marco de una multiplicidad política. Es el caso, por ejemplo, de la música pop en el seno de la actual sociedad de consumo, pero también lo son la mayoría de *monumentos* incluidos en el *museo imaginario*. En efecto, a lo largo de los diferentes periodos en los que usualmente se divide la historia de la música culta occidental, todas estas músicas estuvieron en origen ligadas a ámbitos de poder de un signo u otro (Iglesia, corte, mecenas, instituciones públicas o privadas...), de suerte que las músicas de los oprimidos (jazz, flamenco, rap...), cuando salen a la luz –esto es, cuando traspasan las fronteras de sus respectivos guetos–, lo hacen por resistencia al poder opresor y como forma de autoafirmación.

La EMP acerca el fenómeno sonoro descentrándolo; esto es, no considerando una música por encima de las demás, no otorgando al conservatorio de música ni a la sala de conciertos un ficticio estatus de santuario, no rebajando al oyente al último peldaño de un escalafón artificial e interesadamente construido, no definiendo unas áreas de conocimiento por subordinación a otras²⁹. La educación general debería ayudar a relacionar la música con otras dimensiones, con otros registros, con otras manifestaciones. Así pues, es necesario sacar la música de las aulas y de las salas de conciertos para llevarlas a otros espacios comunitarios³⁰; y a la inversa, las *otras músicas* tienen que estar presentes tanto en las aulas como en las salas de conciertos; el compositor debe acercarse al oyente y el oyente al compositor; en su actuación, el intérprete debe implicar al oyente, quien no debe sentir ningún complejo ante aquel, sabiendo que el intérprete no puede ir muy lejos sin unos oídos que quieran escucharle (y unas manos dispuestas a aplaudirle).

3. Multiplicidad

Este principio no solo hace referencia a la variedad de géneros y estilos musicales que coexisten simultáneamente, sino también a la multiplicidad de los modos de relación con los mismos (cantar, tocar, escuchar, crear, transformar, reflexionar...). Desde un punto de vista musicológico, se trataría de negar la exclusividad del *museo musical imaginario*, mientras que desde una perspectiva pedagógica, se pone el foco de atención en lo performativo del hacer musical y sus consecuencias, más que en el tipo concreto de música que para ello se escoja (respectivamente, se excluya)³¹.

Para Deleuze y Guattari, “[u]n agenciamiento³² es precisamente [el] aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones”³³. En el caso de la música tenemos ejemplos concretos que constatan claramente esta realidad. Así, *v. gr.*, la etnomusicología aparece en los planes de estudio españoles para Historia y Ciencias de la Música como mero apéndice y, aunque se aparenta prestar atención a las músicas populares y urbanas en contextos académicos, lo cierto es que el conjunto de estos planes de estudio actúa como una pseudomultiplicidad

²⁹ Cf. también Rodríguez-Quiles 2017a.

³⁰ Higgins 2012; Soria 2017.

³¹ Un análisis de las diferentes categorías que se manejan en EMP puede consultarse Rodríguez-Quiles 2017b. Ejemplificaciones prácticas de las mismas pueden verse en Rodríguez-Quiles 2017d, 2017e.

³² Para el concepto de *agenciamiento* en Deleuze puede consultarse: <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/agenciamiento>. <http://deleuzefilosofia.blogspot.com.es/2008/10/qu-es-un-agenciamiento.html>.

³³ Deleuze y Guattari 2005: 20.

que ni aumenta las conexiones entre las diversas disciplinas ni consigue cambiar la naturaleza de las mismas, ya que la mera yuxtaposición de materias curriculares nunca garantiza la óptima convivencia de las diversas áreas.

Se trata, en suma, de una pseudomultiplicidad incapaz de producir agenciamiento en sentido deleuziano, siendo esa precisamente la razón por la que el alumnado durante sus estudios solo percibe la presentación de compartimentos estancos y el futuro profesorado de música que solo ha vivido esta forma de aproximarse al fenómeno sonoro será incapaz de, a su vez, provocar agenciamientos en las generaciones más jóvenes, perpetuando así una concepción jerárquica de la música y del hacer musical.

4. Ruptura asignificante

Según Deleuze y Guattari, “un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras”³⁴. En efecto, y partiendo de esta idea, una EMP también consta de líneas de segmentariedad según las cuales está *estratificada* (profesores, alumnos, consejo escolar...), *territorializada* (aula de música, otros espacios escolares, la calle, la sala de conciertos, los pubs y discotecas, el *botellódromo*³⁵...), *organizada* (horario escolar y de ensayos, exámenes, normas administrativas...), *significada* (peso en el conjunto del *currículum*, relación con otras materias curriculares, significado social de las asignaturas «marías»³⁶...), *atribuida* (profesor de música como «comodín», performances de final de curso...), etc., pero también tiene *líneas de desterritorialización* “según las cuales se escapa sin cesar”³⁷, siendo precisamente estas las que más nos interesan.

Pero ¿cuáles son las líneas de desterritorialización en EMP? Para que una *performance* supere lo simplemente performático (una mera ejecución) y devenga performativa, su resultado debe aportar algo nuevo que trascienda tanto al alumno como al profesor, lo que implica un salto cualitativo con implicaciones socioeducativas. Nos referimos a un proceso educativo-musical de carácter liberador y es en este sentido como hay que entender que el rizoma es una *antigenealogía*³⁸, desde el momento en que el rizoma como modelo educativo-musical se aleja tanto de lo dicotómico como de lo jerárquico.

5. Cartografía

La clase de música concebida como rizoma es más un mapa que una fotocopia, en donde el alumno no se limita simplemente a reproducir sin más los conocimientos que el profesor pretende para él, sino que «hace mapa» con este en el seno de un rizoma. Es decir, entre todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje logran un espacio abierto con múltiples entradas y salidas a las que cada cual le otorgará significados particulares.

Si el mapa se opone a la fotocopia es precisamente porque una EMP está orientada hacia una experimentación que actúa sobre lo real; esto es, sobre las historias de vida de alumnos y profesores en un espacio y en un tiempo determinados por el aquí y el ahora. “El mapa

³⁴ Deleuze y Guattari 2005: 22.

³⁵ Término usado en España para referirse a aquel espacio público, al aire libre, en donde una gran concentración de jóvenes, normalmente en fines de semana, practican el *botellón*; esto es, consumen bebidas alcohólicas en grandes cantidades.

³⁶ Son aquellas asignaturas consideradas fáciles de aprobar y de menor importancia frente a otras consideradas fundamentales (N. del E.).

³⁷ Deleuze y Guattari 2005: 22.

³⁸ Deleuze y Guattari 2005.

no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye”³⁹, lo que en términos educativo-musicales viene a indicar que la actividad musical como rizoma no reproduce sin más las intenciones de un *museo imaginario*, así como tampoco las de sus ideólogos. Antes al contrario, cuestiona esas intenciones y crea una consciencia estético-musical colectiva que –gracias a la cualidad performativa de la música– trasciende las fronteras del propio *museo* para abrirse a todo cuanto pueda ser significativo para el grupo-clase.

CONCLUSIÓN

En EMP, el trabajo de localización (de determinación de los puntos débiles del rizoma) no depende de supuestos teóricos definidos por categorías universales (tipo *las tres B* que mencionábamos arriba). Cada aula de música es un microcosmos que varía de un caso a otro y, en consecuencia, los universales de la musicología convencional no son válidos cuando se toman como referencia para aplicarlos a contextos educativos⁴⁰. Antes bien, es la *praxis educativa* la que define y da sentido a las multiplicidades que constituyen un rizoma y, por tanto, la localización dependerá en primera instancia de la *praxis* que se ponga en juego capaz de conjugar (o no) la variedad y multiplicidad intrínseca al fenómeno musical. O en palabras de Deleuze y Guattari, sea capaz de conjugar “semióticas gestuales, mímicas, lúdicas, etc., que recuperan su libertad en el niño y se liberan del «calco», es decir, de la competencia dominante de la lengua [musical] del maestro”⁴¹. Así pues, la obra de los franceses se muestra también productiva en el ámbito de la educación musical, sirviendo de fundamento a una nueva epistemología de esta área de conocimiento caracterizada por los procesos performativos que desencadena una *praxis* musical correctamente planteada.

BIBLIOGRAFÍA

- CAÑAS, MANUEL Y RODRÍGUEZ-QUILES, JOSÉ A.
2017 “Evaluación de programas educativos en instituciones musicales. El caso ‘Adoptar un músico’”, *LEEME*, 39, pp. 21-54.
- COOK, NICHOLAS
2010 *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza. 4ª reimpresión.
- DAVIDSON, JANE W.
2014 “Introducing the Issue of Performativity in Music”, *Musicology Australia*, 36(2), pp. 179-188.
- DELEUZE, GILLES Y GUATTARI, FÉLIX
2005 *Rizoma. (Introducción)*. Valencia: Pre-Textos (Ed. original francesa del año 1976).
2006 *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos (Ed. original francesa del año 1980).
- FISCHER-LICHTE, ERIKA
2004 *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/aM: Suhrkamp.

³⁹ Deleuze y Guattari 2005: 29.

⁴⁰ Al contrario de las opiniones de algunos musicólogos (cf. Martín 2001).

⁴¹ Deleuze y Guattari 2005: 34.

GARCÉS, ÁNGELA

2011 “Juventud y comunicación. Reflexiones sobre prácticas comunicativas de resistencia en la cultura hip-hop de Medellín”, *Signo y Pensamiento*, 30(50), pp. 109-128.

GARDNER, HOWARD

2011 *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica (Ed. original en lengua inglesa del año 1983).

HIGGINS, LEE

2012 *Community Music. In Theory and In Practice*. Oxford: Oxford University Press.

KARTOMI, MARGARET

2014 “Concepts, Terminology and Methodology in Music Performativity Research”, *Musicology Australia*, 36(2), pp. 189-208.

KOOPMAN, CONSTANTIJN

2009 “Educación musical, performatividad y estetización”, *La educación musical para el nuevo milenio: el futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música*. Editado por David K. Lines. Madrid: Morata, pp. 153-167.

L.O.M.C.E.

2013 “Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa”, *Boletín Oficial del Estado*, 295 (10 de diciembre), pp. 97858-97921.

LÓPEZ, MARTA

2016 *Desarrollo de las competencias clave a través de la música en el 1er. ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Un estudio de caso en un centro de compensación educativa a partir de la obra Noches en los Jardines de España de Manuel de Falla* (Tesis de Fin de Máster). Universidad de Granada.

MARTÍN, ANTONIO

2001 “Bases musicológicas de la educación musical”, *Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI* (Vol. I). Editado por Francisco Javier Perales y otros. Granada: GEU, pp. 533-542.

MASCHAT, MATTHIAS

2012 “Performativität und zeitgenössische Improvisation”, *Kunsttexte.de -E-Journal für Kunst- und Bildgeschichte*, 2/2012. Disponible en: www.kunsttexte.de/index.php?id=711&idartikel=39359&ausgabe=39354&zu=121&L=0

MORIN, EDGAR

1990 *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.

MORITZ, KATJA

2016 *Didaktische Impulse und Umsetzung eines Projektplans zur musikalisch-performativen Aufführung des Bilderbuches “From a distance“* (Tesis de Fin de Máster). Universität Potsdam.

REGUILLO, ROSSANA

2004 “La performatividad de las culturas juveniles”, *Revista de Estudios de Juventud*, 64, pp. 49-56.

REYNOSO, CARLOS

2013 *Árboles y redes: Crítica del pensamiento rizomático*. Disponible en: <http://carlosreynoso.com.ar/archivos/articulos/Reynoso-Critica-del-pensamiento-rizomatico.pdf>

RODRÍGUEZ-QUILES, JOSÉ A.

- 2004 “Reflexiones sobre educación musical intercultural hoy”, *Eufonía. Didáctica de la Música*, 32, pp. 113-123.
- 2013 “Educación Musical Performativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso”, *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 1, pp. 45-70.
- 2014a “Minister Werts Werte. Oder das Ende der Musik im spanischen Schulsystem”, *Musik Forum*, 4(14), pp. 36-38.
- 2014b “Chateando en el aula a pequeños sorbos. Aspectos performativos en culturas digitales escolares”, *Aprendiendo en el nuevo espacio educativo superior*: Editado por José Francisco Durán Medina. Madrid: ACCI, pp. 405-422.
- 2015 “Música, sexualidad, educación. Tratamiento de la diversidad sexual en la serie de televisión GLEE”, *European Scientific Journal*, 1, pp. 236-246.
- 2017a “Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university”, *British Journal of Music Education*, 34/1 (marzo), pp. 81-94. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S026505171600036X>
- 2017b “Rethinking Music Education: Towards a Performative Turn”, *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)ausbildung in Europa*. Editado por José A. Rodríguez-Quiles. Potsdam: UP Verlag, pp. 21-40.
- 2017c “Conocimiento complejo, performatividad y práctica coral”, *Escuela de música, escuela de vida*. Editado por José Palomares Moral. Granada: Gráficas Alsur, pp. 39-45.
- 2017d “Cuadros de una exposición. Intervención performativa con alumnos de postgrado en educación musical”, *BIEM/ADOMU*, 1(1), pp. 53-77.
- 2017e *Aspectos performativos en educación musical. Estudio de un caso en educación secundaria obligatoria* (en prensa) Madrid: McGraw Hill.

SALMERÓN, MANUEL

- 2016 *Reflexión sobre la práctica docente. Intervención musical performativa en un grupo de alumnos de 6º curso de educación primaria* (Tesis de fin de máster). Universidad de Granada.

SCHENKER, HEINRICH

- 1910 *Neue musikalische Theorien und Phantasien. Band 2: Kontrapunkt*. Viena: Universal Edition.

SORIA, CARMEN

- 2017 *Intervención musical performativa en comunidades de aprendizaje. Un estudio de caso* (Tesis de Fin de Máster). Universidad de Granada.

URBAN, DANIEL

- 2017 *Die Ukulele als schulmusikalisches Instrument* (Tesis de Fin de Máster). Universität Potsdam.

WINTER, STEFAN

- 2015 “Éducation performative”, *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, 10, pp. 34-35.

WULF, CHRISTOPH

- 2008 “Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität”, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, pp. 67-83. Disponible en <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11618-008-0004-8#page-1>

WULF, CHRISTOPH Y ZIRFAS, JÖRG (EDS.)

2007 *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven.* Weinheim und Basel: Beltz.

WULF, CHRISTOPH; GÖHLICH, MICHAEL Y ZIRFAS, JÖRG (EDS.)

2001 *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln.* Weinheim und München: Beltz Juventa.