

MÚSICA, SEXUALIDAD, EDUCACIÓN. TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL EN LA SERIE DE TELEVISIÓN GLEE

José A. Rodríguez-Quiles, PhD

University of Granada / Spain

University of Potsdam / Germany

Abstract

From the perspective of music education, I will here study the way in which the popular television series Glee deals with sexual diversity. I will base my analysis on queer theory and on the aesthetic of the performative, and methodologically I will choose the critical analysis of textual discourse as formulated by Fairclough (1995, 2001) to analyse the data and in turn examine the discursive construction of LGBTI identities throughout the different seasons. We will see to what extent schools are important places for forming and regulating sexual identities and we will also understand the necessity of introducing global policies in order to fight LGBTI-phobia in these institutions.

Instead of understanding school as a space that reflects the «natural distinctions», the series conceives of it as one of the territories where teenagers' sexual identities (among other things) are produced. Glee makes an effort to recognise and respect the diversity and singularity of pupils' experiences, and all in an educational frame represented by the music classroom. We will thus understand the power of transformation which a performative music education can offer. In fact, it goes beyond mere expressivity and emotion until it becomes part of pupils' own lives and - no less important - it acts as an agent of change for social and political reflection.

Keywords: Glee, music education, sexual diversity, LGBTI, performativity

Resumen

Desde una perspectiva educativo-musical, se estudia aquí el tratamiento que la popular serie televisiva Glee hace de la diversidad afectivo-sexual. Nos basamos en la teoría queer y la estética de lo performativo y como método para analizar los datos elegimos el análisis crítico del discurso textual según el planteamiento de Fairclough (1995, 2001) a fin de examinar la construcción discursiva de la identidad de los personajes LGBTI en las sucesivas temporadas. Se verá hasta qué punto los centros educativos son ámbitos de importancia para la producción y la regulación de las identidades sexuales y la necesidad de plantear una política global en el seno de estas instituciones a fin de combatir la LGBTI-fobia.

En lugar de entender la institución escolar como espacio que refleja las «distinciones naturales», la serie la concibe como uno de los territorios en donde se producen las identidades sexuales (entre otras) de los y las jóvenes adolescentes, esforzándose por reconocer y respetar la diversidad y la singularidad de sus experiencias, todo ello en un marco de referencia educativo representado por el aula de música. Se comprenderá así el poder de transformación que ofrece una educación musical performativa yendo mucho más allá de lo meramente expresivo y emocional hasta confundirse con las propias vidas del alumnado y -no menos importante- ejerciendo como agente catalizador para la reflexión social y política.

Palabras clave: Glee, educación musical, diversidad afectivo-sexual, LGBTI, performatividad

Introduction

Glee es una serie estadounidense de carácter cómico-musical dirigida a un público juvenil que se viene emitiendo en USA desde el año 2009 por la cadena de televisión Fox, así como en muchos otros países, entre ellos España. La serie fue concebida y escrita por Ryan Murphy, Brad Falchuk e Ian Brennan y ha sido ya objeto de atención por varios investigadores¹ desde diferentes perspectivas. Así, González de Garay (2010) plantea un análisis desde la narrativa visual, atendiendo a los elementos de la cultura pop en la que crecen los adolescentes urbanos, si bien la autora se aleja del ámbito educativo en donde se desenvuelven los personajes en la ficción. Por su parte, a la alemana Krause (2012) le interesa más centrarse en los protagonistas de la serie y en el periodo de adolescencia que atraviesan todos ellos, entendido éste como periodo de tareas para el desarrollo de las identidades (*development tasks*). Desde una perspectiva distinta, los americanos Talbot y Millman (2012) hacen una interesante crítica centrada en aspectos propios de la educación musical. Conviene hacer notar que en todos estos casos, los análisis se han limitado exclusivamente a la primera temporada de la serie, por lo que se hacía necesario ampliar el espectro con las tres siguientes temporadas disponibles actualmente en nuestro país.

De entre las posibles, nos encontramos pues aquí ante tres aproximaciones distintas a Glee, provenientes de otras tantas áreas de conocimiento. Sin embargo, el tema de la diversidad afectivo-sexual aparece sólo de soslayo en estos trabajos cuando el tratamiento de las *otras sexualidades* con su LGBTI-fobia asociada² en el contexto de la serie tiene un peso lo suficientemente importante como para ser considerado en sí mismo, siendo éste pues el objeto del presente trabajo.

Para Guasch, “homofobia no es tan sólo odiar, temer o estigmatizar a los homosexuales”. Más allá de esto, la homofobia representa “el miedo y la inseguridad que invade a los varones ante la posibilidad de amar a otros varones” (Guasch, 2000:131). Cabe suponer que Guasch piensa en varones adultos cuando escribe estas palabras pero no es menos cierto que el problema de la homofobia se extiende por abajo, encontrando en los centros escolares un terreno especialmente fértil para su manifestación. Así, un reciente estudio de la *Agencia de los Derechos Fundamentales de la UE* revela que hasta un 80% del alumnado LGBTI ha oído burlas en el colegio o instituto dirigidas a otra persona de este mismo colectivo, siendo el miedo y el aislamiento las principales consecuencia de la discriminación padecida por la mitad de la población LGBTI de la Unión Europea³. Por otra parte, una de las alarmas que debieran preocupar a todos los educadores (y, por supuesto, a la población general también) lo refleja de la siguiente manera el también reciente estudio de la FELGBT en nuestro país:

“Las cifras hablan por sí solas y requieren de pocos comentarios. De entre todos los encuestados que han sufrido acoso escolar homofóbico, el 43% llegó a desarrollar ideas de suicidio. Y ese pensamiento se ha mantenido durante mucho tiempo o continuamente en el 56% de ellos. De manera persistente, en el 27%.” (Generelo, 2012:77)

A tenor de estos datos, cabe preguntarse por qué los profesores enseñan de la forma en lo que hacen, ignorando realidades que simplemente están ahí, en sus aulas, entre sus alumnos y sus compañeros de claustro, pero que aún así se siguen sintiendo incómodos con el tema. Parece como si abordar el asunto en clase supusiera automáticamente el cuestionamiento de su condición sexual heteronormativamente construida; mucho más aún cuando materias como *Educación para la Ciudadanía* han sido vistas como amenazas a la sociedad por determinados grupos políticos, religiosos y de presión, hasta el punto de cuestionar su

legitimidad como parte del *curriculum* escolar y acabar con ella al entrar en vigor la actual ley educativa⁴.

La serie Glee muestra hasta qué punto las identidades sexuales se producen (también) en el contexto escolar y están fuertemente politizadas, sometiendo tanto a alumnos como a profesores homosexuales a una tensión particular. Con esto, el sistema educativo olvida que la información que realmente un alumno considere significativa para su vida, si el sistema educativo no se la ofrece, él la buscará por otros medios.

El *Cambridge Dictionary* define la expresión *glee club* como «an organization for people who like to sing together» y ofrece el ejemplo siguiente: *He sang with the school's glee club*. Además, como sustantivo, *glee* significa –según el mismo diccionario– «happiness, excitement, or pleasure». Según esto, traducir al español *glee club* como “el coro del instituto” no parece una opción adecuada por dos razones fundamentales: por una parte, se prescinde con ello de los atributos de la agrupación como club “de la alegría, de la excitación, del placer...”, presentes en la expresión inglesa; por otra, el término *coro* tiene en español un significado exclusivamente vocal, no siendo ésta, desde luego, la única forma ni si quiera la principal en la que en la ficción actúa el coro *New Directions* del también ficticio instituto William McKinley. En efecto, las intervenciones musicales tienen lugar prácticamente siempre con acompañamiento instrumental presente en el aula, unas veces interpretadas por personajes secundarios, por los personajes principales, otras. Es por esto por lo que a lo largo de este trabajo se opta por conservar la expresión original inglesa *glee club* para referirse a la agrupación musical protagonista de la serie objeto de análisis.

El presente trabajo se sustenta sobre dos pilares principales: *teoría queer* (Butler, 2002, 2006; Guasch, 2000; Ugarte, 2011) y *teoría del performativo* (Austin, 1982 [1962], Fischer-Lichte, 2004) abordados en ambos casos a través del prisma de la educación general (Epstein y Johnson, 2000; Meyer, 2010) y, de forma más específica, de la educación musical (Rodríguez-Quiles, 2013, 2014). La teoría del performativo a partir de los trabajos iniciales de Austin en el ámbito de la filosofía del lenguaje nos ayuda a distinguir entre la *performance performática* y la *performance performativa* en el caso concreto de la interpretación musical y, en particular, en el desenvolvimiento de los personajes LGBTI a lo largo de la serie. Por su parte, es sabido cómo la *teoría queer* se apropia del lenguaje del enemigo, subvirtiendo su significado, a la vez que se alía con las luchas de liberación racial y se opone al acomodamiento de los movimientos de liberación gay a regímenes que los aceptan pero sólo a condición de que actúen bajo sus reglas de juego.

DePalma y Jennett entienden la homofobia como “un mecanismo sistemático e intencionado de control social con el fin de conservar la hegemonía masculina” (DePalma y Jennett, 2008: 35) y nos alertan de que el problema comienza ya en la propia Educación Infantil, como pusiera de manifiesto la NUT (*National Union of Teachers*) en Inglaterra⁵. Jennett (2004) y DePalma y Jennett (2008) abordan el problema en las aulas británicas de Educación Primaria, mientras que Epstein y Johnson (2000), entre otros, lo amplían al caso de la Educación Secundaria. En el contexto español, el informe del Área de Educación de la FELGBT se ha ocupado recientemente del acoso homófobo en centros educativos de enseñanza secundaria, incluyendo en su estudio el riesgo de suicidio de los adolescentes gais, lesbianas y bisexuales (cf. Generelo, 2012). En Glee se pone de manifiesto en numerosas ocasiones la falta de sensibilidad del profesorado ante este serio problema, aún entre profesores que los alumnos consideran cercanos a ellos:

Will [profesor de música]: - ¿Hay algo que pueda hacer [por ti]?

Kurt [alumno gay]: - No. Ésta es mi cruz con la que tengo que cargar yo solo.

Will: - ¿Puedo serte franco? Creo que te lo estás tomando a la tremenda. Normalmente estas cosas te resbalan pero últimamente estás siendo beligerante, te enfadas, alejas a la gente de ti.

Kurt: - ¿Puedo ser franco yo también? Usted, como todo el mundo en este instituto, pasa demasiado rápido de la homofobia.

(T02E05, Min. 46:34)⁶

Sobre las profundas raíces sociales y culturales de la homofobia, los autores ingleses mencionados nos recuerdan de manera muy gráfica que “una cultura en la que predomina la homofobia no aparece de la noche a la mañana ni tampoco en cualquier momento durante las vacaciones de verano entre segundo y tercero de Primaria” (DePalma y Jennett, 2008: 36) pero que, a la vez, los propios docentes no está seguros de en qué medida su reacción (o ausencia de reacción) puede más bien reproducir en lugar de combatir las formas de comportamiento homófobo (*op. cit.* p. 38). En lo que todos los autores consultados coinciden es en la necesidad de alejarse de la concepción del niño como ser asexual y naif, mito éste tan extendido en los centros educativos, como por otra parte podemos ver en la serie⁷.

Por otro parte, un aspecto fundamental en la teoría de Judith Butler (2006) lo constituye el hecho de que no se parte de un sujeto que se pone en escena a través de sus acciones y expresa su identidad más íntima por medio de actos, gestos y comportamientos. Antes bien, el sujeto sólo llega a ser real en la medida en que actúa; en la medida en que se comporta de un modo u otro. El sujeto se constituye en actos a los que Butler denomina *performativos* precisamente porque producen aquello que manifiestan (en analogía a las expresiones performativas de Austin en el caso del lenguaje). Con esta idea de *performance*, la autora americana coloca en el centro de atención el *acontecimiento* –esto es, el momento concreto en el que el sexo, y con él el cuerpo, se (re)presentan– y se distancia de la idea de que el sujeto (solamente) expresa su esencia íntima a través de sus acciones. Esto marca una distinción fundamental entre lo performativo y lo expresivo, entre performatividad y expresividad, ya que ambas conceptualizaciones entienden al sujeto de forma distinta. En el segundo caso existe un sujeto previo a sus acciones, de las que dispone más o menos. Al contrario, en el caso primero el sujeto sólo se construye en sus actos. Así, para Butler, el sujeto no puede separarse de sus actos performativos. La serie Glee nos ofrece ejemplos paradigmáticos de esto a través de actos musicales performativos concretos, en los que se pone en juego una y otra vez la relación música-performance-cuerpo en el marco de una estética de lo performativo que sitúa el foco de atención en los acontecimientos más que en las obras musicales en sí, en la representación y sus efectos más que en el texto/partitura (cf. Rodríguez-Quiles, 2014). De este modo, el hablar sobre música queda supeditado al hacer música; y a su vez, el hacer música supera la mera expresividad (*performance performática*) para entroncarse con la vida misma de los personajes en la ficción (*performance performativa*). Como diría Hacking, “esta habilidad práctica engendra convicción”⁸. Convicción de que los procesos interesan porque son parte de las vivencias de los alumnos (y profesores); convicción de que estos procesos sólo son posibles en su realización práctica; convicción, en fin, del sentido y utilidad de lo que se hace:

Will [profesor de música, a sus alumnos]: - Cada vez que en el pasado hemos tenido comeduras de coco creándonos problemas, abordarlos cantando siempre nos ha ayudado.

(T02E15, Min. 6:38)

Presenciamos aquí una diferencia radical respecto a la tradicional concepción musicológica que supone que sólo a través del análisis del «monumento» (esto es, de la obra musical, normalmente seleccionada del repertorio de la música culta occidental) se llega a la convicción de su valía estética, dado que aquél ayuda a comprender mejor las obras del *museo imaginario* (cf. Cook, 2001, 2010). Pero, en el caso de la educación general que nos ocupa, esto solamente representa una parte muy pequeña del problema, ya que aquí lo que verdaderamente cuenta no es (sólo) analizar, sino lo que se puede *hacer* tomando como excusa una obra musical y lo que se puede *aprender haciéndolo*. No se trata pues de *ver* sobre

la partitura o de *escuchar* con o sin ella en la mano. Antes bien, se hace imprescindible crear acontecimientos dentro y fuera del aula de música a través de *performances didáctico-musicales* (Rodríguez-Quiles, 2014) que conecten lo más directamente posible con las vidas de los miembros de la comunidad escolar (no sólo con las de los alumnos), precisamente lo que la serie *Glee* plantea; en particular, respecto a las sexualidades de los personajes en sus formas más diversas.

Método

El método elegido para analizar los datos textuales ha sido el análisis crítico del discurso, en particular a partir del concepto de *cruces tension points* (Fairclough, 1995), esto es, el análisis de *moments of crisis* o momentos clave que impiden o facilitan cambios en la acción. Es decir, interesa aquí desvelar el papel que juegan los lenguajes verbal y musical en la vida social del instituto McKinley en relación a la construcción que se hace de la diversidad afectivo-sexual en situaciones de conflicto y desigualdad. O dicho de otro modo, interesa examinar la construcción discursiva de la identidad de los personajes LGBTI, englobando en ello el discurso musical como parte importantísima de la acción. Y es que, como nos recuerda Fairclough, “la socialización de los individuos conlleva que éstos vengan a ocupar toda una gama de posiciones de sujeto a las que se ven expuestos, en parte, para operar dentro de diferentes tipos discursivos” (Fairclough, 2001:85).

Siguiendo la premisa de este mismo autor (a saber, que el discurso, y cualquier ejemplo concreto de práctica discursiva, se ve simultáneamente (i) como un texto de naturaleza lingüística, escrito o hablado; (ii) como práctica discursiva (producción e interpretación de textos); y (iii) como práctica sociocultural⁹), así como el trabajo de Gregorio-Godeo (2008) sobre la construcción discursiva de la neomasculinidad, los análisis discursivos concretos llevados a cabo para el presente trabajo se han centrado en interpretar la interacción o práctica discursiva y explicar el discurso en tanto que acción sociocultural portadora de ideologías.

Para estos propósitos se hacía imprescindible el visionado de cada uno de los episodios de las cuatro temporadas de *Glee* actualmente disponibles en España. Además, cuando se ha considerado necesario, también se ha acudido al análisis de algunos números musicales sueltos pertenecientes a la quinta temporada que actualmente se proyecta en Estados Unidos y que se encuentran disponibles en Internet. Aquellos fragmentos que directamente tratan aspectos relacionados con el colectivo LGBTI se han visto tanto en el idioma original (inglés) como en su doblaje al castellano y, ante la imposibilidad material de transcribir todos los diálogos de la serie, se han seleccionado para su transcripción, indexación y posterior análisis todo aquello que resulta relevante para los propósitos de la investigación. Por suerte, los textos de las canciones suelen encontrarse sin grandes dificultades en la red, lo que ha agilizado el proceso de tratamiento de estos textos, tan necesario para el trabajo, a fin de identificar los múltiples discursos puestos en juego a lo largo de la serie.

Resultados

La primera conclusión a destacar la constituye sin duda el interés manifiesto de los responsables de *Glee* por atender de forma expresa la problemática concreta de los adolescentes LGBTI. Este interés se materializa muy claramente en la visibilidad (más aún, en el protagonismo) que se les da a alumnos y alumnas gais, lesbianas, bisexuales y transexuales, todos los cuales van apareciendo sucesivamente a lo largo de las diferentes temporadas. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el caso del profesorado. Así, los docentes homosexuales, tanto masculinos como femeninos, sólo pueden aventurarse a partir de toda una serie de indicios que un espectador atento podrá inferir. Este hecho corrobora la dificultad

que la sociedad en general (no sólo la americana) sigue teniendo a la hora de aceptar como docentes de niños y jóvenes a maestros y profesores abiertamente homosexuales. Esto debería corregirse en sucesivas temporadas de la serie ya que lo contrario, -esto es, el silencio y falta de visibilidad del profesorado LGBTI-, contribuye a reforzar no sólo la idea general de que salir del armario “puede ser arriesgado, tener unos costes demasiado elevados, y exige cierto coraje proceder de esta forma cuando hay que enfrentarse a todo el sistema” (Epstein y Johnson, 2000:158), sino la de que tener un profesor/a homosexual no es algo aceptable.

Estableciendo un paralelismo con la conocida frase de Simone de Beauvoir, según la cual, *no se nace mujer, sino que se llega a serlo*, J. Ugarte nos hace caer en la cuenta de que igualmente se podría decir lo mismo de los muchachos que se convierten en varones heterosexuales (Ugarte, 2011:279). Serían muchos los momentos de Glee que podríamos elegir para ejemplificar esta (re)construcción de la identidad masculina. Sin embargo, hay uno que llama poderosamente la atención por lo simple pero a la vez paradigmático que resulta, pese a su brevedad, y que constituye un claro *crux tension point* en la denominación de Fairclough. Tiene lugar en el episodio número doce de la tercera temporada, justo cuando un profesor de español visitante (interpretado por el conocido cantante homosexual Ricky Martin) irrumpe en el aula de música luciendo una dentadura perfecta, cosa que obviamente no pasa desapercibida a los allí presentes. Se trata de una única frase repartida entre tres personajes heterosexuales, dos chicas y un chico:

Rachel: - ¡Dios mío! Es la sonrisa...

Sugar Motta: ...más buenorra...

Artie: ...jamás vista.

(T03E12, Min. 09:13)

El interés de este brevísimo pasaje está, ciertamente, en el personaje del chico, quien mientras saluda con la mano “al de la sonrisa buenorra”, se encuentra –inesperadamente y sin quererlo– inmerso en una observación en voz alta “propia de chicas”, por lo que se ve obligado a cambiar bruscamente el gesto facial hacia una pose “más masculina” a fin de restaurar el “grave error cometido” ante el grupo-clase. Estamos ante un magnífico ejemplo que muestra cómo “cada muchacho ha de invertir energía para convencer(se) de que es heterosexual, puesto que carece de instrumentos que le aseguren haber alcanzado esa meta: cualquier palabra, tono de voz, gesto, acto, deseo o fantasía fuera de lugar cuestionará su éxito en la persecución del objetivo” (Ugarte, 2011:279). Y desde luego, esto es así porque el hecho de que a la gente no le sea posible afirmar a ciencia cierta si uno es gay o no, “parece suponer una grave amenaza en la imaginación popular” (Epstein y Johnson, 2000:178). En la serie, el resultado más dramático de esto viene representado por el intento de suicidio de Karofsky (T03E14), un alumno homosexual al que las circunstancias que lo rodean le obligan a emplear todas sus energías en autoconvencerse de su »normalidad heterosexual« hasta que es descubierto, acosado¹⁰ y empujado hasta el borde mismo de la muerte.

Estos *cruces tension points* en Glee nos muestra hasta qué punto los centros educativos son ámbitos de importancia para la producción y la regulación de las identidades sexuales tanto dentro de sus recintos como fuera de ellos. Epstein y Johnson ven en esto un foco de situaciones paradójicas: Por un lado, se hace todo lo posible por prohibir las manifestaciones de la sexualidad (tanto de alumnado como de profesorado) en los centros. Sin embargo, o precisamente por ello, la sexualidad entendida en sentido amplio “constituye un importante recurso y una valiosa moneda de cambio en las relaciones diarias de la vida escolar” (*op. cit.*, p. 122). Además, estas manifestaciones, así como las formas en que se producen las identidades sexuales “están fuertemente determinadas por las relaciones de poder entre docentes y discentes, la dinámica del control y la resistencia” (*op. cit.* p. 123).

A lo largo de la serie se presenta con carácter recurrente el problema de la homofobia, ya desde el capítulo preliminar de la primera temporada. Sin embargo, llama la atención el

hecho de que no se plantee en ningún momento una política global para todo el instituto a fin de combatirlo, de suerte que los casos que se presentan se van atendiendo puntualmente como si se tuviese la esperanza de que cada uno de ellos fuese el último de la lista. Este *carácter particular* del tratamiento de la homosexualidad hace que los riesgos de desvelarse o ser desvelado como persona LGBTI estén siempre presentes, junto con sus miedos asociados. Y es que, la presunción general de heterosexualidad en los centros educativos funciona, en efecto, como un mecanismo de vigilancia de las identidades de los miembros que constituyen una comunidad escolar.

De manera implícita, -en la mayor parte de los casos como parte del *curriculum oculto* (Torres, 1994)-, los centros educativos siguen propiciando muchas veces una versión de la masculinidad heterosexual que ridiculiza otras formas menos machistas de habitar la masculinidad. Ejemplos suficientes de esto los encontramos en la serie cada vez que un chico decide ingresar en el *glee club* en lugar de jugar al fútbol, siendo automáticamente objeto de la violencia verbal (y a veces física) por parte de los alumnos que el sistema respalda y encumbra como «machos»¹¹. Como es sabido, el reconocimiento social como elemento clave en la formación de la identidad (no sólo) de los adolescentes, se alcanza a través de las directrices que marcan los discursos dominantes. La serie no oculta esta realidad, sino que también la muestra en diversas ocasiones como algo que está ahí y sin olvidar que el proceso de comprensión de la sexualidad tiene lugar mediante la narración de las experiencias sexuales propias, ante sí mismo y ante los demás. Estas narraciones se corresponden en unos casos con el discurso dominante, pero en otros casos se alejan de él. La serie no es ajena a esto y es interesante comprobar las medidas que se ponen en juego para aminorar los efectos de la imposición dominante. Aún así, se echan en falta políticas más generales para toda la comunidad escolar.

Por otro lado, sabemos que las categorías sexuales no se interpretan pasivamente por los alumnos, sino de forma dinámica, como elementos diferenciados que interactúan entre sí y que se configuran y reconfiguran dentro de estructuras de poder. Desde este punto de vista, *Glee* representa un ejemplo paradigmático de centro escolar que supera las tradicionales explicaciones curriculares de lo sexual como algo biológicamente dado. Así, en lugar de entender la institución escolar como lugar que refleja las «distinciones naturales», lo concibe como uno de los territorios en donde se producen las identidades sexuales (y otras identidades) de los y las jóvenes adolescentes, esforzándose por reconocer y respetar la diversidad y la singularidad de sus experiencias, todo ello en un marco de referencia educativo-musical representado por el aula de música.

Precisamente desde este punto de vista educativo-musical, la serie presenta un aspecto que no podemos pasar por alto, y es el relativo a la parte instrumental de los números musicales. El aula siempre cuenta con un pianista acompañante, si bien su participación es exclusivamente musical; jamás interviene de forma verbal, de suerte que su interacción con los personajes se produce en un plano cuasi inmaterial, no semántico, exclusivamente sonoro. Lo mismo ocurre con los alumnos-músicos que acompañan muchas veces con sus instrumentos musicales los números vocales de los personajes principales. El papel que aquéllos representan no es de ficción, sino que su labor es imprescindible para que la narración (no sólo musical) tenga lugar. Sin embargo, al igual que le ocurre al pianista, jamás interactúan con los actores a nivel lingüístico o dramático. ¿Tenemos aquí tal vez una sublimación de lo sexual en el sentido de una sexualidad que se nos ofrece de forma intangible, sin llegar a materializarse en un acto concreto? En caso afirmativo, ¿cómo cabría interpretar esto teniendo en cuenta que estos actores-músicos no muestran ninguna evolución a lo largo de las diferentes temporadas? Tal vez pudieran ser pensados como una especie de ‘eunucos’ en el contexto de las acciones que otros deciden y desarrollan.

Estos actores-músicos vendrían a representar así la parte asexual de la serie, estableciéndose una dicotomía entre lo vocal y lo instrumental; entre la voz humana (inevitablemente asociada al género) y la interpretación instrumental (de la que se desconoce su identidad, salvo en los casos puntuales en los que algún personaje canta acompañándose él mismo de un instrumento musical). Este ‘carácter asexual’ de la música instrumental se refuerza con el hecho de que estos instrumentos musicales (guitarra, batería y excepcionalmente piano¹²) son interpretados (esto es, tocados) tanto por adultos (profesor de música) como por jóvenes; tanto por hombres como por mujeres; tanto por heterosexuales (Puck, Sam, Finn, Artie...) como por gais (Blaine), lesbianas (Santana), bisexuales (Brittany) y transexuales (Wade, alias Unique). Esto tiene un aspecto positivo y otro menos positivo. Por un lado, comprobamos que la interpretación instrumental (más que la vocal) puede ofrecer un espacio de convivencia para las diferentes identidades (no sólo sexuales), lo cual conlleva un potencial socio-pedagógico que no puede despreciarse. Por otra parte, sin embargo, se corre con ello el riesgo de perpetuar la idea de que la música es algo abstracto e independiente de las condiciones sociales y sexuales de creadores, intérpretes y oyentes. No en vano, elegir una música significa también elegir quién quieres ser (cf. Rodríguez-Quiles, 2013). Recordemos que para la estética postmoderna, la música no es simplemente algo bonito para escuchar y que ha sido el estudio de la música y el género lo que ha sacado la música del armario (Brett, Wood y Thomas, 1994; Cook, 2000; Solie, 1993, Witheley y Rycenga, 2006).

Discusión

Como escriben Epstein y Johnson, “las formas culturales populares, aparte de los propios compañeros, constituyen la principal materia prima (ya procesada) de los conocimientos y las opiniones sexuales de los jóvenes” (Epstein y Johnson, 2000:209). La cultura popular contemporánea, y en particular las músicas juveniles pueden constituir muy buenos recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de nuestros niños y adolescentes, puesto que ofrecen la posibilidad de analizar con sentido crítico las imágenes públicas de las sexualidades y deconstruir los significados implícitos de, pongamos por caso, los vídeos musicales. La ventaja de este recurso es que se parte de conocimientos y vivencias que el alumnado ya aporta al aula, convirtiéndose así ésta en un espacio en el que estudiar no sólo la diferencia de género, sino también las diferencias dentro de un mismo sexo y los deseos no sólo heterosexuales, entre otras cosas. En este sentido, Glee puede muy bien usarse en el aula como material curricular para abordar temas como las relaciones sentimentales, el respeto y la diferencia.

La serie ofrece multitud de ejemplos concretos para un análisis LGBTI. Sin embargo, muchos de estos ejemplos pasarán desapercibidos para buena parte de la audiencia en un primer visionado, por lo que es aconsejable hacer uso de Glee como material didáctico para trabajar en clase de manera reposada y crítica. La ayuda del profesor es necesaria para que el alumnado llegue a captar los múltiples matices que aparecen a lo largo de los sucesivos episodios, en particular los relacionados con el discurso musical, columna vertebral de la trama narrativa.

Hay que advertir sin embargo que, pese a lo dicho hasta aquí, el uso de materiales didácticos con finalidad educativa en temas delicados como el que se trata en este estudio, si bien necesario, nunca resulta suficiente si no va acompañado de una política expresamente recogida en los regímenes de organización y funcionamiento de los centros educativos que apoye no sólo al alumnado, sino también al profesorado, personal de la administración y servicios, padres y madres y de alumnos... que no quiera ocultar su orientación LGBTI; en definitiva, un apoyo expreso del centro en su conjunto a las diversas identidades (no sólo sexuales) de los diferentes colectivos que lo configuran.

Considerada la serie desde el ámbito educativo-musical, es claro que Glee presenta lagunas importantes, como las que acertadamente citan Talbot y Millman (2012) para la primera temporada y que hemos constatado son igualmente válidas para las temporadas siguientes. Entre otras: creer que el éxito de un coro (respect., de una agrupación instrumental) depende sólo de la captación de voces privilegiadas (respect. de buenos instrumentistas) y no del desarrollo de habilidades vocales y musicales gracias a un planificado proceso educativo; en relación a esto, la figura del profesor de música se nos ofrece en la serie más como un *cazatalentos* que como un buen pedagogo (aunque eso sí, muy cercano al alumnado). A estas críticas de los autores americanos, hay que añadir, además, las siguientes: la actividad musical tal y como vemos en Glee, se nos presenta como actividad voluntaria y no como materia con carácter obligatorio para la formación integral de todo el alumnado; es decir, se transmite el modo neoliberal de concebir las artes y la música como algo más bien propio del ámbito privado; unido a esto, asistimos a una obsesión por la competición y por la *performance performática*, reflejada ésta en un exceso de teatralidad. Lo primero tiene que ver con la concepción americana de la vida en general y, por ende, del propio sistema educativo estadounidense. Aunque también aparecen, los ejemplos de práctica musical no directamente relacionados con la preparación para las competiciones regionales o nacionales son aislados, presentándose con mucha menos frecuencia. A la hora de tratar Glee como material educativo en el aula, será tarea del profesor incidir justo en estos ejemplos no competitivos sobre los otros.

Por su parte, el exceso de teatralidad resta credibilidad a la práctica musical y la aleja de la realidad de cualquier aula convencional de música. Es de suponer que son justo estas detalladas puestas en escena lo que hace que la serie sea también un cuidado producto de *marketing* –de hecho, son precisamente los números musicales que van articulando la serie los que, tras finalizar cada temporada, salen a la venta como recopilatorios en formato CD (por supuesto, la propia serie en su conjunto también se vende en DVD con su doblaje a multitud de idiomas). Sin embargo, una vez hecha esta observación, hay que caer también en la cuenta de la parte positiva que estas *performances* ofrecen. Y es que, en muchos casos, trascienden lo meramente performático para convertirse en verdaderos acontecimientos performativos, con implicaciones directas en las vidas de los miembros del Glee Club¹³ y, por ende, de la comunidad escolar, cosa que Talbot y Millman pasan por alto en su estudio. Este poder de transformación que el hacer musical tiene en la escuela es algo que va mucho más allá de lo emocional, afectando no sólo a las vidas de los personajes en la ficción, sino -más importante- ejerciendo de agentes catalizadores para la reflexión social y política en los países en los que Glee se viene emitiendo. Y es aquí en donde la serie realmente alcanza su interés y utilidad, desde un punto de vista socio-educativo.

Notas

Por agilidad en la lectura, y a no ser que se indique lo contrario, se hará aquí uso del género gramatical masculino aunque la intención sea la de incluir a todas las personas.

² En adelante se hará uso de la expresión LGBTI para referirnos al colectivo de personas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales.

³ Cf. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/05/16/actualidad/1368728283_919048.html (16-05-14)

⁴ Cf. LOMCE en referencias bibliográficas.

⁵ Cit. por DePalma y Jennett (2008: 37)

⁶ La clave (T02E05, Min. 46:34) indica que la cita en cuestión aparece en el minuto 46:34 del episodio quinto (E05) de la segunda temporada (T02). Claves similares aparecerán a lo largo del trabajo.

⁷ Cf. por ejemplo (T02E1, Min. 2:45).

⁸ Hacking, I. (1996 [1983]), cit. por Martínez (2005:161).

⁹ Fairclough (1995:97).

⁰ También a través del conocido como *ciberbulling*.

¹ A Kurt lo arrojan literalmente al contenedor de basura en el capítulo introductorio; Finn será amenazado por los compañeros del equipo de fútbol; Noah “Puck” será objeto de burlas constantes precisamente por la contradicción que supone su “probada hombría” con la participación en un coro... Al único que se le perdona ser miembro del Glee Club es a Artie y esto porque su incapacidad física sobre la silla de ruedas le impide jugar a fútbol.

² P. ej. Blaine interpretando “*Don’t stop me now*” (Queen) en T04E13, Min. 07:65.

³ Cf. a modo de ejemplo los números musicales sobre *Lady Gaga* en T01E20 y T02E18.

References:

Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós (Ed. original en lengua inglesa de 1962).

Brett, Ph., Wood, E. y Thomas, G. C. (1994). *Queering the Pitch*. London: Routledge.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Madrid: Paidós (Ed. original en lengua inglesa de 1993).

Butler, J. (2006). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Cook, N. (2001). “Between Process and Product: Music and/as Performance”, en: *Music Theory Online. The Online Journal of the Society for Music Theory*, Vol. 7(2) (http://www.mtosmt.org/issues/mto.01.7.2/mto.01.7.2.cook_frames.html).

Cook, N. (2010). *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza. 4ª reimpresión.

DePalma, R. y Jennet, M. (2008): “Wie Heteronormativität in englischen Grundschulen begegnet werden kann. Kulturelle Ansätze gegen ein kulturelles Phänomen”, en Van Dijk, L. y Van Driel, B. (Eds.): *Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie*. Berlín: Querverlag (pp. 34-48).

Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.

Fairclough, N. (2001). *Language and power*. London: Longman (1ª ed. del año 1989).

Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/aM: Suhrkamp.

Generelo, J. (coord.) (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: Área de Educación de FELGTB – Comisión de Educación de COGAM. Documento online disponible en <http://www.felgtb.org/rs/1584/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/91c/filename> (07-06-2014).

González de Garay, B. (2012). “*Glee*: el éxito de la diferencia”, en *Sesión no numerada: Revista de letras y ficción audiovisual*, nº 1 (pp. 47-59).

Gregorio-Godeo, E. de (2008). “Sobre la instrumentalidad del Análisis Crítico del Discurso para los Estudios Culturales: la construcción discursiva de la ‘neomasculinidad’”, en *Discurso & Sociedad*, Vol 2(1) (pp. 39-85) Artículo electrónico disponible en: <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29De%20Gregorio.pdf> (16-06-2014)

Guasch, Ó. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.

Hacking, I. (1996). *Representar e intervenir*. México: Paidós-UNAM (ed. original del año 1983).

Jennett, M. (ed.) (2004). *Stand up for us. Challenging homophobia in schools*. Yorkshire: Health Development Agency. Artículo electrónico disponible en http://www.nice.org.uk/niceMedia/documents/stand_up_for_us.pdf (07-06-2014).

Krause, S. (2012). “‘Don’t Stop Believing’ – Adolescence and its Seismographic Function in ‘Glee’”, en *Critical Issues*, 12/8. Artículo electrónico disponible en: <http://www.inter->

- disciplinary.net/critical-issues/wp-content/uploads/2012/08/krauseskinpaper.pdf (07-06-2014).
- LOMCE, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. BOE de 10 de diciembre de 2013 (pp. 97858 y ss.).
- Martínez, M. L. (2005). “El realismo científico de Ian Hacking: De los electrones a las enfermedades mentales transitorias”, en *Redes*, vol. 11, nº 022 (pp. 153-176).
- Meyer, E. J. (2010). *Gender and sexual diversity in schools*. London/New York/Heidelberg: Springer.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2013). "Educación Musical Performativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso", en *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, nº 1 (pp. 45-70).
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2014). "Rethinking music education. Towards a performative turn" (en prensa).
- Solie, R. A. (1993). *Musicology and Difference. Gender and Sexuality in Music Scholarship*. Berkely & Los Angeles: California University Press.
- Talbot, B. C. y Millman, M. B. (2012). “Discourses Surrounding Marginalized Groups, LGBTQ Issues, and Music Learning and Teaching Practices in Season 1 of Glee”, en *Establishing Identity: LGBT Studies and Music Education*. Artículo electrónico disponible en: http://bcrme.press.illinois.edu/proceedings/Establishing_Identity/14_Talbot_Millman.pdf (07-06-2014).
- Torres, J. (1994). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata (4ª edición).
- Ugarte, J. (2011). *Las circunstancias obligaban. Homoerotismo, identidad y Resistencia*. Barcelona: Egales.
- Witheley, Sh. y Rycenga, J. (2006). *Queering the Popular Pitch*. New York: Routledge.