

Rosa María Díaz Mayo  
Juana Rosa Suárez-Robaina  
Manuel Alberto González Pestano  
(eds.)

# Diálogos entre arte y educación

Didáctica y prácticas  
interdisciplinares en  
música y creación  
contemporánea



# Diálogos entre arte y educación

Didáctica y prácticas interdisciplinarias  
en música y creación contemporánea

**Cómo citar:**

Díaz, R. M., Suárez-Robaina , J. R., González, M. A. (eds.) (2026). *Diálogos entre arte y educación. Didáctica y prácticas interdisciplinares en música y creación contemporánea*. Octaedro. <http://doi.org/10.36006/09787-1>

Rosa María Díaz Mayo,  
Juana Rosa Suárez-Robaina  
y Manuel Alberto González Pestano  
(eds.)

# Diálogos entre arte y educación

Didáctica y prácticas interdisciplinares  
en música y creación contemporánea

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Diálogos entre arte y educación. Didáctica y prácticas interdisciplinares en música y creación contemporánea*

Esta publicación ha sido posible gracias a la financiación del Ayuntamiento de Candelaria (Tenerife), la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. La obra surge en el contexto del proyecto CanArts, dedicado a la investigación y difusión de la música.



Primera edición: abril de 2026

© Rosa María Díaz Mayo, Juana Rosa Suárez-Robaina y Manuel Alberto González Pestano (eds.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-299-9

Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto – *Open access*

*Dedicado a Emilio Coello Cabrera, compositor y presidente de honor del Encuentro Internacional Canario de las Artes (CanArts).*



# Sumario

Agradecimientos . . . . . 13

Prólogo . . . . . 15

ROSA MARÍA DÍAZ MAYO

## PARTE I. EDUCACIÓN MUSICAL, INNOVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

1. Una educación musical con enfoque interdisciplinar . . . . . 21

ÓLIVER CURBELO GONZÁLEZ

2. PaseArte: una propuesta artística global . . . . . 37

MARTA FDEZ.-CARRIÓN QUERO

3. Paisaje sonoro y grafía no convencional como  
recursos de formación para docentes . . . . . 45

PILAR B. GIL-FRÍAS

4. Filogenia y ontogenia del violín a través de las  
programaciones didácticas de conservatorios  
españoles: la producción de Lorena Ubis Ceniceros . . . . . 65

OLIVIA FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ; DESIRÉE GARCÍA-GIL;  
LAURA CUERVO CALVO; CAROLINA BONASTRE VALLES

5. Proyecto educativo « <i>Cathedra Sonorum</i> , el órgano y armonio como instrumentos educativos» . . . . .	85
ALEJANDRO JESÚS RODRÍGUEZ RUBIO	
6. La enseñanza instrumental en el alumnado neurodivergente: estrategias pedagógicas para los instrumentos de cuerda . . . . .	103
PAULA HERNÁNDEZ-DIONIS	
7. Literatura breve como detonante creativo en la producción y educación artística interdisciplinar: el caso de las «Greguerías reimaginadas». . . . .	117
PABLO GRAU ANDRÉS	
8. El impacto de la música en el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico. . . . .	143
ALICIA MARINA GÓMEZ RAMOS; ÓLIVER CURBELO GONZÁLEZ	

PARTE II. CREACIÓN ARTÍSTICA  
INTERDISCIPLINAR Y REFLEXIÓN CRÍTICA

9. Componer lo imaginado . . . . .	163
JUAN MANUEL RUIZ GARCÍA	
10. Creación musical en entornos interactivos multimodales: música y corporalidad expandida en la obra del Instituto Stocos . . . . .	171
PABLO PALACIO FERNÁNDEZ	
11. Reivindicación política a través de la música: los paralelismos entre L.v.Beethoven y H. Lachenmann . . . . .	191
ROMÁN GONZÁLEZ ESCALERA	
12. Variaciones artivistas nacidas de la reflexión <i>Y tenía razón</i> y su discurrir por el Museo de Málaga. Estudio de caso performativo: <i>Corazón de razón</i> . . . . .	209
ALICIA NAREJOS CAYUELA	
13. <i>Forgotten bells for a lost father</i> (2023), para clavecín y <i>tape</i> : de la guerra al arte, de la muerte a la vida . . . . .	227
MARCÍLIO ONOFRE	

14. Antón García Abril: una mirada hacia su sinfonismo desde la sección de trompas . . . . .	245
CARLOS CLEMENTE LAMA CALADO; VICENTA GISBERT CAUDELI	
15. Notación indisciplinada: partituras gráficas en contextos experimentales . . . . .	263
CARLOS IZQUIERDO	
Edición . . . . .	285
Índice . . . . .	287



# Agradecimientos

La publicación de este libro ha sido posible gracias al generoso apoyo y colaboración del Ayuntamiento de Candelaria, la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, instituciones que han demostrado un firme compromiso con el fomento de la investigación, la creación artística y la educación. Su respaldo ha sido fundamental para llevar a cabo este proyecto y hacerlo realidad. Queremos expresar nuestro agradecimiento a todos los autores que han contribuido con su conocimiento, experiencia y creatividad a la elaboración de esta obra. Cada uno de ellos ha compartido generosamente sus ideas, investigaciones y reflexiones, enriqueciendo este libro con una pluralidad de perspectivas que, sin duda, lo convierten en un recurso valioso para los lectores. Gracias a todos los que, de una forma u otra, han hecho posible este volumen. Esta obra es un reflejo de la pasión por el conocimiento y la creación artística, y ha sido un privilegio haber tenido la oportunidad de trabajar con todos los mencionados en este proyecto.



# Prólogo

ROSA MARÍA DÍAZ MAYO  
Universidad Autónoma de Madrid

Toda creación es, en cierto modo, una forma de aprendizaje; y toda enseñanza, cuando alcanza su plenitud, se convierte en un acto de creación.

Bajo esta premisa nace *Diálogos entre arte y educación. Didáctica y prácticas interdisciplinares en música y creación contemporánea*, una obra que invita a detenerse en el lugar donde los lenguajes del arte y los procesos de enseñanza se encuentran, se rozan, se influyen y aprenden a hablarse. Desde hace décadas, la creación artística contemporánea y la investigación en educación musical han caminado por sendas cercanas, pero rara vez compartidas. Este libro propone el cruce de esos caminos, la convergencia de dos formas de conocimiento que, más que opuestas, se revelan complementarias. Porque la educación necesita de la energía creadora que transforma la experiencia en saber, y la creación requiere de la reflexión que permite comprender, transmitir y perpetuar sus hallazgos.

Las páginas que siguen recogen la voz de investigadores, compositores, coreógrafos, docentes y artistas que piensan la práctica artística y la experiencia educativa desde una perspectiva abierta, plural y contemporánea. En conjunto, los quince capítulos del volumen trazan un mapa de la reflexión actual sobre las artes y la educación en el siglo XXI, dos territorios que comparten una misma búsqueda: comprender el mundo desde la sensibilidad y la acción. En ellos se abordan temas que van desde la creación interdisciplinar y la experimentación sonora o visual hasta la re-

lación entre cuerpo, música y tecnología; desde la innovación pedagógica hasta la convivencia y la diversidad. En cada texto, la práctica artística se ofrece como método de investigación, y la educación se presenta como un espacio de creación.

En el arte y en la educación no existe un punto de partida inequívoco. La creación genera los contenidos y los lenguajes que enseñamos, pero la educación, a su vez, moldea las sensibilidades que permiten que esos lenguajes se comprendan, se interpreten y se transformen. Ambas dimensiones se suceden como una espiral de conocimiento, donde aprender y crear son gestos de una misma naturaleza. Esa espiral –que nunca se cierra, que gira y se expande– constituye la imagen más fiel de este libro, un movimiento constante entre la reflexión teórica y la experiencia estética, entre la práctica y el pensamiento, entre el sonido y la palabra.

En la creación artística contemporánea, las fronteras entre disciplinas se desdibujan. Hoy la música dialoga con la danza, la imagen con el cuerpo, la tecnología con la voz. Los artistas cruzan los límites tradicionales para construir lenguajes híbridos, en los que la materia sonora convive con la visual y la performativa, y donde el proceso creativo se convierte en una forma de investigación. Este tránsito entre artes no es solo una característica formal de nuestro tiempo, sino también un modo de pensar, un pensamiento que se mueve entre la intuición y el análisis, entre el gesto y la idea, entre la obra y su reflexión.

Del mismo modo, la educación musical y artística contemporánea vive un cambio de paradigma. Hoy ya no se enseña solo *acerca del arte*, sino *a través del arte*. La actual orientación educativa promueve modelos transversales y cooperativos, donde el *aprendizaje* se entiende como experiencia y la *creatividad* como un principio pedagógico. *Enseñar* es crear contextos, provocar encuentros, abrir espacios para la expresión y la comprensión. El aula puede ser taller, foro, laboratorio o escenario; y la enseñanza, un acto de invención compartida. La música, el arte y la creación se convierten, así, en herramientas para la construcción de pensamiento crítico, para el desarrollo de la sensibilidad y para la formación integral de las personas.

Enseñamos sobre lo que se crea y también enseñamos a crear. En esa doble función reside la fuerza transformadora de la educación artística. Formamos públicos sensibles, capaces de dialogar con la obra, y formamos creadores, capaces de dar voz a las pre-

guntas de su tiempo. El proceso educativo y el proceso creativo se reflejan mutuamente, ambos exigen curiosidad, apertura, intuición y método. En ese sentido, la educación musical y la creación contemporánea no son esferas separadas, sino fases de una misma corriente, distintas formas de pensar con los sentidos.

El título de este volumen, *Diálogos entre arte y educación. Didáctica y prácticas interdisciplinarias en música y creación contemporánea*, condensa su esencia. El diálogo no es aquí solo un tema o un recurso metodológico, sino una actitud ante el conocimiento. Dialogar significa abrirse a la diferencia, aceptar la incertidumbre, construir colectivamente. En el ámbito educativo, el diálogo es escucha y colaboración; en el artístico, es resonancia, contagio, transformación. Este libro es, en sí mismo, un ejercicio de diálogo: entre teoría y práctica, entre investigación y creación, entre instituciones y sensibilidades.

Su estructura refleja esa dualidad. La primera parte, dedicada a la educación musical, la innovación y la práctica docente, muestra cómo la música puede ser un medio para la convivencia, la expresión y el aprendizaje significativo. La segunda, centrada en la creación artística interdisciplinar, invita a recorrer los territorios donde la obra se convierte en pensamiento y el proceso creativo, en conocimiento. Ambas partes, aunque diferenciadas, se iluminan mutuamente: la educación que crea y la creación que educa.

Este proyecto colectivo reúne a autores y autoras de perfiles diversos, a saber, investigadores, profesorado universitario, docentes de conservatorios superiores y centros integrados, doctorandos y artistas. Sus trayectorias configuran un mosaico de perspectivas que enriquecen la comprensión de la relación entre arte, educación y sociedad. En su conjunto, la obra refleja la vitalidad de un campo en expansión y la necesidad de un pensamiento interdisciplinar que asuma la complejidad del presente.

El volumen se ha concebido desde un compromiso con la equidad y la pluralidad, y presenta una composición equilibrada en cuanto a la representación de género entre sus autores y autoras. Las contribuciones que lo integran han sido seleccionadas mediante un proceso riguroso de revisión por pares ciegos, que ha garantizado la calidad científica y la coherencia temática del conjunto. Este doble criterio –la apertura y el rigor– constituye la base ética y metodológica de la publicación.

*Diálogos entre arte y educación. Didáctica y prácticas interdisciplinares en música y creación contemporánea* no pretende clausurar un debate, sino abrirlo. Es una invitación a seguir pensando juntos las conexiones entre creación y aprendizaje, entre investigación y expresión, entre la experiencia artística y la formación humana. Que cada lector, al recorrer estas páginas, encuentre en ellas no solo conocimiento, sino también impulso, la energía de una conversación que continúa, de una espiral que sigue girando.

PARTE I. EDUCACIÓN MUSICAL,  
INNOVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE



# Una educación musical con enfoque interdisciplinar

ÓLIVER CURBELO GONZÁLEZ

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

<https://orcid.org/0000-0003-1771-1223>

## 1. Introducción

La formación de docentes en las titulaciones de Graduado en Educación Infantil y Graduado en Educación Primaria debe responder de manera eficiente a las necesidades actuales del sistema educativo, que exige una enseñanza holística e integradora (Mendoza y Godoy, 2016; Hernández Infante et al., 2017). Así, los Decretos 196/2022 y 211/2022, que regulan los currículos de Educación Infantil y Educación Primaria, respectivamente, en la Comunidad Autónoma de Canarias establecen en sus principios pedagógicos que los procesos de enseñanza y aprendizaje tendrán un carácter globalizador, potenciando la interrelación de las áreas.

La *interdisciplinariedad*, surgida en el ámbito universitario como una crítica a la desconexión entre las diferentes materias y a la fragmentación del conocimiento (Tamayo, 2011), plantea la necesidad de articular saberes de distintas disciplinas para construir propuestas educativas más coherentes y significativas (Pedroza, 2006; Tomalá et al., 2022). Sin embargo, a pesar de que en los últimos años son recurrentes las publicaciones de trabajos interdisciplinarios en el ámbito educativo, todavía es poco frecuente en la universidad, a causa de las dificultades que el profesorado debe afrontar: organización académica de las asignaturas, sistemas de evaluación de las materias o ausencia de colaboración entre docentes (Folch et al., 2020).

En los libros blancos de Educación Infantil y Primaria (borradores no publicados), se destaca con claridad la necesidad del trabajo interdisciplinar como una vía para superar la fragmentación de los saberes en la formación docente. Además, se subraya que la coordinación entre áreas de conocimiento y la creación de actividades interdisciplinares son medidas urgentes para mejorar la coherencia curricular y conectar mejor con la realidad educativa. Por tanto, es crucial que los futuros maestros desarrollen competencias para planificar y ejecutar actividades de manera interdisciplinar. Esta necesidad se enmarca en las directrices de la educación universitaria, en especial en las facultades de Educación, y resulta fundamental para su futura práctica profesional (Mireles y Santos, 2023; Aguiar et al., 2023).

Dentro del ámbito educativo la música, por sí misma, ofrece la oportunidad de interconexión con otras áreas de conocimiento gracias a la cantidad de recursos que se pueden emplear en el proceso creativo-musical a través de los distintos modos de expresión (Cremades, Gutiérrez y Perea, 2011). Por consiguiente, se configura como un medio idóneo para su incorporación en proyectos que aborden la interdisciplinariedad (Moirano et al., 2019; Zhang et al., 2023).

Como afirman Curbelo-González et al. (2024), la capacitación inicial universitaria de los futuros docentes debe centrarse en desarrollar las capacidades que permitan que la música sea impartida desde un punto de vista interdisciplinar, globalizador y transversal, aumentando los beneficios que esta ofrece en el desarrollo integral del alumnado.

En el presente capítulo se presentan y describen una serie de propuestas con enfoque interdisciplinar llevadas a cabo en las titulaciones de Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Estas propuestas se enmarcan en las asignaturas del área de Didáctica de la Expresión Musical y, por tanto, la música ocupa el eje central o vertebrador de las acciones.

Estas propuestas no se basan en una colaboración entre materias y profesorado que se coordinan como equipo para la creación de un proyecto común, pues la organización académica de las asignaturas no permitía su implementación al no coincidir el periodo lectivo en el mismo semestre. En cambio, el proyecto que se presenta adopta un *enfoque interdisciplinar*, cuya acción re-

coge contenidos y habilidades de distintas materias (expresión plástica, literatura, robótica, etc.). Es impartido por el profesor especialista de la materia vehicular (en este caso la educación musical) e integra la música como recurso interdisciplinar. De esta manera, se enseña a los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria cómo la música puede abordarse de manera globalizada, y no como un contenido aislado circunscrito únicamente al horario semanal asignado.

## 2. Objetivos

El objetivo principal de este proyecto es promover en el profesorado en formación y en ejercicio prácticas pedagógicas que integren el enfoque interdisciplinar, utilizando la música como eje vertebrador en contextos educativos diversos.

De este objetivo se desprenden una serie de objetivos específicos, como son:

- Comprender y aplicar los fundamentos del enfoque interdisciplinar en propuestas didácticas centradas en la música.
- Desarrollar en el alumnado habilidades de trabajo autónomo y colaborativo en contextos de creación y reflexión pedagógica.
- Fomentar la capacidad de análisis, reflexión y pensamiento crítico del alumnado a partir de experiencias musicales contextualizadas.
- Integrar de manera significativa las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos creativos y musicales.

## 3. Metodología

### 3.1. Método

La presente investigación, de carácter cualitativo, se orienta a la resolución de problemas y a la mejora de la práctica educativa (García, 2023). A tal fin, se adopta el modelo de investigación-acción, un enfoque que conlleva la implementación de estrategias concretas, seguidas de un proceso de observación y reflexión

sobre su eficacia (García Sanz y García Meseguer, 2012). Su finalidad, en el contexto que nos ocupa, es la mejora de la práctica docente mediante la investigación y la innovación desarrolladas desde la propia actividad profesional (Romero, 2016).

### 3.2. Muestra

Las propuestas con enfoque interdisciplinar se han desarrollado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, con alumnado de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria que cursaban asignaturas obligatorias o de mención del área de Didáctica de la Expresión Musical.

Su implementación comenzó en el curso académico 2017-2018 y, desde entonces, han sido progresivamente perfeccionadas hasta alcanzar el formato descrito en la presente investigación, correspondiente a los cursos 2023-2024 y 2024-2025. Durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021, debido a la pandemia de la COVID-19, estas propuestas se adaptaron a formatos en línea y semipresencial, en respuesta a las condiciones de enseñanza impuestas por el contexto educativo de aquel momento.

## 4. Propuestas musicales con enfoque interdisciplinar

Las experiencias que se recogen a continuación se han implementado en diversas materias del área de Didáctica de la Expresión Musical, tanto en asignaturas obligatorias como de mención, de los grados en Educación Infantil y Primaria en la ULPGC.

Estas propuestas forman parte de un proyecto basado en la educación musical con enfoque interdisciplinar y creativo, estimulando la creatividad, el trabajo colaborativo, la teoría basada en la práctica, la flexibilidad y la resolución de problemas. Asimismo, el formato de las sesiones se basa mayoritariamente en el formato taller, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se transforma frente a la práctica tradicional, adquiriendo el alumnado un papel protagonista en el proceso, mientras el docente se convierte en guía y asesor a lo largo de la parte creadora de los grupos de trabajo creativo (Curbelo, 2021a).

A continuación, se presentan cuatro propuestas de dinámicas basadas en el uso de la educación musical con enfoque interdisciplinar y una propuesta que recoge un proyecto común e interdisciplinar. Todas estas propuestas se han llevado a cabo mediante un agrupamiento de 4 a 6 estudiantes, que trabajan de manera colaborativa en el proceso creativo.

#### 4.1. Musicalización de cuentos

La narración de cuentos ocupa un lugar fundamental en el ámbito educativo por su potencial para estimular el desarrollo lingüístico, cognitivo, emocional y social de los niños y niñas (Pérez et al., 2013; Iruri y Villafuerte, 2022). Su combinación con la música convierte al cuento musicalizado en una herramienta pedagógica poderosa, con un mayor impacto positivo en las áreas del desarrollo infantil.

La propuesta que se presenta se basa en la conexión entre la música, la literatura infantil y la narración, ya que son considerados como elementos totalmente afines en términos de comunicación y expresión (Arguedas, 2006). De hecho, tal y como afirma Palacios (1997), la narración y la música pueden confluir en un mismo discurso, complementándose y potenciándose mutuamente, ampliando el carácter expresivo de ambos.

A partir de un cuento seleccionado y aportado por el docente, el alumnado, de manera colaborativa, analiza el texto y estudia las diferentes opciones de sonorización utilizando una variedad de recursos, que serán empleados para apoyar la narración y/o dar mayor expresividad al relato. Estos recursos son:

- Sonidos obtenidos por medio de la manipulación de objetos sonoros o instrumentos musicales que se encuentran en el aula.
- Sonidos obtenidos por medio del uso de la voz y el cuerpo.
- Interpretación de melodías propias, improvisadas o existentes mediante algún instrumento melódico.
- Fragmentos de audiciones musicales reproducidos en un equipo de sonido.
- Efectos de sonido obtenidos de librerías de audio y reproducidos por el equipo de sonido correspondiente.

Una vez estudiados los recursos sonoros, el alumnado ensaya la narración junto con la musicalización, que será interpretada de manera grupal ante sus compañeros de aula.

Teniendo en cuenta las características de la actividad y el tiempo designado para la elaboración y preparación de la propuesta de musicalización (aproximadamente 4 horas), es necesario que la extensión del cuento no supere los tres minutos y contenga un texto cuya descripción permita la inserción de sonidos o efectos variados. En este caso se ha seleccionado la obra *La Vaca Paca*, de Roald Dahl, un cuento rimado breve descriptivo con un tono sarcástico y numerosas acciones cargadas de ironía.

Las propuestas representadas fueron variadas y originales, empleándose tanto instrumentos musicales como objetos sonoros no convencionales para evocar personajes, acciones, ambientes, transiciones y efectos representativos. En muchas de ellas, el ritmo narrativo se vio condicionado o enriquecido por la música, generando una interacción expresiva entre palabra y sonido. La diversidad de enfoques evidenció el potencial creativo del alumnado, así como su capacidad para explorar recursos musicales con finalidad narrativa y pedagógica en la musicalización de un cuento.

#### 4.2. Experimentación y creación sonora con Scratch y Makey Makey

La siguiente propuesta con enfoque interdisciplinar emplea la robótica educativa como herramienta para la creación musical, utilizando la aplicación Scratch y el *kit* Makey Makey. La primera es una aplicación gratuita que permite introducir al alumnado en el lenguaje de la programación mediante el uso de animaciones, bloques visuales y sonoros. Por su parte, Makey Makey es una placa de circuito que se conecta al ordenador mediante USB y permite convertir objetos cotidianos conectados a la placa a través de cables de cocodrilo en teclas interactivas.

Este tipo de herramientas se ha utilizado en el ámbito educativo para el fomento de la lectura (Chaves et al., 2018), mejorar la competencia lingüística en personas con parálisis cerebral (Calleja et al., 2015), el desarrollo del pensamiento creativo (Castro y Guzmán, 2025; Lozano et al., 2016) o la expresión musical (Ramos et al., 2019; Castro et al., 2020).

En esta propuesta, el alumnado, trabajando de forma colaborativa, diseña e interpreta composiciones sonoras que pueden adoptar la forma de melodías, estructuras rítmicas, paisajes sonoros o relatos auditivos. Para ello, asignan diferentes sonidos a los cables de cocodrilo conectados a la placa Makey Makey, configurando, así, una interfaz musical personalizada.

Esta dinámica permite fomentar, a través de la creación y expresión musical, habilidades como la creatividad, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. También facilita la integración de contenidos propios de las tecnologías educativas, como los conceptos básicos de electricidad, la iniciación a la programación por bloques y el diseño de proyectos pedagógico-musicales basados en el uso de la robótica educativa.

Algunas de las propuestas realizadas incluyeron composiciones que se interpretaban al tocar objetos tan diversos como frutas, yogures, gelatinas o trazos de grafito, lo cual añade una dimensión lúdica y sensorial al aprendizaje musical.

### 4.3. Musicalización de obras pictóricas

Esta propuesta interdisciplinar (desarrollada más ampliamente en Curbelo y Martín, 2024) se centra en la relación entre la música y las artes visuales, fomentando un proceso creativo en el que el alumnado debía componer una pieza sonora inspirada en una obra pictórica de libre elección. Este tipo de propuestas han sido llevadas a cabo en el ámbito musical por compositores como Enrique Granados (*Goyescas*), Modest Mussorgsky (*Cuadros de una exposición*), Ottorino Respighi (*Trittico Botticelliano*) o George Crumb (*Metamorphoses*), entre otros, pero, en cambio, no se conocen trabajos que hayan implementado este tipo de propuestas en el ámbito educativo de formación del profesorado.

La actividad se planteó como una experiencia de trabajo colaborativo que integraba habilidades analíticas y creativas, incluyendo el uso de tecnologías digitales para la creación sonora. Se desarrollaba en tres fases principales: selección y análisis de una obra pictórica, diseño de una composición sonora que la acompañara y presentación final del proyecto.

La selección de la obra era libre y, previo al diseño de la composición sonora, los estudiantes debían analizar todos aquellos aspectos formales, simbólicos y contextuales de la obra elegida,

que luego servirían como base para decidir la naturaleza de los sonidos a utilizar (melodías, efectos, paisajes sonoros, narraciones, etc.). El trabajo sonoro se realizaba con la herramienta Audacity, previamente explorada por el alumnado en tareas prope-  
deúlicas y el resultado debía ajustarse a una duración de entre 60 y 90 segundos y acompañarse de una ficha descriptiva con la justificación de la musicalización. Posteriormente, las composiciones eran expuestas y debatidas en el aula.

La propuesta no solo integró contenidos de historia del arte y música, sino que también potenció el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, capacidad analítica, trabajo colaborativo, autonomía en el aprendizaje y manejo de aplicaciones de edición de audio.

Algunas de las obras pictóricas seleccionadas fueron *Guernica* de Picasso (en el enlace <https://bit.ly/3zIT62u> se puede escuchar la musicalización realizada del cuadro), *La noche estrellada* de Van Gogh o *El 3 de mayo de 1808* de Goya, evidenciando una diversidad estilística y emocional que se tradujo en composiciones sonoras originales, detalladamente descriptivas y profundamente expresivas.

#### 4.4. Escucha creativa a través de la música programática

Esta propuesta (desarrollada más detalladamente en Curbelo, 2021b) se basa en el uso de la música programática como herramienta para desarrollar la creatividad, el pensamiento divergente y la expresión personal del alumnado a través de la escucha activa. Partiendo de composiciones instrumentales con intencionalidad descriptiva –como *En un mercado persa* de A. W. Ketèlbey–, el alumnado es invitado a imaginar y construir una historia propia inspirada en la audición, sin conocer previamente el título ni el contenido original de la obra. De este modo, se potencia una experiencia de escucha figurativa y expresiva, donde cada estudiante proyecta mentalmente escenas, personajes y emociones a partir de los elementos musicales percibidos (tono o modo, textura, tempo o velocidad, registro, timbre, dinámica, articulación, etc.).

La propuesta se implementa en pequeño grupo, promoviendo el intercambio de ideas y la discusión colectiva sobre las narraciones creadas. Cada grupo elabora un guion narrativo vincu-

lado a las distintas secciones de la obra y comparte su interpretación con sus compañeros, fomentando, así, la argumentación de la apreciación de la música desde una diversidad de perspectivas emocionales.

Desde una perspectiva interdisciplinar, esta actividad integra los contenidos propios del lenguaje musical con las emociones y la literatura. La estructura narrativa implícita en la música permite explorar la forma musical desde una mirada narrativa, analizando contrastes de timbre, dinámica, textura o tempo con una finalidad expresiva. A su vez, se trabaja el desarrollo de habilidades auditivas, analíticas, emocionales y comunicativas en un entorno de aprendizaje colaborativo.

Las historias generadas por el alumnado mostraron una gran variedad de enfoques, desde escenas históricas hasta relatos fantásticos o personales, lo que demuestra el poder evocador de la música cuando se convierte en motor del pensamiento creativo. Esta propuesta demostró ser altamente motivadora y eficaz para integrar la educación musical a través de un enfoque creativo e interdisciplinar.

#### 4.5. Proyecto interdisciplinar: creación de un cortometraje

Esta última propuesta responde a un planteamiento interdisciplinar en sentido estricto, al tratarse de un proyecto común diseñado y coordinado por docentes de tres asignaturas pertenecientes a la mención de Expresión y Desarrollo de la Creatividad, dentro del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las materias implicadas son La alfabetización audiovisual, Lenguaje y creatividad, y Taller de actividades musicales para el desarrollo de la creatividad. Esta confluencia permite integrar las competencias y contenidos específicos de cada asignatura en una propuesta compartida con un objetivo creativo común: la elaboración de un cortometraje original.

La simultaneidad en la impartición de estas materias dentro del mismo semestre ha facilitado desde sus inicios la planificación conjunta del proyecto por parte del equipo docente, que ha sabido consolidarlo como una experiencia formativa de referencia. El proyecto (detallado en Aguiar et al., 2023) se implementa de manera ininterrumpida desde el curso académico 2012-2013 –con la única excepción del curso 2019-2020 debido a las res-

tricciones derivadas de la pandemia de COVID-19–, lo cual demuestra su valor educativo en las enseñanzas universitarias.

El trabajo se desarrolla en formato de taller y promueve tanto el trabajo colaborativo como la autonomía del alumnado. La agrupación se establece en equipos de cinco estudiantes, que se organizan de forma autogestionada para asumir las diferentes tareas vinculadas a la creación del cortometraje. El papel del profesorado se limita a la orientación y supervisión del proceso, lo que otorga al alumnado un rol activo y protagonista en su propio aprendizaje.

En el desarrollo del proyecto, el estudiantado pone en juego un conjunto amplio de competencias: narrativas, musicales y digitales, en coherencia con las tres asignaturas implicadas; pero también habilidades creativas, colaborativas y didácticas que los preparan para su futura labor docente. Todo ello se articula en torno a una temática común propuesta por el profesorado, a partir de la cual cada grupo desarrolla un audiovisual de aproximadamente cinco minutos de duración.

El producto final no solo incluye el cortometraje, sino también un dossier explicativo donde el alumnado documenta el proceso de creación, justificando las decisiones tomadas y la integración de contenidos pertenecientes a cada área. De este modo, la propuesta se convierte en una experiencia interdisciplinar que favorece la conexión entre saberes de distintas disciplinas didácticas.

## 5. Discusión

La implementación de propuestas educativas con enfoque interdisciplinar en la formación de docentes representa una necesidad para superar la fragmentación del conocimiento, aun notablemente presente en el sistema educativo universitario. Las experiencias presentadas en este trabajo muestran que la música, ya sea como eje vertebrador de un proyecto o como elemento integrado en una propuesta compartida entre distintas áreas, facilita la creación de conexiones significativas con otras disciplinas. Este papel integrador no solo enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también dota a los futuros docentes de recursos creativos y versátiles para su ejercicio profesional.

En este sentido, resulta imprescindible que los planes de estudio universitarios –en particular los vinculados a la formación inicial de maestros– incorporen experiencias que fomenten una visión global e integrada de los planes de estudios. Las propuestas desarrolladas en las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Primaria de la ULPGC han permitido a los estudiantes enfrentarse a retos pedagógicos reales, donde la creatividad, el trabajo colaborativo y el compromiso con una enseñanza significativa han sido aspectos clave. Así, el enfoque interdisciplinar no se plantea únicamente como una estrategia metodológica, sino como una visión educativa que impulsa la construcción de saberes desde la interacción entre áreas y disciplinas diversas.

Uno de los aspectos más destacados de estas experiencias ha sido el papel de la música como elemento integrador. Lejos de ser una materia aislada, la música se presenta como un recurso didáctico potente que puede vincularse con la historia (Tomalá et al., 2022), la literatura (López, 2013), la educación física y la educación visual y plástica (Folch et al., 2020), las ciencias sociales (López, 2022), las matemáticas (Montiel, 2017; Azaryahu et al., 2020) o las lenguas extranjeras (Cancela-Pose, 2021; Gómez-Domínguez, 2017). Además, su carácter evocador, comunicativo y emocional convierte a la música en un medio idóneo para fomentar e integrar el pensamiento divergente (Ritter y Ferguson, 2017), la inteligencia emocional (Retamero, 2021) o las relaciones sociales (Benito, 2019).

Aunque se ha señalado que la codocencia puede ser una vía idónea para impulsar la interdisciplinariedad (Folch et al., 2020), la experiencia presentada demuestra que también es posible llevarla a cabo con un único docente, siempre que exista un diseño pedagógico intencional y una planificación que integre contenidos y competencias de diferentes áreas. Este enfoque resulta especialmente necesario ante las dificultades logísticas y organizativas que supone la codocencia en la práctica real.

Finalmente, es importante destacar la situación de la educación musical en Educación Infantil: en casi el 50% de los centros, estas enseñanzas son impartidas por especialistas de Educación Primaria (Curbelo-González et al., 2024), lo que limita su carácter globalizador al carecer de coordinación con el profesorado tutor. De ahí la urgencia de que la formación inicial universitaria capacite a los futuros docentes para impartir la música desde una

perspectiva interdisciplinar, global y transversal, aprovechando plenamente sus beneficios en el desarrollo integral del alumnado.

## 6. Conclusiones

En coherencia con los objetivos planteados, las principales conclusiones del trabajo son las siguientes:

- En relación con el objetivo principal, las experiencias descritas evidencian que es posible y necesario promover, en docentes en formación y en ejercicio, prácticas pedagógicas basadas en el enfoque interdisciplinar con la música como eje vertebrador. Este enfoque favorece una enseñanza más integrada, creativa y adaptada a los retos educativos actuales.
- La integración de la música en proyectos con otras disciplinas ha permitido a los participantes comprender los fundamentos del enfoque interdisciplinar y aplicarlos en contextos didácticos reales, superando la concepción de la música como materia aislada.
- La naturaleza de las propuestas, que combinan trabajo en pequeños grupos y fases de trabajo individual, ha fortalecido tanto la autonomía como la capacidad de cooperación del alumnado, dotándolo de herramientas para el trabajo en equipo en entornos educativos diversos.
- El diseño y ejecución de las actividades ha requerido que los estudiantes analicen, interpreten y reflexionen sobre los contenidos musicales y su conexión con otros saberes, promoviendo el pensamiento crítico y la toma de decisiones pedagógicas y creativas de manera fundamentada.
- El uso de tecnologías como Scratch y Makey Makey, así como de recursos digitales para la edición y producción musical, ha mostrado el potencial de las TIC como aliadas en la creación interdisciplinar, ampliando las posibilidades expresivas y didácticas de la música.

La experiencia desarrollada en el contexto universitario demuestra que el enfoque interdisciplinar con la música como eje vertebrador puede transferirse y adaptarse a otras etapas y contextos educativos. En Educación Primaria y Secundaria, este

planteamiento podría aplicarse para integrar la música con áreas como las ciencias, la lengua o la educación física, favoreciendo aprendizajes más globales y significativos. Asimismo, su incorporación en entornos no formales –como talleres comunitarios, museos, bibliotecas o proyectos culturales– permitiría ampliar su impacto, contribuyendo a la construcción de una ciudadanía creativa, crítica y culturalmente consciente. La clave radica en formar docentes capaces de diseñar experiencias integradoras, que reconozcan la música como un recurso transversal y transformador, capaz de potenciar el aprendizaje y el desarrollo integral en cualquier ámbito educativo.

## 7. Referencias

- Aguiar Perera, M. V., Perera Santana, A. y Curbelo González, O. (2023). Experiencia de trabajo interdisciplinar y cooperativo en el aula universitaria. *Aula de Encuentro*, 25(2), 175-194. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7358>
- Arguedas Quesada, C. (2006). Cuentos musicales para los más pequeños. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v6i1.9205>
- Azaryahu, L., Courey, S. J., Elkoshi, R. y Adi-Japha, E. (2019). «Musical Math’ and ‘Academic Music» – Two music- based intervention programs for fractions learning in fourth grade students. *Developmental science*, 23(4), e12882. <https://doi.org/10.1111/desc.12882>
- Benito, R. C. (2019). *La práctica del canto colectivo: beneficios desde las perspectivas socioafectiva y emocional* [tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/10396/19035>
- Calleja, M., Luque, M. L., Rodríguez, J. M. y Liranzo, A. (2015). Incremento de la competencia lingüística en dos sujetos con Parálisis Cerebral mediante el dispositivo Makey Makey: Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Logopedia*, 5(2), 112-134. <https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/view/58622>
- Cancela-Pose, S. (2021). *Análisis del enfoque AICLE en Educación Infantil: la educación musical y auditiva en el aprendizaje de la lengua extranjera* [tesis doctoral, Universidad de La Coruña]. <http://hdl.handle.net/2183/27769>
- Castro Araya, H. y Guzmán Mora, O. (2025). Experiencia formativa con estudiantes de carreras de Educación de la Sede Guanacaste:

- creación de proyectos con uso de placas Makey Makey. *Revista Educación*, 49(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v49i2.553>
- Castro Araya, H., Ríos Cortés, K. y Arguedas Quesada, C. (2020). Acompañamiento pedagógico del Programa de Tecnologías para el Aprendizaje [Protea]: una experiencia constructivista que aprovecha el Makey Makey y Scratch para enriquecer un curso de expresión musical. *Revista Educación*, 44(2), 1-13. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39179>
- Chaves Arias, I., Esquivel Guillén, J., Jiménez Varela, A. C, y Sánchez López, H. (2018). Makey Makey y su posible aplicación en unidades de información. *E-Ciencias de la Información*, 8(1), 190-205. <https://dx.doi.org/10.15517/eci.v8i1.30086>
- Curbelo González, O. (2021a). *Taller de actividades musicales para el desarrollo de la creatividad*. ULPGC.
- Curbelo González, O. (2021b). Escucha creativa a través de la música programática. *El Guiniguada*, 30, 168-175. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.412>
- Curbelo-González, O., Hernández-Dionis, P., Martín Sanz, C. y Pérez-Jorge, D. (2024). The integration of musical contents in the classroom of the second cycle of early childhood education. *International Journal of Music Education*, 43(1), 75-91. <https://doi.org/10.1177/02557614241309641>
- Curbelo González, O. y Martín Sanz, C. (2024). Integración creativa de las artes en la formación docente: un proyecto de musicalización de obras pictóricas en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En: C. Pérez Curiel, R. Domínguez García y J. Zarauza Castro (coords.). *Innovación pedagógica y tecnologías digitales en la docencia de las ciencias sociales* (pp. 913-932). Dykinson. <https://dialnet.uni rioja.es/servlet/articulo?codigo=9966497>
- Decreto 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 212. <https://sede.gobiernodecanarias.org/boc/boc-a-2022-212-3215.pdf>
- Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 231. <https://sede.gobiernodecanarias.org/boc/boc-a-2022-231-3533.pdf>
- Folch Dávila, C., Córdoba Jiménez, T. y Ribalta Alcalde, D. (2020). La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la

- formación inicial de los futuros maestros. *Retos*, 37, 613-619. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74187>
- Gómez-Domínguez, M. (2017). *Estudio de la relación entre la estimulación sonoro-musical y las destrezas lectoras iniciales en el aprendizaje de una lengua extranjera* [tesis doctoral]. Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/16002>
- Hernández Infante, R. C., Infante Miranda, M. E. y Pupo Pupo, Y. (2023). Towards a Teaching-learning Process with a Holistic Vision. *Papeles*, 15(29), 7-19. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1304>
- Iruri Quispillo, S. y Villafuerte Álvarez, C. A. (2022). Importancia de la narración de cuentos en la educación. *Comuni@cción*, 13(3), 233-244. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.720>
- López García, A. (2022). *Enseñanza interdisciplinar de la música y las ciencias sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones* [tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/125084>
- López Ojeda, E. (2013). Literatura y música. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, 37, 121-144. <https://doi.org/10.18172/brocar.2541>
- Lozano, P., Guerrero, B. y Gordillo, W. (2016). Scratch y Makey Makey: herramientas para fomentar habilidades del pensamiento de orden superior. *Revista Redes de Ingeniería*, 7(1), 16-23. DOI: 10.14483/udistrital.jour.redes.2016.1.a04
- Mendoza Vera, E. E. y Godoy Pernía, J. (2016). El aprendizaje desde un enfoque holístico e integrador. *Revista Científica Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 9(19), 39-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6577479>
- Mireles Vargas, O. y Santos Hernández, J. A. (2023). Formación multidisciplinaria para la docencia: diseño, prácticas y alcances de un programa de posgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 137-152. <https://doi.org/10.35362/rie9215815>
- Moirano, R., Sánchez, M. A. y Štěpánek, L. (2019). *Creative Interdisciplinary Collaboration: A Systematic Literature Review. Thinking Skills and Creativity*, 100626. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100>
- Montiel Hernández, M. (2017). Un experimento piloto sobre la enseñanza interdisciplinaria integrada a nivel universitario: matemáticas y música. *Foro de Educación*, 15(22), 1-30. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.532>
- Palacios, F. (1997). *Escuchar*. Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

- Pedroza Flores, R. (2006). La interdisciplinariedad en la universidad. *Tempo de Educar*, 7(13), 69-98. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31171304>
- Pérez Molina, D., Pérez Molina, A. I. y Sánchez Serra, R. (2013). *El cuento como recurso educativo. 3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(4), 1-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817922>
- Ramos Ahijado, S., Botella Nicolás, A. M. y Hurtado Soler, A. (2019, 3-4 de mayo). *Robótica y música al servicio de la Educación Superior* [comunicación presentada en congreso]. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais*, Instituto Politécnico de Leiria.
- Retamero, I. (2021). *Beneficios extramusicales de la música: Inteligencia emocional y autoconcepto* [tesis doctoral, Universitat de València]. <https://hdl.handle.net/10550/80472>
- Ritter, S. M. y Ferguson, S. (2017). Happy creativity: Listening to happy music facilitates divergent thinking. *PLoS ONE* 12(9), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182210>
- Tamayo, M. (2011). *La interdisciplinariedad*. ICESI. <http://hdl.handle.net/10906/5342>
- Tomalá, K. E., Rivera, M. C., Egeuz, S. M. J., Lino, D. J. y Gonzalez, H. H. (2022). El uso de la música como nexo interdisciplinar en la enseñanza de la historia. *Científica Multidisciplinar*, 6(3), 1460-1484. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i3.2306](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2306)
- Zhang, G., Sun, J. y Sun, Y. (2023). Mapping interdisciplinary collaboration in music education: analysis of models in higher education across North America, Europe, Oceania and Asia. *Frontiers in Psychology*, 14:1284193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1284193>

# PaseArte: una propuesta artística global

MARTA FDEZ.-CARRIÓN QUERO

Centro Integrado Musical Padre Antonio Soler

<https://orcid.org/0009-0003-3980-6060>

## 1. Introducción

PaseArte es una idea, un proceso, una manera de entender la educación y, finalmente, el nombre de un espectáculo artístico infantil. El proyecto educativo PaseArte responde a una inquietud docente común por la cual se pone en marcha un concepto educativo artístico global. El trabajo desarrollado se ha llevado a cabo en el curso 2024-2025 en el CIM Padre Antonio Soler, de San Lorenzo de El Escorial.

El objetivo general es el aunar diferentes disciplinas artísticas a partir del trabajo de una obra artística y así desarrollar competencias multidisciplinares en el ámbito de la Educación Primaria (8-12 años). Para ello, se parte del planteamiento de una obra pictórica como base inspiradora de toda la creación de la obra escénica. Cada aula tiene como referencia una obra artística y a partir de ahí, diferentes docentes trabajan la danza, el canto y las artes plásticas. Desde ese momento se trazan unas tareas semanales con tiempos, espacios y disciplinas. Este proceso creador es el de mayor valor formativo, puesto que se han logrado un sinnúmero de destrezas básicas en el aprendizaje. Finalmente, se llega a la puesta en escena del proyecto, un momento de gran interés educativo, ya que todos los miembros de la comunidad educativa colaboran en ello.

El hecho de poder poner en marcha esta idea artística interdisciplinar lo hace posible un centro con unas circunstancias

muy concretas. Se trata de un centro integrado musical donde las enseñanzas musicales son el eje vertebrador de la vida de los escolares. No obstante, PaseArte es el resultado de una gran labor de coordinación por parte del equipo directivo, de un gran esfuerzo entre docentes, un trabajo participativo intenso por parte del alumnado y una actitud abierta por parte de sus familias. Podemos decir que PaseArte es un ejemplo de proyecto colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa.

Invitamos a docentes, alumnos, familias y organismos diversos a trazar líneas de actuación similares a las de PaseArte, ya que los resultados han sido muy positivos.

## 2. PaseArte: una propuesta artística global

El CIM Padre Antonio Soler es un centro público madrileño donde las enseñanzas oficiales de música y generales conviven integradas en el horario escolar. De este modo, Primaria y Secundaria se desarrollan de manera adaptada a las enseñanzas de conservatorio. PaseArte se acotó al ámbito de Etapa de Primaria con niños de 3.º a 6.º, es decir, con edades entre los 8 a 12 años. Esto implicó a 8 aulas con un total de 140 alumnos, profesorado de Primaria, Música y equipo directivo. Se llevó a cabo de octubre a mayo con el empleo de una hora semanal destinada al desarrollo del proyecto. Además, se contó con reuniones y actividades complementarias que dieron forma y contenido al proyecto.

### 2.1. Organización y proceso de creación

La idea inicial del proyecto se maduró entre docentes de diferentes ámbitos del centro. Una vez consensuada, la organización se asumió principalmente por parte del equipo directivo. Una vez al mes, se trabajaba de manera colaborativa entre los docentes implicados, y semanalmente se establecía una organización de espacios, docentes y actividades de manera que el proyecto fuera tomando forma.

Tabla 1. Organización PaseArte por meses.

ORGANIZACIÓN PROYECTO									
CURSO ESTILO	TERCERO IMPRESIONISMO		CUARTO CUBISMO		QUINTO RENACIMIENTO Y OTROS		SEXTO PINTURA ESPAÑOLA		
	NOVIEMBRE	6	3ªA	3ªB	4ªA	4ªB	5ªA	5ªB	6ªA
		Eduardo	Silvia y Olga	Vanesa	Mar y María	Marta	Jesús	Fede	Constanza
		Pintura Española		Impresionismo		Cubismo		Renacimiento y otros	
13		3ªA	3ªB	4ªA	4ªB	5ªA	5ªB	6ªA	6ªB
		Marta	Jesús	Fede	Constanza	Eduardo	Silvia y Olga	Vanesa	Mar y María
		Cubismo		Renacimiento		Pintura española		Impresionismo	
20		3ªA	3ªB	4ªA	4ªB	5ªA	5ªB	6ªA	6ªB
		Mar	Fede	Eduardo	Olga	Vanesa	María	Jesús	Marta
		Renacimiento		Pintura española		Impresionismo		Cubismo	
		PREPARACIÓN AUDICIÓN 27: Silvia-Constanza-Jesús							
27	Audición								

Nota: imagen creada por Marta Fdez.-Carrión

Tabla 2. Organización PaseArte por semanas.

PROYECTO MÚSICA EN PRIMARIA 19 MARZO				
CURSO	3ªA Y 3ªB	4ªA y 4ªB	5ªA Y 5ªB	6ªA 6ªB
ESPACIO	ORQUESTA	CORO Y S. ACTOS	AULAS QUINTO	DANZA
PROFESORES	Eduardo, Jesús y Marta	Constanza y Fede	Mar, María y Vanesa	Olga y Silvia
ACTIVIDAD	CANTO	CANTO	ESCENOGRAFÍA	CANTO Y DANZA

Nota: imagen creada por: Marta Fdez.-Carrión

El proceso de desarrollo del proyecto implicó un trabajo de comunicación necesariamente exhaustivo, dado que cada semana los alumnos y los docentes trabajaban aspectos diferentes del proyecto. En PaseArte, además de asignar a cada curso un autor o época, cada grupo se acercaba a las obras de arte de los demás cursos. El conocimiento y trabajo artístico no se ciñó solo al asignado. De este modo, el proceso implicó procesos creativos dirigidos a estilos diferentes, con técnicas e incursiones a épocas diversas del arte universal.

Tabla 3. Organización artística por cursos.

CURSO	ESTILO	OBRA ARTE	COREOGRAFÍA	CORO
3º A	IMPRESIONISMO	"La noche estrellada": Van Gogh	"Noviembre" de Martina quiere bailar.	"Belle lune Belle" de P. Amiot
3º B		"La terraza" Van Gogh	"Vuelo del moscardón"	Bombón
5º A	ARTE MODERNO	"La escalera": Escher	"Bosque animado"	Pletyказo: Ligeti
4º A	SIMBOLISMO	"Árbol de la vida": Klimt	"Kroke"	"Malakatumba" de J. Eiberdin
4º B	CUBISMO	"Autorretrato": Picasso	"Otoño" de Vivaldi	"Xun Xumé" de D. Azurza
6º A	PINTURA ESPAÑOLA	"Paseo a orillas del mar" de J. Sorolla	Sonidos del mar.	"El sabor de una Habanera" A. Bernabeu
6º B	ABSTRACTO	Mondrian	Ratoh Duek	Ratoh Duek

Nota: imagen creada por: Marta Fdez.-Carrión

## 2.2. Puesta en marcha

A lo largo de todo el curso, todas las semanas y todos los meses se ha hecho necesario el control exhaustivo del proyecto. Aparte de la buena planificación de los objetivos y obras, la coordinación era fundamental. Numerosos factores eran los que cada semana se ponían en juego: docentes, alumnos, familias, espacios y tiempos. La implicación de todos los que forman el centro educativo fue fundamental. Veamos el cronograma resultante del proyecto.

Tabla 4. Cronograma PaseArte.

CRONOGRAMA ORGANIZACIÓN PASEARTE						
MES	COORDINACIÓN	EQUIPO PASEARTE	DPTO. PRIMARIA	DPTO. MÚSICA	FAMILIAS	ALUMNOS
<b>OCTUBRE</b>	Presentación idea	Materialización idea.	Presentación idea.	Presentación idea.	Comunicación idea.	Comunicación idea.
<b>NOVIEMBRE</b>	Planificación del trabajo: reuniones, espacios, tiempos, materiales.	Selección de obras. Organización trabajo. Planificación espectáculo. Asignación de tareas.	Información concreta de cada tema. 3º Van Gogh 4º Kandinsky, Picasso y Cubismo. 5º Leonardo Da Vinci y Escher. 6º Pintura española y Mondrian.	Información y colaboración en Audición.		Comienzo del trabajo
<b>DICIEMBRE</b>	Organización trabajo y cuadrante. Gestión con centro cultural.	Asignación de tareas y organización de los espacios.	Asignación de tareas y organización de los espacios.	Información y colaboración en Audición.		Trabajo multidisciplinar.
<b>ENERO</b>	Organización y cuadrante.	Tareas y espacios.	Tareas y espacios.	Información y colaboración en Audición.		Trabajo multidisciplinar.
<b>FEBRERO</b>	Organización y cuadrante.	Tareas y espacios.	Tareas y espacios.	Información y colaboración en Audición.		Trabajo multidisciplinar.
<b>ABRIL</b>	Cuadrante. Ensayos. Asignación de tareas.		Ayuda y Apoyo.	Información y colaboración en Audición y en espectáculo.	Autorizaciones Vestuario Atrezzo Ensayos	Trabajo en artística, danza y coro.
<b>MAYO</b>	Organización y chequeo: Autorizaciones Transporte Horarios Materiales Exposición Escalera Colaboradores Preparación con Centro cultural. Necesidades	Determinación de necesidades. Planificación tareas.	Comunicación, vestuario, familias, autorizaciones. Preparación exposición	Asignación de tareas.	Comunicación y colaboración.	Ensayos generales.

Nota: imagen creada por Marta Fdez.-Carrión

## 2.3. Actuación final

Como toda puesta en escena, PaseArte siguió todas las premisas que toda compañía artística debe seguir. Contó con ensayos generales, escaleta y publicitación correspondiente. Todo ello fruto de un trabajo docente inmejorable, generoso y muy profesional. Fueron muchas las aportaciones que hicieron que el producto final fuera todo un éxito.

Figura 1. Ejemplo de organización actuación final.

TAREAS PaseArte			
CONSTANZA	Conectar la cámara. Explicar a madres tema entradas . Con 4º en camerinos.		
JESÚS	Con Técnico de sonido arriba.		
BEA	Regidora. Habla con Javier D.  <b>REGADERA</b> Quita el micro de diadema de los 5 niños de quinto que están actuando.	JAVIER D.	Pendiente de las indicaciones de <b>Bea</b> . <b>REGADERA</b> Quita el micro de diadema de los 5 niños de quinto que están actuando. -Pone aros con los ayudantes. -Ayuda a poner tarimas con los ayudantes. -Ayuda a quitar tarimas.
OLGA	Gestión general números danza.  -Pone 6 sillas y 3 mesas de número de baile de 3ºB con Vanesa y Silvia.  -Recoger 6 sillas y 3 mesas después del número de 3ºB.  -Quitar y poner camisetas en el escenario a 4ºA después de <b>Xun xumé</b> .	VANESA	SIEMPRE CON OLGA  Además: -Pone 6 sillas y 3 mesas de número de baile de 3ºB con Olga y Silvia.  -Recoger 6 sillas y 3 mesas después del número de 3ºB.  -Quitar y poner camisetas en el escenario a 4ºA después de <b>Xun xumé</b> .
MARTA C.	Pianista de 3º. -Cuando todos los 3º han terminado los cuatro números los saca y esperan a entrar en el patio de butacas fila 11. -TUMBÉ: entran y ocupan el lugar que van dejando los 5º. - Salen al escenario al final para la canción "Oye" por los laterales.	MYRIAM	Con los niños de 3º en las calles del escenario preparados para el baile con los globos. -Cuando todos los 3º han terminado los cuatro números los saca y esperan a entrar en el patio de butacas fila 11. -TUMBÉ: entran y ocupan el lugar que van dejando los 5º. - Salen al escenario al final para la canción "Oye" por los laterales.
SANDRA SÁNCHEZ	-Con Irene y con 3º B en las calles del escenario esperando a que 3ºA termine la coreografía. Se quedarán los globos por el suelo. Sale 3ºB a cantar con 3ºA.  Cuando terminan de cantar las dos canciones, sale 3ºA con los globos.		

Nota: imagen creada por Marta Fdez.-Carrión.

Entre la riqueza de aportaciones contamos, por ejemplo, con la elaboración de los programas, búsqueda de local de ensayo actuación, transporte al local, organización de vestuario y atrezzo, información a las familias, transporte de materiales o decoración de la sala.

Figura 2. PaseArte Programa de mano 1.



Nota: imagen creada por Equipo CIM.

Considerando que PaseArte es una obra multidisciplinar, la sala donde se llevó a cabo la actuación fue preparada a modo de museo. Se hizo una gran exposición con los trabajos diversos del alumnado de Primaria, que, utilizando diversas técnicas, habían tomado contacto con diferentes artistas.

Artes plásticas, canto y música se dieron cita el día de la actuación. El resultado de un proceso altamente satisfactorio, dado que no solo se trabajó el arte en sí misma, sino multitud de aspectos educativos como son el esfuerzo, la lectura, la motricidad fina y gruesa, el trabajo cooperativo, el respeto a las expresiones artísticas, el conocimiento de medios de expresión, el acercamiento al arte como entorno emocional seguro, etc.

Figura 3. PaseArte. Programa de mano 2.



Nota: imagen creada por Equipo CIM.

### 3. Conclusiones

Las artes proporcionan un marco especial, puede que incluso único, de expresión personal.

GARDNER (1994)

Apoyándonos en el trabajo que autores como Gardner y ahondando en el trabajo de otros que estudian los principios que operan en el ser humano cuando interviene en el arte, tenemos

que este proyecto puede que suponga un ejemplo ideal de expresión y crecimiento personal. Resumiendo, algunos de los aspectos desarrollados en este proyecto han sido:

- *Ámbito docente*: trabajo en equipo, coordinación, organización docente fuera del aula, programación de aspectos extra-curriculares, flexibilidad, adaptación de los materiales y recursos a los objetivos, apertura a nuevas propuestas, formación ampliada en otras disciplinas. Apertura al desarrollo creativo de la docencia.
- *Ámbito educativo*: alumnos ilusionados por aprender, desarrollo competencial. Sentido estético, capacidad de concentración, escucha, esfuerzo. Respeto por expresiones ajenas, autoestima, control del espacio y del cuerpo, apertura y conocimiento de otras expresiones artísticas. Creación de entornos emocionalmente seguros y estimulantes. Desarrollo creativo. Asociaciones sinestésicas muy interesantes para el desarrollo intelectual.
- *Ámbito social*: proyecto colaborativo respecto a familias e instituciones, proyecto inclusivo, innovador, de refuerzo de los lazos entre escuela y padres, transformador en cuanto a generar nuevas actitudes y muy gratificante.

Puedes conocer más PaseArte (Mediateca pública Educamadrid):

- PaseArte. Proceso: vídeo 1  
<https://mediateca.educa.madrid.org/video/lc6iam3pgkze4ugk>
- PaseArte Organización: vídeo 2  
<https://mediateca.educa.madrid.org/video/xdwcub4c7v5arvo1>
- PaseArte Resultado: vídeo 3  
<https://mediateca.educa.madrid.org/video/b75zon5erxc15tv4>

## 4. Referencias

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Ibérica.



# Paisaje sonoro y grafía no convencional como recursos de formación para docentes

PILAR B. GIL-FRÍAS

Universidad de La Laguna

<https://orcid.org/0000-0003-1694-0964>

## 1. Introducción

La enseñanza musical en la etapa de Educación Primaria ha evolucionado hacia enfoques pedagógicos más sensibles, creativos y experienciales, que anteponen la vivencia sonora y la expresión personal del alumnado. En este contexto, la grafía no convencional puede considerarse un recurso didáctico muy valioso, pues permite representar las cualidades del sonido (tales como la intensidad, el timbre, la duración o la altura) mediante símbolos, colores, líneas y formas alternativas a la grafía convencional. Estas propuestas pedagógicas se encuentran directamente relacionadas con los principios teóricos y pedagógicos del canadiense R. Murray Schafer, que ha transformado profundamente el concepto de *educación auditiva*, y la ha orientado hacia una escucha activa, crítica y creativa del entorno sonoro. En este sentido, resulta esencial que la formación inicial del profesorado integre estas perspectivas contemporáneas, con la finalidad de que los futuros docentes desarrollen las competencias necesarias para fomentar en sus aulas una educación musical innovadora, reflexiva y comprometida con la sensibilidad estética y ambiental (Schafer, 1969).

Las metodologías interdisciplinares, como la creación e interpretación de partituras gráficas, potencian la creatividad musical y visual, al fomentar la interacción y la transposición de medios ar-

tísticos: se estimulan cualidades como la imaginación, la creatividad, la confianza en uno mismo, la apertura hacia nuevas formas de expresión, la percepción sensorial y la capacidad de análisis. Emplear las partituras gráficas es una manera de utilizar el potencial creativo que nace de la interacción entre disciplinas artísticas, ya que permite estudiar de forma integrada las artes visuales y la música, al tiempo que establece asociaciones y analogías constantes entre los elementos gráficos y sonoros. En la formación de docentes, esta experiencia se traduce en la adquisición de recursos didácticos transferibles, que los futuros maestros y maestras pueden aplicar en sus aulas para incentivar la creatividad y la sensibilidad artística de su propio alumnado (Buj Corral, 2020).

Los fundamentos principales de Murray Schafer respecto a la educación se centran en la ecología acústica y el desarrollo de la escucha activa para fomentar la creatividad y la conciencia integral del entorno sonoro (Botella Nicolás, 2020). Schafer fue un compositor, investigador y docente que realizó enormes aportes a la educación musical de niños y jóvenes a través de sus libros, talleres, conferencias y el concepto de *paisaje sonoro* (*soundscape*). Murray Schafer plantea una serie de principios fundamentales para la educación musical y la conciencia sonora, que se derivan de su concepto de diseño acústico y su visión de la ecología acústica. Schafer (2013) propone que la educación musical debe orientarse a desarrollar una escucha crítica y sensible del entorno sonoro, y resume su pensamiento en los siguientes principios del diseño acústico, aplicables también a la educación musical. Cuando el oído sufre daños, por exceso de ruido, falta de atención o saturación, o cuando la voz no puede ser escuchada, el entorno y, por extensión, la educación, es perjudicial. Por lo tanto, para Schafer, el primer paso para una cultura sonora sana es educar el oído y valorar la voz humana. Por otra parte, según este pedagogo, los sonidos no son solo señales funcionales, sino que también comunican significados culturales, emocionales y simbólicos. En este sentido, la educación musical debe ayudar a los estudiantes a comprender el valor expresivo y simbólico de los sonidos. Cuando el alumnado aprende a reconocer los patrones rítmicos y temporales del entorno natural y social, esto le permite integrar la música con la vida cotidiana y con la naturaleza. Por último, Schafer defiende que la educación sonora tiene que enseñar cómo lograr armonía y equilibrio entre los sonidos del entorno. Un paisa-

je sonoro equilibrado promueve el bienestar colectivo, mientras que el caos acústico genera estrés y desconexión.

El trabajo con el paisaje sonoro (Schafer, 2013) en la educación musical incide positivamente en el desarrollo auditivo, la creatividad, el pensamiento crítico y la conciencia ambiental. Y, según concluye Botella Nicolás et al. (2025, p. 7), «el paisaje sonoro es un contexto pedagógico de primer orden para la formación de futuros maestros», una afirmación que también refrendan Delgado (2015) y Hurtado-Soler et al. (2020). En cuanto al desarrollo de habilidades auditivas y perceptivas, podemos decir que se promueve una escucha activa, atenta y consciente (Botella Nicolás, 2020; Buj Corral, 2020), que amplía la forma de entender lo que nos rodea y conecta con otras disciplinas como puede ser la Geografía (Lara Fuillerat y Moraga Campos, 2025). Además, como nos dice Buj Corral (2020), este entrenamiento de la escucha atenta es una habilidad muy útil en procesos de creación musical. Valorar el silencio y estimular una manera más exigente de escuchar los sonidos del entorno, así como una mejora en la comprensión de lo que se percibe, son también contribuciones del trabajo con el paisaje sonoro en la educación. Así, la educación auditiva se convierte en un proceso de descubrimiento y respeto hacia los sonidos que nos rodean.

Por otro lado, siguiendo a Buj Corral (2020) y Botella Nicolás (2020), podemos decir que el trabajo con el paisaje sonoro potencia la creatividad y la expresión musical, dado que estimula la imaginación y favorece procesos de experimentación, improvisación y creación colectiva. Este tipo de actividades fomenta la capacidad inventiva de los estudiantes, promoviendo una relación más libre y personal con la música, alejada de los modelos estrictamente normativos de la notación tradicional. Destacamos, además, su relación con lo emocional, pues en este tipo de trabajo creativo con el entorno sonoro el sonido deja de ser únicamente un medio técnico para convertirse en un vehículo de expresión emocional y de crecimiento personal. Por todo ello, esta experiencia resulta especialmente significativa en la formación de futuros docentes, al permitirles vivenciar el proceso creativo desde una perspectiva activa y reflexiva.

Finalmente, el trabajo con el paisaje sonoro se vincula estrechamente con la conciencia ambiental y ciudadana, puesto que, al explorar el entorno acústico, los estudiantes desarrollan una actitud de escucha respetuosa hacia el medioambiente y una ma-

yor comprensión del impacto que los sonidos tienen en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la educación sonora deviene una forma de educación ecológica, que invita a reflexionar sobre qué sonidos merecen ser preservados, estimulados o transformados. Siguiendo la visión de Schafer (2013; 1969), el objetivo último no es solo reducir el ruido, sino diseñar paisajes acústicos más armónicos y significativos, entendiendo que el mundo puede concebirse como una gran composición en constante evolución, cuya orquestación nos corresponde.

Además de las aportaciones que se toman sobre el paisaje sonoro de Schafer para desarrollar el presente proyecto «Historia sonora y Sonograma», destaca la reflexión de Hemsy de Gainza (1995) respecto a las grafías no convencionales, a las cuales reconoce como uno de los aportes más significativos de la música contemporánea al campo de la pedagogía musical. Bajo la denominación de *nuevas grafías*, la autora alude a aquellos sistemas de representación que, alejándose de la notación tradicional, responden a una concepción del sonido más sensorial, directa y exploratoria, propia de las transformaciones estéticas y tecnológicas del siglo XX. Estas formas gráficas emergen de la necesidad de profundizar en lo que Gainza denomina el *polo material del sonido*, es decir, su dimensión física, perceptiva y expresiva, donde el gesto, la textura o el color adquieren valor comunicativo y pedagógico (Hemsy de Gainza, 1995).

Desde esta perspectiva, la introducción de la música contemporánea y, en particular, de las nuevas grafías en el ámbito educativo no constituye un mero recurso auxiliar, sino una herramienta didáctica esencial y que orienta a promover la comprensión y la creación sonora. Hemsy de Gainza plantea un conjunto de objetivos que presentan gran coincidencia con los que se pretenden con este proyecto (1995, pp. 3-4):

- Sensibilizar a los alumnos en relación con el entorno sonoro y la valorización del silencio.
- Brindar una oportunidad para el manejo y la exploración de materiales y objetos sonoros, y la invención y construcción de diversos tipos de instrumentos.
- Estimular la producción sonoro-musical mediante la voz, los instrumentos y diversos tipos de objetos.
- Desarrollar la fantasía y la imaginación sonoras a través de improvisaciones y composiciones individuales y colectivas.

- Conocer, inventar y utilizar las nuevas formas de grafía musical (lenguajes analógicos y otros lenguajes simbólicos).
- Integrar el sonido y la música en experiencias interdisciplinares que incluyan otros campos estéticos o artísticos.
- Preparar a los alumnos para el conocimiento y la apreciación de las obras musicales contemporáneas.
- Conocer nuevas técnicas y desarrollos musicales.
- Adquirir los conocimientos básicos para el abordaje de la lectura y la interpretación de partituras contemporáneas.

En síntesis, las nuevas grafías propuestas por Hemsy de Gainza representan un material pedagógico esencial para la educación musical contemporánea, pues invitan al estudiante a explorar, simbolizar y crear a partir del sonido mismo, tal como se propone en la elaboración del sonograma de este proyecto y que están en consonancia con las partituras gráficas o visuales, «que son partituras musicales que se alejan de los signos convencionales de notación y emplean elementos del lenguaje visual (formas, colores, grafismos, texturas, etc.) que no forman parte del sistema de notación tradicional. Estas partituras constituyen una expresión artística sinestésica, situada entre lo visual y lo sonoro» (Buj Corral, 2020, pp. 125-126). Este enfoque promueve una formación musical abierta, sensorial y creativa, capaz de integrar arte, pensamiento y experiencia sonora en un proceso educativo significativo.

Como conclusión general, a partir de los textos que se han revisado, podemos decir que la implementación de enfoques activos basados en la exploración sonora y las nuevas formas de notación (como las partituras gráficas y el paisaje sonoro) es crucial para formar maestros multifacéticos que posean las competencias digitales y pedagógicas necesarias para promover la creatividad, la interdisciplinariedad y la conciencia ambiental en sus futuras aulas (Botella Nicolás et al., 2019; Buj Corral, 2020; Delgado, 2015; Hurtado-Soler et al., 2020; Lara Fuillerat y Moraga Campos, 2025; Urrutia, 2020).

## 2. Proyecto «Historia sonora y sonograma»

El proyecto «Historia sonora y sonograma» es una propuesta didáctica desarrollada en la asignatura Enseñanza y Aprendizaje de

la Educación Musical, que se implementa en el segundo curso del Grado de Maestro de Educación Primaria en la Universidad de La Laguna (ULL).

A lo largo de este trabajo, se describirán las diferentes fases del proyecto y sus fundamentos metodológicos, y se mostrarán algunos de los resultados creativos que se han obtenido. Este trabajo se desarrolla cada año como parte fundamental de la formación de los futuros maestros y maestras de Educación Primaria y aborda competencias musicales esenciales para su futura práctica docente. Si bien la mayoría de los estudiantes carecen de formación musical especializada, esta limitación se convierte en una oportunidad para demostrar que la educación musical es accesible para todos.

El objetivo general es sensibilizar al alumnado sobre el paisaje sonoro, desarrollando la creatividad a través del sonido, con la finalidad de proporcionar herramientas didácticas innovadoras que puedan implementar en su futuro profesional como docentes. En un nivel más concreto, podemos describir los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar la sensibilización hacia el paisaje sonoro cotidiano como fuente de aprendizaje y creación artística.
- Promover la reflexión sobre los conceptos de *música*, *ruido* y *silencio*.
- Desarrollar la capacidad de escucha atenta y la conciencia acústica del entorno.
- Experimentar con las cualidades del sonido (timbre, altura, intensidad, duración) mediante la exploración de objetos, instrumentos, la voz y el cuerpo.
- Representar gráficamente los sonidos mediante códigos no convencionales (colores, formas, líneas) para crear una partitura gráfica o *sonograma*.
- Estimular la creatividad, el trabajo cooperativo y la expresión estética a través de la construcción de una historia sonora y su representación gráfica.
- Desarrollar competencias de trabajo en equipo, de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en contextos artísticos y educativos.

## 2.1. Productos del proyecto

El proyecto se materializa en tres productos: historia sonora, sonograma e informe.

- La historia sonora consiste en crear y representar en vivo y en directo una pieza sonora de entre 2 y 3 minutos de duración, que recrea, solo con sonidos, una o varias escenas que narren una historia. La trama de la historia debe ser reconocible únicamente a través de la escucha y en ella solo se podrán utilizar recursos sonoros y musicales, pudiéndose incluir algún efecto digitalizado que sea imposible de hacer de otra manera e imprescindible para la escena. Se podrán usar instrumentos musicales, objetos cotidianos, objetos naturales, juguetes sonoros, el cuerpo y la voz de cualquier manera, pero nunca emitir palabras con significado.
- El sonograma es una representación gráfica de las cualidades de los sonidos (altura, duración, intensidad y timbre) utilizados en la historia sonora a modo de partitura gráfica que utiliza símbolos, formas, colores, grafía no convencional, etc. Esta creación permite seguir visualmente lo que se está escuchando. Puede realizarse en formato digital o analógico, ha de ser claro, representar la mayor cantidad de elementos posible y ser fiel a la narrativa.
- El informe del trabajo es un documento escrito que tiene que recoger la narración de la historia sonora, incluyendo un guion de las intervenciones de cada miembro del equipo, un cuadro técnico en el cual se enumera, en orden de ejecución, cada material u objeto utilizado, el modo en que se produce el sonido, la descripción de sus cualidades y la persona que lo ejecuta. También debe incluirse el sonograma, una grabación en vídeo de la presentación de la historia sonora y un registro de las sesiones de trabajo en equipo en el que se recojan los aspectos que se hayan tratado y los acuerdos adoptados, así como cualquier observación especial sobre el desarrollo del proyecto. Por último, ha de completarse la autoevaluación y la coevaluación del proceso de trabajo en equipo, junto con una valoración, las conclusiones grupales de la experiencia de trabajo en grupo y la presentación pública que responde a preguntas como: ¿Ha sido complicado? ¿Por qué? ¿Qué hemos aprendi-

do? ¿Cómo nos puede ayudar esta experiencia en nuestra futura labor docente? ¿Qué aspectos se podrían mejorar?

## 2.2. Participantes

En el desarrollo de este proyecto participan cada año unos 270 alumnos y alumnas del 2.º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de La Laguna. Se trata de una asignatura obligatoria que tiene un enfoque integral, pues su finalidad principal es aportar recursos educativos desde la especialidad de Música que puedan implementarse de forma interdisciplinar en todas las áreas de la etapa de Educación Primaria. Este alumnado tiene una formación musical dispar, pero en su mayoría (en torno al 70%) únicamente ha recibido la educación musical obligatoria, tal como se recoge en el sondeo que se realiza al inicio del trabajo con la asignatura.

## 2.3. Fases del proyecto

La propuesta se articula en tres grandes fases: preparación y sensibilización, aplicación creativa, y presentación y valoración. Cada una de ellas integra diversas actividades orientadas a la vivencia, la reflexión y la expresión del fenómeno sonoro.

### 2.3.1. Preparación y sensibilización hacia el paisaje sonoro

Durante esta primera etapa, se propicia una toma de conciencia del entorno acústico mediante ejercicios de escucha activa tanto en espacios interiores como exteriores. Se promueve la identificación de fuentes sonoras naturales, humanas y tecnológicas, así como la reflexión grupal sobre la contaminación acústica y la pérdida del silencio.

Paralelamente, se introducen debates guiados en torno a la idea de *limpieza de oídos* y *paisaje sonoro* de Schafer, y los conceptos de *música*, *ruido* y *silencio*, destacando las fronteras difusas que los separan y la complejidad de su análisis desde un punto de vista social, cultural y educativo. Estas dinámicas permiten ampliar la noción tradicional de *música*, reconociendo el valor estético de cualquier manifestación sonora.

Algunas de las actividades que se llevan a cabo en esta fase son:

- Escuchar con los ojos cerrados durante tres minutos los sonidos perceptibles desde el aula, atendiendo a lo más cercano y ampliando la percepción hacia lo exterior y más lejano del aula. A continuación, comentar y analizar en grupo lo que se ha escuchado, describiendo las cualidades de esos sonidos y las sensaciones que producían. Esta misma actividad se realiza en un parque cercano al edificio de la facultad con el fin de contrastar las diferencias entre ambos paisajes sonoros.
- Visualizar grabaciones de interpretaciones en directo de algunas obras contemporáneas, como *4'33''* de Cage, o piezas de Boulez. También algunas canciones de música popular que utilizan el sonido de formas alternativas, como, por ejemplo, *Money* de Pink Floyd.

### 2.3.2. Vivencia práctica y aprendizaje de las cualidades del sonido

El alumnado realiza experiencias de exploración sonora utilizando materiales cotidianos, instrumentos escolares, la voz y el propio cuerpo. Se trabajan las cualidades básicas del sonido (timbre, altura, duración, intensidad) mediante dinámicas lúdicas, improvisaciones y juegos colectivos de imitación y contraste. Se dedica una sesión a descubrir los materiales, instrumentos y objetos sonoros que están disponibles en el aula, así como a explorar efectos sonoros con la voz o con objetos cotidianos. A modo de laboratorio de pruebas, se agrupan aleatoriamente para representar una escena como si fuera una fotografía sonora que sirva como primer acercamiento a lo que más adelante han de hacer en la historia sonora.

Estas prácticas favorecen la comprensión empírica de los fenómenos acústicos, a la vez que generan un clima de experimentación y apertura sensorial.

### 2.3.3. Exploración y representación gráfica del sonido

En coherencia con los principios de Schafer, se introduce el concepto de *notación no convencional*, invitando a los grupos a representar gráficamente los sonidos a través de colores, formas, líneas, texturas y trayectorias visuales. Esta fase supone un importante ejercicio de abstracción y traducción simbólica, al conectar el plano auditivo con el visual. Para esta tarea, se realiza el análisis de las cualidades del sonido atendiendo a su altura, duración, intensidad y timbre, así como las diferentes texturas que se con-

figuran. Para cada una de ellas, se proponen grafías y se reflexiona de forma conjunta acerca de su pertinencia.

#### 2.3.4. Aplicación: creación de la historia sonora y su sonograma

El alumnado se agrupa en equipos y se les facilita un guion de trabajo para desarrollar el proyecto. Este guion favorece la asunción de roles y la organización y secuenciación de las tareas. En líneas generales, se les dan las siguientes instrucciones:

- La primera tarea es la configuración de los equipos de trabajo, consensuar un nombre de equipo y adjudicar roles (portavoz, organizador/a, responsable de asistencia, secretario/a, encargado/a de materiales...). A continuación, se debe acordar la planificación de reuniones y el establecimiento de plazos, fijando fechas para cada fase del proyecto.
- Como punto de partida para la parte creativa, se propone comenzar con una lluvia de ideas para, luego, elegir el tema en el que se enmarcará la historia sonora. En la aplicación de esta técnica creativa es importante que sean espontáneos, imaginativos, sin censurar las ideas de las otras personas, por más disparatadas que puedan parecer, pues, en un primer momento, la premisa es generar cuantas más ideas, mejor. Después hay que ponerle un poco de realismo y descartar o adaptar aquellas ideas que no son asequibles en este momento. Por último, se toma la decisión definitiva y se profundiza en el trabajo.
- A la hora de redactar la historia sonora, es conveniente que se incluyan la mayor cantidad de detalles sonoros posibles, pues así será más fácil representarla. En momentos posteriores, se pueden descartar detalles y quedarse con lo esencial. Una vez que se haya escrito la historia, se seleccionan los sonidos más representativos de las acciones y ambientes descritos, explorando diversas fuentes: objetos, instrumentos, voz, cuerpo. Para facilitar la elaboración del cuadro técnico, proponer mejoras y crear el sonograma, los estudiantes realizan grabaciones de los ensayos usando dispositivos móviles.
- En el proceso de creación del sonograma, se les indica que repitan la fase de lluvia de ideas con el fin de generar muchas alternativas a los códigos y representaciones gráficas de los

sonidos recogidos en la historia sonora. Para diseñar el sonograma, pueden utilizar herramientas digitales o realizarlo de forma manual. A la hora de presentarlo al grupo, se han de exponer las pautas para descifrarlo y se debe acompañar de una leyenda que explique los diferentes elementos gráficos que contiene.

#### 2.3.5. Presentación y valoración

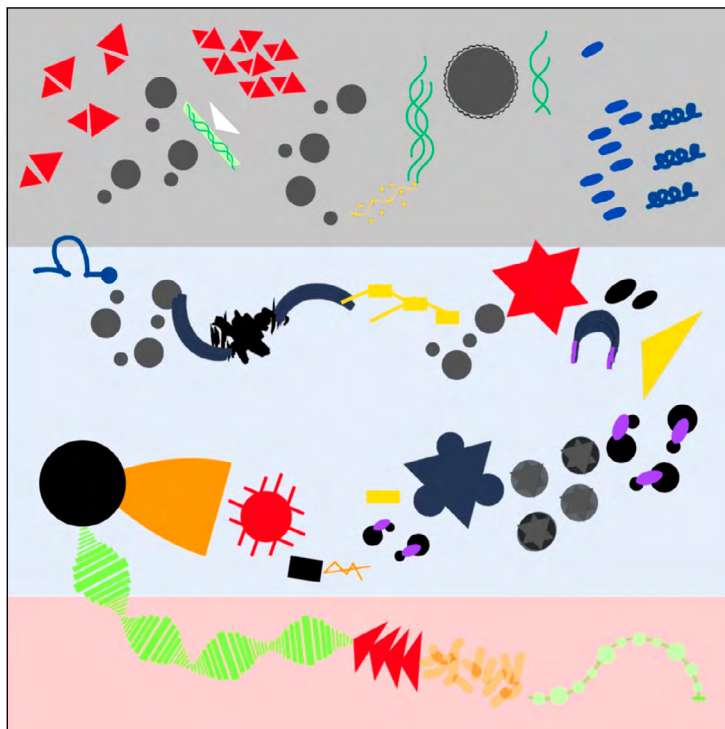
Las historias sonoras se interpretan en vivo ante el grupo clase. Para fomentar una escucha pura y libre de elementos visuales, el público permanece de espaldas a los intérpretes, de modo que la percepción se centra exclusivamente en el sonido. Al finalizar cada presentación, se comparten las interpretaciones del público, contrastándolas con la intención del grupo creador. Esta dinámica genera un valioso espacio de metacognición y diálogo artístico.

La evaluación adopta un enfoque 360°, integrando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, centrada en los criterios de creatividad, coherencia sonora, expresividad, trabajo en equipo y capacidad reflexiva.

### 2.4. Resultados y evaluación

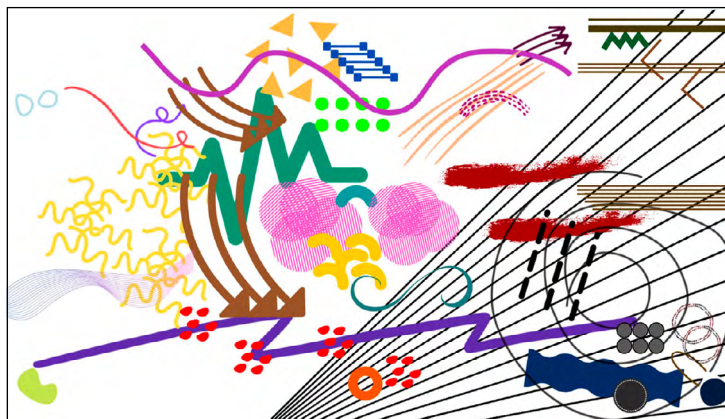
A continuación, se mostrarán algunos ejemplos de los sonogramas que han sido elaborados por el alumnado en el desarrollo del proyecto. Podemos observar que las creaciones son diferentes entre sí, lo cual constata la puesta en juego de la creatividad. La presentación o interpretación de la imagen debe tener un desarrollo temporal, es decir, debe leerse de forma que esté en paralelo a la historia sonora que lo acompaña. En algunos casos, esa organización es horizontal y de izquierda a derecha (figuras 2, 4 y 5) y, en otros, el desarrollo es en vertical y de abajo arriba (figuras 1 y 3). Estas indicaciones se detallan en la presentación del sonograma y en el informe que cada equipo elabora al finalizar el proyecto.

Figura 1. Sonograma.



Nota: imagen creada por el alumnado.

Figura 2. Sonograma.



Nota: imagen creada por el alumnado.

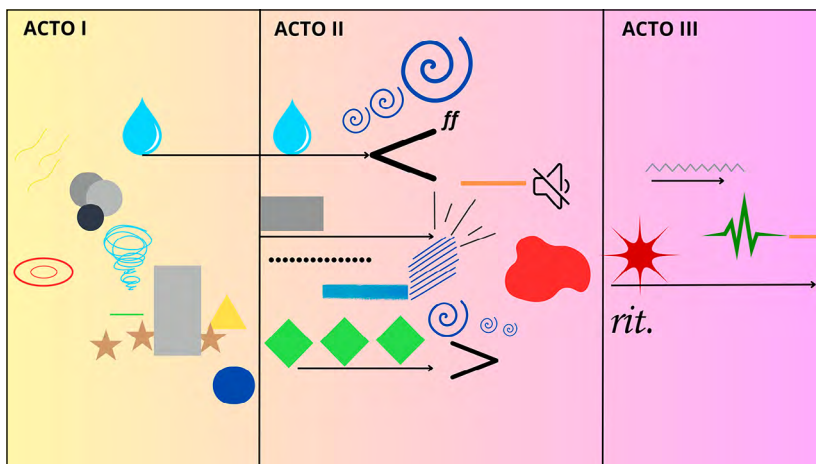
La elección de colores y formas tiene que representar las cualidades de los sonidos utilizados en la historia sonora, evitando el uso de imágenes pictóricas que reflejan los objetos utilizados o emulados. Así, se trata de alcanzar un grado de abstracción mayor que refleje de forma visual los sonidos de forma pura.

Figura 3. Sonograma.



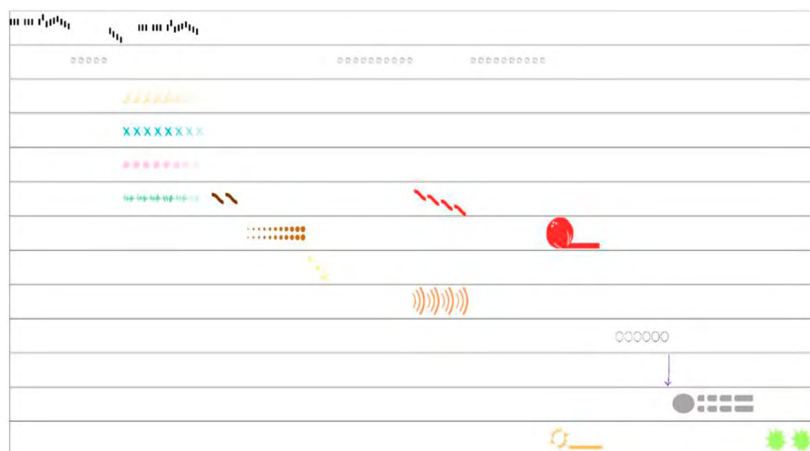
Nota: imagen creada por el alumnado.

Figura 4. Sonograma.



Nota: imagen creada por el alumnado.

Figura 5. Sonograma.



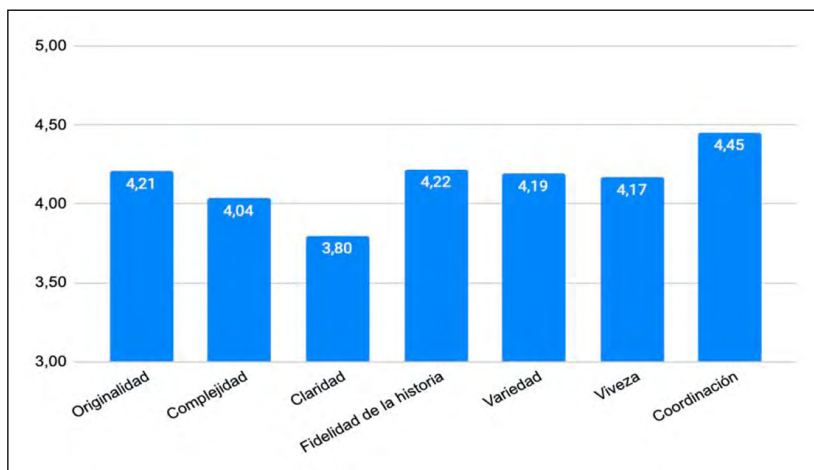
Nota: imagen creada por el alumnado.

En cuanto a la evaluación, se utiliza un modelo 360°, que implica procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y diferentes momentos: proceso de trabajo en equipo, presentación y valoración del informe final. Haremos un análisis más en detalle a continuación.

La valoración de la historia sonora el día de su presentación en directo la realizan los compañeros y compañeras de clase y la

docente encargada atendiendo a los siguientes ítems: originalidad, complejidad (detalles), claridad de lo que se pretende narrar, fidelidad de los paisajes sonoros, variedad de recursos y material utilizado, viveza o ritmo de la trama, y coordinación y fluidez en la interpretación. Cada ítem se valora de 1 a 5. En líneas generales, todos los ítems obtienen puntuaciones altas, siempre mayores de 3,5, siendo la coordinación la que mayor puntuación obtiene (4,45), mientras que la claridad es la peor valorada, con 3,8 puntos. El valor promedio de esta valoración es 4,19 puntos. Estos valores que podemos observar en la figura 6 reflejan unos resultados muy favorables.

**Figura 6.** Valoración por ítem de la presentación de la historia sonora.

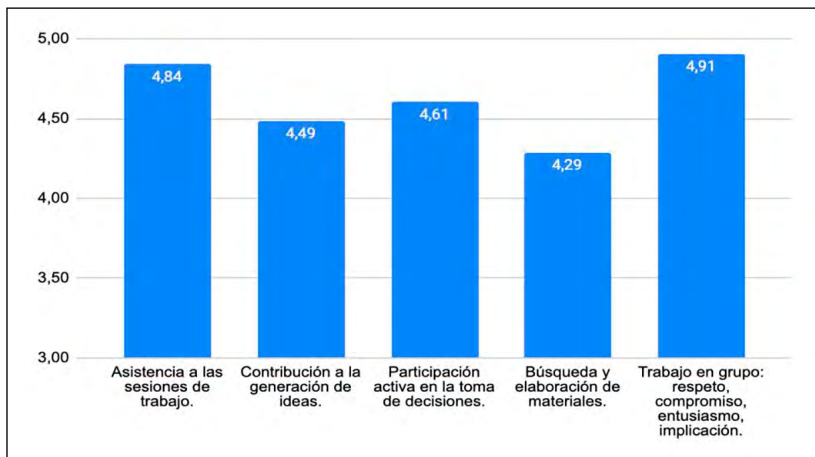


Nota: imagen creada por la autora.

En relación con la autoevaluación del proceso de trabajo en equipo, se presentan al alumnado los siguientes ítems: asistencia a las sesiones de trabajo, contribución a la generación de ideas, participación en la toma de decisiones, búsqueda y elaboración de materiales, y trabajo en grupo (respeto, compromiso, entusiasmo, implicación). En una escala de 1 a 5, el promedio de esta autoevaluación se sitúa en 4,45 puntos, lo cual refleja una percepción positiva del trabajo que realiza el alumnado. Como podemos observar en la figura 7, el compromiso con la asistencia a las sesiones de trabajo, junto con la implicación, el respeto y el entusiasmo en el proyecto, son los aspectos que obtienen una

puntuación más alta, mientras que la búsqueda y elaboración de materiales es la que peor puntuación ha alcanzado (4,29).

**Figura 7.** Valoración por ítem de la autoevaluación.



Nota: imagen creada por la autora.

Durante el proceso de trabajo en equipo, el alumnado tiene que funcionar de forma autónoma bajo la supervisión y seguimiento de la docente responsable. La gestión del equipo es un reto que en ocasiones necesita apoyo para afrontar pequeños conflictos propios de este tipo de metodología de trabajo. Es una oportunidad para desarrollar habilidades fundamentales para la futura labor docente y podemos ver cómo esta dificultad se refleja en el promedio que se obtiene de la coevaluación. Esta consiste en consensuar de forma interna una calificación para cada una de las personas integrantes del grupo. Como podemos ver en la tabla 1, la puntuación que obtiene el alumnado en la coevaluación no alcanza los cuatro puntos (3,87), lo cual refleja que, a pesar de que las puntuaciones del resultado final en la presentación de la historia sonora, el informe y la valoración del propio trabajo sean muy altas, a la hora de valorarse entre los miembros del grupo, esas puntuaciones son más bajas. Por consiguiente, se pone de manifiesto la importancia de formar al alumnado en habilidades de gestión de conflictos, toma de decisiones y asunción de responsabilidad, comunicación asertiva, etc.

**Tabla 1.** Valores promedio de los procesos de evaluación.

Promedio valoración de la presentación	Promedio valoración informe	Promedio autoevaluación	Promedio coevaluación
4,19	4,24	4,29	3,87

Nota: imagen creada por la autora

### 3. Conclusiones

En primer lugar, se constata que una educación musical significativa es posible incluso con estudiantes sin experiencia previa en este ámbito. El uso de partituras gráficas o visuales y de sistemas no convencionales para representar los sonidos, tal como se ha hecho en el desarrollo de este proyecto historia sonora y sonograma, facilita un acceso más directo al sonido y a la creación musical, porque elimina las barreras propias de la notación tradicional y permite establecer una relación más intuitiva con el material sonoro. Este apoyo visual hace posible que el alumnao pueda ir iniciándose de manera gradual en la interpretación y en la producción musical a través de la exploración y la experimentación, favoreciendo una actitud abierta y receptiva hacia el aprendizaje.

En segundo lugar, estas experiencias basadas en el trabajo cooperativo y con carácter interdisciplinar aportan recursos pedagógicos a los futuros docentes. Por un lado, fortalecen su creatividad y, por otro, les aportan recursos aplicables en el aula de Educación Primaria. Las metodologías activas contribuyen a la creación de estrategias educativas innovadoras que promueven un aprendizaje participativo y colaborativo. Les permite aprender a desenvolverse en situaciones de diálogo con otros, aprendiendo a tomar decisiones y a negociar acuerdos en beneficio del grupo. Así, la formación inicial del profesorado adquiere un carácter transferible y repercute positivamente en su futura práctica docente. Al mismo tiempo, podemos decir que las competencias que se desarrollan a través de estas propuestas van más allá del ámbito musical; no solo se impulsa la creatividad sonora y visual, sino que, a la vez, se fomentan habilidades cognitivas como el análisis, la planificación, la evaluación y la percepción cons-

ciente. Sin olvidar que el trabajo cooperativo potencia el pensamiento crítico y la reflexión, al tiempo que favorece la confianza, la atención y la expresión personal.

Asimismo, este trabajo demuestra que la educación musical puede actuar como un medio para un aprendizaje integral, ya que el estudio del sonido y del paisaje sonoro promueve una comprensión amplia e interdisciplinar, en la cual se combinan dimensiones artísticas, científicas y sociales.

Como propuesta de futuro, se sugiere la creación de un repositorio digital como herramienta para documentar y conservar las experiencias sonoras derivadas del proyecto, que pueden resultar especialmente útiles en contextos educativos que busquen la reflexión sobre el entorno acústico. Las grabaciones realizadas a partir de la experiencia pedagógica descrita en este trabajo representan un primer paso hacia la creación de un archivo colectivo y compartido con posibilidad de continuidad.

Por último, se resalta la importancia de promover proyectos interdisciplinarios. La propia naturaleza del paisaje sonoro y de las grafías contemporáneas, eje central de este proyecto, facilita la relación entre distintas áreas del currículo y la asignatura de Música. Todo ello refuerza la idea de que la educación musical constituye un eje vertebrador que puede integrar saberes de forma significativa, creativa y motivadora.

## 4. Referencias

- Botella Nicolás, A. M. (2020). El paisaje sonoro como Arte Sonoro. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 15(1), 112-125. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.MAVAE15-1.EPSC>
- Botella Nicolás, A. M., Hurtado Soler, A. y Escorihuela Carbonell, G. (2025). Sonidos que educan: el papel del paisaje sonoro en la formación de maestros. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.31637/EPSIR-2025-1541>
- Botella Nicolás, A. M., Hurtado Soler, A. y Ramos Ahijado, S. (2019). Innovación educativa a través de la realidad virtual y el paisaje sonoro. *Creativity and Educational Innovation Review*, 2, 113-127. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.2.13628>
- Buj Corral, M. (2020). La creación e interpretación de partituras gráficas como recurso educativo para el desarrollo de la creatividad. Es-

- cuelas creativas. *Creatividad y Sociedad*, 32, 123-142. <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Articulos/32/32.6.pdf>
- Delgado, J. E. (2015). El paisaje en la formación de maestros, un recurso educativo de alto interés para la educación primaria. *Tabanque. Revista pedagógica*, 28(28), 117-138. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/15670>
- Hemsey de Gainza, V. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y educación: revista trimestral de pedagogía musical*, 8(24), 17-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124812>
- Hurtado-Soler, A., Marín-Liébana, P., Martínez-Gallego, S. y Botella-Nicolás, A. M. (2020). The Garden and Landscape as an Interdisciplinary Resource Between Experimental Science and Artistic-Musical Expression: Analysis of Competence Development in Student Teachers. *Frontiers in Psychology*, 11, 566581. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.02163/BIBTEX>
- Lara Fuillerat, J. M. y Moraga Campos, J. (2025). Explorando el mundo a través de los sonidos: Enseñanza de los paisajes sonoros en secundaria. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, 22(22), 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10099986&info=resumen&idioma=ENG>
- Schafer, M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro: un manual para el maestro de música moderno*. Melos (Ricordi).
- Schafer, M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo* (V. Cazorla, trad.). Intermedio.
- Urrutia, A. (2020). Paisaje sonoro y T.I.C. una experiencia de exploración sonora y creación musical en el aula universitaria. En: E. Sánchez, E. Colomo, J. Ruiz y J. Sánchez (eds.). *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 1661-1667). UMAeditorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7787728&info=resumen&idioma=SPA>



# Filogenia y ontogenia del violín a través de las programaciones didácticas de conservatorios españoles: la producción de Lorena Ubis Ceniceros<sup>1</sup>

OLIVIA FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ  
Conservatorio Superior de Música del Principado de Asturias  
<https://orcid.org/0009-0001-9540-8839>

DESIRÉE GARCÍA-GIL  
Universidad Complutense de Madrid  
<https://orcid.org/0000-0002-0591-6873>

LAURA CUERVO CALVO  
Universidad Complutense de Madrid  
<https://orcid.org/0000-0001-7577-202X>

CAROLINA BONASTRE VALLES  
Universidad Complutense de Madrid  
<https://orcid.org/0000-0001-8632-5655>

## 1. Introducción

La historia y el aprendizaje de la música puede entenderse a través de dos conceptos relacionados: *filogenia* y *ontogenia*. Aplicados al presente estudio, la filogenia del violín representa la totalidad de su historia creativa: un árbol complejo y ramificado que incluye su evolución histórica completa, atendiendo al reperto-

1. Proyecto de Generación del Conocimiento 2023. Ref.: PID2023-149162NB-I00.

rio, los estilos, las transformaciones técnicas del propio instrumento, así como los compositores y compositoras que han contribuido a su acervo y el resto de los parámetros músico-sociales relacionados con él. La ontogenia, por su parte, consiste en el itinerario de aprendizaje que un estudiante de violín recorre dentro del sistema educativo musical. Este recorrido, materializado en las programaciones didácticas, es un reflejo del acervo filogenético del que nace.

Sin embargo, la relación entre ambos no es directa ni completa. La filogenia musical, que abarca siglos de producción, no puede estar contenida en su totalidad en la ontogenia, delimitada por los años de formación académica. Este itinerario educativo, por necesidad, ha de realizar selecciones del gran repertorio filogenético. Históricamente, estas selecciones no han sido neutras, sino que han estado condicionadas por sesgos culturales y sociales que, en muchas ocasiones, han descuidado o invisibilizado hitos que en la historia de la música fueron determinantes para su propio desarrollo (Bofill Levi, 2015). Uno de los sesgos más persistentes ha sido el de género. En este sentido, Manchado Torres (1998) subraya que el canon musical históricamente ha sido un reflejo de las estructuras de poder patriarcales, fomentando una narrativa masculina y excluyendo o limitando las aportaciones de las mujeres. Este proceso de selección conforma un *canon*, un repertorio que es considerado fundamental y que refleja aquello que se valora y transmite.

La presente investigación analiza la presencia del repertorio escrito por mujeres en las programaciones didácticas de violín de los conservatorios elementales, profesionales y superiores españoles para describir las relaciones existentes entre la ontogenia y filogenia del instrumento. A través de un análisis bibliográfico del repertorio violinístico y una especial atención a la producción de la compositora Lorena Ubis Ceniceros (n. 1983), se pretende conocer si existe o no cierta exclusión de las creadoras españolas, proponer un canon alternativo que enriquezca la formación del alumnado y, además, abogar por una reconstrucción curricular que ofrezca una visión más completa de nuestra herencia musical.

## 2. El canon violinístico actual: una cuestión de género

La selección del repertorio que conforma el currículo ha perpetuado una visión androcéntrica de la historia musical, omitiendo o relegando a un segundo plano las contribuciones de las compositoras. Toya Solís define este fenómeno como un *muro de silencio* edificado sobre la falsa premisa de que la producción femenina no era estadísticamente significativa, ignorando las barreras sociales que obstaculizaron su desarrollo (Solís, 2024, p. 407). La consecuencia directa de esta omisión es que hasta hace pocas décadas las compositoras «han sido prácticamente desconocidas [...] y, para muchos, inexistentes», tal y como afirma Hernández Romero (2018, p. 1).

La actual hegemonía masculina en el repertorio de violín de los conservatorios no es un hecho casual, sino la consecuencia directa de una exclusión secular que ha determinado qué aspectos de la filogenia fueron considerados susceptibles de ser incluidos en la ontogenia (Bofill Levi, 2015; Manchado Torres, 1998). Para comprender la situación actual, es imprescindible analizar el contexto histórico del que emana.

### 2.1. Exclusión histórica e invisibilidad de las compositoras españolas

La formación musical ha sido históricamente un pilar en la educación, aunque, para las mujeres, sus fines estaban lejos de la profesionalización, ya que se concebía como una herramienta para formar a la «perfecta esposa y madre», un adorno destinado al ámbito doméstico y no a la esfera pública (Hernández Romero, 2011, p. 3).

El periodo que abarca el final del siglo XIX y el primer tercio del XX fue una etapa de singular riqueza y tensión para la música española. Por un lado, el influjo del regeneracionismo musical, en sintonía con el pensamiento de Joaquín Costa (1846-1911), buscaba reivindicar los valores patrios a través del arte sonoro, encontrando su máxima expresión en la labor de Felipe Pedrell (1841-1922). Este impulso de modernización y búsqueda de una identidad nacional se vio, sin embargo, truncado por el esta-

llido de la Guerra Civil, que congeló el espíritu de la Generación de la República (Casares, 1994).

En este entorno, las mujeres que lograban acceder a los conservatorios se encontraban con una formación explícitamente diferenciada por el género. El objetivo de la ontogenia musical femenina no era formar creadoras profesionales, sino cultivar aficionadas refinadas cuyo talento musical sirviera de adorno en los salones privados, perpetuando el ideal del «ángel del hogar» (Hernández Romero, 2019, p. 55). De hecho, para la mujer decimonónica, la interpretación de instrumentos solistas constituía un «medio extraordinariamente útil para desarrollarse, evadirse y, al tiempo, lograr un mejor matrimonio» (García Gil y Pérez Colodrero, 2015, p. 94). Así, se fomentaba el estudio de instrumentos considerados apropiados para la sensibilidad femenina, como el piano, el arpa o la propia voz (Hernández Romero, 2011), mientras que la composición, junto con la dirección de orquesta, se asumía como un dominio inherentemente masculino, asociado a la autoridad, el genio y el espacio público (Bofill Levi, 2015). La propia legislación educativa reflejaba esta segregación: el reglamento de 1868 del Conservatorio de Madrid, por ejemplo, establecía currículos diferenciados, excluyendo a las mujeres de asignaturas como la armonía o la composición en sus niveles superiores, consideradas innecesarias para su rol social (Ramos López, 2003; Hernández Romero, 2019). Esta visión limitante se tradujo en la creación de una categoría estética que pasó a la filogenia musical como «música femenina», que designaba obras de carácter ligero, sentimental y técnicamente poco ambiciosas, consideradas las únicas apropiadas para ser interpretadas y, en casos excepcionales, compuestas por mujeres (Casares, 1994, p. 84).

El final de la Guerra Civil y la instauración de la dictadura franquista no hicieron sino consolidar y exacerbar esta exclusión. El régimen impuso un modelo cultural autárquico y ultraconservador que relegó a la mujer al ámbito doméstico, limitando drásticamente sus oportunidades profesionales y creativas (Solís, 2024). Las compositoras que habían iniciado sus carreras durante la República, como María Rodrigo (1888-1967) o Rosa García Ascot (1902-2002), se vieron forzadas al exilio (Bofill Levi, 2015), mientras que las que permanecieron en España hubieron de enfrentarse a un ambiente de profunda hostilidad hacia cualquier aspiración que trascendiera los roles tradicionales

de género. Esta paralización del espíritu republicano supuso un retroceso de décadas en el lento camino hacia la igualdad (Manchado Torres, 1998).

Esta exclusión histórica de ciertos hitos filogenéticos, es decir, de la producción de las mujeres, tiene consecuencias directas y palpables en la ontogenia presente. La omisión activa de la producción musical femenina durante generaciones resultó en una espiral de invisibilidad: sus obras rara vez fueron publicadas, grabadas o incorporadas al repertorio canónico bajo su propia identidad (Solís, 2024). En ocasiones, para sortear estas barreras, su producción se dio a conocer bajo pseudónimos o incluso autorías masculinas, siendo el caso de Clara Wieck y su marido Robert Schumann uno de los más paradigmáticos a nivel internacional (Bofill Levi, 2015; Kühn, 1998).

Décadas más tarde, cuando surge un tímido movimiento hacia la inclusión en los currículos, los programadores y docentes, a menudo por pragmatismo o por una mayor familiarización con el repertorio (Solís, 2024), recurren a las pocas compositoras cuyas obras ya han sido recuperadas y canonizadas a nivel internacional, como la propia Clara Schumann (1819-1896), Lili Boulanger (1893-1918) o Rebecca Clarke (1886-1979). Este fenómeno, aunque positivo en apariencia, conduce a una doble marginalización de las compositoras españolas. Primero, fueron excluidas por razón de género dentro de su propio contexto nacional (Hernández Romero, 2018); y, ahora, son nuevamente soslayadas en favor de sus homólogas extranjeras, cuya visibilidad internacional, fruto de mayores esfuerzos de recuperación en sus respectivos países (Manchado Torres, 1998), las hace más convenientes para una inclusión superficial en las programaciones didácticas de violín en los conservatorios.

Pese a las barreras, la docencia musical se configuró como uno de los principales ámbitos de desarrollo profesional para las mujeres tituladas, lo que muestra su presencia activa en el ecosistema musical (Hernández Romero, 2019). La lucha por la visibilidad también tuvo un componente activista, demostrando que la conciencia sobre la brecha de género tiene un profundo arraigo histórico. Un ejemplo de esto es el Lyceum Club Femenino, fundado en Madrid en 1926, el cual incluyó a la compositora María Rodrigo como una figura central de su sección musical (Bofill Levi, 2015). Esta institución pionera promovía el desarro-

llo cultural de las mujeres y organizaba conciertos reivindicativos como el titulado «Las mujeres y la música», celebrado en el Teatro María Guerrero de Madrid en 1929 (Bofill Levi, 2015, p. 24). Por ello, tal y como recoge esta autora en su libro *Los sonidos del silencio* (2015):

A lo largo de la historia de la cultura occidental, la presencia de mujeres compositoras ha sido numerosa; sin embargo, a pesar del reconocimiento que algunas alcanzaron en su época, ha habido una tendencia en la historia de la música escrita y canonizada a dejarlas en el olvido. (Bofill Levi, 2015, p. 19)

## 2.2. Realidad de las programaciones didácticas de las comunidades autónomas españolas (2023-2025)

Para fundamentar y explorar la realidad de aula, se propone analizar la representación femenina en el repertorio para violín. Así, se han analizado las programaciones didácticas de la asignatura de Violín, correspondientes a los cursos académicos 2023-2024 y 2024-2025, de conservatorios elementales, profesionales y superiores de todas las comunidades autónomas españolas, acentuando la atención en la secuenciación propuesta del aprendizaje del instrumento. Se han seleccionado estos cursos académicos como el marco temporal más reciente desde que se comenzó hasta que se terminó el análisis de las programaciones de los centros de cara a adquirir una visión actual del repertorio incluido en la formación estudiantil. La recopilación de la información se realizó a través de la consulta de los sitios web oficiales de los centros, complementada con comunicación directa con el departamento de cuerda o jefatura de estudios en los casos donde la información no está compartida de forma pública.

Se llevó a cabo un análisis bibliográfico centrado en identificar y describir la presencia de obras compuestas por mujeres españolas en el repertorio obligatorio y orientativo. Para ello, se han clasificado las obras según el género y la nacionalidad de sus autores, distinguiendo entre compositores masculinos, compositoras extranjeras y compositoras españolas. Asimismo, se ha estructurado su distribución a lo largo de los tres niveles de enseñanza: Enseñanzas Elementales (EE. EE.), Enseñanzas Profesionales (EE. PP.) y Enseñanzas Superiores (EE. SS.).

Los datos recogidos revelan una enorme disparidad de género y confirman la existencia de una doble marginalización. La presencia de compositoras es mínima en el conjunto del repertorio programado y, dentro de ese pequeño porcentaje, las autoras españolas son prácticamente testimoniales.

**Tabla 1.** Desglose de frecuencias y porcentajes del repertorio programado

Categoría	Número de obras programadas	Porcentaje del repertorio total
Compositores masculinos	1.700	96.81 %
Compositoras extranjeras	43	2.45 %
Compositoras españolas	13	0.74 %
<b>Total</b>	<b>1756</b>	<b>100 %</b>

Nota: tabla creada por las autoras.

Los datos son evidentes: menos del 1 % del repertorio que conforma la ontogenia del violín en España corresponde a compositoras españolas. El estudio detallado por comunidades autónomas corrobora esta tendencia a nivel regional, mostrando una homogeneidad preocupante en la exclusión. Si bien el caso de Andalucía, donde se analizaron 91 centros, es paradigmático –con una única obra de una compositora española, la *Miniatura n.º 1* de Dolores Serrano Cueto (n. 1967), en 3.º de EE. EE. del CEM Coria del Río–, la mayoría de las comunidades mantiene el patrón anteriormente citado. En Castilla y León la presencia se limita casi exclusivamente a las obras de Lorena Ubis en los primeros cursos elementales del Conservatorio Profesional de Música de Salamanca y el Conservatorio Profesional de Música de Ávila. En la Comunidad de Madrid la situación es similar, con apariciones puntuales en las EE. EE. y una ausencia total en las EE. PP. y EE. SS. Esta situación dibuja un mapa desolador a escala nacional, donde la inclusión de autoras españolas es una anécdota en lugar de una norma. La estructura curricular parece funcionar como una pirámide invertida de la exclusión: mientras en la base, EE. EE., hay una tímida, aunque insuficiente, presencia femenina (mayoritariamente extranjera y de carácter pedagógico), esta se va estrechando drásticamente en las EE. PP., hasta desaparecer casi por completo en la cúspide de las EE. SS, donde el canon masculino se manifiesta de forma prácticamente inexpugnable.

La inclusión de obras de compositoras, cuando se produce, está fuertemente sesgada hacia los niveles iniciales de aprendizaje instrumental. El 2.45% de total de obras programadas correspondiente a autoras extranjeras y se concentra de manera casi exclusiva en los niveles elementales. Este porcentaje se nutre principalmente de pedagogas anglosajonas como Barbara Barber, Sheila Nelson, Josephine Trott o Mary Cohen. A ellas se les suman nombres recurrentes en los primeros cursos como Eta Cohen, Natalya Baklanova o Katherine Colledge. Sus métodos y recopilaciones, de indudable valor pedagógico, son omnipresentes en los primeros años de formación, mientras que las obras de compositoras españolas de nivel técnico y pedagógico equivalente, como las de Lorena Ubis Ceniceros, aparecen de forma testimonial.

Dentro del marco legislativo actual, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), establece en su preámbulo la obligación de que la coeducación sea un principio transversal en todas las etapas educativas, promoviendo la inclusión de saberes femeninos en el currículo. Este mandato se traduce en la obligación de que todos los centros educativos, incluidos los conservatorios, elaboren e implementen un Plan de Igualdad (Planes de Igualdad en los Conservatorios de Música en España, 2025). El análisis de planes como los del CSM de Navarra, el Conservatori Liceu, el CPM Costa del Sol o el Plan de Convivencia e Igualdad del CPM de Alicante revela que las medidas suelen centrarse en aspectos como el lenguaje inclusivo, la prevención del acoso o la paridad en los órganos de gobierno. Además, se observa una tendencia general en casos como la Comunidad de Madrid, en la que los centros superiores desarrollan planes más estructurados, mientras que los conservatorios elementales y profesionales suelen integrar estas medidas en planes de convivencia más amplios. No obstante, estos planes raramente incluyen medidas concretas para modificar el repertorio e incluir obras de compositoras en las programaciones de instrumento. Estos documentos que deberían ser la hoja de ruta para una transformación real, a menudo se quedan en meras declaraciones de intenciones que no se traducen en cambios efectivos en el núcleo del repertorio, la práctica docente o la formación del alumnado.

Como se exponía anteriormente se recoge cierta preferencia por autoras foráneas en los niveles elementales, si bien se introducen referentes femeninos, es cierto que las compositoras españolas no penetran en el núcleo del canon educativo desde la base. El caso de Lorena Ubis Ceniceros es el más recurrente entre las autoras nacionales, pero su inclusión, como la de las demás, es casi siempre como repertorio «orientativo» o «recomendado», lo cual le resta el estatus de obra canónica que sí ostentan sus homólogos masculinos. Este hecho revela un problema de fondo: no se trata solo de la ausencia de mujeres, sino de la categoría en la que se las incluye. Al relegarlas al ámbito puramente introductorio y pedagógico, se perpetúa implícitamente la idea de que su contribución al «gran repertorio» de concierto es secundaria o inexistente.

### 2.2.1. La producción pedagógica de Lorena Ubis Ceniceros

En este contexto de exclusión, la figura de Lorena Ubis Ceniceros emerge con cierta fuerza. Esta compositora española contemporánea es la que tiene una mayor, aunque todavía puntual, presencia en las programaciones analizadas. Su caso demuestra que la ausencia de compositoras en la ontogenia del repertorio violinístico no se debe a una falta de material pertinente y de calidad, especialmente en los niveles iniciales. Su producción para violín está concebida como un sistema progresivo y coherente, diseñado específicamente para acompañar al estudiante durante las EE. EE.

**Tabla 2.** Obras programadas de Lorena Ubis Ceniceros en conservatorios de todas las comunidades autónomas españolas (2023-2025)

Obra	Nivel/Curso programado	Ejemplos de conservatorios en los que se programa este repertorio
<i>Quiero tocar el violín. Iniciación</i>	1.º Enseñanzas Elementales	CPM Salamanca, CPM Logroño, CPM Músico Ziryab (Córdoba), CPM Oreste Camarca (Soria), CPM (Ávila)
<i>Los microconciertos</i>	2.º y 3.º Enseñanzas Elementales	CPM Logroño, CPM Músico Ziryab (Córdoba), CPM Oreste Camarca (Soria)
<i>Capricho n.º 1 «Cremone»</i>	4.º Enseñanzas Elementales	CPM de Pozoblanco

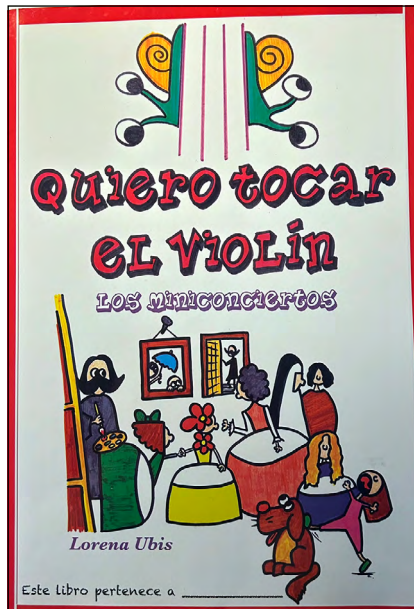
Nota: tabla creada por las autoras a partir de las programaciones didácticas analizadas.

Figura 1. Portada de *Quiero tocar el violín. Iniciación*.



Nota: portada del libro *Quiero tocar el violín: Iniciación* (3.ª ed.) de Lorena Ubis (2008).

Figura 2. Portada de *Los microconciertos*.



Nota: portada del libro *Quiero tocar el violín: Los microconciertos* de Lorena Ubis (2012).

Figura 3. Portada de la Partitura Capricho n.º 1 «Cremonese».



Nota: portada de la partitura Capricho n.º 1 «Cremonese» de Lorena Ubis (2015).

El corpus de Ubis Ceniceros es interesante por su concepción como un itinerario pedagógico secuenciado. Desde *Quiero tocar el violín* (2008), que aborda los primeros pasos con el instrumento, pasando por *Los microconciertos* (2012), hasta el *Capricho n.º 1 Cremonese* (2015), una obra que sirve de puente hacia las EE. PP., su producción cubre las necesidades técnicas y musicales del ciclo elemental. Sus obras introducen de manera gradual y atractiva conceptos como los cambios de posición, las dobles cuerdas o los diferentes golpes de arco, siempre dentro de un lenguaje musical expresivo y musical para el alumnado.

Así pues, el caso de Ubis Ceniceros actúa como un doble instrumento crítico. Por una parte, su existencia y la calidad de su corpus pedagógico refutan los pretextos habituales para la inacción, como la supuesta falta de repertorio o su inadecuación para los distintos niveles. Por otra, su obra funciona como una hoja de ruta que detalla un itinerario progresivo y coherente para

los primeros años de estudio. La paradoja fundamental que su caso pone de manifiesto es que la solución a una parte significativa del problema de la representación femenina en los niveles elementales ya existe, está publicada y es accesible, pero su implementación aún no ha sido incluida o tenida en cuenta de manera generalizada por gran parte de la comunidad educativa.

### 3. Propuesta de compositoras españolas de violín

Con respecto a la pregunta: «¿Qué otras compositoras españolas, además de Ubis Ceniceros, logran penetrar en el currículum?», la respuesta que ofrecen los datos es desalentadora: prácticamente ninguna. En cualquier caso, la filogenia musical española es rica en creadoras cuyo repertorio es perfectamente válido para su inclusión en la ontogenia de las enseñanzas musicales. A continuación, se presenta una propuesta no exhaustiva de un canon alternativo.

#### 3.1. Repertorio para enseñanzas profesionales (de 1.º a 4.º)

Para los primeros cursos de las EE. PP., donde se consolidan la técnica y la musicalidad, existen numerosas obras de compositoras españolas que pueden complementar y enriquecer las piezas canónicas tradicionales.

- *Obras para violín y piano*: piezas como la *Sonata en Sol menor* o la *Danza rústica* de Elena Romero Barbosa (1907-1996) se caracterizan por un lenguaje neorromántico accesible y de gran lirismo. Esta sonata es una obra idónea para un tercer o cuarto curso de EE. PP., ya que su estructura tripartita clásica (*Allegro-Andante-Allegro*) permite al discente familiarizarse con la gran forma, mientras que su lenguaje, proveniente de la tradición romántica francesa, exige un trabajo minucioso del fraseo, el vibrato expresivo y el equilibrio sonoro y empaste con el piano. Las *Piezas de mi infancia* de Matilde Salvador (1918-2007) o las *Tres piezas para violín y piano* de María Dolores Malumbres (1931-2019) son idóneas por su lenguaje tonal claro y su valor pedagógico para trabajar aspectos fundamentales como la afinación, el fraseo y el diálogo camerístico. Las piezas de Salvador exploran diferentes atmósferas y recursos técnicos

como pizzicato o armónicos de una manera lúdica y atractiva para el alumnado de los primeros cursos. Asimismo, otras obras como la *Berceuse* de Emilia de Arratia o la *Romanza* de Lluïsa Casagemas (1863-1942) son también excelentes ejemplos de repertorio de salón del siglo XIX que pueden introducir al discente en la estética de la época.

- *Obras para violín solo*: el repertorio de Emma Chacón Lasauca (1886-1972), con obras como su *Capricho n.º 1* o su *Fantasia*, son un material excelente para el desarrollo técnico y la expresividad, explorando y profundizando en recursos idiomáticos del violín dentro de un lenguaje posromántico. Su *Capricho* se puede introducir como una excelente alternativa para completar y enriquecer los estudios de Kreutzer, Rode, Dont o Fiorillo; al combinar el trabajo de la agilidad en la mano izquierda con desafíos de golpes de arco variados, todo ello dentro de una pieza con un carácter concertístico.

### 3.2. Repertorio para enseñanzas profesionales (5.º y 6.º) y enseñanzas superiores

En los niveles más avanzados, el repertorio se vuelve más exigente y es importante presentar al alumnado obras de gran formato y lenguajes contemporáneos que reflejen la diversidad de la creación musical, para que puedan familiarizarse con todo tipo de repertorio.

- *Obras para violín solo*: las piezas para violín solo de Teresa Catalán (n. 1951), Premio Nacional de Música 2017, como *Por la Belena de San Cernin*, introducen al discente en lenguajes contemporáneos en los que normalmente está menos familiarizado, teniendo en cuenta el repertorio recogido en las programaciones didácticas de los conservatorios. Esta obra para violín solo es un monólogo intenso y rapsódico que explora los límites técnicos y expresivos del instrumento. Requiere de un gran absoluto de dobles cuerdas, cambios de registro y una amplia paleta dinámica. Por consiguiente, es una pieza idónea para que el alumnado de EE. SS. trabaje la retórica del discurso musical contemporáneo.
- *Sonatas y obras de música de cámara*: la *Sonata para violín y piano* de María Luisa Ozaita (1939-2017) es una composición de

gran envergadura estructurada en cuatro movimientos que combina elementos neoclásicos con un lenguaje armónico personal. Su densidad contrapuntística y sus desafíos rítmicos la convierten en una gran opción para la selección de repertorio del último curso de EE. PP. o de EE. SS. Otra opción consiste en la *Sonata para violín y piano* de Emiliana de Zubeldia (1888-1987), una obra de gran expresividad que fusiona la tradición europea con elementos del folclore vasco, en línea con el objetivo recogido en el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las EE. PP. de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, relativo a «Interpretar un repertorio que incluya obras representativas de las diversas épocas y estilos de una dificultad de acuerdo con este nivel» (p. 40).

- *Conciertos para violín y orquesta*: es fundamental la inclusión de conciertos de autoras españolas. Los dos conciertos para violín y orquesta de Zulema de la Cruz (n. 1958), el *Concierto para violín y orquesta* de María Teresa Pelegrí (1907-1996) o las *Doce miniaturas para violín y orquesta* de María Teresa Prieto (1896-1982) permiten al alumnado enfrentarse al gran formato sinfónico. El Concierto para violín y orquesta de Zulema de la Cruz destaca por su brillante escritura orquestal y un virtuosismo solista que dialoga constantemente con la masa orquestal, por lo cual se puede considerar como una obra adecuada para audiciones o el recital de fin de estudios de la etapa superior. Por otro lado, las Miniaturas de María Teresa Prieto, influenciadas por el folclore asturiano y el lenguaje impresionista, se pueden considerar un material excelente para trabajar el color y la expresividad en un formato más breve.
- *Repertorio contemporáneo y de vanguardia*: la producción de compositoras actuales como Mercedes Zavala (n. 1963), Alicia Díaz de la Fuente (n. 1967) o la joven y polifacética María Dueñas (n. 2002) ofrece un gran potencial para conectar la formación del alumnado con la creación musical del siglo XXI, reflejando la filogenia como un organismo vivo en constante crecimiento. Las obras de Mercedes Zavala, en numerosas ocasiones exploran texturas y sonoridades no convencionales, lo que supone un reto para el intérprete de nivel avanzado, ya que le obliga a desarrollar nuevas habilidades técnicas y con-

ceptuales. Es fundamental incluir estas obras para que el alumnado comprenda que la historia de la música no es un capítulo cerrado, sino una narrativa en continua construcción de la que las mujeres forman parte activa.

### 3.3. Iniciativas y buenas prácticas

A pesar del desolador panorama que dibujan los datos cuantitativos, existen focos de cambio que demuestran que la transformación es posible. Diversas iniciativas, tanto en el ámbito asociativo como institucional, están trabajando para corregir este sesgo histórico.

- *Proyectos de visibilización en el aula*: la iniciativa «Compositoras en las Aulas», impulsada por la Asociación Mujeres en la Música (AMM), fomenta activamente que los centros educativos de todos los niveles programen e interpreten obras de mujeres, proporcionando catálogos, recursos didácticos y materiales de apoyo al profesorado. El impacto de estos proyectos va más allá de la mera inclusión de una obra en un programa; buscan generar un cambio de mentalidad en docentes y estudiantes, normalizando la presencia de la mujer creadora en el imaginario musical colectivo.
- *Concursos y ciclos de conciertos*: el Concurso Nacional de Interpretación de Obras de Mujeres Compositoras, que se celebra en conservatorios como el de Córdoba, o el ciclo «Devolviendo la voz», de la prestigiosa Escuela Superior de Música Reina Sofía, son plataformas de alto impacto. Estos eventos legitiman este repertorio, estimulan su estudio entre el alumnado más avanzado y lo sitúan en el plano de la excelencia interpretativa. Su efecto es doble: por un lado, incentivan la búsqueda y el estudio de estas obras; y, por otro, las presentan ante el público, contribuyendo a su difusión, inclusión y canonización.
- *Iniciativas a nivel de conservatorio*: muchos conservatorios organizan conciertos temáticos con motivo del Día Internacional de la Mujer, como es el caso de los algunos conservatorios como el CPM de Cuenca, el CSM de Vigo, el CSM Oviedo o el CPM de Zaragoza. Estos eventos, aunque a menudo puntuales, son cruciales para sembrar la semilla de la curiosidad y la

normalización tanto en el alumnado como en el profesorado y el público. Sin embargo, para que su impacto sea duradero, estas acciones deben trascender la efeméride y convertirse en una práctica integrada en la programación regular de los centros. El objetivo final debe ser que la interpretación de obras de compositoras no sea un evento excepcional, sino una constante en la vida académica y cultural dentro y fuera del centro.

Estas buenas prácticas demuestran que la inercia del canon puede romperse. Sirven como modelo para otros centros y como prueba fehaciente de que la inclusión de compositoras no solo es un acto de justicia histórica, sino también una acción que enriquece musical y pedagógicamente a toda la comunidad educativa.

Asimismo, esta propuesta se basa en la reconstrucción del canon pedagógico y debe entenderse como un acto de expansión, no de sustitución. No se trata de borrar a los grandes compositores que ya forman parte de él, sino de hacerles sitio a las compositoras que nunca debieron ser excluidas. Para que este cambio sea efectivo y sistémico, se requiere un compromiso multifactorial que involucre a todos los agentes educativos. Por parte del profesorado, es fundamental fomentar una actitud de curiosidad y formación continua, buscando activamente repertorio más allá del canon tradicional. A su vez, los equipos directivos y las administraciones educativas deben pasar de las declaraciones a las acciones, incluyendo en las guías para la elaboración de programaciones didácticas un criterio explícito de inclusión de repertorio femenino. Este esfuerzo debe ser respaldado por las editoriales y los centros de investigación, incentivando la recuperación y edición crítica de obras para crear un ecosistema donde la demanda académica impulse la oferta de materiales de calidad.

### 3.4. Dificultades en el aula

Los datos presentados revelan una narrativa curricular con profundas implicaciones pedagógicas. La exclusión observada de las compositoras del canon violinístico enseña al alumnado una versión incompleta y distorsionada de la historia musical. Esta omisión no es inocua, puesto que transmite implícitamente la idea de que la creación musical de excelencia ha sido un dominio exclusivamente masculino, relegando la contribución feme-

nina a un mero pasatiempo o entretenimiento. Esto no solo afecta a la percepción histórica del estudiante, sino que también limita su exposición a lo que podría ser una diversidad enriquecedora de lenguajes estéticos, técnicos y musicales.

Una de las barreras a las que frecuentemente se alude para justificar la inacción es la dificultad de acceso a las partituras. Es cierto que muchas obras de compositoras históricas permanecen manuscritas o en ediciones antiguas de difícil localización, lo que evidencia una notable falta de ediciones críticas actualizadas (Solís, 2024). Sin embargo, este argumento pierde peso ante la creciente labor de recuperación musicológica llevada a cabo por investigadores e instituciones como la Asociación Mujeres en la Música (Bofill Levi, 2015). La digitalización de archivos y la publicación de nuevas ediciones críticas favorecen la accesibilidad de este repertorio (Hernández Romero, 2019). En este sentido, la carencia en la programación de este repertorio puede interpretarse no tanto como una consecuencia de la falta de recursos, sino como una falta de iniciativa para buscarlos o costumbrismo de la interpretación y enseñanza de las obras ya conocidas (Solís, 2024). Una demanda activa por parte de los conservatorios podría actuar como una iniciativa para que las editoriales musicales inviertan más en la recuperación y difusión de este patrimonio (Bofill Levi, 2015).

Para el alumnado, esta visión sesgada del canon perpetúa una cultura musical que no refleja la diversidad de la sociedad actual. La normalización de la presencia de compositoras en el currículo y en las salas de conciertos es un paso indispensable para la equidad y para la formación de músicos más conscientes, críticos y conectados con la realidad de su tiempo.

## 4. Conclusiones

El análisis de las programaciones didácticas de violín en los conservatorios españoles revela, por ende, que la ontogenia pedagógica del instrumento presenta una visión profundamente distorsionada y empobrecida de su filogenia musical. El currículo actual de la asignatura de Violín en los conservatorios de música españoles, desde las EE. EE. hasta las EE. SS., lejos de ser un reflejo representativo de la historia musical del país, perpetúa un canon histó-

ricamente sesgado que excluye la producción de las compositoras, en especial las españolas, reflejando cómo menos del 1 % del repertorio programado corresponde a creadoras nacionales.

Así, este estudio ayuda a reflexionar sobre las posibles causas de esta exclusión, que se debe quizás a la inercia de prácticas pedagógicas heredadas, que favorecen este sesgo y que puede provocar que se mantenga en el tiempo un profundo desconocimiento de este patrimonio. Esta doble marginalización no se debe a una falta de repertorio de calidad, como lo demuestra el caso paradigmático de Lorena Ubis Ceniceros, cuya obra pedagógica, idónea para niveles elementales es meramente testimonial. En respuesta, se realiza una propuesta que favorezca descubrir el amplio repertorio de compositoras aplicable a los diferentes cursos del proceso de aprendizaje instrumental en la especialidad de violín, proponiendo un canon alternativo que enriquezca la formación del alumnado con obras de compositoras como Elena Romero Barbosa o Matilde Salvador para los cursos iniciales, y Teresa Catalán o Zulema de la Cruz en los niveles avanzados y superiores.

Para finalizar, este estudio pretende sugerir como propuesta a futuro, que habría que asegurar que la ontogenia del aprendizaje que se ofrece a las siguientes generaciones de músicos refleje progresivamente, con fidelidad, riqueza y justicia, la mayor parte posible de la diversa y completa filogenia de nuestra cultura musical. Por este motivo, se deben efectuar los ajustes necesarios para que la selección curricular sea, por fin, un reflejo fiel de la historia en toda su complejidad, realizando una reconstrucción curricular activa y consciente, entendida no como una sustitución, sino como una expansión del canon para incluir a las compositoras que nunca debieron ser excluidas.

## 5. Referencias

- Bofill Levi, A. (2015). *Los sonidos del silencio: Aproximación a la historia de la creación musical de las mujeres*. UOC.
- Botella-Nicolás, A. M. y Porta-Salvador, A. (2025). Planes de Igualdad en los Conservatorios de Música en España: Del Mandato Legal a la Transformación Coeducativa. *Avances en supervisión educativa*, 42. <https://Doi.Org/10.23824/Ase.V0i42.1009>

- Casares, A. (1994). Las mujeres en la música española. 1900-1939. Una aproximación al estado de la cuestión. En: Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País (Comisión de Bizkaia). *La otra Historia de la Música* (pp. 79-100). Gráficas Crono, S. Coop. [trabajo original presentado en el 8.º Congreso Internacional de Mujeres en la Música, Bilbao, marzo de 1992].
- García Gil, D. y Pérez Colodrero, C. I. (2015). Educación musical femenina en el Madrid del siglo XIX, algunos apuntes sobre la Asociación para la Enseñanza para la Mujer (1870-1900). *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 8, 91-105.
- Hernández Romero, N. (2011). Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Música de Madrid. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 15, 1-41.
- Hernández Romero, N. (2018). ¿Compositoras invisibles?: la creación musical femenina en España en el siglo XIX a través de la prensa de la época. *Quadrivium*, 5, 1-11.
- Hernández Romero, N. (2019). *Formación y profesionalización musical de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Madrid*. Ayuntamiento de Alcalá de Henares.
- Kühn, D. (1998). *Clara Schumann, Klavier: Ein Lebensbuch*. S. Fischer Verlag.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Manchado Torres, M. (ed.) (1998). *Música y mujeres: Género y poder*. Horas y Horas.
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 13, 2373-2411.
- Reglamento orgánico de la Escuela Nacional de Música y Declamación. (1868, 27 de octubre). *Gaceta de Madrid*, 301, 1-4.
- Solís, T. (2024). Las compositoras académicas en la transición española (1975-1982): relato de un silencio roto desde la historia, la sociología y la educación. *Arenal, Revista de Historia de las Mujeres*, 31(2), 407-443.
- Ubis, L. (2008). *Quiero tocar el violín: Iniciación* (3.ª ed.). Quiero tocar el violín S.L. Ediciones Musicales.
- Ubis, L. (2012). *Quiero tocar el violín: Los miniconciertos*. Quiero tocar el violín S.L. Ediciones Musicales.
- Ubis, L. (2015). *Capricho N.º 1* [partitura]. Quiero tocar el violín S.L. Ediciones Musicales.



# Proyecto educativo «*Cathedra Sonorum*, el órgano y armonio como instrumentos educativos»

ALEJANDRO JESÚS RODRÍGUEZ RUBIO  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
y Conservatorio Superior de Música de Canarias  
<https://orcid.org/009-0005-7897-511X>

## 1. Introducción

*Cathedra Sonorum* comenzó como un proyecto educativo que quería mitigar una necesidad real en el archipiélago canario, reavivar el patrimonio instrumental eclesiástico y, a su vez, conseguir acercar estos instrumentos a los más jóvenes y personas interesadas. En Canarias, el mundo del órgano y el armonio ha crecido exponencialmente en las últimas décadas, gracias a la labor de diferentes organeros e investigadores, como es el caso de Rosario Álvarez, premio Canarias de Patrimonio Histórico (Gobierno de Canarias, 2021), y Lothar Siemens. Aun así, la accesibilidad a estos instrumentos no ha crecido de la misma manera. Por lo que no se puede acceder a la gran mayoría de estos instrumentos totalmente funcionales. Del mismo modo, quienes estén interesados en realizar cursos o estudios de órgano fuera de las enseñanzas regladas (conservatorios) no cuentan con ninguna posibilidad, además de mencionar que la especialidad de órgano solo se encuentra en la isla de Gran Canaria. En el caso del armonio, la posibilidad de acceder a cursos o enseñanzas de cualquier tipo no son posibles, ya que este instrumento está totalmente apartado de la enseñanza. A continuación, se mencionará las diversas actividades y metodologías aplicadas en este proyecto.

## 2. Inicio del proyecto y su evolución

Aunque el proyecto comenzó a finales de 2020 en Templo Ecu­ménico El Salvador de Maspalomas, existieron diversas actividades anteriores que sentaron las bases posteriores para este proyecto. La más antigua se remonta al año 2015 en la IX Semana de Historia y Sociedad de San Lorenzo (Aula Manuel Alemán, 2015). En la cual se realizó una conferencia sobre la restauración del armonio y un concierto didáctico en la iglesia matriz de San Lorenzo en Las Palmas de Gran Canaria. Este evento fue el primer acto organizado en conjunto con la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Posteriormente, hubo eventos similares de manera puntual y, con la pandemia de la COVID-19, acontecida en el año 2020, se perdieron los diferentes ciclos de órgano que se celebraban desde hacía varios años en la provincia de Las Palmas. Con ello también se paralizó la restauración de los diversos órganos y armonios de esta provincia. Este escenario fue el germen de este proyecto, dando lugar a diversas estrategias de acercamiento al patrimonio y diferentes contextos pedagógicos a los que afrontarse. A partir de este punto, se comenzó en Mogán una primera fase a nivel local en relación con su armonio, en la iglesia de San Antonio de Padua. En colaboración con la asociación folclórica El Mocán se consiguió que la población local participara en la restauración y posterior vida cultural del armonio de su pueblo. Esto desembocó en introducirlo en diferentes eventos culturales a lo largo del año, el más destacable, La Comedia de Reyes. Este evento se realiza anualmente cada 5 de enero y el armonio cuenta con su protagonismo gracias a la aportación de esta asociación folclórica, ya que se compusieron obras propias para el evento y son interpretadas por diferentes personas locales, una tradición que se mantiene hasta día de hoy (A. F. C. El Mocán, 2021). De manera similar sucedió con otros armonios de la isla, en San Isidro de Gáldar, Tenteniguada y Bañaderos. Sin embargo, en Mogán fue la primera vez que la población local participó en su restauración, mantenimiento y la posterior vida cultural del instrumento una vez restaurado. Esto fue el paradigma a seguir en las siguientes intervenciones y actividades para lograr que los instrumentos aseguren su posterior vida útil después de décadas en el completo abandono.

### 3. Estrategias pedagógicas para la valoración del patrimonio instrumental

A lo largo del proyecto han surgido diferentes estrategias de cara a la valoración del patrimonio instrumental local. No obstante, en un primer momento solo se atendía el formato de concierto típico, con la experiencia, este formato fue evolucionando en jornadas, talleres, conciertos didácticos y visitas guiadas. Todas ellas adaptadas a diferentes públicos y lugares. De igual manera, para reforzar el aprendizaje se realizaron diversas publicaciones y audiovisuales para poder profundizar en los conocimientos, incluso, de manera posterior a la actividad. Aunque en algunos lugares no se han implementado todas las propuestas, se han alcanzado los objetivos previstos en relación con la valoración del patrimonio instrumental. A continuación, se presentan las diferentes estrategias llevadas a cabo en este proyecto y a qué público ha sido dirigido principalmente.

#### 3.1. Jornadas

Este formato se utilizó por primera vez en Vega de San Mateo bajo el nombre de Jornadas del órgano romántico de Vega de San Mateo (*Canarias7*, 2023). Estas jornadas estaban orientadas al público general y se optó por el sistema conferencia/concierto (figura 1A). Tratando diferentes temas como la historia y el contexto cultural musical de principios del siglo XX en la Vega. En la segunda edición se decidió incorporar otras actividades como visitas guiadas, una exposición y un concierto pedagógico, uniendo, así, otras estrategias de divulgación. Este formato se ha repetido en otras jornadas asociadas a este proyecto como las I Jornadas de Patrimonio Musical Litúrgico de Lanzarote o las Jornadas del 125.º Aniversario del Órgano Mola de Santa María de Guía. Todas estas con diferentes actividades repartidas en una o dos semanas. Se recomienda este formato para poder acercarse al mayor público posible.

#### 3.2. Talleres

Son recomendables para grupos reducidos y con nociones básicas de música para poder acceder e interpretar música en el ins-

trumento. Estos talleres han sido toda una novedad en Canarias, ya que muchos entusiastas del órgano no les ha sido posible acceder a estos instrumentos hasta estos talleres. El primero se realizó en el órgano Walcker de la Vega de San Mateo, alumnos del aula de piano de la escuela municipal de música pudieron acceder a este instrumento centenario, algo totalmente inaudito para estos niños y jóvenes (figura 1B). Este pequeño evento les hace partícipes del legado patrimonial local, incluso fomenta el interés por estos instrumentos después de esta primera toma de contacto. Los talleres suelen dividirse en una parte teórica referente al órgano y su historia; luego se pretende que cada alumno tenga la experiencia real de tocar el instrumento desde la butaca del órgano. En esta parte los alumnos pueden interpretar partituras ya trabajadas o a primera vista tanto de órgano como de piano adaptadas a su nivel. Buscando el cambio entre teclados, además de la elección de diferentes registros. También es de interés que los alumnos puedan e intenten realizar decisiones de cambios de registración de manera autónoma, para que puedan crear un criterio propio a la hora de enfrentarse a otro instrumento histórico en un futuro. Estos talleres se han realizado en diversas partes de Gran Canaria, Lanzarote y La Palma, obteniendo resultados excelentes, y muchos participantes, y una vez acabado el taller, siguen utilizando estos instrumentos.

### 3.3. Conciertos didácticos

Ideales para centros educativos desde primaria a secundaria. En este proyecto, los conciertos están acompañados de una charla en el centro, preferiblemente anterior a la salida. En esta charla se conocerá el patrimonio instrumental más cercano y en concreto el órgano o armonio del concierto (figura 1C), al igual que se hará una aproximación a toda la música que se escuchará. Sería ideal tratar repertorios afines a la época o estilo al que pertenezca el órgano o armonio en cuestión, ya que de este modo el instrumento funcionará como una «máquina del tiempo» y acercará a los alumnos a épocas pasadas, algo que ellos valorarán con mucho interés. Debido a que muchos de ellos no cuentan con una experiencia similar previa a este concierto. En los últimos conciertos didácticos, las sesiones en el aula han sido la principal novedad, ya que hemos creado la actividad de «montar un

órgano». Esta actividad pretende conocer el órgano desde el interior, montando una pequeña maqueta en clase con una tesitura de una octava y media y dos registros. Este instrumento, totalmente funcional, hace que los niños y jóvenes puedan acceder a las entrañas de un instrumento inmenso desde la comodidad del aula. El montaje del instrumento suele tener una duración de 30 a 40 minutos. La clase debe estar dividida en varios grupos que serán los encargados del montaje de diferentes partes del instrumento por separado para posteriormente unir y montar el órgano al completo. Es indispensable esta sesión previa, debido a que, al estar en grupos más reducidos (su propia clase), suelen ser muy partícipes en preguntas y reflexiones en cuestiones musicales asociadas al instrumento; esto es fundamental para que el aprendizaje y la actividad consiga sus objetivos. A partir de experiencias previas, hemos constatado que su participación en un concierto didáctico con distintas clases y centros diferentes resulta considerablemente más compleja, sobre todo, por el hecho de encontrarse en un entorno nuevo y con personas desconocidas.

### 3.4. Visitas guiadas

Contempladas, principalmente, para personas ajenas a la música, pero que sí que poseen una sensibilidad e interés por lo patrimonial (figura 1D). Estas deben ser adaptadas en tiempo y contenido al público objetivo, aunque la mayor parte de las sesiones es posible contar con grupos muy heterogéneos. En estos casos más heterogéneos puede ser más efectivo que interactúen durante la ruta o visita. Debido a que se nivelan las posibles lagunas de algunos participantes entre otras cuestiones. Además de estas visitas guiadas, denominadas como *convencionales*, existen otro tipo de formatos, principalmente virtuales. Nosotros hemos usado con buenos resultados rutas guiadas en *streaming*, estas pueden ser muy efectivas para personas interesadas que no puedan estar presentes en las rutas e incluso para otras personas con intereses similares en el futuro, ya que la información se mantiene inamovible. Adjuntamos el enlace de una de estas rutas guiadas en *streaming* en Vega de San Mateo (Documental Ruta del órgano romántico Vega de San Mateo). De cierta manera, estas rutas también son un producto turístico de interés, pero nos centraremos en la parte más relacionada con el proyecto. Los temas por

tratar en esta actividad son varios y deben adaptarse al público objetivo. No obstante, lo ideal es presentar la historia local en relación con la internacional y, posteriormente, poder entrar y conocer el instrumento en primera persona, como fue su fabricación, envío, montaje, organistas y, finalmente, su historia particular. Siempre contando con materiales, pruebas, fotografías o el instrumento mismo para ejemplificar todo lo que se menciona.

**Figura 1.** Fotografías de las diversas actividades realizadas en el órgano de Vega de San Mateo: A) vista de una conferencia dentro del marco de las Jornadas del órgano romántico de Vega de San Mateo; B) taller de órgano con varios alumnos de la escuela municipal de música; C) concierto didáctico con alumnos de primaria y secundaria; D) uno de los momentos de la visita guiada al órgano de Vega de San Mateo.



Nota: imagen creada por el autor.

## 4. Metodología

Durante el proyecto se han utilizado diferentes metodologías de aprendizaje. Uno de los aprendizajes más importantes es el experiencial o vivencial. En todas las actividades acontecidas dentro de este marco se pretende crear un ambiente en donde se pueda producir vivencias o experiencias de interés, incitando su curiosidad y que se predispongan a posteriores estímulos o vivencias posteriores relacionadas; además de que puedan adaptarse a nuevas situaciones en contextos similares. De este modo, se fortalece uno de los principios que John Dewey defiende en el aprendizaje experiencial, el principio de continuidad (Dewey, 2004) y, finalmente, conseguir el deseo de seguir aprendiendo sobre estos instrumentos. Otro aprendizaje de interés es el aprendizaje significativo, en el que el alumno enlaza nueva información con conceptos previos o experiencias pasadas (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Dentro de este podemos distinguir tres: significativo por recepción, significativo por descubrimiento y significativo por descubrimiento autónomo. Siendo el de recepción el que más interactúa el docente con el alumnado, ya que suele tratarse de transmitir conceptos complicados y de mayor envergadura. Este es el más indicado para alumnos de secundaria y para los talleres, en los que el alumno ya cuenta con un bagaje musical o cultural para poder establecer enlaces entre los conceptos y sus experiencias. Por otra parte, es necesario incentivar al alumno a ser el protagonista del aprendizaje dotándole de cierta autonomía, aunque proporcionándole los medios necesarios para que este pueda expandirse y descubra conceptos y hechos (Bruner, 1988). Asimismo, es preciso mencionar el aprendizaje por proyectos que acuñó uno de los discípulos de Dewey, el autor William H. Kilpatrick en su obra *The Project Method* (Kilpatrick, 1918). El aprendizaje por proyectos es una metodología activa que busca como propósito comprometer al alumno a llevar a cabo la actividad con interés. Lo cual tendrá una probabilidad de asimilación mucho mayor que el aprendizaje convencional de memorización. Dentro de los diversos tipos, en nuestro caso se aplica el aprendizaje por proyecto de resolución de problemas. Puesto en práctica a la hora de montar un órgano en clase y averiguar cómo es su funcionamiento.

Contando con todo lo anterior, hemos establecido las siguientes pautas para que las actividades sean lo más productivas posibles. Estas claves siguen hoy en día vigentes y han estado presentes durante todo el proyecto en las diferentes sesiones, aunque es posible su modificación para mejorarlas. Estas se plantearán de la siguiente manera para cada una de las siguientes actividades educativas:

#### 4.1. Concierto didáctico

- Siempre se tratará instrumentos locales y lo más cercanos geográficamente al aula, dándole importancia al patrimonio musical local.
- Se trabajarán conceptos y aspectos propios del currículo de los alumnos asistentes. Tanto en la sesión en el aula como en el concierto.
- Siempre que sea posible los alumnos accederán a la tribuna, aunque sea en grupos pequeños, para poder vivenciar cómo funciona y suena un instrumento histórico. Si alguno de ellos tiene nociones de piano, se le puede permitir usar el instrumento.
- Adaptar el concierto a obras no superiores a 5 minutos, además de escoger obras de compositores locales, nacionales e internacionales, todos ellos históricos. Si se precisa, podría añadirse obras contemporáneas o adaptaciones.
- El desarrollo de la sesión previa y el concierto debe tratarse como enseñanza grupal.
- Sería propio preparar una parte del concierto con materiales relacionadas con el patrimonio arquitectónico y artístico de la iglesia, ya que, una vez finalice el concierto, algunos grupos subirán; los que queden en la parte inferior pueden disfrutar de estos materiales, para, así, aprovechar al máximo el acto y la presencia en el lugar.
- La duración total del concierto no debe superar los 30 minutos de música, ya que la mayoría de los alumnos no tiene ninguna experiencia previa, es mucho más favorable que sea corto a largo, ya que la música de órgano puede causar somnolencia en algunos casos. Además, cuando se unen explicaciones y preguntas, la duración del acto suele ser de 45 a 50 minutos.

- Pueden realizarse actividades durante el concierto, pero con una duración muy corta, no más de 5 a 10 minutos. Un ejemplo es la posibilidad de preparar en la sesión anterior el canto de una melodía que será acompañada con el órgano durante el concierto. Otras actividades pueden ser el descubrimiento de registros.

## 4.2. Talleres

- Adaptarse a cada alumno cuando este acceda a la butaca del órgano. Es recomendable dedicar 10 a 25 minutos por alumno, dependiendo de sus necesidades.
- Dejar que el alumno experimente con total libertad el instrumento, después de una introducción de cómo funciona.
- Las obras para trabajar deben ser de lectura fácil para dar importancia a otros temas como puede ser la motricidad en la pedalera, así como cambios de manuales y registración.
- Es necesario disponer de un espacio acorde a los alumnos asistentes al taller, ya que existen tribunas sin el espacio necesario. En este último caso, se decidirá por una vía más individual o grupos muy reducidos.
- Los grupos para talleres no deben ser de más de 6 participantes, cada hora de trabajo es necesario un pequeño descanso de 5 a 7 minutos. Si fueran grupos mayores, dividirlos en grupos de 6 en un horario establecido.
- Intentar acceder si fuera posible al interior del instrumento.

## 4.3. Visitas guiadas

- Adaptarse en tiempo y contenido al público que asista. Del mismo modo, intentar que sean grupos homogéneos.
- Incentivar la participación de los asistentes principalmente locales, ya que pueden aportar datos de interés.
- Aportar datos históricos del lugar y su relación con el instrumento.
- Siempre que sea posible, disponer de materiales con los que los participantes puedan interactuar.
- Establecer grupos no superiores a 15 personas.
- Duración máxima de 50 minutos.

En la anterior enumeración hemos prescindido de las jornadas debido a que estas no siguen un formato o modelo típico. Lo ideal es adaptarse a las necesidades del público.

## 5. Materiales y recursos didácticos

Otro pilar fundamental en la trayectoria de *Cathedra Sonorum* son los materiales didácticos y recursos que se han preparados para cada sesión y permitir, así, su posterior consulta en caso de que los alumnos lo requieran. Estos materiales, que posteriormente serán descritos, son libros de texto y audiovisuales, aunque también se comparten diferentes recursos web de audiciones de estos instrumentos. Como recurso didáctico es de destacar la maqueta del órgano que se monta en las sesiones anteriores al concierto didáctico y, como no, el propio órgano o armonio histórico que se encuentra en la iglesia del concierto.

### 5.1. Libros de texto

En los últimos tres años de proyecto se han publicado cinco libros que se encuentran repartidos en diferentes bibliotecas públicas y escolares. Estas publicaciones, con fines didácticos, cuentan con ediciones de fácil lectura, imágenes a color y lenguaje cercano. La estructura de estos libros es muy similar y trata temas diversos; sin embargo, todos ellos se encuentran relacionados directamente con un instrumento en concreto (Rodríguez Rubio, 2022). Muchas veces, estas publicaciones aportan valor a los propios instrumentos y, sobre todo, los acercan al público local. Es importante destacar que muchos de estos instrumentos se encontraban olvidados y abandonados. Por lo que estas publicaciones pretenden recobrar la conexión con ese instrumento y patrimonio local, ya que, como defendía San Agustín: «Y es que no la amaríamos si no la conociésemos» (San Agustín, 2010). Esta síntesis ha sido el eje central de las publicaciones. Aportando conocimiento y, finalmente, recuperar el vínculo con este patrimonio. A continuación, se presenta dos publicaciones sobre el órgano de Vega de San Mateo (figura 2).

**Figura 2.** Detalle de las diferentes publicaciones realizadas para el órgano de San Mateo. *El órgano romántico de la Vega de San Mateo* es un libro para el público general y *I Jornadas del órgano romántico de la Vega de San Mateo* un libro más académico.



Nota: imagen creada por el autor.

## 5.2. Audiovisuales

Estos materiales están preparados para una experiencia más interactiva y se puede acceder a ellos en las últimas páginas de los libros de texto mencionados anteriormente. Estos cuentan con un código QR con el que se puede acceder en línea a los diferentes audiovisuales, asociados a cada uno de los instrumentos. Estos documentales cuentan la historia y proceso de restauración del instrumento. Al igual que se recogen anécdotas y vivencias asociadas al patrimonio musical local. Estos materiales son ideales para grupos de primaria, debido a que aporta estímulos de interés para los alumnos (figura 3). Esto se puso en práctica por primera vez en la isla de Lanzarote con muy buenos resultados. En las sesiones en el aula, es de vital importancia contar con un proyector donde poder proyectar el audiovisual y, a su vez, una presentación con imágenes del instrumento y cualquier material a utilizar en el aula.

**Figura 3.** Fotografía de una de las sesiones acontecidas en el colegio de Educación Especial Nuestra Señora de Los Volcanes en Tinajo, Lanzarote. Enfocado a los primeros cursos de infantil y primaria.



Nota: imagen creada por el autor.

## 6. Resultados

En cada año de trayectoria del proyecto se ha podido palpar diferentes metas conseguidas. Entre ellas, la más importante, la restauración de más de diez armonios y tres órganos por toda la geografía canaria. Estas restauraciones se pudieron llevar a cabo gracias a que el entorno local valoró su patrimonio. Sin esto, ninguna restauración hubiera llegado a un buen fin. Por otra parte, se han incrementado los conciertos didácticos y conciertos para el público en los últimos años. Desde 2021, se han realizado diferentes ciclos de concierto anuales que han permitido acercar a músicos de diversas partes de Europa a toda la comunidad de nuestras islas, incluso a lugares de medianías como Vega de San Mateo o Valleseco. Estos ciclos de concierto se han establecido en las islas de Gran Canaria y Lanzarote. Contando con llenos absolutos en algunos casos. En los primeros conciertos no se llegaba a la docena de personas, pero esta cantidad fue incrementándose. Algo similar sucedió con los alumnos del aula de órgano del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria. En los últimos años, se han duplicado los alumnos existentes. Los nuevos alumnos han podido participar en visitas guiadas al órgano Portell de la Catedral de Santa Ana en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.

Por otra parte, se ha creado una conciencia de mantenimiento que anteriormente no existía. Muchos de estos instrumentos cayeron en decadencia y abandono principalmente por falta de mantenimiento. Por lo que es necesario educar a la población local en que estos instrumentos requieren mantenimientos anuales para poder encontrarlos siempre en el mejor estado posible y, así, estar listo para cualquier uso o necesidad con la que se cuente. Del mismo modo, es necesario encontrar eventos culturales donde los instrumentos puedan participar y sean protagonistas anualmente, estos eventos pueden ser ciclos de concierto, actos institucionales, jornadas, entre otros. Asimismo, para que estos eventos se perpetúen es necesario que sean organizados desde la población local. De igual modo, sería excelente la posibilidad de crear colectivos y asociaciones relacionadas con los instrumentos. Esto es algo muy típico en Francia y restos de países europeos, pero en Canarias aún no hay ninguna asociación similar. Aunque sí que existió una asociación relacionada con el órgano

de la Catedral de Santa Ana, a día de hoy no está vigente, y otras culturales que propiciaron la restauración de distintos instrumentos como el órgano de Santa María de Guía, el caso de la Asociación Sociocultural Bruno Quintana (Ayuntamiento de Santa María de Guía, 2020) o el armonio de Mogán a través de la Asociación Folclórica y Cultural El Mocán (A. F. C. El Mocán, 2021). Otra asociación de interés es la Asociación Taller Lírico de Canarias, asociación que organiza los diferentes ciclos de conciertos de órgano en la isla de Gran Canaria desde el año 2022.

## 7. Mejoras y posterior evolución

Los siguientes pasos y metas por conseguir en próximos cursos es la ampliación de actividades a todas las islas del archipiélago canario. Debido a que en todas las islas existen armonios u órganos históricos, incluso a nivel municipal. Este patrimonio tan rico ofrece unas posibilidades didácticas y culturales a tener muy en cuenta. Esto se debe a que en Canarias contamos con instrumentos alemanes, franceses, ingleses y estadounidenses, entre otras partes del mundo. Que esto ocurra en una área relativamente pequeña, en comparación con otras comunidades autónomas, y que, a su vez, se encuentre tan alejada del territorio continental nos da información de la gran riqueza patrimonial que disponemos. Es defendido por Rosario Álvarez como el museo del órgano europeo (Fundación CajaCanarias, 2022). Por otra parte, es necesario una investigación de los diferentes archivos musicales históricos para poder fomentar poco a poco en las actividades compositores canarios de órgano.

En cuanto a la metodología, en las próximas ediciones se pretenderá crear actividades donde el canto y el movimiento estén presentes; sobre todo, en la sesión anterior al concierto didáctico. Como se dispondrá del órgano pequeño que se monte en clase, es ideal contar con actividades donde el canto y la utilización de instrumentos propios de la escuela, como xilófonos, flautas dulces, pequeña percusión, entre otros posibles, puede ser muy enriquecedora para las actividades. Para incentivar una parte cada vez más práctica en el aula y poner en práctica metodologías como la Orff, Dalcroze o Kodaly e ir compaginada de la mejor manera con otras metodologías que aplique el docente

del centro en cuestión. Todo estas son los diversos pilares por tratar, además de proseguir con la recuperación del patrimonio musical, principalmente en las islas de La Gomera, El Hierro y Fuerteventura, donde todavía no existe ningún instrumento restaurado.

## 8. Conclusiones

Los objetivos iniciales del proyecto han sido más que cumplidos, ya que más de un millar de alumnos han podido acercarse a diversos instrumentos históricos de las islas. Algo que era impensable antes de este proyecto, del mismo modo se ha fortalecido o creado, en muchos casos, enlaces entre la población local y su patrimonio. La experiencia que vivieron a través de las actividades les hizo establecer un contacto emocional positivo, creando una responsabilidad que pretendemos que se mantenga el mayor tiempo posible.

A lo largo del proyecto se ha pretendido adaptar las necesidades y cuestiones necesarias a la realidad de cada lugar. Por ello, el proyecto sigue en continua modificación y mejora y, además, es imprescindible tener una actitud de cambio constante y adaptación, ya que en algún caso no es posible crear una rutina si no adaptarlo a las diferentes partes del curso académico o eventos culturales. A pesar de esto, el proyecto ha sentado las bases para futuras investigaciones en lo que respecta a restauraciones o métodos educativos ligados al patrimonio musical en Canarias. La posibilidad de contar con pedagogos musicales, intérpretes y organeros no es posible en mucho de los otros proyectos que se realizan fuera de Canarias. Debido a esto, reafirmamos la labor realizada y el compromiso con toda la sociedad, no solo con los escolares, pues el proyecto trasciende a través de ellos a sus núcleos familiares, además de las actividades preparadas para el público general. Es completamente necesario acercarse a toda la sociedad, ya que el patrimonio es parte de ella misma y así, de manera crítica, reflexionen sobre el patrimonio que continua aún en abandono, para su posterior salvaguarda.

Por último, es de vital importancia agradecer a los agentes generadores de cada lugar donde se ha establecido este proyecto, sin ellos sería impensable. Este papel lo suelen ejercer familias

donde se consolidan actitudes, valores y conocimientos con los que poder mantener y valorar su propia historia. A veces esta historia se plasma en un humilde órgano o armonio en una ermita. Estos instrumentos en abandono y en silencio inspiran nuevas historias y reviven viejos recuerdos, ya lo decía Bécquer en su rima VII «¡Cuánta nota dormía en sus cuerdas, como el pájaro duerme en las ramas, esperando la mano de nieve que sabe arrancarlas!».

## 9. Referencias

- A. F. C. El Mocán (2021). *La Comedia de Reyes*. Mogán. Ilustre Ayuntamiento de Mogán.
- Aula Manuel Alemán (2015). *IX Semana Historia y Sociedad de San Lorenzo*. <https://aulamanualeman.blogspot.com/2015>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ayuntamiento de Santa María de Guía (2020). *Asociación sociocultural Bruno Quintana*. <https://santamariadeguia.es/asociacion-sociocultural-bruno-quinta>
- Bécquer, G. A. (2005). *Rimas y leyendas*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcast7z1>
- Bruner, J. S. (1988). *Hacia una teoría de la instrucción*. Unión Tipográfica Editorial HispanoAmericana.
- Canarias7 (4 de diciembre de 2023). *El órgano romántico de San Mateo suena con una fuerza como nunca*. Canarias7. <https://www.canarias7.es/canarias/gran-canaria/organo-romantico-san-mateo-suena-fuerza-nunca-20231204231937-nt.html>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación* (J. Sáenz Obregón, ed.). Biblioteca Nueva.
- Fundación CajaCanarias (19 de junio de 2022). *CajaCanarias recupera el Ciclo de Órgano después de doce años*. *El Día*. <https://www.eldia.es/cultura/2022/06/29/cajacanarias-recupera-ciclo-organo-despues-67809279.html>
- Gobierno de Canarias (2021). *Premios Canarias 2021: María Rosario Álvarez Martínez*. [https://www.gobiernodecanarias.org/presidencia/premioscanarias/historicoPremiosCanarias/PATRIMONIO\\_HISTORICO\\_ACERVO\\_HISTORICO/2021/mariarosario\\_alvarez\\_martinez](https://www.gobiernodecanarias.org/presidencia/premioscanarias/historicoPremiosCanarias/PATRIMONIO_HISTORICO_ACERVO_HISTORICO/2021/mariarosario_alvarez_martinez)

- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method: The use of the purposeful act in the educative process. *Teachers College Record*, 19(4).
- Rodríguez Rubio, A. J. (2022). *El órgano romántico de la Vega de San Mateo* (1.ª ed.). Parroquia de San Mateo Apóstol.
- San Agustín (2010). *Confesiones* (A. Encuentra Ortega, trad.). Gredos (Biblioteca Clásica Gredos, 387).



# La enseñanza instrumental en el alumnado neurodivergente: estrategias pedagógicas para los instrumentos de cuerda

PAULA HERNÁNDEZ-DIONIS

Universidad de La Laguna

<https://orcid.org/0000-0002-6735-9822>

## 1. Introducción

La formación musical se encuentra relacionada con el desarrollo cognitivo, emocional y social del estudiante, ya que estimula procesos neurocognitivos asociados a la memoria, la atención y las funciones ejecutivas (Schlaug et al., 2005; Miendlarzewska y Trost, 2014). El impacto de la educación instrumental en la infancia se asocia con un mayor rendimiento académico en áreas como matemáticas y lenguaje (Tierney y Kraus, 2013; Schellenberg, 2004).

Dentro de este marco, el aprendizaje de los instrumentos de cuerda potencia la coordinación motora fina y gruesa y la plasticidad cerebral, al requerir el control simultáneo de la postura, la digitación y el manejo del arco (Hyde et al., 2009). La práctica instrumental de cuerda favorece el desarrollo socioemocional, ya que fomenta la disciplina, la perseverancia y la autorregulación, a la vez que potencia la interacción social en contextos grupales (Creech et al., 2013).

La participación en ensambles de cuerda genera beneficios adicionales, pues el trabajo en grupo permite desarrollar competencias interpersonales y mejorar la autoestima mediante experiencias compartidas (Hernández-Dionis et al., 2023; Rickard et al., 2012). El contacto temprano con la práctica instrumental

se asocia a una mayor conectividad estructural y funcional en redes cerebrales relacionadas con la audición, la motricidad y la cognición, lo que refuerza la importancia de la educación musical como herramienta de desarrollo integral (Hyde et al., 2009; Schlaug et al., 2005).

La práctica instrumental actúa como regulador afectivo, ya que los estudiantes encuentran en la música un canal para expresar emociones, reducir niveles de estrés y fortalecer la resiliencia en contextos educativos diversos (Hernández-Dionis y Santos-Álvarez, 2023). Estos beneficios se observan tanto en contextos formales (conservatorios y escuelas de música) como en espacios no formales, lo que sugiere que la enseñanza de cuerda posee un alto potencial inclusivo cuando se adapta a las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) (Hallam, 2010).

### 1.1. Intervenciones con alumnado autista

La música puede actuar como mediadora para mejorar la comunicación, la interacción social y las habilidades motoras en el alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) (Geretsegger et al., 2014; Sharda et al., 2018). La musicoterapia activa y el aprendizaje instrumental han demostrado efectos positivos en la reducción de conductas repetitivas y en el incremento de la participación social, especialmente cuando se integran en contextos estructurados y predecibles (Finnigan y Starr, 2010).

El repertorio adaptado en instrumentos de cuerda se ha relacionado con una mayor motivación intrínseca y con la consolidación de aprendizajes musicales, ya que el reconocimiento previo del material facilita la anticipación y reduce la ansiedad ante nuevas tareas (LaGasse, 2014). La incorporación del canto de forma previa a la interpretación instrumental mejora la memoria reforzando los vínculos entre la percepción auditiva y la producción motora (Sharda et al., 2018; Simpson y Keen, 2011).

El uso de pictogramas, secuencias gráficas y códigos de color en la enseñanza instrumental favorece la comprensión de las rutinas, aumenta la autonomía en la preparación del instrumento y mejora la atención en las tareas técnicas (Geretsegger et al., 2014). Estos recursos permiten implicar a las familias en el proceso educativo, extendiendo el aprendizaje musical al hogar y

reforzando la continuidad pedagógica (Thompson et al., 2013; Vaiouli y Ogle, 2015).

La práctica del violín o del violonchelo ofrece oportunidades específicas para trabajar la coordinación bilateral, el control postural y la motricidad fina, aspectos frecuentemente alterados en el alumnado autista (Bhat et al., 2011). Los ejercicios de familiarización con el arco mediante objetos similares, la variación de posturas y ejes, así como el uso de dinámicas corporales adaptadas han mostrado resultados positivos en la consolidación del agarre y en la precisión motora durante la interpretación (Hernández-Dionis et al., 2023).

La enseñanza de instrumentos de cuerda también puede contribuir al desarrollo de habilidades como la imitación y la comunicación no verbal. La práctica instrumental favorece la observación y la reproducción de movimientos, facilitando, así, procesos de aprendizaje social (Sharda et al., 2018). Esta capacidad de imitación funcional no solo fortalece la adquisición de destrezas técnicas, sino que también mejora la interacción entre iguales en las clases grupales (Finnigan y Starr, 2010).

La participación en agrupaciones de cuerda junto con el alumnado neurotípico beneficia la inclusión social siempre que la integración se realice de forma progresiva (Kern y Aldridge, 2006). La figura del compañero de apoyo, implementada en experiencias prácticas, ha resultado eficaz para facilitar la adaptación en ensayos colectivos, ofreciendo asistencia tanto en aspectos musicales como en cuestiones logísticas (Thompson et al., 2013; Vaiouli y Ogle, 2015; LaGasse, 2014).

La enseñanza instrumental en alumnado autista requiere la combinación de secuencias claras, rutinas predecibles y actividades significativas que integren elementos visuales, auditivos y kinestésicos, de modo que se optimice tanto el progreso musical como la motivación y el bienestar del estudiante (Geretsegger et al., 2014).

## 1.2. El alumnado de cuerda con altas capacidades

El estudio de las altas capacidades (AACC) en la enseñanza de instrumentos de cuerda ha recibido una atención creciente en la investigación educativa y psicológica, al constatarse que presentan perfiles cognitivos y emocionales singulares que condicionan

su aprendizaje musical (Subotnik et al., 2011; Pfeiffer, 2012). Estos estudiantes suelen mostrar una rápida adquisición de destrezas musicales técnicas y una elevada capacidad de memorización, así como una sensibilidad especial hacia la afinación, la interpretación expresiva y la creatividad (Olszewski-Kubilius y Thomson, 2015; López-Íñiguez y McPherson, 2023; Winner, 1996).

El aprendizaje de instrumentos de cuerda ofrece al alumnado con AACC un contexto idóneo para potenciar su desarrollo intelectual y artístico, ya que la complejidad técnica y expresiva de este tipo de instrumentos permite estimular simultáneamente procesos cognitivos avanzados (McPherson y Renwick, 2011; Gagné, 2015; Hallam, 2010). La práctica intensiva favorece la creatividad y el pensamiento divergente, competencias fundamentales en la formación integral de músicos con perfiles excepcionales (López-Íñiguez y McPherson, 2023; Olszewski-Kubilius y Thomson, 2015).

El alumnado con AACC presenta vulnerabilidades relacionadas con el perfeccionismo, la autoexigencia y la ansiedad de rendimiento, factores que se han asociado con dificultades de ajuste emocional y con un mayor riesgo de abandono en contextos de alta competitividad (Jeong y Ryan, 2022; Sloboda, 2000; Sosniak, 1990). Es necesario que se adopten enfoques pedagógicos que combinen altos niveles de desafío técnico con apoyo emocional y estrategias de autorregulación, con el fin de equilibrar la excelencia musical con el bienestar psicológico (López-Íñiguez y McPherson, 2023; Ryan y Deci, 2020).

Las metodologías didácticas que promueven la autonomía, la autoeficacia y la participación activa del alumnado permiten que el alumnado con AACC explore su potencial creativo y desarrolle un sentido de control sobre su propio proceso de aprendizaje (McPherson y Renwick, 2011; Zimmerman, 2002; López-Íñiguez y McPherson, 2023).

### 1.3. Doble excepcionalidad

La existencia de dos o más neurodivergencias en los estudiantes de música es una de las líneas emergentes de investigación actualmente (Foley-Nicpon et al., 2013; Ronksley-Pavia, 2015). En el caso de estudiantes con TEA y AACC, la enseñanza de instrumentos de cuerda combina la estructura y previsibilidad que fa-

cilitan la autorregulación con la complejidad técnica que estimula su potencial cognitivo (Koziol y Budding, 2009; López-Íñiguez y McPherson, 2023).

Estos estudiantes destacan por tener percepción auditiva fina, memoria tonal y capacidad para identificar patrones musicales complejos, lo que puede aprovecharse como punto de partida para el diseño de estrategias didácticas individualizadas (Sharda et al., 2018). No obstante, también pueden presentar dificultades relacionadas con la interacción social, la rigidez cognitiva y la ansiedad por el rendimiento, lo que hace necesario implementar apoyos específicos como el uso de apoyos visuales, rutinas estructuradas y estrategias de autorregulación emocional (Assouline et al., 2010; Foley-Nicpon et al., 2013; Koziol y Budding, 2009).

La inclusión del alumnado con doble excepcionalidad en agrupaciones de cuerda requiere un trabajo pedagógico adicional, que debe contemplar la sensibilización del grupo y la adaptación progresiva de la participación, garantizando tanto la adquisición de destrezas instrumentales como la integración social (Thompson et al., 2013).

#### 1.4. El papel pedagógico y didáctico del profesorado

El profesorado de instrumento es responsable de diseñar y aplicar metodologías inclusivas que permitan que el alumnado NEAE desarrolle su potencial musical en entornos (Campbell y Scott-Kassner, 2019; Hallam, 2010). La escasa formación docente en diversidad limita la capacidad de los profesores para adaptar sus estrategias didácticas a estudiantes con NEAE (Hammel y Hourigan, 2011; Biasutti, 2015; Abril y Gault, 2008).

Se destacan enfoques que promuevan la improvisación, la composición y la exploración creativa para potenciar la motivación, el compromiso y la comunicación (McPherson y Renwick, 2011; Olszewski-Kubilius y Thomson, 2015; Sharda et al., 2018).

La coordinación con las familias y con otros profesionales (psicólogos, terapeutas ocupacionales, especialistas en audición y lenguaje) es fundamental para garantizar la coherencia entre los objetivos pedagógicos y las necesidades individuales de los estudiantes (Vaiouli y Ogle, 2015; Thompson et al., 2013).

Para analizar las prácticas pedagógicas y didácticas del profesorado de instrumento orientadas al alumnado con NEAE, e

identificar estrategias que favorezcan la inclusión educativa y el desarrollo de competencias musicales, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- OE1. Examinar las adaptaciones metodológicas que el profesorado de instrumento implementa en la enseñanza a estudiantes con trastorno del espectro autista y con altas capacidades.
- OE2. Describir los recursos didácticos y las formas de organización de la enseñanza instrumental que resultan eficaces para promover la participación activa y el aprendizaje musical en los estudiantes con NEAE.

## 2. Metodología

Se desarrolló un estudio de casos múltiple de carácter cualitativo. El diseño permitió analizar en profundidad las prácticas pedagógicas y didácticas de enseñanza instrumental en instrumentos de cuerda en diferentes contextos reales, tomando como referencia la experiencia acumulada por la autora con diferentes perfiles del alumnado NEAE.

### 2.1. Participantes

El estudio se basó en la intervención directa con un total de 35 estudiantes. La muestra incluyó 15 alumnos autistas, 20 con AACC. Todos los casos corresponden a estudiantes que recibieron clases de instrumento con la autora en diferentes etapas educativas y en contextos formales e informales de enseñanza musical.

Las intervenciones se desarrollaron en clases de instrumento en conservatorios y en escuelas de música. Las sesiones tuvieron una duración de entre 45 y 60 minutos, con una frecuencia semanal en la mayoría de los casos, ajustándose a las necesidades de cada estudiante y a la organización institucional.

### 2.2. Procedimiento

La recogida de información se llevó a cabo a lo largo de las clases de instrumento mediante observación participante sistemática, en la que se registraron de manera detallada las interacciones en-

tre el profesorado y el alumnado, las estrategias didácticas aplicadas y las respuestas observadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Paralelamente, se elaboraron diarios reflexivos en los cuales se consignaron los ajustes pedagógicos empleados, así como las impresiones acerca de la evolución del aprendizaje musical de cada estudiante. También se revisaron los materiales didácticos diseñados y utilizados en las sesiones, entre los que se incluyeron partituras adaptadas, apoyos visuales, ejercicios técnicos graduados y recursos digitales que facilitaron la progresión en la práctica instrumental. Para complementar la perspectiva docente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con las familias y, cuando fue posible, con el propio alumnado, lo que permitió obtener información sobre la motivación hacia la práctica musical, la percepción de los avances y las principales dificultades encontradas en el proceso formativo.

Se garantizó la confidencialidad de los estudiantes y de sus familias. Los datos se presentan de forma anónima y se han eliminado elementos identificativos. El estudio cumple con los principios éticos básicos de respeto, consentimiento informado y protección de datos.

### 3. Resultados

El análisis de los casos permitió observar que los intereses musicales y las preferencias individuales de los estudiantes fueron un elemento determinante en la planificación didáctica. La selección del repertorio, la organización de las actividades y la metodología de enseñanza se ajustaron de manera flexible a los gustos expresados por el alumnado, lo cual favoreció una mayor implicación en el proceso de aprendizaje instrumental. Entre las áreas de interés que se identificaron de forma recurrente se encontraron el canto, el uso de tecnologías digitales aplicadas a la música y la participación activa en la toma de decisiones dentro de las sesiones.

La anticipación de contenidos, de rutinas de trabajo y de eventos como conciertos o audiciones se mostró como un recurso eficaz para disminuir la incertidumbre y facilitar la organización del aprendizaje. El uso de espacios diversos, tanto en el aula principal como en otros entornos abiertos, permitió atender a necesi-

dades relacionadas con la autorregulación emocional y con la gestión de la atención en momentos de sobrecarga o de estrés.

En relación con el desarrollo de la autonomía, la elaboración de secuencias visuales y materiales gráficos resultó útil para guiar al alumnado en rutinas básicas como la preparación del instrumento y para implicar a las familias en la consolidación de hábitos mediante actividades en el hogar. La utilización de apoyos visuales como pictogramas o códigos de colores se integró en distintos aspectos de la enseñanza instrumental, desde la identificación de las cuerdas hasta la localización de puntos de apoyo en el arco, facilitando tanto la atención como la memorización de patrones técnicos.

Las actividades corporales y manipulativas complementaron la práctica instrumental. Los ejercicios que incluían la exploración de objetos similares al arco o dinámicas que incorporaban movimiento corporal y la variación espacial contribuyeron a reforzar la técnica de sujeción y el control motriz. El repertorio trabajado se diseñó partiendo de canciones familiares para el alumnado, integrando posteriormente obras de métodos progresivos y adaptaciones de estilos musicales cercanos a sus preferencias culturales y sociales. El canto previo a la ejecución instrumental se utilizó como estrategia sistemática para afianzar la memoria auditiva y facilitar la interiorización de melodías y patrones rítmicos.

El entrenamiento auditivo se abordó mediante tareas de imitación y repetición de las notas sin apoyo visual, lo que permitió ejercitar habilidades de discriminación tonal y memoria auditiva. Asimismo, la lectura musical o la duración de las figuras se introdujeron a través de recursos visuales y kinestésicos, incluyendo rotuladores de colores, percusión corporal y asociaciones verbales. La complejidad de estos contenidos se aumentó de manera progresiva hasta que el alumnado fue capaz de interpretar partituras estandarizadas adaptadas a su nivel de conocimientos.

La incorporación a las agrupaciones instrumentales se llevó a cabo de manera gradual y planificada. Se emplearon estrategias de apoyo que incluían la escucha previa de las obras, el acceso a grabaciones de los arreglos y la participación en roles alternativos, como la dirección en ensayos, antes de la integración plena en la práctica instrumental conjunta. Para favorecer la inclusión, se implementaron medidas de sensibilización con el resto del alumnado, así como la figura del compañero de apoyo, cuya

función consistió en acompañar y asistir al estudiante en tareas logísticas y musicales.

Finalmente, se constató la participación activa del alumnado en actividades colectivas como conciertos, audiciones y talleres externos, lo que puso de manifiesto la posibilidad de que la integración en experiencias musicales compartidas con iguales y con público de distinta envergadura fuera una realidad. Estos resultados evidenciaron que la flexibilidad metodológica, la personalización de recursos y la combinación de estrategias visuales, auditivas y corporales fueron elementos centrales para la enseñanza instrumental en el alumnado NEAE.

## 4. Conclusiones

La enseñanza instrumental en alumnado con NEAE requiere un enfoque pedagógico que combine flexibilidad metodológica con una planificación estructurada. La observación de la práctica docente indica que la anticipación de los contenidos facilita la organización de las rutinas de aprendizaje y contribuye a reducir la incertidumbre.

Los apoyos visuales, los recursos gráficos y la utilización de códigos de colores favorecen la atención, la memorización y la comprensión de aspectos técnicos del instrumento. La incorporación de estrategias basadas en el movimiento corporal y en actividades manipulativas está relacionada con una mejora en la adquisición de las habilidades motoras necesarias para la ejecución instrumental. Asimismo, la selección de repertorio vinculada a los intereses personales de los estudiantes es un elemento clave para mantener la motivación y facilitar la progresión en el aprendizaje musical.

El desarrollo de la autonomía se ve potenciado cuando se integran materiales que guían al alumnado con las tareas rutinarias y cuando la familia participa en la consolidación de hábitos en el entorno doméstico. La inclusión en agrupaciones instrumentales se alcanza con mayor eficacia cuando se planifica de manera gradual, se utilizan apoyos de pares y se sensibiliza al resto del alumnado acerca de las características y necesidades de sus compañeros.

La evidencia recogida en este estudio sugiere que la práctica instrumental puede ser un recurso significativo para el desarrollo

de competencias cognitivas, sociales y emocionales en el alumnado con NEAE siempre que se apliquen metodologías adaptadas a cada estudiante y se contemple el bienestar como parte del proceso educativo. La enseñanza instrumental constituye un espacio de aprendizaje inclusivo que favorece tanto el progreso individual como la participación en experiencias musicales compartidas.

#### 4.1. Retos futuros

A pesar de los avances, la investigación sobre enseñanza de instrumentos de cuerda en alumnado con NEAE sigue siendo limitada. Es necesario realizar estudios longitudinales que analicen el impacto a largo plazo de la práctica instrumental en los instrumentos de cuerda, realizando comparaciones entre distintas familias de instrumentos y realizando comparaciones en función de los diferentes perfiles sensoriales y emocionales.

También se requiere mayor investigación sobre la eficacia de metodologías específicas, como la improvisación guiada, la integración progresiva en agrupaciones y el uso de tecnologías digitales adaptadas a la enseñanza de cuerda. Es preciso diseñar propuestas didácticas que combinen la excelencia técnica con la inclusión educativa, garantizando tanto el rendimiento musical como el bienestar emocional del alumnado.

## 5. Referencias

- Abril, C. R. y Gault, B. M. (2008). The state of music in secondary schools: The principal's perspective. *Journal of Research in Music Education*, 56(1), 68-81. <https://doi.org/10.1177/0022429408317516>
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M. y Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102-115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Bhat, A. N., Landa, R. J. y Galloway, J. C. (2011). Current perspectives on motor functioning in infants, children, and adults with autism spectrum disorders. *Physical Therapy*, 91(7), 1116-1129. <https://doi.org/10.2522/ptj.20100294>
- Biasutti, M. (2015). Creativity in virtual spaces: Communication modes employed during collaborative online music composition. *Thinking*

- Skills and Creativity*, 17, 117-129. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.06.002>
- Campbell, P. S. y Scott-Kassner, C. (2019). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. Cengage Learning.
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M. y McQueen, H. (2013). Active music making: A route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 36-43. <https://doi.org/10.1177/1757913912466950>
- Finnigan, E. y Starr, E. (2010). Increasing social responsiveness in a child with autism: A comparison of music and non-music interventions. *Autism*, 14(4), 321-348. <https://doi.org/10.1177/1362361309357747>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G. y Colangelo, N. (2013). Twice-Exceptional Learners: Who Needs to Know What? *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180. <https://doi.org/10.1177/0016986213490021>
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 281-295. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9>
- Geretsegger, M., Elefant, C., Mössler, K. A. y Gold, C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2014(6), CD004381. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub3>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hammel, A. M. y Hourigan, R. M. (2011). *Teaching music to students with special needs: A practical resource*. Oxford University Press.
- Hernández-Dionis, P. y Santos-Álvarez, A. G. (2023). Conectando con la inclusión a través de la percusión: La batucada en la educación primaria en canarias. En: *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación.: Revisiones, estudios y experiencias* (pp. 781-788). Octaedro.
- Hernández-Dionis, P., Novoa, S. B., Jiménez, M. D. C. R. y Jorge, D. P. (2023). La enseñanza del violonchelo en un alumno con TEA. *Artes y salud. Calidad de vida en los entornos sociales y educativos* (pp. 39-43). Dykinson.
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C. y Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009>

- Jeong, S. S. Y. y Ryan, C. (2022). A critical review of child perfectionism as it relates to music pedagogy. *Psychology of Music*, 50(4), 1312-1327. <https://doi.org/10.1177/03057356211042080>
- Kern, P. y Aldridge, D. (2006). Using embedded music therapy interventions to support outdoor play of young children with autism in an inclusive community-based child care program. *Journal of Music Therapy*, 43(4), 270-294. <https://doi.org/10.1093/jmt/43.4.270>
- Koziol, L. F. y Budding, D. E. (2009). *Subcortical structures and cognition: Implications for neuropsychological assessment*. Springer.
- LaGasse, A. B. (2014). Effects of a music therapy group intervention on enhancing social skills in children with autism. *Journal of Music Therapy*, 51(3), 250-275. <https://doi.org/10.1093/jmt/thu012>
- López-Íñiguez, G. y McPherson, G. E. (2023). Caring approaches to young, gifted music learners' education: A PRISMA scoping review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1167292. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1167292>
- McPherson, G. E. y Renwick, J. M. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills. En: Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 234-248). Routledge.
- Miendlarzewska, E. A. y Trost, W. J. (2014). How musical training affects cognitive development: Rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7, 279. <https://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279>
- Olszewski-Kubilius, P. y Thomson, D. (2015). Talent development as a framework for gifted education. *Gifted Child Today*, 38(1), 49-59. <https://doi.org/10.1177/1076217514556531>
- Rickard, N. S., Bambrick, C. J. y Gill, A. (2012). Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10-13-year-old students. *International Journal of Music Education*, 30(1), 57-78. <https://doi.org/10.1177/02557614111431399>
- Ronksley-Pavia, M. (2015). A model of twice-exceptionality: Understanding atypical development across domains. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 318-340. <https://doi.org/10.1177/0162353215592499>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>

- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. y Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 219-230. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.015>
- Sharda, M., Tuerk, C., Chowdhury, R., Jamey, K., Foster, N., Custoblanch, M., Tan, M., Dilley, L. C. y Hyde, K. L. (2018). Music improves social communication and auditory-motor connectivity in children with autism. *Translational Psychiatry*, 8(1), 231. <https://doi.org/10.1038/s41398-018-0287-3>
- Simpson, K. y Keen, D. (2011). Music interventions for children with autism: Narrative review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1507-1514. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1172-y>
- Sloboda, J. A. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(10), 397-403. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01531-X](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01531-X)
- Sosniak, L. A. (1990). The tortoise, the hare, and the development of talent. En: M. Howe (ed.). *Encouraging the development of exceptional skills and talents* (pp. 149-164). BPS Books.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Thompson, G. A., McFerran, K. S. y Gold, C. (2013). Family-centred music therapy to promote social engagement in young children with severe autism spectrum disorder: A randomized controlled study. *Child: Care, Health and Development*, 40(6), 840-852. <https://doi.org/10.1111/cch.12121>
- Tierney, A. y Kraus, N. (2013). The ability to move to a beat is linked to the consistency of neural responses to sound. *Journal of Neuroscience*, 33(38), 14981-14988. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0612-13.2013>
- Vaiouli, P. y Ogle, L. (2015). Music strategies to promote engagement and academic growth of young children with ASD in the inclusive classroom. *Young Exceptional Children*, 18(2), 19-28. <https://doi.org/10.1177/1096250614523968>
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Basic Books.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)



# Literatura breve como detonante creativo en la producción y educación artística interdisciplinar: el caso de las «Greguerías reimaginadas»

PABLO GRAU ANDRÉS

Universidad Complutense de Madrid

<https://orcid.org/0009-0006-7643-4149>

## 1. Introducción

A lo largo de la historia del arte podemos encontrar numerosos ejemplos en los que distintas disciplinas dialogan entre sí para crear nuevas obras. La música ha encontrado una fuente de creatividad en la pintura, como ocurre en *Cuadros de una exposición*, de Modest Músorgski. También es especialmente significativo el ejemplo del compositor estadounidense Morton Feldman, cuya relación con el arte pictórico –y, en particular, con la obra de Mark Rothko– no solo inspiró algunas de sus piezas más importantes, sino que configuró profundamente su concepción del sonido (Cline, 2016).

La literatura es probablemente el arte que más ha inspirado al resto. Ha sido traducida a música –como en la *Sinfonía Dante* de Franz Liszt o en cualquier ópera– y convertida en imagen, como sucede en las ilustraciones de William Blake de *La Divina Comedia*. Incluso la filosofía ha sido transformada en música, como en *Also sprach Zarathustra* de Richard Strauss.

El arte no solo dialoga con el arte: con frecuencia también inspira e influye en la ciencia. Estas dos disciplinas, que a lo largo de la historia no siempre han estado tan diferenciadas como en la actualidad, siguen compartiendo múltiples vínculos. Como

señalan Masera, Vásquez y Salatino (2017), una de las conexiones más fecundas entre arte y ciencia se establece con las matemáticas. El ejemplo más paradigmático quizá sean las obras del pintor Maurits Cornelis Escher, que han dado lugar a numerosas investigaciones matemáticas. A su vez, Escher se inspiró –directa o indirectamente– en conceptos matemáticos para desarrollar su lenguaje visual.

Como vemos, la historia de la creación artística –o incluso de la creación en general– está repleta de ejemplos de intertextualidad e hibridación. La investigación educativa respalda el valor de las propuestas interdisciplinarias y transdisciplinarias. Lage-Gómez y Ros (2021) señalan que este tipo de proyectos favorecen el aprendizaje significativo, estimulan la motivación del alumnado y potencian el pensamiento creativo. Con todo, en el contexto actual de la educación artística, las distintas disciplinas todavía tienden a estudiarse de forma aislada y este tipo de propuestas representan una minoría.

Este capítulo presenta un proyecto que precisamente busca romper esas barreras: la exposición «Greguerías reimaginadas», una propuesta artística interdisciplinar desarrollada por tres jóvenes creadores (fotógrafo, artista plástica y compositor) a partir de la figura y obra de Ramón Gómez de la Serna. El objetivo fue componer una exposición que no solo rindiera homenaje a su universo creativo, sino que activara una experiencia estética y pedagógica en la que texto, imagen y sonido dialogaran desde sus propios lenguajes, dando lugar a una forma de conocimiento sensorial y colectivo.

Asimismo, se incluye una primera aproximación investigadora centrada en el análisis del proceso creativo del proyecto y en el impacto percibido por los propios artistas participantes, con el objetivo de explorar sus posibilidades educativas en contextos formativos reales.

## 2. Marco conceptual

A través de la propuesta «Greguerías reimaginadas», se presenta un proyecto artístico y pedagógico que nos plantea dos líneas de trabajo. Por un lado, explorar el potencial creativo de la literatura breve como punto de partida y detonante en la creación artís-

tica. Por otro, examinar la utilidad de los proyectos interdisciplinarios en la educación y creación artística con especial interés en cómo afectan al desarrollo de la creatividad.

Por ello, en esta sección se muestra, en primer lugar, qué se entiende en este capítulo por creatividad. Después, desde una perspectiva teórica, una reflexión sobre el papel de las formas literarias breves –y en particular las greguerías– como estímulos especialmente fértiles para la creación colectiva y la integración de lenguajes. Finalmente, se argumenta por qué y cómo los proyectos interdisciplinarios pueden resultar valiosos en la educación artística contemporánea.

## 2.1. Reflexión sobre el concepto de *creatividad*

Definir la creatividad de forma unívoca es un reto constante tanto para la teoría científica como para la práctica educativa. Si bien existen múltiples enfoques, la noción de *creatividad* sigue siendo compleja, diversa y, a menudo, dependiente del contexto en el que se aplica. Esta indeterminación, lejos de ser un obstáculo, puede considerarse una fortaleza. Como señala Runco (2007), incluso las ciencias exactas presentan altos niveles de indefinición en sus conceptos fundamentales, por lo cual no debe sorprender que la creatividad, como fenómeno humano complejo, mantenga también un grado elevado de indeterminación. De hecho, añade el autor, la ambigüedad permite una aplicación más amplia y flexible del concepto. En este sentido, más que buscar una definición única y cerrada, resulta más útil asumir una concepción plural y abierta de la creatividad, especialmente cuando se aplica a procesos educativos y artísticos contemporáneos.

Desde esta perspectiva, resulta especialmente relevante la visión de la creatividad propuesta por Csikszentmihalyi (1998), quien afirma:

La creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural. Es un fenómeno sistémico más que individual. (p. 41)

Es decir, una idea no es creativa simplemente porque alguien la conciba, sino porque dicha idea es reconocida por una comu-

nidad como nueva, valiosa o significativa dentro de un campo determinado. Esta comprensión contextual y relacional de la creatividad resulta especialmente útil para fundamentar propuestas pedagógicas que apuestan por el trabajo colectivo, la construcción compartida de conocimiento y la interacción entre lenguajes y perspectivas diversas.

Asimismo, la creatividad –entendida no como genialidad espontánea, sino como relectura transformadora– está inevitablemente anclada en la cultura. Tal como señala Vega (2024), en el ámbito artístico la intertextualidad es un fenómeno fundamental. Con ese mismo planteamiento, aunque aplicado únicamente a la literatura, Sorókina (2006) plantea que todo acto creativo implica un diálogo con otros textos, lenguajes o referentes previos. La autora explica que ningún texto es completamente autónomo, sino que emerge a partir de un proceso de absorción de elementos culturales, simbólicos y formales, seguido de una posterior transformación. Es precisamente en ese momento transformador –donde los elementos asimilados se reconfiguran para adquirir un sentido nuevo– donde reside la potencia creativa. La *creación*, pues, se entiende aquí como una respuesta situada y activa ante una herencia cultural compartida.

De este modo, a lo largo de este capítulo, el término *creatividad* se emplea en un sentido amplio y transversal, más allá de su asociación con una disciplina concreta o con un talento innato. La propuesta «Greguerías reimaginadas», por ejemplo, no pretende exclusivamente fomentar la creatividad musical, plástica o fotográfica, sino que impulsa una creatividad holística, colaborativa y multidimensional.

## 2.2. La literatura breve como catalizador creativo

Dentro del espectro de elementos que pueden activar procesos creativos, las formas literarias breves ocupan un lugar especialmente fértil. Su condensación expresiva, su ambigüedad semántica y su poder evocador las convierten en detonantes ideales para el pensamiento creativo y la interpretación artística desde otros lenguajes. Formatos como el haiku, el aforismo, el cadáver exquisito o las greguerías permiten introducir experiencias de lectura y escritura que estimulan la imaginación, la metáfora y la síntesis expresiva.

Estas formas breves presentan una serie de características que las hacen especialmente útiles en contextos educativos y en dinámicas interdisciplinarias:

- *Simplicidad estructural*, que permite su apropiación por parte de estudiantes con distintos niveles de competencia.
- *Riqueza semántica*, que genera múltiples interpretaciones y conecta con lo sensorial, lo visual y lo emocional.

Una de las claves que hace de la literatura breve un catalizador creativo tan poderoso es su *ambigüedad*. Lejos de ser un obstáculo, la ambigüedad ha sido considerada por diversos autores como una condición esencial para el pensamiento creativo. Runco (2007) sugiere que la tolerancia a la ambigüedad es un rasgo especialmente importante en los procesos de creación, ya que permite mantener abiertas múltiples opciones y convivir con la incertidumbre, que suele tener mayor potencial creativo. Esta apertura estimula una actitud exploratoria, indispensable para la innovación artística.

Desde una perspectiva más aplicada, la literatura ha sido históricamente una fuente de inspiración privilegiada para otras disciplinas, sobre todo para la música. Como explica Harvey (1999), la literatura ha proporcionado a los compositores no solo material textual para canciones u óperas, sino también temas simbólicos, estructuras narrativas o atmósferas que se traducen en lenguaje sonoro.

Así lo describe la compositora Laura Vega (2024), p. 16, al señalar:

En algunos casos mis composiciones toman elementos puramente musicales como punto de partida, pero puedo asegurar que la mayoría de ellas toman algún elemento extramusical, especialmente elementos extraídos de la literatura.

Su testimonio muestra un ejemplo de que no solo es posible, sino frecuente, que la creación musical emerja a partir de estímulos literarios.

### 2.2.1. Greguerías

Dado que la exposición que se muestra en este capítulo toma como punto de partida las greguerías de Ramón Gómez de la

Serna, resulta pertinente detenerse brevemente en la definición y características de esta forma literaria, creada por él mismo. La greguería es, en palabras de Gómez de la Serna, la unión de metáfora + humorismo (Corcho y Alaminos, 2018), una fórmula que, aunque aparentemente sencilla, encierra una notable complejidad estética. Estas piezas se caracterizan por su brevedad, condensación expresiva e instantaneidad, rasgos que las sitúan entre la poesía y el aforismo. Pese a que muchas recurren al humor –ya sea en forma de ironía, paradoja o mediante un juego de palabras–, otras adoptan tonos filosóficos, políticos o, incluso, existenciales.

En este sentido, como señala Cardona (2006), algunas greguerías pueden adquirir un tono profundamente reflexivo, sin perder su estructura sintética y su impacto expresivo. Un ejemplo que resulta especialmente ilustrativo es el siguiente: «Si el hombre tiene tanto miedo a la muerte, ¿por qué se mata? –Porque al quitarse la vida se quita el miedo». Cardona añade: «Esta greguería es casi un chiste cruel, pero no lo es por su enunciado. En el último análisis es su forma lo que determina la esencia de la greguería» (Cardona, 2006, p. 9).

Como observó el escritor Pedro Salinas:

La greguería debe ser como una breve revelación súbita que, en virtud de un desusado modo de relacionar ideas o cosas, nos alumbraba una visión nueva de algo. (Citado en Celia Fernández, 2008, p. 754)

Esta capacidad para generar nuevas visiones –a menudo sorprendentes y poéticas– convierte a las greguerías en disparadores creativos especialmente eficaces.

### 2.3. Interdisciplinariedad

La exposición «Greguerías reimaginadas» se inscribe en una perspectiva interdisciplinar y busca generar conexiones significativas entre distintas disciplinas artísticas –literatura, música, artes plásticas y fotografía–. Estas conexiones sirven como vía para enriquecer los procesos de aprendizaje, fomentar la creatividad y desarrollar competencias críticas y expresivas. Se trata de una visión que no solo responde a una necesidad pedagógica

contemporánea, sino también a un modo genuino de entender la creación artística como un proceso relacional, híbrido y colectivo.

Como señalan Robert y Michèle Root-Bernstein (1999), los procesos creativos no se limitan a una única forma de pensamiento, sino que combinan múltiples destrezas cognitivas como observar, imaginar, abstraer, reconocer patrones, empatizar, y jugar. Estos autores identifican trece «herramientas del pensamiento creativo» que, si bien podrían desarrollarse en disciplinas independientes, encuentran un terreno especialmente fértil en proyectos interdisciplinarios, donde el cruce de lenguajes y perspectivas permite activar dichas habilidades de manera más rica y compleja. En el caso concreto de la exposición «Greguerías reimaginadas», resultan especialmente evidentes competencias como la observación atenta (presente en el análisis poético y fotográfico), la analogía (propia de la metáfora greguerística), la síntesis expresiva (en las composiciones musicales breves) o la transposición (al trasladar una idea literaria a un formato visual o sonoro).

Marshall (2014) explica que, en el campo del arte y la educación, los proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios establecen conexiones entre disciplinas, disolviendo los límites tradicionales para construir nuevos marcos cognitivos y sociales. Esta perspectiva, en la cual se sitúa también el proyecto aquí presentado, permite desarrollar propuestas educativas más holísticas, donde los lenguajes artísticos actúan como ejes vertebradores del conocimiento y no como meros complementos instrumentales.

Por su parte, Vega (2024) destaca que la intertextualidad entre música y literatura –aplicable también a otras combinaciones artísticas– no solo enriquece la comprensión de ambas disciplinas, sino que abre un campo fértil para la experimentación y la creación. En sus propias palabras, «este enfoque promueve una apreciación más holística del arte y abre la puerta a una mayor exploración de las innumerables posibilidades que pueden brotar de la relación música-literatura» (p. 32).

En definitiva, los proyectos interdisciplinarios, especialmente aquellos que se abren a lo transdisciplinar, no solo resultan eficaces para desarrollar habilidades cognitivas complejas y fomentar la creatividad, sino que también ofrecen a estudiantes y crea-

dores espacios para el pensamiento divergente. En contextos educativos, su implementación supone una apuesta decidida por una enseñanza más significativa, crítica y humanista.

### 3. Proyecto «Greguerías reimaginadas»

El proyecto «Greguerías reimaginadas» propone una aproximación innovadora a la figura de Ramón Gómez de la Serna. Más allá de una simple muestra biográfica, se busca generar un diálogo entre la obra del autor y la creación contemporánea, reivindicando su espíritu vanguardista y su capacidad para inspirar nuevas formas de expresión.

La exposición se articula en torno a quince greguerías seleccionadas por los artistas. Además, cada una de ellas se vincula con un momento clave de la vida o la obra de Ramón Gómez de la Serna y, al mismo tiempo, actúa como punto de partida para nuevas creaciones artísticas.

A partir de estos textos breves, los artistas desarrollaron interpretaciones personales a través de las artes plásticas, la fotografía y la música, generando una conexión entre el universo literario ramoniano y arte contemporáneo. El resultado ofrece al espectador múltiples vías de acceso a los significados de las greguerías, transformando cada texto en una experiencia estética compartida.

El carácter interdisciplinar del proyecto responde a la propia naturaleza de la obra de Gómez de la Serna, quien no únicamente escribió poesía y novela, sino que exploró el teatro, la imagen y el objeto como elementos significativos de su universo creativo. Este enfoque permite que el público recorra la trayectoria del escritor no solo de manera cronológica y biográfica, también emocional e intuitiva. Se presenta a un Ramón creador, observador y lúdico, alejado de la solemnidad, pero profundamente innovador.

Aparte de por su dimensión artística, la exposición se ha concebido con una clara vocación educativa. Para ello, se han incorporado paneles informativos que contextualizan cada greguería en relación con momentos clave de la vida del autor, así como comentarios de los artistas que explican los procesos creativos y las decisiones que guiaron sus obras.

### 3.1. Objetivos

A pesar de su inmensa contribución a la literatura y su papel como pionero de la vanguardia en España, se considera que la historia no ha tratado a Ramón con la justicia que merece, y esta exposición trata de ponerlo en valor. Como explica Fernández (2008), su decisión de mantenerse al margen de la política en una época donde todo era político lo dejó en tierra de nadie. Durante la República sintió que solo se reconocía a los escritores más afines a ella. Más tarde, por temor a ser asesinado, en la Guerra Civil se marchó de España como una figura más cercana a un emigrado que a un exiliado político, y, en palabras de Celia Fernández, no tuvo la «aureola heroica del exilio» (p. 6).

Al no haber tomado partido, quedó aislado de los círculos de intelectuales expatriados. Ramón decidió mantenerse al margen cuando era una obligación elegir un bando. No fue un escritor franquista ni reaccionario, pero tampoco un exiliado político en el sentido estricto, y esa ambigüedad lo condenó a una especie de olvido incómodo por cualquier grupo. Su apuesta fue siempre la literatura, la imaginación, la experimentación artística, y eso, paradójicamente, le pasó factura.

Este proyecto busca reivindicar su figura, alejada de etiquetas, y devolverle el lugar que merece: el de un creador libre, inagotable y absolutamente moderno. Más allá de este objetivo central, el proyecto persigue otros fines complementarios:

- Ofrecer una experiencia pedagógica que conecte divulgación biográfica y creatividad contemporánea, acercando su legado a públicos diversos.
- Impulsar el diálogo entre tradición y modernidad, mostrando cómo su espíritu vanguardista sigue vigente a través de nuevas interpretaciones artísticas.
- Abrir la creación artística contemporánea y la obra de Ramón ante nuevos públicos, combinando literatura, artes visuales y música para mostrar su vigencia y capacidad de inspirar.

### 3.2. Artistas participantes

El equipo artístico estuvo compuesto por tres creadores emergentes, procedentes de disciplinas distintas, pero con una sensibilidad afín a los planteamientos del proyecto:

- Diana Victoria, como artista plástica, trabaja con acuarela, *collage* y escultura, explorando la materialidad y la composición para traducir las greguerías en formas visuales y tridimensionales. Su uso de la acuarela rememora a la afición de Ramón por la pintura, quien incluso acompañaba con pequeños dibujos algunas de sus greguerías. El *collage* –técnica que el propio autor utilizó– conecta con su gusto por lo fragmentario y lo surreal; pueden verse ejemplos de sus *collages* en la reconstrucción de su despacho, que se conserva en el Museo de Arte Contemporáneo de Madrid. Por último, la escultura da volumen al imaginario del escritor, conectando con su fascinación por los objetos y su afán coleccionista.
- Lluc Semis, fotógrafo galardonado, aporta su mirada única al proyecto, explorando la relación entre la imagen y la sugerencia poética. Su obra, caracterizada por una sensibilidad exquisita hacia la luz, la textura y la composición, se alinea con el espíritu de las greguerías, que con frecuencia encuentran en la naturaleza una fuente de asombro y metáfora. A través de su enfoque, su fotografía –generalmente de naturaleza– se convierte en una exploración poética de los elementos naturales, mostrando cómo la observación minuciosa de la realidad puede generar asociaciones inesperadas, del mismo modo en que Ramón jugaba con las palabras para crear imágenes sorprendentes.
- Pablo Grau, compositor y guitarrista, aborda la obra desde la experimentación sonora, creando piezas musicales que, a través de sus texturas y su forma de preludio, evocan la naturaleza breve y aforística de las greguerías. Cada partitura se presenta en la exposición como un elemento artístico en sí mismo, acompañada de una pequeña ilustración que refuerza su carácter visual y conceptual. Además, cada una incluye un código QR que permite escuchar la obra, integrando la dimensión sonora en la experiencia expositiva.

### 3.3. Criterios de selección de las greguerías y elementos biográficos

La selección de las greguerías se realizó considerando su potencial de sugerencia plástica, musical y simbólica, así como su relevancia estética dentro de la producción del autor. Asimismo, se tuvo en cuenta la afinidad de cada texto con la sensibilidad y el interés creativo de los artistas participantes. En total, se eligieron quince greguerías pertenecientes a distintas etapas de la trayectoria de Gómez de la Serna.

Con la colaboración de la profesora Celia Fernández, especialista en la obra de Gómez de la Serna y editora crítica de su autobiografía *Automoribundia* (2008), cada una de estas greguerías fue vinculada a un momento clave de la vida u obra del literato. Su asesoramiento permitió construir un relato riguroso, en el que las piezas artísticas y los paneles informativos se entrelazan para ofrecer una narrativa cronológica y estética lo más completa posible del universo ramoniano.

Se establece, así, un doble eje de interpretación: por un lado, el valor literario autónomo del texto breve, y por otro, su resonancia dentro del marco biográfico del escritor, lo cual permite una aproximación más rica y compleja a su figura y obra.

### 3.4. Proceso de creación

El proceso de creación se articuló a partir de una tabla de trabajo colaborativa, en la que se incluyeron las quince greguerías seleccionadas; a continuación, se muestra un extracto representativo (tabla 1). En ella se organizaron tres columnas: en la primera, los artistas participantes indicaban libremente en qué greguerías deseaban trabajar; en la segunda, aparecen las greguerías seleccionadas; y en la tercera, se vinculan las obras y cada greguería con un momento significativo en la vida o la obra de Ramón Gómez de la Serna.

Esta dinámica permitió que cada artista seleccionara las greguerías que le resultaban más sugerentes o afines a su lenguaje artístico. La tabla mantiene la libertad de elección, al tiempo que se permite velar por la coherencia general y un reparto equilibrado de las obras. En algunos casos, una misma greguería fue abordada por los tres artistas; en otros, solo uno o dos decidieron in-

terpretarla, pero en el cómputo general los tres artistas participaron de forma equitativa.

**Tabla 1.** Extracto de la tabla de trabajo colaborativa

N.º de obra, artista y disciplina	Greguería	Relación biográfica
2. P. Grau - Música 3. L. Semis - Fotografía 4. D. Victoria - Acuarela	2. El reloj no existe en las horas felices.	Tertulias en el Pombo
11. D. Victoria - Collage	7. Poner notas a los libros es un atrevimiento, como lo sería el retocar los cuadros de una exposición.	Viajes a París
12. P. Grau - Música 13. L. Semis - Fotografía	8. Una libélula es como un tornillo que vuela.	Su despacho. «El Torreón»
16. L. Semis - Fotografía 17. D. Victoria- Acuarela	10. Lo más importante de la vida es no haber muerto.	Perfil como biógrafo
26. P. Grau - Música 27. L. Semis - Fotografía	15. Un papel en el viento es como un pájaro herido de muerte.	Automoribundia (autobiografía)

Como ejemplo, la greguería número 2 –«El reloj no existe en las horas felices»– aparece asociada al periodo de las tertulias del Café Pombo, unos encuentros que Ramón organizaba junto a otros intelectuales de su época y se consideró que representaban un momento vital, alegre y fértil en su trayectoria y que podía vincularse con la greguería. Como puede verse en la tabla, los tres artistas decidieron crear a partir de este texto.

### 3.5. Formato expositivo y muestra

La exposición se estructura en torno a quince módulos, uno por cada greguería seleccionada. Cada módulo incluye los siguientes elementos:

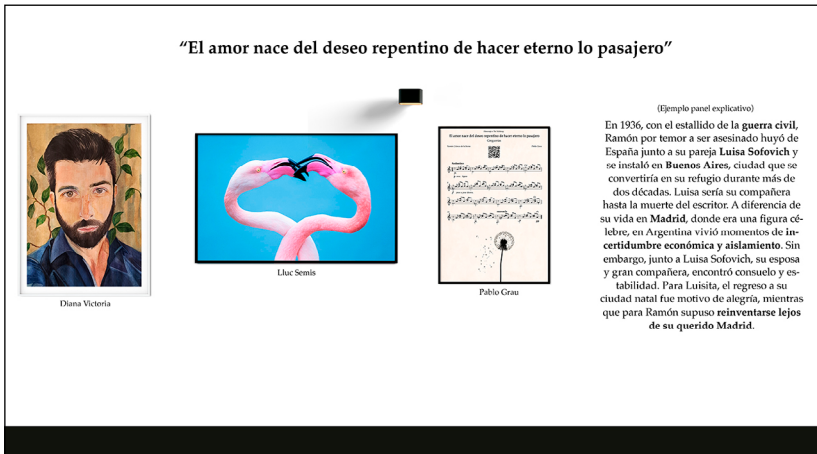
- La greguería escogida como punto de partida.
- Un panel explicativo que contextualiza biográficamente el texto.
- Las obras artísticas inspiradas en dicha greguería (artes plásticas, fotografía o partitura con código QR para la escucha).

- En algunos casos, breves textos de los artistas que acompañan o comentan su proceso creativo.

Este formato permite una experiencia multisensorial e interpretativa, en la que el visitante no solo observa, sino que también escucha, compara, asocia y construye significados de forma activa. Se trata de generar una lectura expandida de la greguería, en la que los distintos lenguajes se potencian mutuamente y abren nuevas vías de acceso al imaginario ramoniano.

A continuación, se presenta una maqueta representativa de uno de los paneles expositivos:

**Figura 1.** Maqueta de la exposición.



Nota: imagen creada por el autor.

Si se observa la fotografía de Lluç Semis, esta ofrece una interpretación poética de este texto: dos flamencos, con sus cuellos entrelazados, forman una figura que evoca un corazón. El instante fugaz de ese momento es capturado por la cámara, que lo convierte en imagen permanente. Así, la fotografía traduce visualmente el contenido simbólico de la greguería.

A continuación, se muestran una selección de otras obras de la exposición con más detalle.

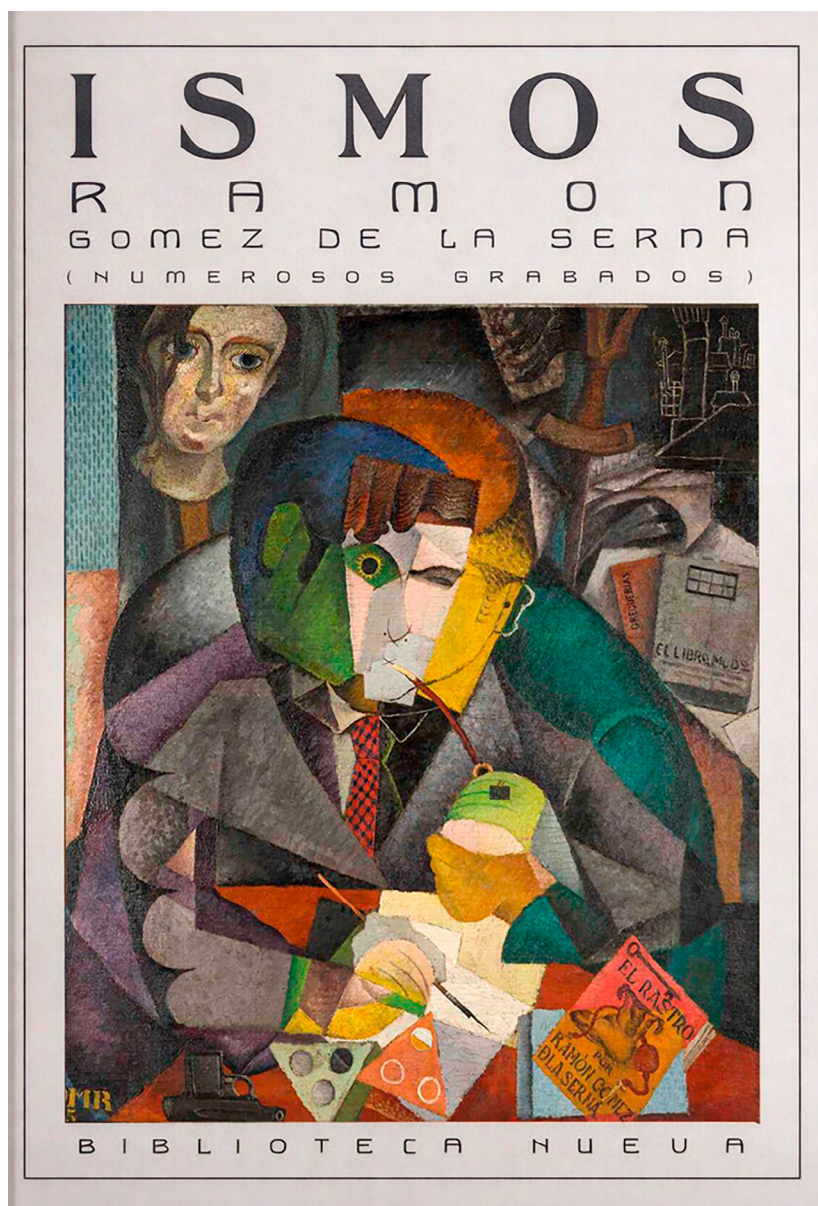
### 3.5.1. Obras de Diana Victoria

**Figura 2.** «Poner notas a los libros es un atrevimiento, como lo sería el retocar los cuadros de una exposición».



Nota: imagen cedida por Diana Victoria. Archivo personal del autor.

Figura 3. Portada del libro *Ismos* de Ramón Gómez de la Serna.



Nota: portada del libro *Ismos* (Gómez de la Serna, 1931). Archivo personal del autor.

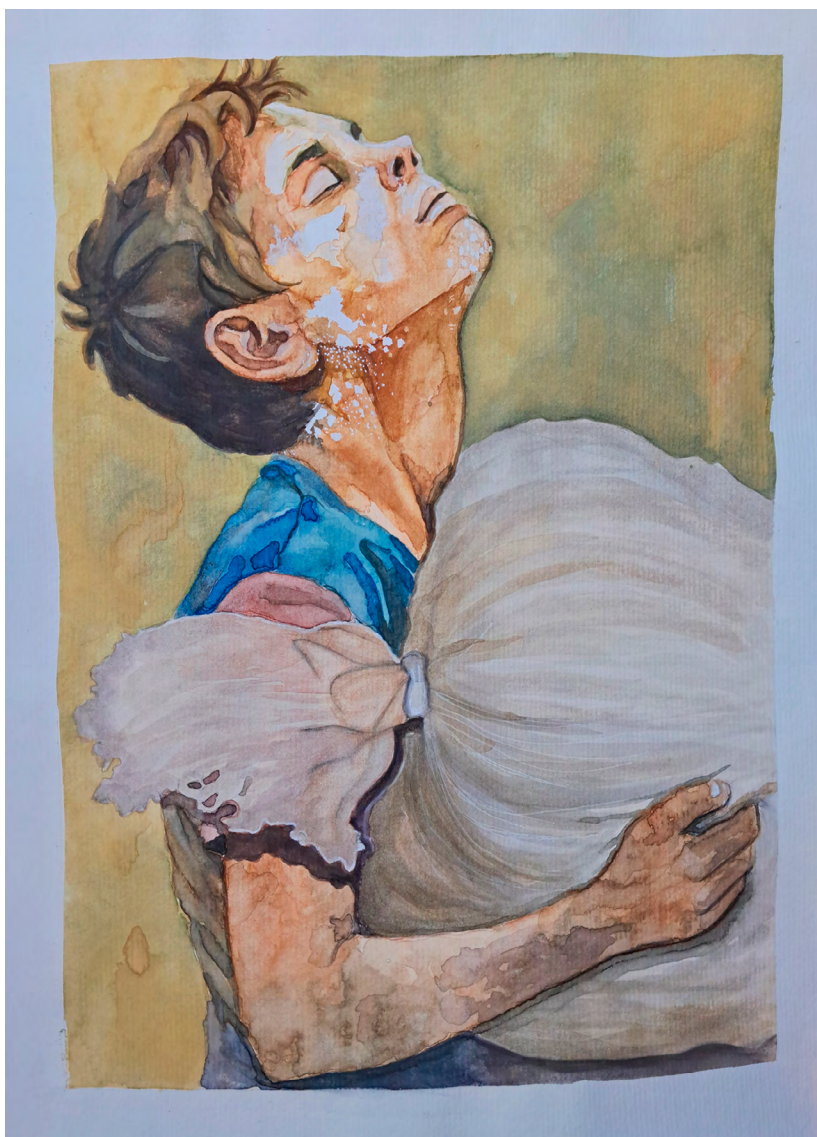
A partir de la greguería «Poner notas a los libros es un atrevimiento, como lo sería el retocar los cuadros de una exposición», Diana Victoria realiza un *collage* que reinterpreta visualmente la portada del libro *Ismos* (1931) de Ramón Gómez de la Serna. En esta obra, Ramón recoge y describe distintos movimientos de vanguardia del siglo XX –como el futurismo, el dadaísmo o el expresionismo– junto con otros «ismos» inventados por él mismo, como el chaplinismo o el riverismo. La portada original del libro incluía un retrato cubista del autor realizado por Diego Rivera (figura 3).

En su *collage*, Diana sustituye las secciones del retrato de Rivera por fragmentos de imágenes vinculadas a los distintos «ismos» que Gómez de la Serna presenta. De este modo, el retrato del escritor se convierte en un mosaico de sus propias invenciones y referentes, en un juego autorreferencial que conecta la figura del autor con su universo conceptual. El resultado es una pieza irónica y provocadora que, retomando la idea de la greguería, convierte el gesto de intervenir una obra en un homenaje creativo.

En palabras de la propia autora, la greguería de Ramón Gómez de la Serna –«Lo más importante de la vida es no haber muerto»– adquiere una resonancia profunda al ponerla en diálogo con la imagen del niño de Gaza que carga un saco de harina que parece demasiado grande para él. En su fragilidad y en su perseverancia se condensa el sentido último de la frase: la vida, aun en condiciones extremas, es resistencia pura, es insistencia en seguir existiendo pese al peso que oprime.

La artista explica que el niño, al aferrarse a la harina como si fuera un tesoro, encarna la afirmación más elemental de la vida: no ceder. Su esfuerzo no es solo por sí mismo, sino también por los suyos, y esa misión convierte el simple hecho de no haber muerto en un acto heroico. La greguería, que interpreta con un tono paradójico y lúcido, revela que la vida no se mide por lo que se posee o se alcanza, sino por la mera persistencia en estar, en no rendirse, en levantarse otra vez.

**Figura 4.** «Lo más importante de la vida es no haber muerto».



Nota: imagen cedida por Diana Victoria. Archivo personal del autor.


### 3.5.2. Obras de Pablo Grau

Figura 5. «El amor nace del deseo repentino de hacer eterno lo pasajero».


*Homenaje a Pat Metheny*

**El amor nace del deseo repentino de hacer eterno lo pasajero**


Ramón Gómez de la Serna                      Greguerías                      Pablo Grau



**Andantino**



**pp**



Nota: imagen creada por el autor.

La greguería «El amor nace del deseo repentino de hacer eterno lo pasajero» me evocó a la pieza *Always and Forever* de Pat Metheny, cuya atmósfera emocional y armónica sirvieron como referencia estética. La composición resultante es un prelude breve y libre,

forma que se adopta para todas las obras del proyecto como reflejo de la naturaleza condensada y expresiva de las greguerías. En la partitura (figura 5), ilustrada con un diente de león, se subraya visualmente la fragilidad y fugacidad de lo pasajero, en coherencia con la metáfora planteada por el texto de Gómez de la Serna.

Figura 6. «Una libélula es como un tornillo que vuela».

Homenaje a G. Ligeti

### Una libélula es como un tornillo que vuela

Ramón Gómez de la Serna Greguerías Pablo Grau



**Vivo**



*fff*



Nota: imagen creada por el autor.

Inspirada en la greguería «Una libélula es como un tornillo que vuela», esta pieza (figura 6) toma como inspiración el vuelo irregular y aparentemente errático de una libélula. Compuesta únicamente con tres notas, se trata de un homenaje a *Musica ricercata* de György Ligeti, tanto por su economía de materiales como por su uso del ritmo. La partitura está ilustrada con una imagen humorística: un tornillo alado en pleno vuelo, que encarna el tipo de analogías insólitas y poéticas que caracterizan las greguerías.

Todas las composiciones fueron publicadas por la editorial JSM Editions, con gran cuidado editorial, y han sido grabadas por el guitarrista Jonathan Ross Parkin (2025) en su álbum *Alba Nova*. Las grabaciones se pueden escuchar en línea, lo que permite su escucha mediante los códigos QR incluidos en la exposición.

### 3.5.3. Ejemplos de Lluc Semis

**Figura 7.** «Cuando la luz eléctrica se va, las sombras se toman un respiro».



Nota: imagen cedida por Lluc Semis. Archivo personal del autor.

Inspirada en la greguería «Cuando la luz eléctrica se va, las sombras se toman un respiro», Lluc Semis propone una fotografía donde la relación entre luz y sombra adquiere un papel central (figura 7). En este caso, la greguería no solo actúa como referencia temática, sino que también orienta la propia técnica foto-

gráfica, al jugar con la contraluz y la proyección de la sombra como elementos expresivos. La obra muestra cómo el texto de Gómez de la Serna puede incidir tanto en el qué se representa como en el cómo se materializa artísticamente.

**Figura 8.** «Lo más importante de la vida es no haber muerto».



Nota: imagen cedida por Lluç Semis. Archivo personal del autor.

Inspirada en la greguería «Lo más importante de la vida es no haber muerto», Lluç presenta una fotografía de una barca naufragada (figura 8). El objeto, ya inservible, funciona como metáfora: la barca que no navega alude a la muerte, mientras que su función original de moverse y transportar remite a la vida como continuidad. La greguería se convierte, así, en punto de partida para una reflexión visual sobre la fragilidad de existir y sobre qué significa estar vivo.

## 4. Investigación exploratoria

La exposición dio lugar a un estudio de carácter exploratorio. Desde una perspectiva metodológica, se optó por un enfoque cualitativo, centrado en comprender los procesos creativos más que en evaluar resultados finales. A tal fin, se utilizaron estrategias complementarias: entrevistas semiestructuradas a los artistas

participantes, análisis temático de los discursos obtenidos y documentación visual y textual del proceso de creación y las obras.

El análisis temático, según la propuesta de Braun y Clarke (2006), permitió organizar los datos en torno a patrones emergentes a partir de un proceso inductivo. Esta triangulación –entre las obras, las reflexiones de los propios creadores y el registro del desarrollo del proyecto– permitió acceder a una comprensión más rica y compleja del cruce entre disciplinas.

Del análisis de las entrevistas, emergieron cuatro categorías principales:

1. *Interpretación libre y evocación*: todos los participantes destacaron cómo la brevedad de las greguerías favorecía una lectura abierta y subjetiva, permitiendo asociaciones muy personales.
2. *Tensión entre fidelidad e innovación*: surgieron distintas posturas respecto a hasta qué punto debía respetarse el texto original. Mientras que en música se planteaban desafíos para traducir significados abstractos, desde las artes visuales se debatía el riesgo de caer en lo literal o figurativo. Este contraste propició un diálogo enriquecedor entre lenguajes.
3. *Diálogo interdisciplinar*: el trabajo compartido generó una escucha activa entre disciplinas. Las decisiones creativas se vieron influidas por el intercambio constante, abriendo nuevas posibilidades formales y expresivas.
4. *Aprendizaje transformador*: el proceso fue vivido como una experiencia de descubrimiento, en la que los artistas transformaron sus propios marcos de referencia. La colaboración propició rupturas con automatismos y formas habituales de trabajo.

Los datos recogidos confirman este impacto creativo: la diversidad de lecturas sobre una misma greguería, la relación íntima con la figura de Ramón o el modo en que las propuestas ajenas modificaban las propias fueron aspectos recurrentes. En conjunto, esta investigación evidencia el potencial del enfoque interdisciplinar no solo como recurso artístico, sino también como motor de transformación personal y colectiva. Como señala Leavy (2020), los enfoques basados en las artes no solo generan conocimiento, sino que también transforman a quienes participan en el proceso.

Como investigación de carácter exploratorio, este estudio no pretende generalizar resultados, sino aportar pistas sobre el po-

tencial pedagógico y creativo de este tipo de proyectos. Futuros trabajos podrían ampliar la muestra de participantes, incluir perspectivas del público o explorar su aplicación en contextos educativos reglados.

## 5. Aplicabilidad educativa

El proyecto «Greguerías reimaginadas» ofrece un modelo metodológico con un alto potencial educativo en distintos niveles y contextos. Dependiendo del tipo de texto breve seleccionado, se pueden generar experiencias pedagógicas muy diversas. Por ejemplo, un aforismo filosófico puede dar pie a debates en el aula de Filosofía; un haiku permite trabajar la métrica poética en Literatura; y un cadáver exquisito fomenta la escritura colaborativa y el juego creativo.

En todos los casos, la traducción artística del texto promueve un aprendizaje experiencial que estimula el pensamiento divergente y la creatividad. En contextos como la educación secundaria o las enseñanzas artísticas, esta metodología permitiría superar la fragmentación entre disciplinas y desarrollar competencias como el trabajo en equipo, la sensibilidad estética, la autonomía creativa o la conexión significativa entre saberes (Hall y Thomson, 2017). Además, entre otros, integra elementos del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje por descubrimiento, todo lo cual se alinea con los marcos educativos actuales.

En la figura 9 se muestra cómo podría estructurarse en cuatro fases una propuesta didáctica basada en este modelo:

**Figura 9.** Esquema de la propuesta didáctica.



Nota: imagen creada por el autor.

## 6. Conclusiones

El proyecto «Greguerías reimaginadas» ha permitido comprobar que las formas literarias breves –y, particularmente, las greguerías– pueden funcionar como potentes detonantes para la creación artística interdisciplinar. Su ambigüedad, brevedad y densidad simbólica favorecen procesos de interpretación personal, diálogo entre lenguajes y creación colectiva.

Desde un punto de vista artístico, el trabajo conjunto entre creadores de distintas disciplinas ha generado un espacio de experimentación fértil, donde las fronteras entre música, literatura, fotografía y artes plásticas se diluyen. Este cruce de miradas y lenguajes no solo ha enriquecido el producto final, sino que también ha transformado la manera en que los propios artistas conciben su práctica.

A nivel educativo, los resultados apuntan al gran potencial de esta metodología para generar aprendizajes significativos. La literatura breve, concebida no como un fin cerrado, sino como un estímulo abierto, permite articular propuestas pedagógicas que fomentan la creatividad, el trabajo colaborativo y la conexión entre saberes. Además, se ejemplifica una propuesta fácilmente adaptable a distintos niveles y contextos formativos.

En definitiva, esta experiencia confirma que integrar literatura y creación artística desde un enfoque interdisciplinar no solo es viable, sino profundamente enriquecedor. La intersección entre lenguajes se revela aquí como un espacio de conocimiento, sensibilidad y transformación.

## 7. Referencias

- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cardona, R. (ed.). (2006). *Greguerías: Ramón Gómez de la Serna*. Cátedra.
- Cline, D. (2016). *The graphic music of Morton Feldman*. Cambridge University Press.
- Corcho, I. y Alaminos, E. (eds.). (2018). *Greguerías ilustradas: Ramón Gómez de la Serna*. Museo ABC.

- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención* (J. P. Tosaus Abadía, trad.). Paidós [obra original publicada en 1996].
- Fernández Prieto, C. (ed.). (2008). *Automoribundia: 1888-1948, Ramón Gómez de la Serna*. Mare Nostrum Comunicación.
- Gómez de la Serna, R. (1931). *Ismos*. Biblioteca Nueva.
- Hall, J. y Thomson, P. (2017). Creativity in teaching: What can teachers learn from artists? *Research Papers in Education*, 32(1), 106-120. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1144216>
- Harvey, J. (1999). *Music and inspiration*. Faber and Faber.
- Lage-Gómez, C. y Ros, G. (2021). Transdisciplinary integration and its implementation in primary education through two STEAM projects. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(4), 801-837 <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1925474>
- Leavy, P. (2020). *Method meets art: Arts-based research practice* (3.ª ed.). Guilford Press.
- Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-127. <https://doi.org/10.1080/00393541.2014.11518922>
- Masera, G. A., Vásquez, M. G. y Salatino, D. R. (2017). Arte y matemáticas en la obra de Maurits Cornelis Escher. En: D. Salatino, G. Cuadrado y L. Gómez (eds.). *Creatividad, investigación y lógica transcurativa* (pp. 95-118). Facultad Regional Mendoza, Universidad Tecnológica Nacional.
- Parkin, J. R. (2025). *Alba Nova* [álbum]. JSM Guitar. <https://jsmguitar.com/shop/alba-nova>
- Root-Bernstein, R. y Root-Bernstein, M. (1999). *Sparks of genius: The thirteen thinking tools of creative people*. Houghton Mifflin Company.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice* (2.ª ed.). Academic Press.
- Sorókina, T. (2007). La intertextualización de la realidad discursiva. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 18, 69-85. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vega Santana, L. (2024). Música y literatura. El fenómeno de la intertextualidad en mi creación musical. En: R. M. Díaz Mayo, A. González Brito y M. C. Gil Fariña (eds.). *Creación artística interdisciplinar. Lenguajes y retos del siglo XXI* (pp. 15-34). Universidad de La Laguna.



# El impacto de la música en el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico

ALICIA MARINA GÓMEZ RAMOS  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
<https://orcid.org/0009-0008-1415-2925>

ÓLIVER CURBELO GONZÁLEZ  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
<https://orcid.org/0000-0003-1771-1223>

## 1. Introducción - marco teórico

La música, tradicionalmente considerada una disciplina artística secundaria en el ámbito educativo, ha cobrado un creciente interés en las últimas décadas gracias a la evidencia científica que demuestra su influencia en el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico. Investigaciones procedentes de la neurociencia, la psicología y la educación destacan que la práctica musical estructurada activa procesos mentales complejos como la atención, la memoria, el lenguaje y la planificación, todos ellos esenciales para el aprendizaje (Diamond, 2013; Habibi et al., 2018; Jaschke et al., 2018).

A lo largo del tiempo, la educación musical ha ocupado un lugar marginal dentro de los currículos escolares, considerada una materia complementaria o de ocio. Sin embargo, los avances en neuroeducación han permitido reposicionar la música como un componente esencial del desarrollo integral. Autores como Hallam (2010) y Miendlarzewska y Trost (2014) subrayan que el aprendizaje musical favorece la plasticidad cerebral, la coordinación sensorial y la consolidación de habilidades cognitivas generales transferibles a otros ámbitos del conocimiento.

En este contexto, la educación musical no solo contribuye al desarrollo artístico, sino que se configura como un instrumento de transformación educativa, al promover el pensamiento crítico, la creatividad y la autorregulación. Desde una perspectiva interdisciplinar, la música tiende puentes entre la pedagogía, la neurociencia y la psicología cognitiva, ofreciendo un marco idóneo para comprender cómo los procesos artísticos inciden en el aprendizaje y el desarrollo global del individuo. En el ámbito escolar, esto se traduce en mejoras en la concentración, la planificación y la resolución de problemas, competencias directamente relacionadas con un rendimiento académico óptimo (Zuk et al., 2014; Azevedo et al., 2020).

El *desarrollo cognitivo* se define como el fortalecimiento y la evolución de las distintas funciones mentales que permiten percibir, procesar, almacenar y recuperar información para adaptarse eficazmente al entorno. Desde la neuropsicología, dichas funciones constituyen el conjunto de procesos responsables de la regulación de la conducta y del aprendizaje (Lezak et al., 2012; Barroso et al., 2008). Estos procesos no operan de manera aislada, sino como un sistema dinámico e interdependiente, donde las operaciones básicas sustentan a las de mayor complejidad.

En este sentido, se distingue entre *procesos cognitivos básicos* (percepción, atención, motivación, emoción, memoria, aprendizaje y lenguaje) y *procesos cognitivos superiores* o *funciones ejecutivas*, que comprenden la planificación, la inhibición de respuestas automáticas, la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo, la toma de decisiones y la autorregulación emocional y conductual (Diamond, 2013; Sohlberg et al., 2000; Stuss et al., 2002). Estas funciones son esenciales para la adquisición de aprendizajes significativos y para la adaptación eficaz a los contextos educativos y sociales.

En este marco, la educación musical actúa como un agente potenciador del desarrollo cognitivo, ya que integra simultáneamente aspectos motores, sensoriales y emocionales que estimulan el funcionamiento cerebral global. La práctica musical involucra la decodificación de símbolos, la coordinación motora fina, la anticipación de estructuras rítmicas y la monitorización del propio desempeño, procesos que fortalecen la atención, la memoria de trabajo y la planificación secuencial (Moreno et al., 2011; Zuk et al., 2014).

Diversos estudios en neuroimagen han demostrado que la formación musical prolongada modifica la estructura y el funcionamiento cerebral, especialmente en regiones relacionadas con el procesamiento auditivo, la coordinación motora y las funciones ejecutivas (Zatorre et al., 2007; Hyde et al., 2009). Los músicos presentan una mayor densidad de materia gris en las áreas frontales y temporales, así como una conectividad interhemisférica más desarrollada a través del cuerpo caloso (Gaser et al., 2003; Habibi et al., 2018). Estos cambios reflejan procesos de plasticidad cerebral que se producen como respuesta a la práctica sostenida y al alto nivel de exigencia cognitiva de la actividad musical.

Históricamente, la educación musical ha tenido una presencia variable en los sistemas escolares. Durante buena parte del siglo XX, se consideró una materia ornamental subordinada a otras disciplinas. Sin embargo, el auge de la neuroeducación y las políticas orientadas a una enseñanza basada en la evidencia han recuperado su valor formativo. En España, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) defiende una concepción integral del aprendizaje que integra dimensiones cognitivas, sociales y creativas, otorgando a las artes un papel destacado en el desarrollo competencial del alumnado.

A nivel internacional, organismos como la OCDE (2021) y la Comisión Europea (2019) coinciden en que la educación del siglo XXI debe centrarse en el desarrollo de competencias como la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico. En este sentido, la práctica musical, por su carácter cooperativo, estructurado y expresivo, responde plenamente a estas demandas educativas.

Por tanto, aprender música no solo implica adquirir destrezas artísticas, sino también desarrollar una arquitectura cognitiva más eficiente, capaz de integrar percepción, acción y pensamiento simbólico. La música promueve la atención focalizada, la memoria operativa y la flexibilidad cognitiva, pilares fundamentales para un aprendizaje autónomo, creativo y significativo. En suma, la educación musical representa una vía privilegiada para el desarrollo cognitivo y la formación integral del individuo, situándose en el cruce entre arte, ciencia y educación.

## 2. Revisión sistemática

### 2.1. Educación musical y desarrollo cognitivo

Diversos estudios han demostrado que la educación musical puede generar cambios estructurales y funcionales en el cerebro, en especial en áreas relacionadas con la audición, el control motor y la integración multisensorial (Gaser et al., 2003; Hyde et al., 2009). La música constituye un estímulo cognitivo complejo que involucra simultáneamente percepción auditiva, coordinación motora, procesamiento simbólico y memoria secuencial. Este carácter multisensorial exige la participación de amplias redes neuronales, lo que explica por qué su práctica regular tiene efectos observables sobre la arquitectura cerebral y las funciones cognitivas superiores.

La práctica instrumental o vocal, por ejemplo, requiere procesar estímulos auditivos y visuales de manera simultánea, coordinar movimientos finos de precisión, anticipar estructuras rítmicas y mantener un control temporal interno. Todo ello activa regiones distribuidas en ambos hemisferios cerebrales, especialmente la corteza auditiva primaria y secundaria, la corteza motora, el cerebelo y el lóbulo frontal (Zatorre et al., 2007). Este tipo de procesamiento paralelo implica un alto grado de integración sensorial y cognitiva, que explica por qué el aprendizaje musical se asocia con una mejora generalizada en las funciones de atención y memoria (Moreno et al., 2011).

Asimismo, la práctica musical sostenida en el tiempo promueve la plasticidad cerebral, es decir, la capacidad del sistema nervioso para reorganizar sus conexiones sinápticas en función de la experiencia, y fortalece funciones ejecutivas como la atención sostenida, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, todas ellas habilidades clave en el contexto escolar (Diamond, 2013; Zuk et al., 2014). El aprendizaje musical implica un entrenamiento constante en la anticipación, la secuenciación y la autorregulación, por lo que actúa como un entorno natural de estimulación cognitiva continua, capaz de fortalecer tanto los circuitos neuronales especializados como los de control cognitivo general.

Desde la neurociencia cognitiva, se ha evidenciado que el entrenamiento musical contribuye al fortalecimiento de las redes

neuronales frontotemporales y al incremento de la conectividad interhemisférica, especialmente en el cuerpo calloso, lo que favorece la coordinación entre ambos hemisferios cerebrales (Schlaug et al., 2005; Habibi et al., 2018). Dichas modificaciones estructurales se acompañan de una mayor eficiencia en la comunicación entre regiones corticales implicadas en el procesamiento auditivo, la planificación motora y el razonamiento simbólico. En la práctica, esto se traduce en un procesamiento más ágil de la información, una mayor capacidad de integración sensorial y un control cognitivo más refinado.

Otros estudios han evidenciado que el entrenamiento musical prolongado genera una mayor especialización hemisférica: mientras el hemisferio izquierdo tiende a encargarse de la lectura rítmica y la codificación secuencial, el derecho se asocia al procesamiento melódico y a la discriminación tímbrica (Zatorre et al., 2001). Este equilibrio funcional facilita la cooperación interhemisférica, potenciando las habilidades de razonamiento y organización del pensamiento. Así, la música no solo amplía el volumen de materia gris en regiones específicas, sino que promueve una mayor sincronización funcional entre áreas distantes del cerebro, un aspecto esencial para el aprendizaje complejo y la resolución de problemas (Herholz et al., 2012).

Estudios de resonancia magnética funcional (fMRI) y de potenciales evocados han confirmado que los músicos experimentados presentan una activación superior de la corteza prefrontal dorsolateral, el cerebelo, el hipocampo y la corteza motora suplementaria durante tareas musicales y no musicales (Zatorre et al., 2007; Herholz et al., 2012). Estas regiones están asociadas con el control ejecutivo, la planificación de secuencias, la memoria de trabajo y el aprendizaje procedimental. Por ello, se considera que la práctica musical refuerza no solo las redes específicas del dominio sonoro, sino también las redes cerebrales implicadas en procesos cognitivos generales, sobre todo en los vinculados con la organización temporal, la inhibición de respuestas automáticas y la toma de decisiones.

En el plano funcional, el aprendizaje musical estimula procesos mentales de orden superior. Interpretar un instrumento, leer una partitura o cantar en un conjunto coral requiere mantener la atención sostenida, inhibir respuestas impulsivas, coordinar movimientos finos y anticipar secuencias rítmicas complejas. Todo

ello demanda la activación simultánea de áreas corticales y sub-corticales vinculadas a la regulación cognitiva, como la corteza cingulada anterior y los ganglios basales (Moreno et al., 2011; Diamond, 2013). Esta intensa actividad neural explica por qué los músicos desarrollan una capacidad superior para el control atencional, la planificación y la toma de decisiones bajo condiciones de alta carga cognitiva.

Asimismo, la práctica musical contribuye al desarrollo de la autorregulación cognitiva, al requerir un control consciente del propio desempeño. Tocar un instrumento implica comparar continuamente el resultado sonoro con el modelo mental de la pieza, detectar errores y corregirlos en tiempo real. Este proceso de retroalimentación constante fortalece el monitoreo cognitivo y la autoconciencia del rendimiento, habilidades directamente relacionadas con la metacognición (Hallam, 2010). A su vez, fomenta la perseverancia, la concentración y la tolerancia al error, aspectos que repercuten positivamente en la adquisición de aprendizajes complejos y en la capacidad de mantener la atención frente a tareas prolongadas.

Por otra parte, investigaciones longitudinales han mostrado que el entrenamiento musical sostenido se asocia con una mejora progresiva en tareas de memoria verbal, velocidad de procesamiento y razonamiento abstracto, tanto en niños como en adultos (Bugos et al., 2007; Hanna-Pladdy et al., 2011). Estos hallazgos sugieren que los beneficios de la práctica musical trascienden la edad y pueden extenderse a lo largo del ciclo vital, manteniendo o incluso potenciando las funciones cognitivas en etapas posteriores. En adultos mayores, por ejemplo, la práctica musical ha mostrado efectos protectores frente al deterioro cognitivo, especialmente en las áreas de memoria episódica y atención (Hanna-Pladdy et al., 2011).

La literatura reciente ha destacado también que los beneficios cognitivos derivados de la educación musical no se limitan a las funciones estrictamente relacionadas con el sonido o la ejecución motora, sino que se extienden a ámbitos más amplios del procesamiento simbólico y lingüístico. La música y el lenguaje comparten mecanismos neurales comunes en el procesamiento temporal, la entonación, la prosodia y la segmentación de patrones auditivos (Patel, 2008). Varios estudios longitudinales han encontrado mejoras significativas en la comprensión lectora, la

discriminación fonológica y la adquisición del lenguaje en estudiantes con formación musical prolongada (Tierney et al., 2015; Miendlarzewska et al., 2014). Estos resultados apoyan la hipótesis de la transferencia lejana, según la cual la práctica musical podría fortalecer sistemas cognitivos de base, como la atención, que luego benefician habilidades no musicales, como la lectura, la escritura o el razonamiento lógico.

De hecho, las investigaciones de Tierney et al. (2015) demostraron que los adolescentes que recibían instrucción musical mostraban una mayor estabilidad en el procesamiento auditivo subcortical y una maduración acelerada de la corteza auditiva, lo cual se traducía en un mejor desempeño fonológico y una mayor sensibilidad al ritmo del habla. Del mismo modo, estudios con niños pequeños han mostrado que la exposición sistemática a actividades rítmicas favorece el reconocimiento de patrones sonoros y la segmentación de palabras, procesos fundamentales para el aprendizaje del lenguaje escrito (Gromko, 2005; Moreno et al., 2011).

Recientemente, investigaciones con técnicas de conectividad funcional y modelado computacional han confirmado que la educación musical incrementa la eficiencia global de las redes cerebrales, mejorando la comunicación entre áreas frontales, temporales y parietales, implicadas en la integración sensorio-motora y el control cognitivo (Fauvel et al., 2014; Habibi et al., 2018). Estos hallazgos refuerzan la idea de que la práctica musical actúa como un entrenamiento cognitivo multisistémico, que combina atención, memoria, percepción y control motor en un solo marco de actividad.

Estos efectos de transferencia no se deben entender como una mera coincidencia, sino como el resultado de la naturaleza integradora del aprendizaje musical, que combina componentes auditivos, motores, simbólicos y sociales. Tal combinación activa simultáneamente regiones corticales vinculadas con la percepción auditiva, la coordinación motora y la planificación secuencial, promoviendo una organización más eficiente de los sistemas de procesamiento cerebral.

En síntesis, la música se consolida como una experiencia educativa integral, capaz de estimular de manera simultánea las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del ser humano. Desde una perspectiva pedagógica, esta característica convierte a

la educación musical en una herramienta privilegiada para fomentar una educación más holística, significativa y coherente con las demandas del aprendizaje actual, donde el conocimiento no se concibe como la simple acumulación de información, sino como la integración funcional de múltiples procesos mentales y relacionales.

## 2.2. Educación musical y rendimiento académico

La relación entre la educación musical y el rendimiento académico ha sido objeto de numerosos estudios en las últimas décadas, abordada desde perspectivas neurocognitivas, pedagógicas y socioculturales. Si bien algunos trabajos han demostrado mejoras significativas en áreas como las matemáticas, la lectura y la comprensión verbal (Gromko, 2005; Hille et al., 2015; Sala et al., 2020), otros estudios no han encontrado evidencias concluyentes que confirmen un vínculo causal directo entre la práctica musical y el rendimiento académico general (Mehr et al., 2013; Schellenberg, 2020). Estas discrepancias reflejan la complejidad de las variables implicadas en el aprendizaje y ponen de relieve la necesidad de analizar la música no solo como una materia aislada, sino como un entorno formativo que estimula procesos cognitivos transversales y promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

Una de las principales razones de la diversidad de resultados en la literatura científica radica en la heterogeneidad de los programas musicales, tanto en su estructura como en su duración, intensidad y objetivos. La edad de inicio del entrenamiento, la metodología empleada, la implicación del profesorado y el contexto sociocultural del alumnado son factores determinantes en los resultados obtenidos (Hallam, 2010; Holochwost et al., 2017). Por ejemplo, los beneficios cognitivos suelen ser más pronunciados en aquellos estudiantes que inician la práctica musical en edades tempranas, cuando la plasticidad cerebral se encuentra en su punto máximo y las experiencias sensoriales tienen un impacto más duradero sobre la organización neural (Habibi et al., 2018). A ello se añade la influencia de las condiciones contextuales, como la estabilidad familiar, el apoyo institucional o el acceso equitativo a recursos musicales, factores que modulan la magnitud del efecto educativo de la música.

A pesar de estas diferencias, existe un consenso generalizado en que la música potencia competencias cognitivas y emocionales que influyen indirectamente en el aprendizaje escolar. Estas incluyen la atención sostenida, la memoria de trabajo, la autorregulación, la motivación intrínseca y la persistencia en la tarea (Zuk et al., 2014; Habibi et al., 2018). Tocar un instrumento o interpretar una obra musical implica procesos de planificación, inhibición de respuestas automáticas y control de la ejecución, funciones directamente asociadas con la corteza prefrontal (Diamond, 2013). De este modo, la práctica musical puede considerarse un entrenamiento ejecutivo natural, en el que el alumno aprende a concentrarse, a corregir errores y a perseverar en la consecución de objetivos a largo plazo.

Desde el ámbito neuroeducativo, se ha observado que la práctica musical activa redes neuronales relacionadas con la memoria de trabajo, la atención selectiva y la planificación, lo que contribuye a un procesamiento más eficiente de la información académica (Schellenberg, 2004; Moreno et al., 2011). El aprendizaje musical, por su naturaleza estructurada y secuencial, entrena la habilidad de segmentar y organizar la información, una competencia que también interviene en la comprensión lectora, la resolución de problemas matemáticos y el razonamiento lógico. Así, si bien es cierto que los efectos de la música sobre el rendimiento académico no siempre se manifiestan de forma inmediata o medible mediante calificaciones, su influencia se evidencia en la mejora de los procesos cognitivos subyacentes al aprendizaje, fundamentales para un desempeño escolar sostenido y significativo.

En este sentido, los trabajos de Schellenberg (2004) y Forgeard et al. (2008) mostraron que los niños que recibían clases de música durante un periodo prolongado obtenían puntuaciones más altas en pruebas de coeficiente intelectual, razonamiento verbal y habilidades visoespaciales en comparación con grupos control. De forma similar, las investigaciones de Jaschke et al. (2018) confirmaron que la instrucción musical sistemática a lo largo de la educación primaria se asocia con mejoras en la planificación, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, habilidades que repercuten directamente en el rendimiento académico general. Estos hallazgos sustentan la idea de que el aprendizaje musical potencia la transferencia cognitiva lejana, al

fortalecer mecanismos neuronales que facilitan la adquisición de competencias en dominios no musicales.

Además, estudios recientes señalan que la educación musical contribuye a desarrollar una mentalidad de crecimiento (*growth mindset*), ya que la práctica continua y el progreso gradual en la ejecución musical fortalecen la percepción de autoeficacia y la confianza en la mejora mediante el esfuerzo. Este componente motivacional es esencial para el éxito académico, dado que influye en la persistencia ante tareas exigentes y en la disposición positiva hacia el aprendizaje (Rickard et al., 2013; Hallam, 2010). La música, al ofrecer un equilibrio entre desafío y satisfacción, genera un contexto idóneo para cultivar la motivación intrínseca y el compromiso cognitivo sostenido.

La música como disciplina escolar también fomenta un entorno de trabajo que combina la disciplina personal con la cooperación social. Participar en un coro, un conjunto instrumental o un proyecto musical colectivo exige compromiso, puntualidad, responsabilidad y respeto por el ritmo de trabajo del grupo. Estos valores se transfieren a otros ámbitos de la vida académica, contribuyendo a desarrollar actitudes de esfuerzo, perseverancia y cooperación (Hallam, 2010; Kokotsaki et al., 2007). Además, la práctica grupal fortalece habilidades sociales vinculadas con la comunicación, la coordinación y la empatía, lo que mejora la convivencia y el clima de aula, factores directamente relacionados con el rendimiento escolar y la integración social.

Por otro lado, la educación musical promueve la organización cognitiva y el pensamiento analítico, al requerir la descomposición de estructuras complejas en unidades manejables, como, por ejemplo, frases, compases o motivos. Esta forma de pensamiento estructural tiene paralelismos con las estrategias empleadas en la resolución de problemas matemáticos o en la comprensión lectora avanzada (Patel, 2008). La internalización de patrones rítmicos y melódicos favorece el reconocimiento de regularidades y secuencias, capacidades fundamentales para el aprendizaje lógico y lingüístico.

Asimismo, investigaciones recientes sugieren que el aprendizaje musical puede potenciar el rendimiento académico en contextos desfavorecidos, actuando como un factor de compensación cognitiva y motivacional. Programas de educación musical en entornos vulnerables han mostrado mejoras significativas en

la atención, el autocontrol y la implicación escolar, incluso en ausencia de cambios en las condiciones socioeconómicas (Holo-chwost et al., 2017; Kraus et al., 2015). Este efecto compensador refuerza la importancia de garantizar el acceso universal a la formación musical como herramienta de equidad educativa.

La evidencia empírica acumulada sugiere, entonces, que la educación musical actúa como un factor mediador que potencia el desarrollo integral del alumnado. Más allá de sus efectos directos sobre el rendimiento académico medido en calificaciones o pruebas estandarizadas, la música fomenta un aprendizaje significativo basado en la motivación, la concentración y el compromiso personal. En otras palabras, la práctica musical genera un entorno en el que el desarrollo intelectual se combina con la adquisición de competencias socioemocionales y metacognitivas, consolidando un perfil de estudiante más autónomo, reflexivo y estratégico en su aprendizaje.

En definitiva, la música, al involucrar simultáneamente la percepción, la acción y el pensamiento simbólico, se configura como una herramienta pedagógica integral. Su impacto no reside únicamente en la mejora de resultados académicos específicos, sino en la consolidación de una arquitectura cognitiva más flexible y eficiente, capaz de adaptarse a los desafíos del aprendizaje contemporáneo. Desde esta perspectiva, integrar la educación musical en los programas escolares no debe considerarse un lujo cultural, sino una inversión educativa estratégica que fortalece la base neurocognitiva y motivacional del éxito académico y personal.

### 2.3. Implicaciones educativas

La evidencia revisada sugiere que la educación musical no debe limitarse a su valor artístico o expresivo, sino entenderse como un recurso interdisciplinar capaz de potenciar el desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado. En este sentido, la música actúa como un eje articulador entre distintas áreas del conocimiento, favoreciendo el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2019). A través de su práctica, se promueve una formación que integra la percepción, la acción, el pensamiento simbólico y la interacción social, aspectos fundamentales para la construcción de aprendizajes significativos.

Integrar programas musicales estructurados en el currículo escolar puede contribuir a un aprendizaje más profundo y holístico, al estimular simultáneamente procesos perceptivos, motores, lingüísticos y simbólicos. La formación musical desarrolla la autorregulación cognitiva, la atención sostenida y la motivación intrínseca, factores directamente relacionados con el éxito académico y la consolidación del aprendizaje (Hallam, 2010; Rickard et al., 2013). Asimismo, al requerir disciplina, práctica constante y evaluación del propio progreso, la educación musical fomenta hábitos de trabajo y estrategias metacognitivas que son transferibles a otras áreas del conocimiento.

Desde el punto de vista pedagógico, la música constituye una herramienta privilegiada para la implementación de metodologías activas. Su enseñanza promueve el aprendizaje cooperativo, la experimentación y la resolución creativa de problemas, aspectos coherentes con los enfoques educativos centrados en el alumno y en la construcción de conocimiento. Modelos como los de Orff, Dalcroze o Kodály conciben la música como una experiencia global que combina cuerpo, ritmo, voz y pensamiento. Estas propuestas se fundamentan en la idea de que el aprendizaje musical no se reduce a la memorización de contenidos teóricos, sino que debe basarse en la vivencia, la exploración y la improvisación (Wiggins, 2015).

Tales planteamientos coinciden con las orientaciones de la neuroeducación contemporánea, que destaca la importancia de los enfoques multisensoriales y experienciales para la consolidación de la memoria y el aprendizaje significativo. En este marco, la música funciona como un entorno de aprendizaje multisensorial, capaz de activar simultáneamente diversas redes cerebrales vinculadas con la percepción auditiva, la coordinación motora y las funciones ejecutivas. La repetición estructurada de patrones rítmicos y melódicos fortalece los circuitos de la memoria de trabajo y la planificación, mientras que la improvisación y la composición estimulan la creatividad y la flexibilidad cognitiva (Miendlarzewska et al., 2014; Jaschke et al., 2018).

La práctica musical colectiva ocupa un lugar central dentro de las implicaciones educativas. Participar en un coro, conjunto instrumental o agrupación escolar no solo exige habilidades técnicas, sino también cooperación, empatía, responsabilidad y sentido de pertenencia (Holochwost et al., 2017). Estas expe-

riencias contribuyen a desarrollar una inteligencia social que facilita la convivencia escolar y refuerza la cohesión de grupo. A través de la interpretación musical conjunta, los estudiantes aprenden a escuchar activamente, sincronizar sus acciones y compartir objetivos comunes, competencias indispensables en la educación del siglo XXI.

Además, la educación musical favorece la inclusión y la equidad educativa, al ofrecer un espacio de participación accesible para estudiantes con distintos estilos de aprendizaje. Las actividades musicales pueden adaptarse fácilmente a diferentes niveles de competencia, estimulando la participación de todos los alumnos. En contextos multiculturales, la música se convierte en un lenguaje común que permite valorar la diversidad y fortalecer el respeto por las distintas identidades culturales (Hallam, 2010; OECD, 2021). Por tanto, la educación musical puede actuar como un instrumento de democratización del aprendizaje, ofreciendo oportunidades de desarrollo cognitivo y social en contextos en los que otros recursos pedagógicos resultan limitados.

En el plano curricular, la música debe entenderse como una disciplina transversal que complementa la formación científica, lingüística y social. Su integración favorece la conexión entre las artes y las ciencias, promoviendo un conocimiento interdisciplinar y contextualizado. La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), en consonancia con las directrices europeas sobre competencias clave, subraya la necesidad de desarrollar una educación integral que combine lo cognitivo, lo social y lo creativo. En este sentido, la educación musical se alinea con los objetivos de la ley al contribuir al desarrollo competencial, la autonomía personal y la capacidad para aprender a aprender.

Asimismo, las políticas educativas internacionales respaldan la incorporación de la música como componente esencial del currículo escolar. La OCDE (2021), a través del proyecto *Learning Compass 2030*, señala que la creatividad, la colaboración y la comunicación son competencias indispensables para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global. La música, por su naturaleza cooperativa y expresiva, facilita la adquisición de dichas competencias y contribuye al bienestar educativo y social de los estudiantes. Por su parte, la Unesco (2019) destaca el papel de la educación artística en la construcción de una cultura de paz y en

la promoción de la diversidad cultural, objetivos estrechamente vinculados con la formación integral del individuo.

Por consiguiente, las implicaciones pedagógicas de la educación musical invitan a repensar los modelos educativos desde una perspectiva integradora, en la que arte, ciencia y emoción se complementen en la construcción de aprendizajes duraderos y significativos. La inclusión de programas musicales de calidad no solo enriquece el currículo, sino que también contribuye a la formación de una ciudadanía crítica, creativa y solidaria.

En definitiva, la educación musical representa una oportunidad para transformar la escuela en un espacio más humano y colaborativo, donde el conocimiento se construye a través de la experiencia, la creatividad y el trabajo conjunto. Promover el acceso universal a la formación musical desde edades tempranas no es únicamente una cuestión cultural, sino una estrategia educativa que favorece la igualdad de oportunidades, la cohesión social y el desarrollo integral del alumnado. Su incorporación efectiva en el sistema educativo responde, por tanto, a una visión contemporánea de la enseñanza: una educación que une pensamiento, emoción y acción al servicio del aprendizaje y del desarrollo pleno de la persona.

### 3. Conclusiones

La evidencia científica demuestra que la educación musical es una herramienta de gran potencial para el desarrollo cognitivo, emocional y académico del ser humano. Más allá de su valor estético, la música constituye un ámbito de aprendizaje integral que activa redes neuronales complejas y fortalece las funciones ejecutivas relacionadas con la atención, la planificación, la memoria de trabajo y la autorregulación (Diamond, 2013; Habibi et al., 2018).

Desde la neurociencia cognitiva se ha comprobado que el aprendizaje musical estimula la plasticidad cerebral y la conectividad entre regiones corticales y subcorticales, optimizando el procesamiento auditivo, motor y simbólico (Gaser et al., 2003; Hyde et al., 2009). Estas adaptaciones favorecen una organización más eficiente del cerebro y mejoran los mecanismos que sustentan el aprendizaje académico.

Aunque los estudios no siempre muestran una relación directa entre música y rendimiento académico (Mehr et al., 2013; Schellenberg, 2020), existe consenso en que la práctica musical potencia los procesos que lo hacen posible: la atención sostenida, la motivación, la perseverancia y la autorregulación (Hallam, 2010; Zuk et al., 2014). Estos factores, cultivados de forma constante, generan beneficios duraderos en el desempeño escolar y personal.

En el plano educativo, la música representa una inversión pedagógica y social, al fomentar la disciplina, la cooperación y la creatividad. Participar en actividades musicales promueve valores como la empatía, el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia, contribuyendo al desarrollo integral del alumnado (Holochwost et al., 2017; Rickard et al., 2013).

La inclusión de la música en el currículo escolar, en consonancia con la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) y las directrices europeas sobre competencias clave, impulsa una educación más equitativa, inclusiva y humanista. La formación musical accesible y adaptable a diferentes contextos puede reducir desigualdades y fortalecer la cohesión social.

La educación musical ha de entenderse como un recurso estratégico dentro del sistema educativo, capaz de integrar las dimensiones cognitiva, social y cultural del aprendizaje. Su implementación no solo enriquece la experiencia escolar, sino que contribuye a formar individuos más atentos, reflexivos y creativos. Reforzar su presencia en los programas educativos significa apostar por una enseñanza que combina el rigor intelectual con la sensibilidad artística, potenciando el desarrollo integral y la calidad del aprendizaje.

## 4. Referencias

- Azevedo, S., Rato, J. y Castro Caldas, A. (2020). Contribution of musical training in the academic and cognitive performance of children and adolescents: A systematic review. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 116-135. <https://doi.org/10.21814/rpe.20851>
- Barroso, J. y Junqué, C. (2008). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Síntesis.
- Bugos, J. A., Perlstein, W. M., McCrae, C. S., Brophy, T. S. y Bedenbaugh, P. H. (2007). Individualized piano instruction enhances executive

- functioning and working memory in older adults. *Aging & Mental Health*, 11(4), 464-471. <https://doi.org/10.1080/13607860601086504>
- Comisión Europea (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Fauvel, B., Groussard, M., Chételat, G., Fouquet, M., Landeau, B., Eustache, F. y Platel, H. (2014). Morphological brain plasticity induced by musical expertise is accompanied by modulation of functional connectivity at rest. *NeuroImage*, 90, 179-188. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.12.065>
- Gaser, C. y Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *The Journal of Neuroscience*, 23(27), 9240-9245. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.23-27-09240.2003>
- Gromko, J. E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199-209. <https://doi.org/10.1177/002242940505300302>
- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Elliott, E. y Damasio, H. (2018). Childhood music training induces change in micro and macroscopic brain structure: Results from a longitudinal study. *Cerebral Cortex*, 28(12), 4336-4347. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhx286>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hanna-Pladdy, B. y Mackay, A. (2011). The relation between instrumental musical activity and cognitive aging. *Neuropsychology*, 25(3), 378-386. <https://doi.org/10.1037/a0021895>
- Herholz, S. C. y Zatorre, R. J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, function, and structure. *Neuron*, 76(3), 486-502. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.10.011>
- Hille, A. y Schupp, J. (2015). How learning a musical instrument affects the development of skills. *Economics of Education Review*, 44, 56-82. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.10.007>
- Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M. y Romero-Rodríguez, J. M. (2020). Sharenting: Adic-

- ción a Internet, autocontrol y fotografías online de menores. *Comunicar*, 28(64), 97-108. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-09>
- Holochwost, S. J., Propper, C. B., Wolf, D. P., Willoughby, M. T., Fisher, K. R., Kolacz, J. y Anderson, L. R. (2017). Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(2), 147-166. <https://doi.org/10.1037/aca0000112>
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C. y Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009>
- Jaschke, A. C., Honing, H. y Scherder, E. J. A. (2018). Longitudinal analysis of music education on executive functions in primary school children. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 103. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00103>
- Kokotsaki, D. y Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109. <https://doi.org/10.1080/14613800601127577>
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D. y Tranel, D. (2012). *Neuropsychological assessment* (5.ª ed.). Oxford University Press.
- Mehr, S. A., Schachner, A., Katz, R. C. y Spelke, E. S. (2013). Two randomized trials provide no consistent evidence for nonmusical cognitive benefits of brief preschool music enrichment. *PLOS ONE*, 8(12), e82007. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0082007>
- Miendlarzewska, E. A. y Trost, W. J. (2014). How musical training affects cognitive development: A review of neuropsychological and behavioral evidence. *Frontiers in Neuroscience*, 7, 279. <https://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, n.º 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J. y Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22(11), 1425-1433. <https://doi.org/10.1177/0956797611416999>
- OCDE (2021). *The OECD learning compass 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/2030-project>

- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.
- Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A. y Bambrick, C. (2013). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292-309. <https://doi.org/10.1177/0255761411434824>
- Sala, G. y Gobet, F. (2020). Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis. *Memory & Cognition*, 48(8), 1429-1449. <https://doi.org/10.3758/s13421-020-01060-2>
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- Schellenberg, E. G. (2020). Correlation = causation? Music training, psychology, and neuroscience. *Psychology of Music*, 48(3), 295-308. <https://doi.org/10.1177/0305735618793006>
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. y Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 219-230. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.015>
- Sohlberg, M. M. y Mateer, C. A. (2000). *Cognitive rehabilitation: An integrative neuropsychological approach*. Guilford Press.
- Stuss, D. T. y Knight, R. T. (eds.) (2002). *Principles of frontal lobe function*. Oxford University Press.
- Tierney, A. T., Krizman, J. y Kraus, N. (2015). Music training alters the course of adolescent auditory development. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(32), 10062-10067. <https://doi.org/10.1073/pnas.1505114112>
- Unesco (2019). *Framework for cultural and arts education*. Unesco.
- Wiggins, J. (2015). *Teaching for musical understanding* (3.<sup>a</sup> ed.). Oxford University Press.
- Zatorre, R. J., Chen, J. L. y Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: Auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(7), 547-558. <https://doi.org/10.1038/nrn2152>
- Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A. y Gaab, N. (2014). Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *PLOS ONE*, 9(6), e99868. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868>

PARTE II. CREACIÓN ARTÍSTICA  
INTERDISCIPLINAR Y REFLEXIÓN CRÍTICA



# Componer lo imaginado

JUAN MANUEL RUIZ GARCÍA

Compositor Académico Correspondiente Residente de la  
Real Academia Canaria de Bellas Artes de San Miguel Arcángel, RACBA  
<https://juanmanuelruizcompositor.blogspot.com>

## 1. Introducción

El título de este artículo, *Componer lo imaginado*, representa mi visión ante el hecho compositivo. Si la imaginación, como generadora de ideas, es un elemento esencial en cualquier actividad creativa humana –como es el caso de la música–, esta no tendría mayor valor añadido en el arte si no fuera dirigida por medio de la especulación hacia su materialización en un objeto estético.

Los complejos procesos que se dan en cada creador a la hora de enfrentar el acto creativo son tan inconmensurables como el mismo número de autores implicados en dicha actividad. Esta situación es todavía más remarcable debido a la inexistencia de una estética general que aglutine los intereses de los artistas en la época que nos ha tocado vivir. Por tanto, puede afirmarse que la carencia de una corriente estética preeminente da como resultado la proliferación de múltiples lenguajes que cohabitan en un mismo entorno, o en otros diferentes, cada uno de ellos con sus propias particularidades.

Trataré de exponer en este texto cuáles son las claves recurrentes que intervienen en mis procesos creativos como compositor, analizando alguna de mis obras desde esta perspectiva, y siendo consciente de la dificultad que conlleva, pues requiere no solo de una profunda reflexión y autoanálisis, sino también del acto casi imposible de observarse a uno mismo desde fuera mientras está plenamente abstraído en la acción creadora.

## 2. Claves

### 2.1. Actitudes ante el hecho compositivo

Dos son las actitudes principales que me identifican ante este hecho: la *volición* y la *holística*. La primera se define como la voluntad que me empuja a enfrentar el acto creativo, similar a esa «necesidad interior» –como diría Kandisky–; la segunda hace referencia al hecho de que el resultado final de una obra no explica del todo las relaciones de sus elementos constitutivos y viceversa, es decir, que la intuición y, si se quiere, la indeterminación se cuelan por sus intersticios para dotar a cada obra de ese pulso vital no mensurable del que carecería con el puro cálculo previamente determinado.

Por otro lado, y no solo como *compositor*, sino teniendo en cuenta otros roles como el de *intérprete* y *oyente*, mi manera de entender el acto creativo está indisolublemente unida también a estos dos últimos elementos. Para que se produzca la comunicación, esencial en el fenómeno artístico, los tres roles tienen que estar en completo equilibrio y sintonía, aunque sin concesiones.

### 2.2. Las cuatro constantes

Como resultado de estas reflexiones, he observado que en mi proceder compositivo están presentes estas cuatro constantes de la siguiente *ecuación simbólica*, que son los pilares que lo asientan:

**Figura 1.** Ecuación simbólica.



CONCEPTO + PRAXIS = DISCURSO + OBJETO ARTÍSTICO

Nota: figura creada por el autor.

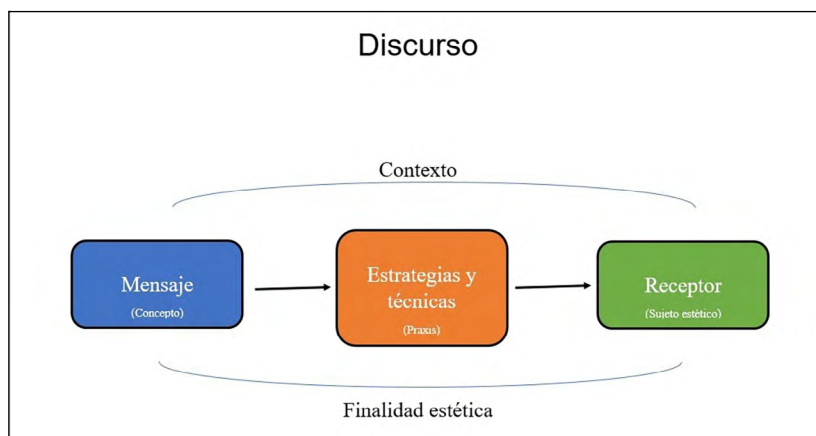
La primera constante, el Concepto, es el germen que desencadena todo el proceso. Como idea primigenia, debe tener la cualidad de aunar tanto el aspecto formal-objetivo (la estructura de la obra) como el perceptivo-subjetivo (expresivo). La hipótesis que formula tendrá que ser confirmada por el Objeto artístico resultante (la obra), por medio de la Praxis y el Discurso. Los impulsos que inciden en la génesis del Concepto pueden ser estímulos

musicales o extramusicales –«la música no siempre procede de la música, según afirmaba Iannis Xenakis»–, y el propio título de la obra, simbólico/genérico o tomado de un texto/poema preexistente para ser musicalizado, sintetiza y sugiere veladamente al receptor las cualidades del Objeto artístico final.

La Praxis es consecuencia del Concepto. Aborda los diversos componentes: medio, despliegue temporal y formantes clave. Es en esta constante donde verdaderamente se establece la fórmula que dará validez a la propuesta sonora. La selección de sus componentes y las sucesivas decisiones tomadas al elegirlos como idóneos, o descartarlos por inadecuados, serán vitales para el éxito del proyecto.

El Discurso (figura 2) tendrá que ser consecuente con el mensaje, las estrategias y técnicas, así como dirigido al receptor (sujeto estético), en una cadena de comunicación desplegada en un contexto determinado y con una finalidad estética.

**Figura 2.** Discurso.



Nota: figura creada por el autor.

Finalmente, el Objeto artístico (entidad/arquetipo sonoro) dará como resultado una microestructura/macroestructura/superestructura plasmada en una singularidad sonora (marco espacio-temporal del material sonoro) con un claro propósito final: ratificar el Concepto y justificar la Praxis y el Discurso, validando, así, todo el proceso compositivo.

### 3. Aplicación de la ecuación simbólica a la composición

Como ejemplo de aplicación de todo el proceso antes descrito, analizaré en este apartado la translación de cada una de las constantes de la ecuación simbólica a mi obra titulada *Travesía sonora*, para guitarra y orquesta, compuesta en 2003 como encargo del XIII Festival Internacional de Guitarra de Canarias. La obra fue estrenada en el Auditorio Alfredo Kraus de Las Palmas de G. C, el sábado 15 de marzo de 2003, por el afamado guitarrista Eduardo Fernández y la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, dirigida por el maestro Juan José Ocón.

#### 3.1. Concepto

*Travesía sonora* (título simbólico genérico) evoca una sucesión de lugares sónicos diversos (idea primigenia) sugeridos por las imágenes y sensaciones del momento actual: desde pasajes caóticos hasta atmósferas estáticas transfiguradas (estímulos extramusicales). En la obra se dan cita el cálculo constructivo (estímulo musical), lo intuitivo, la simetría y el simbolismo de la escritura, a través de un lenguaje directo y sugerente.

#### 3.2. Praxis

Los gestos germinales de la obra son expuestos de forma yuxtapuesta por el instrumento solista en su cadencia inicial (figura 3), focalizando la atención del oyente (sujeto estético) en la guitarra, que dará paso a la orquesta tras una sutil escalada de eventos sonoros. Los principales formantes clave –intervalos, diversidad tímbrica, rítmica, texturas y articulaciones– están presentes en dicha cadencia. La configuración vertical está fundamentada en la acumulación paulatina de agregados de intervalos de 2.<sup>a</sup> menor, obtenidos a partir de los armónicos más lejanos de las cuerdas al aire del instrumento.

Figura 3. Cadencia inicial de *Travesía sonora* (fragmento).

The image shows a musical score for the piece "Travesía Sonora" by Juan Manuel Ruiz. The score is for guitar and orchestra. It is divided into sections marked "Gesto-A" and "Gesto-B". The score includes a QR code on the right side. The title of the piece is "Travesía Sonora" and the composer is "Juan Manuel Ruiz". The score is for guitar and orchestra. The score is divided into sections marked "Gesto-A" and "Gesto-B". The score includes a QR code on the right side.

Nota: figura creada por el autor. Audio de Travesía sonora (código QR).

La obra se estructura en cinco secciones concatenadas: *Sostenuto-Meno-Cadencia-Tempo primo-Coda*, con una duración aproximada de 20' (despliegue temporal), como forma de mantener la tensión y fluidez adecuadas, creando un entorno sonoro propio basado en las posibilidades acústicas y tímbricas de la guitarra, alejado de su tratamiento tradicional y sin renunciar al virtuosismo técnico.

Si bien el medio es puramente instrumental y con ciertos recursos concertantes, la dialéctica general de la obra muestra una clara fusión entre la orquesta y la guitarra, cuyo devenir musical surge como consecuencia mutua de sus interacciones, diseñando un *collage* sonoro en incesante variación (figura 4).

Figura 4. Travesía sonora (primera entrada de la orquesta. Letra A).

10

**A**

Flu  
Fl  
Ob.  
Cl.  
Cb.  
Fag.  
Tp.  
Tpt.  
Tbn.  
Plat.  
Plat.  
T-t.  
Vib.  
Sren.  
T-t.  
Gong.  
T. Bl.  
Tmb.  
Plat.  
T-t.  
B.b.  
Otr.  
Vln. I  
Vln. II  
Vla.  
Vc.  
Cb.

con sord.  
pp  
Ave al punto del puer.  
con sord.  
pp  
Ave al punto del puer.  
con sord.  
pp  
Ave al punto del puer.  
pp  
Ave al punto.

**A**

Nota: figura creada por el autor.

### 3.3. Discurso

No adscrita a ninguna tendencia estética específica, el lenguaje subyacente a la obra es abstracto y basado en gestos contrastantes. Esta puede ser percibida como una entidad sonora que tiene un inicio, evoluciona y se despliega en diversos bloques sonoros yuxtapuestos, y concluye de manera suspensiva y enigmática. Los segmentos cromáticos, variables en densidad, formarán las secciones por yuxtaposición, dotando a la obra de gran estatismo, dinamizado por las continuas metamorfosis puestas en juego.

### 3.4. Objeto artístico

*Travesía sonora* es una obra trazada en un único movimiento. Muestra de forma diáfana mi especial interés en crear singularidades sonoras que contengan su propio marco espacio-temporal. Todos sus componentes articulan tanto a la silueta o contorno estructural total como a las distintas secciones que lo forman, en un «continuo sonoro» que deriva gradualmente en secciones contrastantes. No hay desarrollo del material previo, sino continuas modificaciones de este, como un «diorama musical» de naturaleza cambiante. El sutil balance entre la diversidad y la unidad de sus componentes es la clave que la convierte en entidad estética y arquetipo sonoro de sí misma, sin otra posibilidad de ser.

## 4. Conclusiones

Lo que persigo en mis composiciones –por medio de la *ecuación simbólica* antes expuesta– es, por un lado, la inalcanzable perfección y belleza como experiencia estética, medio de conocimiento y, en última instancia, mi propia verdad; y, por otro, transportar al oyente (sujeto estético) fuera de su *crono* habitual a través de una especie de burbuja espacio-temporal que le produzca un profundo placer estético o intelectual. Anhele dotar a mis composiciones del sustrato profundo que las obras de arte, en sus más remotos orígenes, poseían, de la fuerza magmática interior que estas irradian y las hacen ser simbólicas e impecederas, independientemente de su estilo y el tiempo en que fueron concebidas. Mi manera de expresarme y proceder en el acto creativo es

consecuente con mi tiempo, tanto en el lenguaje y los conceptos como en los aspectos tecnológicos, a los que trato de conciliar con aquellos paradigmas, a menudo velados, propios de las grandes obras maestras que nos han precedido.

## 5. Referencias

- Canal Soundcloud (2016). *Juan Manuel Ruiz – Travesía sonora* [archivo de audio]. Soundcloud. <https://soundcloud.com/juan-manuel-ruiz-composer/travesia-sonora-para-guitarra-y-orquesta-2003-orquesta-filarmonica-de-gran-canaria-eduardo-fernandez-guitarra-y-juan-jose-ocon-director>
- Ruiz García, J. M. (2003). *Travesía sonora* [partitura]. Autoedición.
- Ruiz García, J. M. (2013). La creación sonora como invención de singularidades espacio-temporales. La praxis del artista como hacer investigador. *Cuaderno de Bellas artes*, 18. Sociedad Latina de Comunicación Social. [Lhttps://www.google.es/books/edition/La\\_praxis\\_del\\_artista\\_como\\_hacer\\_investi/Dpb2oAEACAAJ?hl=es-419&kptab=overview](https://www.google.es/books/edition/La_praxis_del_artista_como_hacer_investi/Dpb2oAEACAAJ?hl=es-419&kptab=overview)
- Ruiz García, J. M. (2022). Claves conceptuales y arquetipos sonoros [discurso académico]. *Revista Anales*, 15, 31. <https://racba.es/wp-content/uploads/2024/01/ANALES-2022.pdf>

# Creación musical en entornos interactivos multimodales: música y corporalidad expandida en la obra del Instituto Stocos

PABLO PALACIO FERNÁNDEZ  
Instituto Stocos  
<https://www.stocos.com>

## 1. Introducción

En este artículo presentaré diversas aproximaciones a la composición musical desarrolladas en el marco del proyecto transdisciplinar Instituto Stocos. Este proyecto, fundado por el autor de esta publicación en 2008, se centra en la exploración del substrato común que vincula la música y la danza, transfiriendo conceptos entre arte y ciencia a la luz de disciplinas como la inteligencia artificial, la biología, las matemáticas o la psicología experimental.

Desde esta perspectiva, propongo analizar diferentes estrategias compositivas que hemos desarrollado como parte de este proyecto: la composición musical a partir de conceptos coreográficos, la composición coreográfica basada en abstracciones sonoras tomadas de modelos científicos, o el diseño de instrumentos interactivos que permiten a intérpretes –tanto bailarines como músicos– interactuar en tiempo real mediante instrumentos digitales de nueva creación, los cuales permiten transferir la expresividad y sensibilidad corporal a la materia musical, generando un espacio performativo híbrido donde cuerpo y sonido se retroalimentan. Las aproximaciones a la composición van desde enfoques relacionados con la transformación de sonido, música totalmente sintética a partir de modelos originales crea-

dos específicamente para el proyecto, hasta música anotada para instrumentos acústicos y dispositivos robóticos.

En el contexto de este artículo y, en general, en el marco del proyecto Instituto Stocos, el concepto de *música* se aborda en su sentido originario de *musiqué*, entendido como una síntesis entre sonido, movimiento corporal y palabra. Esta acepción, anterior a la separación moderna entre las artes, permite concebir la música no como una práctica autónoma, sino como una forma de pensamiento y de articulación que integra el movimiento y la acción expresiva como parte de un mismo fenómeno multimodal. Esta visión se amplía a partir del concepto de *gesto electrónico total* propuesto por Iannis Xenakis (Xenakis, 2012), en el cual el sonido, el movimiento y la luz constituyen distintas manifestaciones de un mismo proceso energético y estructural. En este sentido, algunos de los trabajos que describiré en este artículo ahondan en el concepto de *música para el ojo* esbozado por este autor, en el marco de los desarrollos en el ámbito de la imaginería visual y control lumínico realizado a lo largo de los últimos años por el Instituto Stocos. Desde esta perspectiva, la práctica desarrollada en el Instituto Stocos se sitúa en un nivel de abstracción amodal, que posibilita la transferencia de información entre dominios tradicionalmente separados –música, danza, imagen o luz– y la formulación de correspondencias que trascienden las modalidades sensoriales específicas. En este sentido, con el fin de posibilitar el flujo de información entre diferentes modalidades sensoriales, el Instituto Stocos ha desarrollado a lo largo de estos años una serie de tecnologías originales asociadas al proceso de creación de cada una de sus producciones, que permiten la traducción de principios creativos entre modalidades sensoriales. En esta publicación comentaremos algunas de estas tecnologías y su nacimiento asociado al concepto de la creación de las obras.

## 2. Creación musical en un entorno multimodal

### 2.1. *Acusmatrix*, *Catexis*: la construcción del movimiento a partir del sonido

#### 2.1.1. *Acusmatrix*

Primera obra del Instituto Stocos, *Acusmatrix* inaugura la investigación sobre la exploración entre gesto sonoro y gesto corporal en un

espacio acústico envolvente. Inspirada en el *Catalogue d'oiseaux* de Messiaen, pero planteada como tratado acusmático, la pieza parte de los cantos de cuatro aves europeas (*Sylvia atricapilla*, *Lagopus mutus*, *Tetrao urogallus*, *Tachybaptus ruficollis*), que son transformados y espacializados en un entorno de sonido tridimensional. Aunque solo aparece una intérprete en escena, *Acusmatrix* puede entenderse como un quinteto híbrido, compuesto por la bailarina y los cantos de cuatro pájaros (Palacio y Romero, 2009). La obra inaugura el pensamiento artístico del Instituto Stocos no solo como una exploración temprana de las correspondencias entre cuerpo y sonido, sino como el desarrollo de las posibilidades de percibir un gesto a través de la escucha, construido por el propio desarrollo plástico del sonido. En *Acusmatrix*, la música se compone mediante conceptos coreográficos provenientes del modelo de dinamosfera de Rudolf Laban, con el objetivo de que las transformaciones sonoras hagan perceptible un movimiento latente. A su vez, la danza no imita los movimientos de las aves, sino que encarna el gesto imaginado que emerge de la transformación del sonido.

El proceso compositivo se organiza como una genealogía de metamorfosis sonoras: cada canto (a veces células de < 50 ms) se selecciona por sus rasgos morfológicos y se transforma gradualmente, generando familias de sonidos interconectados (Wishart, 1996). Estas transformaciones buscan la amplificación y transfiguración de la energía interna del sonido original, de modo que su huella gestual permanezca reconocible en todos los niveles de la pieza. En *Acusmatrix* los sonidos se desplazan en una instalación de sonido de 8 o 16 canales creando trayectorias espaciales con las que la bailarina dialoga con sus planos corporales y geometrías de movimiento. Es posible escuchar una versión en audio binaural en este enlace.<sup>1</sup>

### 2.1.2. *Catexis*

Si en *Acusmatrix* el objetivo era hacer perceptible un gesto imaginado a través del sonido, en *Catexis*<sup>2</sup> se aborda el proceso inverso:

1. *Acusmatrix*, enlace en audio 3D a *bandcamp*: <https://pablopalacio.bandcamp.com/album/acusmatrix-binaural>

2. *Catexis* es un término psicoanalítico que hace que la energía psíquica o nerviosa se ligue o asocie a una representación o a una parte del cuerpo. En el contexto de este proyecto es la energía sonora (gesto sonoro) la que se asocia y fusiona con el cuerpo en movimiento (gesto dancístico).

el nacimiento simultáneo del gesto y del sonido en un mismo acto fisiológico. La obra se estructura en cuatro escenas, cada una basada en un objeto fonético emitido por la bailarina Muriel Romero, que actúa como semilla sonora y coreográfica del desarrollo posterior. Los fonemas se conciben como microcoreografías del tracto vocal (lengua, velo del paladar, glotis, labios). La pieza explora la morfología natural de ciertos objetos fonémicos: la actividad fisiológica implicada en su producción guarda analogía tanto con el resultado sonoro como con fenómenos del mundo a los que remiten. Así, en la escena Slide (fonema *sl-*), un impulso energético inicial (*s*) se prolonga en un deslizamiento (*l*), que la danza traduce en un deslizamiento continuo. La espacialización multicanal distribuye los sonidos del cuerpo en el espacio, generando trayectorias tridimensionales integradas con luces controladas algorítmicamente que actúan como ecos del movimiento sonoro.<sup>3</sup>

## 2.2. *Stocos*: procesos estocásticos y comportamiento autoorganizado

*Stocos* representa un punto de inflexión dentro del desarrollo artístico del Instituto Stocos. A diferencia de las obras anteriores, basadas en materiales sonoros naturales o vocales, esta pieza está construida íntegramente a partir de sonido sintético generado mediante una implementación original de un modelo de síntesis estocástica dinámica en lenguaje Supercollider. Paralelamente, el entorno visual se compone de simulaciones de comportamiento colectivo (*swarm simulations*) y de procesos estocásticos controlan el diseño de luz, los cuales funcionan como analogías visuales del proceso de síntesis sonora.<sup>4</sup> El objetivo de la obra es construir un ecosistema escénico autoorganizado, un entorno sinérgico en el que imagen, sonido y movimiento emergen de los mismos principios algorítmicos (Bisig y Palacio, 2012), como un flujo generativo traducido simultáneamente en diferentes modalidades sensoriales.

La música de *Stocos* se genera íntegramente mediante síntesis estocástica dinámica –*Dynamic Stochastic Synthesis (DSS)*–, un

3. Enlace a versión binaural de *Catexis*: <https://pablopalacio.bandcamp.com/album/catexis-binaural>

4. Vídeo resumen de *Stocos*.

método desarrollado originalmente por Iannis Xenakis, que consiste en la generación directa de la forma de onda a partir de paseos aleatorios o movimiento browniano (Xenakis, 1992). En Stocos, este modelo fue reimplementado y expandido en SuperCollider (Luque, 2012) para permitir la interacción con las simulaciones visuales y con los movimientos de los bailarines.<sup>5</sup> Cada agente dentro del enjambre se asocia a un sintetizador estocástico individual. Sus parámetros de movimiento –posición, velocidad, dirección y agrupamiento– controlan variables de la síntesis. Las trayectorias individuales de los agentes –su agrupamiento, dispersión, colisiones o atracciones– generan estructuras rítmicas y tímbricas impredecibles, pero coherentes dentro del sistema. La música no está escrita como una partitura cerrada, sino que emerge como fenómeno dinámico, resultado de la interacción entre múltiples procesos autónomos. La coreografía de las bailarinas combina estructuras formales basadas en movimiento browniano con improvisaciones guiadas por los comportamientos del enjambre. Durante ciertas secciones, los intérpretes ejecutan movimientos que siguen reglas aleatorias programadas en SuperCollider.

### 2.3. *Neural Narratives*: extensiones corporales y cognición artificial

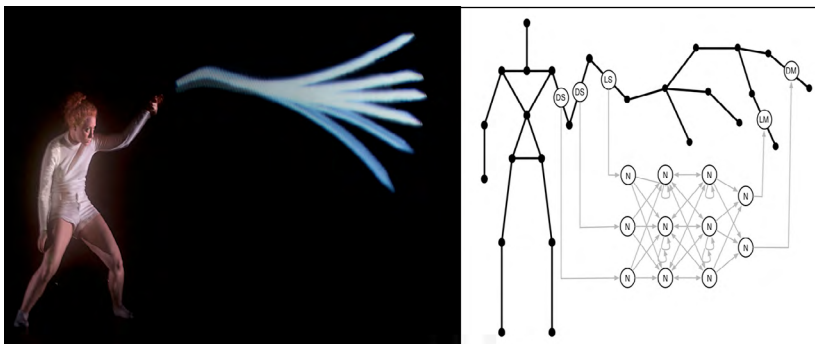
La serie *Neural Narratives* (Bisig y Palacio, 2015) constituye un paso adelante en el desarrollo de sistemas virtuales para escena con un grado mayor de agencia y autonomía. Esta serie de piezas combina música totalmente sintética, danza, neurociencia cognitiva y sistemas de vida artificial. El objetivo es explorar cómo las redes neuronales artificiales pueden expandir la noción de *cuervo*, creando extensiones corporales virtuales que funcionan simultáneamente como instrumentos musicales y visuales. El proyecto *Neural Narratives* se desarrolla a través de dos obras principales,<sup>6</sup> *Neural Narratives I: Phantom Limb*, que explora el concepto de *miembro fantasma*, entendido no como ausencia, sino como ampliación sensorial, y *Neural Narratives II: Polytopia*, que amplía

5. Suite de síntesis estocástica de Stocos: <https://open.spotify.com/intl-es/track/0lg8RXrllEek2Emxq3ITmZ?si=f22fae8844b14b7f>

6. *Neural narratives 3: Clinamen* con estreno en 2017 y enlace a neural narratives. <https://www.stocos.com/page/polytopya>

los principios de *Phantom Limb* hacia un entorno escénico multicapa y multiproyección donde las extensiones corporales generando un espacio de identidades superpuestas y simultáneas.

**Figura 1.** Cuerpo natural y mano artificial en *Neural Narratives*. A la izquierda, cuerpo y estructura virtual proyectada holográficamente. A la derecha, representación de cuerpo y red neuronal como una arborescencia.



Nota: fotografía del archivo de Stocos. Fotógrafo: Gunter Krammer y Daniel Bisig

El punto de partida conceptual del proyecto se apoya en dos marcos teóricos complementarios. Por un lado, la idea de narrativas neuronales del neurocientífico Francisco Varela (Varela, 2002), según la cual la identidad del sujeto no es una entidad fija, sino un proceso dinámico: un flujo de microestados neuronales que se configuran y disuelven en función de la frecuencia y la sincronización de la actividad neuronal. Por otro, la teoría de las arborescencias de Iannis Xenakis (Varga, 1996), derivada de la teoría de grafos, donde el compositor utilizaba estructuras ramificadas –similares a árboles, vasos sanguíneos o relámpagos– como modelos generativos para sus partituras (Palacio y Bisig, 2014). En *Neural Narratives*, esta lógica arborescente se materializa en estructuras dinámicas de ramificación en tiempo real, generadas mediante simulaciones de redes neuronales y sistemas masa-muelle, que responden y se adaptan a los movimientos de los bailarines. De la unión de estas dos visiones –la neuroplasticidad de Varela y la morfogénesis matemática de Xenakis– surge un sistema escénico en el que los bailarines interactúan con extensiones corporales virtuales generadas por simulaciones de redes neuronales artificiales (ANN) y sistemas masa-muelle (MSS) las cuales se hacen visibles mediante proyecciones holográficas que se

superponen al cuerpo real, y audibles gracias a su sonificación en tiempo real. La música emerge de la sonificación mediante modelos de sonido totalmente sintéticos de las estructuras corporales artificiales a las que los intérpretes transmiten su energía a través del movimiento. En este sentido, los bailarines actúan como agentes energéticos que excitan y modifican el comportamiento de una red neuronal artificial cuya actividad interna se transforma en sonido e imagen. El flujo expresivo no se establece, pues, entre cuerpo y sonido, sino entre cuerpo, estructura artificial y sonificación, construyendo un puente entre lo biológico y lo sintético, entre el gesto humano y la cognición artificial.

#### 2.4. *Piano & Dancer*: interacción con un instrumento acústico

Creada en 2016 en el contexto de los proyectos Europeos WhoLoDance y D.A.N.C.E, *Piano & Dancer* parte de una idea central: la naturaleza coreográfica de la práctica instrumental. La interpretación pianística implica un alto grado de coordinación motora, precisión temporal y conciencia postural, una coreografía de las manos y los dedos que, sin embargo, permanece confinada al espacio físico del teclado.

La obra plantea una pregunta esencial: ¿qué ocurriría si esta danza de los dedos se expandiera al conjunto del cuerpo, y pudiera traducirse en articulación musical? Como resultado de esta idea, la música de la obra se produce a través de los movimientos mecánicos del piano, los cuales son generados en tiempo real mediante una combinación de algoritmos compositivos, funciones estocásticas, simulaciones de enjambre y mapeos basados en modos musicales específicos, todos ellos influenciados por los movimientos corporales de la bailarina. Como resultado, el piano y la bailarina están conectados a través de varios niveles. Sus movimientos respectivos están correlacionados mediante una capa algorítmica intermedia y muestran una fuerte correspondencia expresiva tanto en el dominio musical como en el corporal. La bailarina toca el piano sin llegar a tocarlo (Palacio y Bisig, 2017).

En *Piano & Dancer*, la dimensión puramente musical no constituye una capa autónoma, sino una de las estratificaciones interdependientes que conforman la obra. El material sonoro emerge del mismo tejido que el movimiento corporal y las capas algorítmicas.

micas que median entre ambos. El sistema compositivo está estructurado en varios niveles: la capa física del movimiento de la bailarina; las capas algorítmicas intermedias, que traducen ese movimiento a un espacio abstracto de parámetros y relaciones; y, finalmente, las estructuras musicales resultantes, que cristalizan en configuraciones sonoras concretas. Uno de los elementos centrales de la obra reside en el análisis y traducción en música de cualidades de movimiento (Camurri et al., 2016). Los datos generados por la extracción de cualidades tales como la fluidez, la simetría, el peso o la energía se conectan a parámetros de diversos algoritmos, los cuales al final finalmente traducidos en valores musicales que son enviados en forma de impulso eléctricos al mecanismo del piano.<sup>7</sup>

## 2.5. *The Hidden Resonances of Moving Bodies*: una polifonía performática para percusión, danza y piano mecánico

Los conceptos y resultados alcanzados en *Piano & Dancer* en el ámbito de la relación entre cuerpo e instrumento alcanzan otro nivel de complejidad en *The Hidden Resonances of Moving Bodies*, una colaboración con el grupo Neopercusión en donde la investigación se amplía hacia un contexto colectivo y una dimensión performativa polifónica, integrando a varios intérpretes tres bai-

**Figura 2.** Imagen de *The Hidden Resonances of Moving Bodies*.



Nota: fotografía del archivo de Stocos. Fotógrafo: Pablo Nieto.

7. <https://www.stocos.com/page/piano-dancer>

larines y dos percusionistas conformando un *ecosistema performativo híbrido*. La pieza explora los fundamentos coreográficos de la interpretación instrumental, abordando el movimiento funcional de los percusionistas como una coreografía sofisticada que se manifiesta a través de las formas musicales resultantes. En este sentido, la obra plantea un diálogo entre gesto y sonido desde una doble perspectiva. Por un lado, la expansión del movimiento musical a través de la danza, entendiendo el cuerpo como instrumento sonoro. Por otro, la extensión expresiva del músico mediante tecnologías que le permiten experimentar nuevas cualidades expresivas.

Como parte esencial del proceso creativo se desarrolló una tecnología específica para transformar el movimiento corporal en sonido. Estos instrumentos virtuales no táctiles permiten a los bailarines generar música en tiempo real y a los percusionistas explorar nuevas cualidades gestuales, extendiendo su expresividad más allá del contacto físico con el instrumento. La música combina dos niveles complementarios: i) material escrito en notación tradicional para los percusionistas, ii) secciones interactivas mediante improvisaciones guiadas, donde bailarines y músicos generan sonido a partir de sus movimientos.

La estructura de *The Hidden Resonances of Moving Bodies* se articula en torno a diferentes configuraciones de interacción entre bailarines y percusionistas. Estas configuraciones funcionan como escenarios dinámicos de diálogo corporal y sonoro, en los que la frontera entre músico y bailarín se vuelve permeable y donde ambos cuerpos participan en un proceso de co-composición en tiempo real.<sup>8</sup>

- *Interacción cruzada*: los bailarines generan sonidos sintéticos mediante sensores inerciales, mientras los percusionistas tocan instrumentos acústicos.
- *Interacción invertida*: los músicos controlan instrumentos no táctiles.<sup>9</sup>
- *Escenas acústicas puras*: los percusionistas tocan mientras los bailarines se mueven en silencio, subrayando la resonancia visual del gesto.

8. Vídeo resumen de la obra: <https://vimeo.com/311862322?fl=pl&fe=vl>

9. <https://vimeo.com/461825218?fl=pl&fe=vl>

- *Coperformatividad instrumental*: ambos comparten el mismo espacio sonoro e instrumental, generando el sonido de manera colectiva. Un ejemplo es este dúo entre piano mecánico y marimba.<sup>10</sup>
- *Modulación corporal del sonido instrumental*: en las escenas más complejas, los bailarines modulan y transforman en tiempo real la interpretación de los percusionistas. Los sensores corporales capturan cualidades de movimiento –como fluidez, peso o energía– que son mapeadas a parámetros acústicos (dinámica, filtrado, espacialización), alterando la sonoridad de los instrumentos en vivo.

Como parte de la composición de *Hidden Resonances*, destaca una experimentación radical con la marimba, desarrollada junto al percusionista Juanjo Guillem, conocida como *marimba líquida*. Aquí se exploran territorios tímbricos poco documentados, hasta el punto de componer una obra completa para una sola lámina. Dos movimientos de esta pieza forman parte de *Hidden Resonances*, y son interpretados coreográficamente por los bailarines.<sup>11</sup> La composición se realizó íntegramente mediante algoritmos generativos en SuperCollider, que organizan 21 sonidos discretos y técnicas de transformación tímbrica continua.

## 2.6. *The Marriage of Heaven and Hell*: la tensión de los opuestos

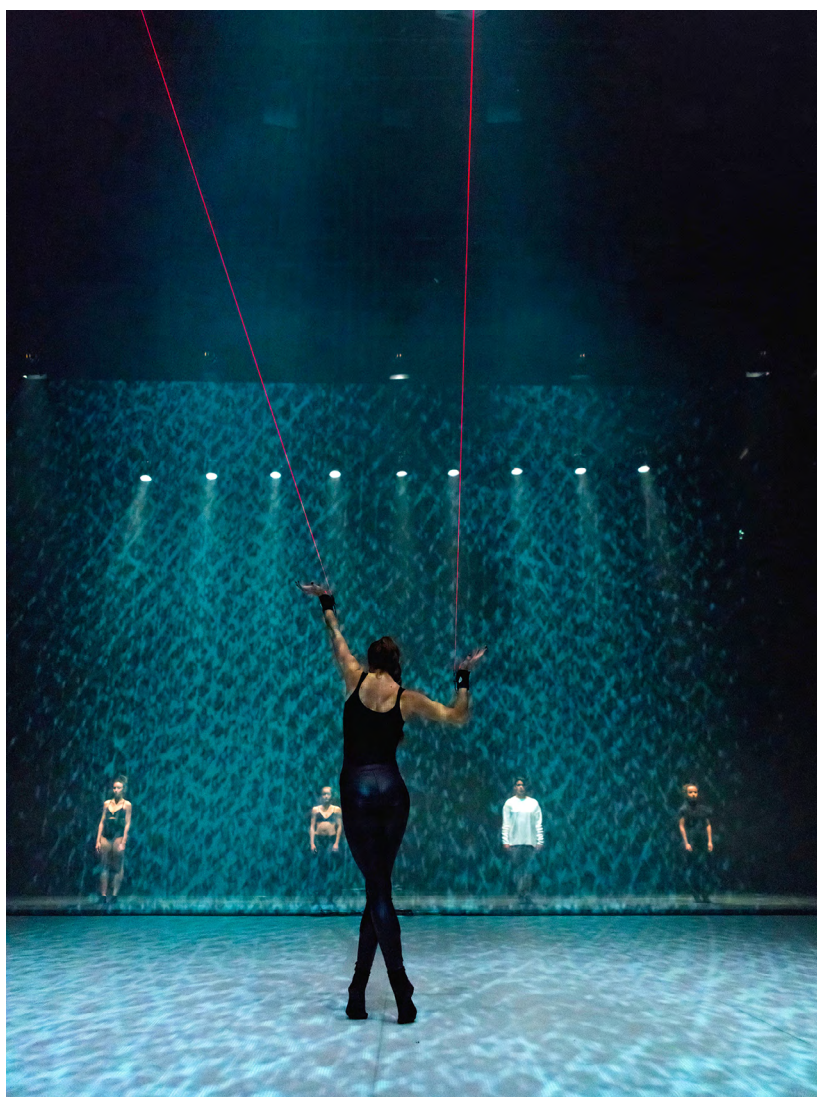
Inspirada en el texto homónimo de William Blake, *The Marriage of Heaven and Hell*, la obra articula una dialéctica entre la razón y la imaginación. El núcleo del pensamiento de Blake reside en reconciliar las fuerzas opuestas del ser humano: la claridad analítica del pensamiento racional y científico –el *logos*, metafóricamente el cielo– y las energías creativas, intuitivas y sensuales de la imaginación –el *mythos*, el infierno. Esta reinterpretación contemporánea traslada la visión de Blake al terreno del arte interactivo: la unión de contrarios se encarna en el diálogo entre cuerpo y tecnología, concebidos como sistemas complementarios en un proceso

10. Vídeos dúo Piano Mecánico y marimba: <https://vimeo.com/461996367?fl=pl&fe=vl>  
<https://vimeo.com/manage/videos/755957587/41a4e77566>

11. <https://vimeo.com/manage/videos/461997467>

de acoplamiento dinámico. Los dispositivos escénicos –sonido, luz e imagen– amplifican la presencia corporal del intérprete y lo sitúan en un entorno simbólico donde la energía física, la palabra poética y la imagen se funden en un mismo campo perceptivo.

**Figura 3.** Una escena integrando *visuals* y *lasers* interactivos en *The Marriage of Heaven and Hell*.



Nota: fotografía del archivo de Stocos. Fotógrafo: Jesús Vallinas.

Desde el punto de vista musical, la pieza se construye a partir de sonidos puramente sintéticos y transformaciones electroacústicas de la voz humana, fundamentalmente procedentes de los propios bailarines, que recitan algunos de los *Proverbios del Infierno* de la obra de Blake. Por otro lado, en el ámbito de la música sintética destaca entre los recursos más relevantes un modelo de síntesis vocal que produce de forma realista voces humanas íntegramente generadas por computador. En diversos momentos de la obra, estas voces sintéticas se conectan con la expresividad corporal de los intérpretes mediante una red de sensores situados en su cuerpo. Dichos sensores capturan cualidades de movimiento –como la fluidez o la energía–, que son posteriormente mapeados en tiempo real a estructuras sonoras. El sistema interactivo no solo amplifica la gestualidad física, sino que permite a los bailarines «leer» con su cuerpo los proverbios del *Infierno* de Blake con su propia voz transfiriendo a la materia sonora la energía poética de sus movimientos. Toda la música de la obra está compuesta en lenguaje Supercollider.<sup>12</sup>

La imaginería visual de la obra articula dos universos diferenciados: 1) sistemas de rayos láser y luces interactivas; 2) simulaciones de comportamiento de enjambre (*swarm simulations*). El comportamiento de enjambre se utiliza aquí para generar un organismo visual semiautónomo, sincronizado con la música y sensible al movimiento de los bailarines. Esta simulación transforma el escenario en un entorno reactivo donde texto, luz y movimiento se entrelazan.<sup>13</sup>

## 2.7. *Oecumene*: una cosmofonía del mundo habitado

*Oecumene* extiende esta dialéctica hacia el terreno transcultural. El término proviene del griego *oikos*, que designa ‘la casa’, y remite al ideal alejandrino de *Cosmópolis*: la visión de un mundo que pudiera funcionar como una casa común para toda la humanidad, más allá de las fronteras, las lenguas o las razas. La pieza traslada este ideal al plano artístico y sensorial, proponiendo un viaje a través de las lenguas del planeta explorando su di-

12. Album musical de *The Marriage of Heaven and Hell*: <https://open.spotify.com/intl-es/album/7o9KZ13MXJMH4Y6rsGETQt?si=toD79yqJSDaxYw0iSaw0xQ>

13. Caligrafía y sonido generativo en: *The Marriage of Heaven and Hell*: <https://vimeo.com/manage/videos/380777521>

mención musical y gestual, es decir, los elementos melódicos, rítmicos y prosódicos del habla.<sup>14</sup>

En *Oecumene* se retoman y amplían las investigaciones iniciadas en *Catexis* en torno a la musicalidad del lenguaje hablado y a la transformación de la voz como materia sonora y expresiva. Si en *Catexis* la voz constituía un territorio de exploración de las transiciones entre significado, gesto y sonido, en *Oecumene* este estudio se expande hacia una dimensión global, en la que la diversidad lingüística del planeta se convierte en material compositivo. La obra utiliza una base de más de 1000 fonemas procedentes de 15 lenguas del mundo, seleccionados por sus cualidades musicales. En este sentido, la obra establece un diálogo con *Globalalia* de Trevor Wishart, una pieza seminal que aborda la dimensión fonética y musical del lenguaje a partir de fragmentos vocales tomados de múltiples lenguas (Wishart, 2012). Sin embargo, *Oecumene* desarrolla y trasciende el planteamiento de *Globalalia* mediante la creación de un conjunto de instrumentos digitales diseñados específicamente en *SuperCollider* para esta obra, que permiten el análisis, control y transformación en tiempo real de fonemas, sílabas y elementos prosódicos, haciendo posible un tratamiento dinámico de los aspectos musicales del lenguaje. De este modo, la obra no solo integra una «cartografía vocal del mundo», sino que también propone un sistema compositivo capaz de reconfigurar la voz humana como interfaz expresiva entre culturas y como materia maleable dentro de un entorno musical interactivo.<sup>15</sup>

El sistema de análisis de movimiento en *Oecumene* está diseñado para convertir los movimientos de la bailarina en luz y en un discurso sonoro multilingüe, integrando sensores corporales, cinco sensores inerciales (IMU) ubicados en las articulaciones principales (manos, brazos, tronco y piernas) y un calzado interactivo sensible a la presión, diseñado por el Instituto Stocos, que permite registrar parámetros de equilibrio, peso y contacto con el suelo. Los datos recogidos alimentan una red de procesamiento que permite reconocer cualidades expresivas del movi-

14. Clip resumen de *Oecumene*: <https://vimeo.com/manage/videos/492142743?fl=pl&fe=vl>

15. Preludio musical de *Oecumene*: <https://open.spotify.com/intl-es/track/51W8mNcweiPhnahy1mh6Fx?si=373045b9650d4a8e>

miento –fluidez, energía, continuidad, simetría– y asociarlas en tiempo real a materiales sonoros y lumínicos específicos.

**Figura 4.** Coreografía y luz láser en Oecumene.



Nota: fotografía del archivo de Stocos.

## 2.8. *Embodied Machine*: la ilusión de la realidad o la realidad de la ilusión

*Embodied Machine* profundiza en la relación del ser humano con la máquina, entendiendo *máquina* en su sentido etimológico y original: *máquina*, del griego *mēchanē* significa originalmente ‘truco’, ‘engaño’, ‘ilusión.’ El término griego *mēkhanē* designaba originalmente un artilugio o artificio escénico utilizado en el teatro clásico para hacer descender a los dioses sobre el escenario. En este sentido etimológico, la máquina se inscribe en el dominio de lo teatral, de lo que produce la apariencia de una realidad mediante artificio. En *Embodied Machine*, esta genealogía del término se convierte en fundamento poético y epistemológico: si toda percepción es ya una mediación –una ilusión–, el arte, la ciencia y la tecnología no hacen sino profundizar en la realidad de esa ilusión, revelando sus estructuras a través de la experiencia corporal. Y esta es, en definitiva, una de las funciones fundamentales del arte, nos engaña para crear, y experimentar la realidad de forma más intensa a través del cuerpo.

Concebida entre 2020 y 2022 en el marco del proyecto europeo *E2-Create* (Marie Curie Fellowship), *Embodied Machine* concibe la escena como una entidad corpórea, una máquina sensible

que actúa junto a una sola intérprete humana. Luz y sonido son los órganos perceptivos de esa máquina, así como sus formas de presencia.<sup>16</sup> El principio estructural de la obra consiste en *traducir los principios idiosincráticos* que la coreógrafa Muriel Romero desarrolla como fundamento de su lenguaje corporal en otras modalidades sensoriales. La traducción se basa en la identificación de aspectos esenciales de cada principio de movimiento, su abstracción en formalismos computacionales y su re-mediación en formas perceptibles mediante síntesis sonora, composición algorítmica y diseño lumínico. La obra explora diferentes *relaciones de autonomía* entre la bailarina y las entidades algorítmicas que se traducen en música y luz. En algunas de ella la bailarina controla completamente los sistemas otras veces ambos actúan de manera parcialmente independiente y en ocasiones el sistema se comporta como una criatura autónoma con vida propia. Esta oscilación entre control y autonomía produce una dramaturgia del engaño: una ilusión de agencia compartida que confunde los límites entre lo humano y la máquina.

**Figura 5.** Imagen de *Embodied Machine* que muestra la integración del sistema de captura de movimiento en el vestuario.



Nota: fotografía del archivo de Stocos. Fotógrafo: Ricardo Salas.

16. Información a *Embodied Machine* en la web del Instituto Stocos: <https://www.stocos.com/page/embodied-machine-2>

La música de *Embodied Machine* combina secciones de sonificación interactiva, en las cuales la expresividad de la bailarina se traduce en sonido en tiempo real, con otras partes en las que la música está completamente precompuesta o generada algorítmicamente en directo. Toda la música es sintética y se crea mediante cuatro tipos diferentes de síntesis sonora estableciendo una estrecha relación entre la música y los aspectos visuales de la obra. La sonificación es multimodal, ya que no solo traduce los movimientos y la presencia de la bailarina en sonido, sino que se relaciona con las coreografías de las luces robóticas y arquitecturas láser. En otras secciones, danza, sonido y luz evolucionan en contrapunto, mostrando comportamientos autónomos. Cuando el movimiento corporal, el sonido y la luz se relacionan interactivamente, puede hablarse de *instrumento multimodal* o *interacción multimodal*. Este tipo de instrumentos aparecen en las escenas *Mound*, *Light Forest*<sup>17</sup> y *Puppet*.<sup>18</sup>

## 2.9. Actualidad y perspectivas

Actualmente, en el momento de la escritura de este artículo, el Instituto Stocos acaba de concluir el proyecto europeo *Premiere* (*Premiere Project*),<sup>19</sup> un proyecto europeo orientado a desarrollar tecnologías que apoyen el proceso de creación de una obra escénica desde su concepción hasta su documentación. Como parte de este proyecto, el Instituto Stocos ha desarrollado el AI Toolbox, un conjunto de herramientas de *software* de código abierto concebido para apoyar la creación de obras escénicas interactivas basadas tanto en modelos de inteligencia artificial como en algoritmos generativos explícitos. Asimismo, con estas herramientas, el Instituto Stocos ha creado dos nuevas obras, *Re-Embodied Machine* e *Incubatio*.

## 3. Conclusiones

Las obras y las técnicas analizadas evidencian una pluralidad de aproximaciones a la composición musical en las que la música se

17. <https://youtu.be/pyEoifCJT1Y>

18. [https://youtube.com/shorts/R\\_Xf5XgZPBs](https://youtube.com/shorts/R_Xf5XgZPBs)

19. <https://premiere-project.eu>

concibe como un campo expandido de interacciones entre corporalidad, sonido, luz e imagen conectadas con abstracciones tomadas de otras disciplinas del ámbito científico. A través del desarrollo de diferentes herramientas computacionales –desde modelos de inteligencia artificial y algoritmos de comportamiento colectivo autoorganizado hasta sistemas de síntesis y transformación sonora en tiempo real, se ha desarrollado un marco compositivo que permite trasladar estructuras formales y dinámicas procedentes de otros dominios disciplinares al ámbito de la experiencia musical en un contexto escénico. La tecnología no se presenta aquí como un mero medio de producción, sino como un agente cognitivo que posibilita nuevos modos de articulación entre movimiento y sonido. Los modelos matemáticos, físicos o biológicos empleados en la generación de material musical y coreográfico funcionan como lenguajes intermedios capaces de mediar entre la abstracción simbólica y la materialidad del movimiento. Esta traducción amodal de información –entre sonido, imagen, luz y movimiento corporal– constituye el núcleo de una práctica transdisciplinar en la que los intérpretes actúan como interfaces sensibles de un sistema dinámico complejo.

El resultado es una forma de composición expandida que integra procesos de síntesis, escritura y control performativo en un mismo entorno de interacción. Las diferentes tecnologías empleadas –sensores de movimiento, instrumentos mecánicos, modelos generativos o sistemas de notación– confluyen en un espacio escénico donde la expresividad corporal se transforma en sonido o luz, y la estructura musical adquiere un comportamiento orgánico, emergente. En conjunto, estas investigaciones apuntan hacia una redefinición del acto compositivo entendido no solo como organización temporal de sonidos, sino como una extensión del concepto histórico de *musiqué* hacia un contexto contemporáneo en el que la composición se convierte en un proceso de integración multimodal de sonido, movimiento corporal, luz y palabra.

## 4. Referencias

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press.

- Bisig, D. y Palacio, P. (2012). STOCOS - Dance in a Synergistic Environment. En: *Proceedings of the Generative Art Conference*. Lucca, Italia.
- Bisi, D., Palacio, P. y Romero, M. (2024). Translating Idiosyncratic Dance Principles Into Music and Light. En: *Audio Mostly 20, AM'20*, 15-17 de septiembre, Graz, Austria.
- Bisig, D. y Palacio, P. (2015). Neural Narratives- Dance with Virtual Body Extensions. En: *MOCO'16*, 5-6 de julio 2016, Thessaloniki, GA, Greece. DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/2948910.2948925>
- Bisig, D., Palacio, P., Romero, M. y Pérez, A. M. (2018). Sounding Feet Sonifying Foot Pressure for Dance in. En: *Proceedings of the 4th International Symposium on Movement and Computing. MOCO'18*, 28-30 de junio, Génova.
- Camurri, A., Canepa, C., Ferrari, N., Mancini, M., Niewiadomski, R., Piana, S., Volpe, G., Matos, J. M., Palacio, P. y Romero, M. (2016). A system to support the learning of movement qualities in dance: a case study on dynamic symmetry. En: *Proceedings of the 2016 ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing: Adjunct*. ACM (pp. 973-976).
- Camurri, A., Volpe, G., Piana, S., Mancini, M., Niewiadomski, R., Ferrari, N. y Canepa, C. (2016). The dancer in the eye: towards a multi-layered computational framework of qualities in movement. En: *Proceedings of the 3rd International Symposium on Movement and Computing. (MOCO'16)*, art. 6, 1-7. Nueva York. <https://doi.org/10.1145/2948910.2948927>
- Luque, S. (2010). The Stochastic Music of Iannis Xenakis. *Leonardo Music Journal*, 19.
- Messiaen, O. (2002). *Traité de rythme, de couleur, et d'ornithologie: (1949-1992): En Sept Tomes*. Alphonse Leduc Paris
- Palacio, P. y Bisig, D. (2017). Piano & Dancer - Interaction Between a Dancer and an Acoustic Instrument. En: *Proceedings of MOCO'17*, Londres, 28-30 de junio. <http://dx.doi.org/10.1145/3077981.3078052>
- Palacio, P. y Bisig, D. (2014). Phantom Limb. Connecting Cognitive Neurosciences, Sound Synthesis, Generative Video and Dance. En: *Proceedings of the Congreso Internacional Espacios Sonoros y Audiovisuales*. Madrid.
- Palacio, P. y Romero, M. (2009). Aspectos Estructurales en Acusmatrix. *Cairon 12 Journal of Dance Studies*, 41-52.
- Smalley, D. (1997). *Spectromorphology: Explaining sound-shapes. Organised Sound*, 2(2), 107-126. Cambridge University Press.
- Varela, F. (2002). *La habilidad ética*. Random House Mondadori.

- Varga, B. A. (1996). *Conversations with Iannis Xenakis*. Faber and Faber.
- Wishart, T. (2012). *Sound Composition*.
- Wishart, T. y Emmerson, S. (1996). *On sonic art*, vol. 12. Psychology Press,
- Xenakis, I. (1992). *Formalized Music* (ed. rev.). Pendragon Press.
- Xenakis, I. (2008). *Music and Architecture: Architectural Projects, Texts, and Realizations*. Pendragon Press.



# Reivindicación política a través de la música: los paralelismos entre L.v.Beethoven y H. Lachenmann

ROMÁN GONZÁLEZ ESCALERA  
Conservatorio Superior de Castilla-La Mancha

## 1. Introducción

Algo revolucionario acecha en la música.  
KINDERMAN (2020)

Esta cita, atribuida a Francisco II, último emperador del Sacro Imperio Romano Germánico, refleja a la perfección el sentido de la investigación realizada; la búsqueda de manifestaciones musicales que tengan la reivindicación político-social como centro del concepto compositivo, pero cuya idea no sea manifestada de manera literal a través de un mensaje claro y directo.

Aunque podríamos citar múltiples ejemplos de reivindicación político-social a lo largo de la historia de la música occidental, este texto se centrará en analizar los paralelismos existentes en dos figuras que, en épocas distintas, marcan un cambio en el devenir de la historia musical, la estética y de la técnica compositiva: Ludwig van Beethoven y Helmut Lachenmann.

Esta investigación tiene su justificación en un interés personal por el conocimiento de los recursos que diferentes compositores y compositoras han utilizado para expresar una reivindicación o compromiso político-social a través de su música, ya que, como compositor, mi línea de trabajo persigue un camino similar. Mi composición está basada en la reflexión sobre determinados asuntos sociopolíticos que me marquen directamente, pero,

en ningún caso, la pretensión es la proclamación de un mensaje a través de lo musical, sino que lo musical pueda servirme personalmente para entender mejor el mensaje o la postura que personalmente pueda tener sobre el asunto reflexionado. De ahí el interés por ambos compositores, especialmente el caso de Lachenmann, pues el compositor de Stuttgart, como se explicará en el texto, justifica su estética y su técnica compositiva a través de un compromiso social que debe tener el compositor.

Este trabajo ha sido posible gracias al programa de investigación del Conservatorio Superior de Castilla-La Mancha.

## 2. Paralelismos entre L.v.Beethoven y H. Lachenmann

En el presente texto se hablarán de cuatro paralelismos entre ambos compositores, explicando, de manera individual, su manera de afrontar el concepto comentado. Dichos paralelismos son:

- La influencia del contexto personal y social en su visión de la composición.
- La utilización de textos de corte político en sus composiciones.
- La utilización de citas musicales ajenas o propias a partir de un interés político.
- El compositor como símbolo.

### 2.1. La influencia del contexto personal y social en su visión de la composición

#### 2.1.1. Beethoven

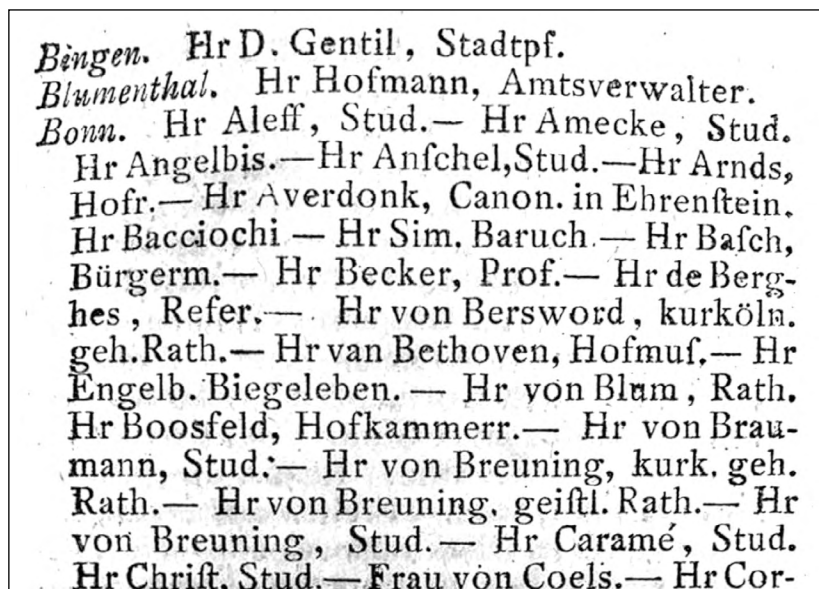
La adolescencia de Beethoven viene marcada por el reinado de José II, un emperador que, a través del despotismo ilustrado, intentó llevar a cabo reformas durante la década de 1780 para conseguir: mayor tolerancia religiosa, búsqueda de una mayor igualdad restando privilegios a nobleza y clero. Beethoven absorberá las ideas de la Ilustración, debido a que sus profesores y mentores en Bonn estaban fuertemente vinculados con asociaciones activistas de la época: los masones, los *Illuminati* y la sociedad literaria. Con estas ideas rondando ya la cabeza de Beethoven, en

1789 estallará la Revolución francesa que marcará todo el panorama político europeo.

Profundizando un poco más en los mentores de Beethoven, hay que señalar que, en 1785, la academia de Bonn adquirirá el rango de universidad debido, sobre todo, a la influencia de Maximiliano Francisco de Habsburgo, hermano pequeño de José II. Esta circunstancia contribuyó que personajes como Eulogius Schneider (1756-1794) o Bartholomäus Ludwig Fischenich (1768-1831) apareciesen en la vida de Beethoven.

Schneider, clérigo, profesor y traductor de griego en Bonn, entró en contacto con Beethoven en 1789 tras pronunciar el discurso inaugural del curso escolar de la Universidad de Bonn. El clérigo había adoptado las ideas de la Revolución francesa y, en el mencionado discurso, recitó varios de sus poemas entre los que destaca *A la toma de la Bastilla*. Tras ello, Beethoven se convertirá en seguidor del clérigo e incluso aparecerá como suscriptor de su ideario en alguno de sus textos (Massin y Massin, 2019).

**Figura 1.** Página en la que se observa a Beethoven (Hr van B(e)ethoven, Hofmuf/Herr van B(e)ethoven, Músico de la corte) como suscriptor del poemario *Gedichte* de Schneider.



Nota: imagen extraída de Kinderman (2020).

Ludwig Fischenich, por su parte, era un fiel defensor del ideal y el trabajo de Friedrich Schiller (1789-1805), así como uno de sus amigos más cercanos. Con su influencia, Beethoven se convertirá en un gran admirador del trabajo de Schiller. De hecho, en una carta en enero de 1793, Fischenich escribía a la mujer de Schiller sobre un compositor de Bonn que pretendía musicalizar el poema *An die Freude* estrofa por estrofa. Fischenich también auguraba que Beethoven estaba destinado a la grandeza y a lo sublime (Kinderman, 2020).

Podemos considerar a Schiller como otra de las grandes influencias en su pensamiento político-social. Como el propio Beethoven dirá: «Ningún artista refleja tanto unas convicciones políticas persuasivas atemperadas por la prudencia como Friedrich Schiller» (ibid.).

Este contexto histórico que Beethoven conocía y vivía es esencial para comprender los valores que su música pretendía contener. Las esperanzas y las promesas incumplidas de la Revolución francesa marcan el proyecto creativo de Beethoven. No solo eso, sino que su música también pretendía ser un medio reivindicativo a los cambios surgidos tras el cambio de monarca (Coronación de Francisco II en 1804) en el imperio austriaco y su represión ante el miedo del avance revolucionario francés.

A todo esto hay que sumarle el gran beneficio que sufrió la burguesía tras la Revolución francesa y su posicionamiento en la música. La burguesía comenzó a comportarse como la aristocracia, ocupando posicionamientos en los teatros y de mecenazgo para los compositores. Todo ello, aunque no únicamente, facilitó que Beethoven no necesitase un mecenas al que escribir música para amenizar sus acontecimientos, y se pudiese dedicar a escribir «libremente», lo que permitía poder incluir el aspecto revolucionario en su música.

Todos estos acontecimientos marcan, a su vez, los cambios estilísticos en Beethoven hacia una música de expresividad emocional sin precedentes hasta este momento en la música instrumental (sin el aspecto vocal o literario). Una música cuyos contrastes vienen marcados por la personalidad del artista y su contexto y que, sin duda, suponen la transición perfecta hacia el Romanticismo musical en Europa.

### 2.1.2. Lachenmann

Lachenmann, nacido en Stuttgart en 1935, creció con los horrores de la II guerra mundial y con los estragos que puede crear un totalitarismo como el que vivió en sus primeros años. Tras la guerra, surgirá a través de los cursos de composición de Darmstadt (Alemania) la corriente del Serialismo Integral que pretendía alejarse de todo lo precedente y de cualquier elemento subjetivo o emocional en la música, sobre todo, señalando al Neoclasicismo, pues consideraban que había llevado al desastre (Williams, 2013).

Precisamente, en su auge en los años cincuenta será cuando Lachenmann entrará en contacto con Karlheinz Stockhausen, Bruno Maderna y, sobre todo, con Luigi Nono (1924-1990). Durante los años 1959-1960, Lachenmann se traslada a Venecia para vivir y estudiar con Nono.

Luigi Nono fue un combatiente activo del fascismo en Italia, miembro del partido comunista italiano, era fiel defensor y muy combatiente con sus convicciones. Como el propio Lachenmann reconoció en una entrevista: «Nono era comunista, marxista, socialista, en sentido utópico y tal vez también en sentido religioso». Luigi Nono transmitirá a Lachenmann la responsabilidad del artista frente a la historia y a la situación social. Lo que viene a traducirse musicalmente en el control de todas las connotaciones de las que está inevitablemente cargado el material musical (por la sociedad, la tradición o las convicciones) y frente a las cuales el compositor debe reaccionar con sus decisiones (Jiménez, 2023).

A pesar de que Lachenmann no se considera marxista como Nono y veía en el italiano prejuicios absurdos, sí que marcará su manera de pensar como compositor. Además, Nono le transmitirá la inquietud por la percepción y la escucha. Como dice Lachenmann:

La escucha –de la que se exige demasiado a la vez que demasiado poco en una época de sobreabundancia musical– tiene que liberarse introduciéndose en la estructura de lo que ha de escucharse, actuando como una percepción puesta en marcha conscientemente, una percepción evidente, provocada. (Lachenmann, 2003)

Lachenmann, pretende subvertir los hábitos de escucha burgueses y liberar la escucha de todas las «perspectivas interioriza-

das». Como hemos visto, Lachenmann continúa el camino marcado por Nono con relación a la responsabilidad del artista respecto a la historia.

Si Beethoven sigue ideas revolucionarias que beneficiarán a la burguesía en su momento, Lachenmann luchará por eliminar los elementos de la misma burguesía que permanecen en la memoria y la tradición musical. Nono y, posteriormente, Lachenmann, consiguen recuperar el sentido revolucionario de Beethoven despojándolo de la idea tonal y proponiendo, en el caso de Lachenmann, una revolución instrumental que marcará el devenir musical de finales del siglo XX y XXI.

## 2.2. La utilización de textos de corte político en sus composiciones.

A la hora de una reivindicación político-social, la música presenta la siguiente problemática: si no se explica de antemano la temática de la obra o se introduce algún tipo de manifiesto que pueda ser cantado, narrado o transmitido a través de procedimientos electroacústicos, el mensaje podría quedar en un vacío imperceptible para el oyente.

La música es un arte abstracto y subjetivo y, aunque se pueden plantear un hilo narrativo, sobre todo, a través de poemas sinfónicos, siempre apelan al aspecto de la memoria, la imaginación o sabiduría popular para afianzar esa imagen sonora que propone la obra. Pero, si como en el caso de Beethoven o Lachenmann, hablamos de *música de corte abstracto*, salvo simbología particular de la que hablaremos más adelante, uno de los recursos más utilizados (no solo por ellos dos) es la utilización de textos en sus composiciones transmitidos de manera diversa.

### 2.2.1. Beethoven

En sus últimos años en Bonn, en 1792, Beethoven compondrá una obra originalmente para coro y posteriormente adaptada para voz y piano titulada *Der freie man* Woo 117, utilizando un texto de poeta Gottlieb Konrad Pfeffel (1736-1809), y que se publicó en el *Hamburger Musenalmanach*<sup>1</sup> en 1792. El texto dice lo

1. Traducido como *Almanaque de las musas*, era una publicación anual en las que se publicaban colecciones de poemas y textos en diferentes ciudades.

siguiente: «¿Quién es un hombre libre? ¿Quién es un hombre libre? Aquel que desde un nacimiento o título, aquel que con chaqueta de terciopelo o sayo, no puede callar al hermano. Él es un hombre libre».<sup>2</sup>

El texto hace referencia a que solo podrán ser libres aquellos hombres que no sigan el dictado y se rebelen ante la aristocracia (chaqueta de terciopelo) o el clero (sayo).

Figura 2. Primera página de la obra *Der freie Mann* Woo 117 de Lv.Beethoven.

1 (108)

**DER FREIE MANN**

Beethovens Werke. Gedicht von G.C. Pfäffel Serie 23. N.º 232.  
in Musik gesetzt von

**L. VAN BEEHOVEN.**

Componist im Jahre 1797.

Singstimme. Chor. Eine Stimme.

1. Wer, wer ist ein frei.er Mann? Der, dem nur eig.ner

PIANOFORTE.

Will.ig, und kei.nes Zwingherrn Gril.le Ge.se.tze gr.ben kann; der

Chor.

Ist ein frei.er Mann! ein frei.er, frei.er Mann! Der ist ein frei.er

Mann! ein frei.er, frei.er Mann!

Original-Verleger: N. Simrock in Bonn. B. 232. Stb und Druck von Breitkopf & Hertz in Leipzig.

Nota: imagen extraída de IMSLP.

2. Traducción propia.

Este tono de búsqueda de la igualdad no solo inspira a Beethoven, sino que este «estribillo» del texto también será utilizado por Eulogius Schneider, del que hemos hablado anteriormente, en su *Oda a la Revolución francesa*, cambiando lo dicho por el hombre libre es el hombre francés.

Dos años antes, Beethoven compuso la *Joseph Cantata* por la muerte de José II. Recordemos que José II, a través del despotis-

Figura 3. Inicio de la *Joseph Cantata*.

**CANTATE**

**auf den Tod Kaiser Joseph des Zweiten**

in Musik gesetzt  
VON  
**L. VAN BEETHOVEN.**

Beethoven's Werke. VOLUME XXXII N<sup>o</sup> 264.

(Componirt 1790.)

**Coro.**

*Largo.*

C O R O.

R. 264. Ausgegeben 1807.

Nota: imagen extraída de IMSLP.

mo ilustrado, propuso muchos avances a nivel social en cuanto a la igualdad de derechos. No obstante, la obra no se pudo realizar probablemente por las dificultades técnicas que Beethoven proponía. La obra vio la luz en 1884. El texto de la cantata fue escrito por Severin Anton Averdonk (1768-1817), el cual establece múltiples connotaciones retóricas asociadas a esta idea de liberación. Por ejemplo, con la frase: «La gente asciende a la luz»; y también a la tristeza a que este legado humanístico pueda ser amenazado y suprimido como posteriormente pasaría con el ascenso del monarca Francisco II.

Pero, quizá, el caso más paradigmático es el de la novena sinfonía. Dicha obra, utiliza en su movimiento final una adaptación del poema *Am die Freude* de Friedrich Schiller. Un texto que clama por la inclusión de los seres humanos y que pretende proclamar la igualdad de estos. Beethoven pretendía que la idea de la visión schilleriana de una armonía colectiva, de una felicidad comunitaria, podría sostenerse en ese último movimiento como contraste y giro de guion de un tono más desesperanzador de los movimientos anteriores. Hay que comprender que, tras la ilusión revolucionaria generada por Napoleón en Beethoven, sobrevino la decepción tras su conversión en emperador. Como el propio Beethoven reconoce en una carta: «Si Napoleón hubiera permanecido como primer cónsul en lugar de convertirse en un conquistador insaciable, él hubiera sido uno de los hombres vivos más grandes e importantes».

El final del primer movimiento sugiere el enterramiento de este ideal heroico y libertario que ha sobrevolado toda la música de Beethoven. Sin embargo, el propio Beethoven resucita ese ideal con el coral del *finale*. Precisamente, ese carácter optimista y de felicidad, Beethoven lo asume musicalmente a través de variaciones distintas de la famosa melodía del *finale*, para llegar a un punto climático donde las partes vocales y la orquesta reflejan la unidad pretendida en el poema (Kinderman, 2020).

### 2.2.2. Lachenmann

Si Beethoven utiliza los textos para buscar ese ideal de igualdad y fraternidad social herencia de la Revolución francesa, en el caso de Lachenmann sus textos intentan aportar más base a la idea del arte como búsqueda de cambio en los hábitos de escucha y, en general, del producto artístico.

En la obra *Salut für Caudwell* para dos guitarras, Lachenmann utiliza un texto de Christopher Caudwell (1907-1937) integrado en la obra para una parte vocal que tienen ambos guitarristas en la primera sección (cc. 55-171). El texto, original en inglés y traducido al alemán, se trataría de un fragmento del último capítulo, titulado *The future of Poetry*, perteneciente al libro *Illusions and Reality* (1937). En dicho fragmento, de marcado pensamiento marxista, se expone que la concepción que tiene la burguesía de la libertad realmente está socialmente condicionada por las circunstancias vitales. A pesar de la utilización del texto, Lachenmann se distancia de las convicciones de Caudwell de que el arte proletario debe ser el vehículo para la divulgación de las ideas comentadas.

A pesar de que el texto tiene una significación y una connotación, Lachenmann lo utiliza más como un medio para conseguir una sonoridad que con fines retóricos. Lachenmann pide que el texto sea leído con un tono neutro, *mezzoforte*, intentando que las voces y los instrumentos tengan una sonoridad uniforme y ninguno supere en volumen a los otros. A su vez, enfatiza que la rítmica y una correcta pronunciación deben ser estrictas. De hecho, añade una transcripción al alfabeto fonético internacional del texto en alemán para facilitar la pronunciación. A pesar de que el texto pueda no ser apreciable e incluso importante para la obra, varios musicólogos insisten en ver la connotación marxista del mismo (Williams, 2013).

Se puede escuchar el mentado fragmento en el siguiente enlace (min. 2.53): [https://www.youtube.com/watch?v=4srzcTt-ysg&list=RD4srzcTt-ysg&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=4srzcTt-ysg&list=RD4srzcTt-ysg&start_radio=1)

En su ópera *Das Mädchen mit den Schwefelhölzern*,<sup>3</sup> Lachenmann adapta la historia del cuento de Hans Christian Andersen (1805-1875) a través de un texto propio en el que utiliza citas de Leonardo da Vinci, Gudrun Esslin, Hans Toller y F. Nietzsche.

En el libreto de la ópera, Lachenmann cambia la niña del cuento de Andersen por la figura de Gudrun Esslin, una líder antisistema fundadora del RAF, siglas en alemán de fracción alemana del Ejército Rojo. Esslin, también de Stuttgart, como Lachenmann, consideraba al gobierno de la República Federal Alemana o Alemania occidental como un gobierno fascista, lo que la llevó a cometer actos violentos para combatir lo que consideraba la re-

3. «La vendedora de fósforos».

presión del gobierno. Tal y como Lachenmann reconoce: «Pienso que si esa niña inocente del cuento no hubiera muerto, de mayor hubiera podido ser alguien como Gudrun» (Santacecilia, 2013).

«En los años 60 y 70, algunos artistas nos rebelamos contra los viejos valores», explica Lachenmann:

En esa época, existía en Europa una enorme indiferencia hacia las dictaduras, hacia Vietnam, hacia el Tercer Mundo. En aquel contexto, algunos nos preguntamos si queríamos, como artistas, ser un simple divertimento o ayudar a la gente a despertar. Así surgió el concepto de *música crítica*.<sup>4</sup>

Algunos críticos intentaron asociar el terrorismo con el que acusaban a Gudrun Esslin con la música de Lachenmann, considerándola terrorista ante los valores tradicionales. Lachenmann se defiende de esto con: «Yo concebí otra idea de música y eso molestó a mucha gente, pero el terrorismo tiene que ver con la violencia y lo que yo escribo es producto del amor y de la felicidad...», explica Lachenmann. «No creo haber hecho saltar por los aires el sistema musical. Es cierto que mi obra ha podido resultar controvertida, pero no es violenta» (ídem).

En definitiva, al igual que Beethoven pretendía musicalmente enarbolar la bandera de una igualdad universal y de una revolución contra la aristocracia, Lachenmann, como artista, siente la necesidad e incluso la responsabilidad de luchar contra las «formas baratas de magia con las que los paisajes culturales están contaminados». Lachenmann ejecuta su lucha a través de una provocación constante y profunda de nuestra audición y nuestra tradición.

## 2.3. La utilización de citas musicales ajenas o propias a partir de un interés político.

### 2.3.1. Beethoven

Volviendo a la partitura coral de *Der freie mann*, podemos ver la comparación entre el inicio del primer boceto terminado de la

4. La llamada *música crítica* es el intento de un grupo de determinados compositores alemanes a finales de la década de los sesenta de, a través de sus composiciones, hacer reflexionar al oyente sobre el totalitarismo sufrido y la manipulación en la sociedad capitalista.

partitura de Beethoven con una reducción del *finale* de su quinta sinfonía en la figura 3. A pesar de que es común que los compositores puedan reutilizar consciente o inconscientemente material previo en sus obras (el material musical es limitado junto a la memoria), en este caso, aunque la obra no es programática, se han encontrado relaciones con la sinfonía, más allá de la que tenemos en la figura que cerrarían un relato revolucionario en torno a la misma en adición a la conexión con la connotación del texto de la partitura coral. Hay que tener en cuenta que en el momento de composición de la sinfonía (1804-1808), Beethoven vivía en la ultraconservadora Viena, por lo cual cualquier mensaje con carga revolucionaria debía ser encriptado.

El director de orquesta Sir John Eliot Gardiner (1943) plantea una influencia de Luigi Cherubini (1760-1842), del cual Beethoven era admirador, para la célula inicial y principal de la sinfonía. Concretamente, del *Hymne du Panthéon*, de 1794. La célula rítmica de la sinfonía acompañaría al coro mientras este cantaría: «nosotros juramos, espada en mano, morir por la república y por los derechos humanos» (Gardiner, 2014).

**Figura 4.** Boceto inicial de *Der freie Mann* y el inicio del *Finale* de la Quinta Sinfonía de Beethoven.

First sketch, Der Freie Mann ("Wer ist ein freier Mann?"),  
WoO 117 (Hess 146) ("Kafka" Sketchbook, fol. 153v)

Vier männliche Stimmen  
[Four male voices]

Wer wer ist ein Frei - er mann  
[Who who is a man made free]

Fifth Symphony, op. 67, finale

**Allegro**  
*ff*

Nota: imagen extraída de *Beethoven: a political artist in revolutionary times*.

### 2.3.2. Lachenmann

Como se ha dicho anteriormente, en los años sesenta y setenta. Lachenmann tenía el objetivo de subvertir los hábitos de escucha burgueses. No obstante, aunque se hable de *revelación* o *sub-*

*versión*, realmente lo que hace Lachenmann es adquirir pura conciencia de los significados de tradición y «aparato estético» para conseguir un autoconocimiento artístico y no dejarse llevar (consciente o inconscientemente) por los anteriores. «El compositor ha de estar preparado para un enfrentamiento duro y difícil», dirá el compositor. Para Lachenmann, este autoconocimiento es la única manera para llegar a una percepción liberada (Dibelius, 2005).

El resultado de este autoconocimiento es lo que el propio compositor llama *música concreta instrumental*, concepto derivado de la *musique concrete* de Pierre Schaeffer (1910-1995).

A grandes rasgos, la música concreta instrumental consiste en una mirada absolutamente diferente a lo que significa el sonido. Hasta ahora se había basado en unos parámetros de: altura, duración, intensidad y timbre (aspectos que se siguen enseñando como las cualidades sonoras). A Lachenmann le interesa mucho más los aspectos físicos y expresivos implícitos en la producción sonora: la energía necesaria, los elementos derivados de la manera de atacar o hacer vibrar el instrumento, etc. Elementos que llevan implícitas las cualidades sonoras tradicionales, pero con un giro de 180°: los parámetros tradicionales no generan la energía, sino que es la energía la que provoca unos parámetros tradicionales, a veces, imprevisibles.

Otra consecuencia de la búsqueda del autoconocimiento es el concepto de *aura*. A grandes rasgos, el aura es el reino de asociaciones, recuerdos y predeterminaciones arquetípicas que poseen la música y los instrumentos. A finales de los setenta, cuando fechamos su concierto para clarinete y orquesta titulado *Accanto*, Lachenmann se centrará mucho más en trabajar de manera consciente ese aura o esas connotaciones de memoria que poseen los instrumentos.

En *Accanto*, Lachenmann utiliza una grabación del concierto para clarinete *Kv. 622* de W. A. Mozart (1756-1791) en la parte electrónica con unas instrucciones muy precisas de cómo debe realizarse esta parte. Hasta el compás 194, la grabación, únicamente aparece en *fade in* rápidos y cortos, lo cual imposibilita el reconocimiento de la obra. A partir del mentado compás, la grabación alcanza un nivel semántico diferente, pues el oyente puede identificar perfectamente la fuente de la grabación (Lachenmann, 1976).

En la parte instrumental, tanto del solista como la orquesta, Lachenmann utiliza «citas»<sup>5</sup> derivadas del propio concierto de Mozart. Destaquemos varios momentos:

- En el compás 37, Lachenmann utiliza en la orquesta lo que podríamos reconocer como «construcciones triádicas» que tendrían su base en la construcción armónica propia de la música mozartiana.
- En el compás 52, Lachenmann utiliza en la parte solística elementos «escalísticos» en un sentido conceptual de un movimiento sonoro y no como parámetro melódico.
- En el compás 294, Lachenmann plantea una idea que evocaría al inicio del segundo movimiento del concierto de Mozart.

A través de estos elementos, Lachenmann confronta el concepto del *concierto* dentro de la historia y la tradición. Lo que preocupa a Lachenmann no es el concierto de Mozart en sí, sino lo que este (y, por extensión, toda la obra de Mozart y clásica) representa en la sociedad contemporánea, lo que es una «comodidad fetichista» de sonidos bonitos. Lo que pretende Lachenmann es retomar el verdadero valor del concierto que se ha oscurecido por su estatus institucional. Su esperanza es que el concierto (o los fragmentos escuchados en la obra) adquiriera un nuevo significado o vitalidad al escucharse en un contexto en el que se elimina el brillo de lo que él llama «oohs» y «aahs».

En *Accanto*, Lachenmann también plantea una posición muy clara de subversión hacia el papel del solista. Conceptualmente, la expectativa del solista es de un papel «virtuoso», «principal» o «sorprendente»; sin embargo, lo que expone el clarinetista es una sucesión de gestualidades apenas audibles en muchos casos.

## 2.4. El compositor como símbolo

### 2.4.1. Beethoven

En el caso de Beethoven, no se considera necesario explicar lo que supone su figura a la historia de la música, como un puente

5. Nota del autor: se ha optado por poner «citas» entre comillas por mantener la esencia del apartado, pero, si cualquier persona estudia la partitura o escucha la obra, en ningún momento, los elementos señalados podrán reconocerse como tal. Son meras ruinas del precedente mozartiano.

hacia el Romanticismo o como el paso del compositor a ser un artista liberado y no un artesano al servicio de un mecenas. Pero, más allá de eso, la carga política o simbólica que se ha intentado justificar en este texto ha servido para que la música de Beethoven se utilice en la conmemoración de múltiples eventos socio-políticos a lo largo de la historia.

Por ejemplo, la melodía del cuarto y quinto movimiento de la novena sinfonía se convirtió en el himno de la Unión Europea en 1985. En 1989 se conmemoró la caída del muro de Berlín con la interpretación de la *Novena Sinfonía* cambiando la palabra *freude* ('alegría') por *freiheit* ('libertad') (*El País*, 1989). La misma melodía pudo escucharse en las protestas de las madres de los desaparecidos en la dictadura de Pinochet en Chile y también se pudo escuchar por las voces de los manifestantes de la plaza de Tiananmen en Pekín con las protestas en contra de la represión del gobierno chino en 1989 (Buch, 2003).

Es muy claro que la música de Beethoven se asocia en muchas partes del mundo a las palabras *libertad* y *revolución*. Con todo, algo tan abstracto como la música y sin una simbología que sea directa o explícita también puede ser utilizado con un sentido opuesto.

La sección coral fue interpretada en los Juegos Olímpicos de Berlín de 1936 como representación de lo que el nazismo pretendía demostrar en esos juegos, la superioridad de la raza aria. En 1937, se utilizó para celebrar el cumpleaños de Hitler. Según Joseph Goebbels, la sinfonía era la opción perfecta, porque ilustraba con su «combatividad y lucha» la capacidad del *Führer* de lograr una «victoria triunfante y alegre». A su vez, en 1974, la recién independizada República de Rodesia (hoy Zimbabue), que impuso un régimen de *Apartheid* a parte de su población, adoptó la melodía de Beethoven como himno nacional (*ibidem*).

#### 2.4.2. Lachenmann

Es evidente que la figura de Lachenmann todavía no puede llegar a la simbología que genera el personaje de Beethoven, fundamentalmente, porque sigue vivo. Sin embargo, tal y como escribe Paco Yáñez en *El compositor habla* (2024):

Tras el fallecimiento del Wolfgang Rihm, pocos podrán dudar de que Helmut Lachenmann es, hoy en día, la figura viva más impor-

tante de la música alemana, una consideración que algunos hacemos extensiva al conjunto de la composición actual, indefectiblemente marcada por Lachenmann en su conquista de nuevos territorios tímbricos e innovadoras fórmulas con las que reinventar una cultura musical vinculada al logos de la que Lachenmann es un directo heredero.

Que hoy en día los compositores trabajemos con el instrumento siempre que sea posible, que investiguemos las posibilidades tímbricas y sonoras, que no nos conformemos con escribir a partir de una tradición específica y que, en cierta medida, sigamos luchando contra un sistema que está en contra en muchos casos, es gracias a la figura de Helmut Lachenmann. Lachenmann es el símbolo que abrió un camino totalmente diferente en la composición occidental y que muchos compositores continúan o aprendemos de sus recursos, adaptándolos a nuestra propia idea compositiva. Lachenmann nos descubrió una isla paradisíaca y nosotros, actualmente, la habitamos.

### 3. Conclusiones

Durante el presente texto, se han ido ofreciendo reflexiones y ejemplos para intentar demostrar los puntos en común que, de manera inconsciente en cuanto a su propia conexión, ambos compositores germanos tienen en su manera de incorporar los aspectos sociopolíticos a su composición.

Ambos compositores optan por introducir sus propias reivindicaciones como reacción a su contexto vital y social. En el caso de Beethoven con la Revolución Francesa como elemento central, y en el de Lachenmann, la posguerra y las revoluciones de 1968.

Entre los elementos que utilizan, disponemos de los textos, en Beethoven lanzando una idea más directa y en Lachenmann como objeto justificador de sus ideas técnicas y estéticas, así como la utilización de «citas musicales» a modo de mensajes codificados en clave social.

En último lugar, ambos compositores se han convertido en una figura simbólica para las generaciones posteriores, así como, en el caso de Beethoven y, fundamentalmente, la melodía prin-

cial del cuarto y quinto movimiento de la novena sinfonía, como símbolo de revolución y libertad, a pesar de haberse, en algunos casos, tergiversado el mensaje.

Concluyendo con la misma idea con la que comenzaba el apartado 2.2, si un compositor/a introduce una reivindicación sociopolítica en su obra, pero no explicita este aspecto de una manera directa y concisa, el mensaje puede ser ignorado o incluso tergiversado. Aunque los elementos simbólicos son eficientes, es preciso que el receptor conozca el idioma de dicha simbología (como un mensaje codificado) para poder captar el mensaje de la obra.

## 4. Referencias

- Buch, E. (2003). *Beethoven's ninth, a political history*. The University of Chicago Press.
- Dibelius, U. (2005). *La música contemporánea a partir de 1945*. Akal Música.
- El País (1989, 26 de diciembre). *Bernstein y la novena sinfonia festejan la caída del Muro*. [nota de prensa] [https://elpais.com/diario/1989/12/26/cultura/630630006\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1989/12/26/cultura/630630006_850215.html)
- Gardiner, Sir J. E. (2014). *Beethoven's Symphony No. 5, introduced by Sir John Eliot Gardiner*. Gramophone [revista digital]. <https://www.gramophone.co.uk/features/article/beethoven-s-symphony-no-5-introduced-by-sir-john-eliot-gardiner>
- Jiménez Carmona, S. (2023). *Luigi Nono: Por una escucha revuelta*. Akal Música.
- Kinderman, W. (2020). *Beethoven: A political artist in revolutionary times*. The University of Chicago Press.
- Lachenmann, H. (1976). *Accanto. Music for a Clarinet player with orchestra and tape*. Breitkopf & Härtel.
- Lachenmann, H. (2003). *Hearing [Hören] is Defenseless without Listening [Hören]: On Possibilities and Difficulties*. *Circuit*, 13(2), 27-50. <https://doi.org/10.7202/902272ar>
- Massn, J. y Massin, B. (2019). *Beethoven y la revolución francesa*. Biblioteca Virtual Colombiana. <https://www.humanas.unal.edu.co/bvc/items/show/886>
- Santacecilia, M. (2013). *La cerillera: cuento musical para una democracia*. DW [diario en línea]. <https://p.dw.com/p/19lxp>

Williams, A. (2013). *Music in Germany since 1968*. Cambridge University Press.

Yáñez, P. (2024). *Helmut Lachenmann: observarse como parte de la tradición, expandiendo críticamente sus horizontes*. El compositor Habla. [https://www.elcompositorhabla.com/es/noticias.zhtm?arg\\_id=4085](https://www.elcompositorhabla.com/es/noticias.zhtm?arg_id=4085)

# Variaciones artivistas nacidas de la reflexión *Y tenía razón* y su discurrir por el Museo de Málaga. Estudio de caso performativo: *Corazón de razón*

ALICIA NAREJOS CAYUELA

<https://orcid.org/0009-0007-3465-2217>

## 1. Introducción

El ejercicio de analizar y exponer *a posteriori* el proceso de toma de decisiones y elaboración de significado de la obra *Corazón de razón*, me lleva a pensar inevitablemente en las recientes corrientes de investigación artística, investigación a través del arte o investigación performativa, entre tantos otros nombres que le van concediendo los autores que se adentran en este campo aún en construcción. Esto se debe a que hay cada vez más «prácticas artísticas que se configuran como investigación y, al hacerse públicas, adoptan estrategias de transparencia y visibilidad características de la investigación artística» (Calderón y Hernández, 2019, p. 32).

No haremos un recorrido por los orígenes y problemáticas de la investigación a través del arte, pues ya se han encargado de ello autores como «Kapitan (2003) o Linesch (1995), y otros como Hervey (2000), McNiff (1998), Allen (1995), Barone y Esner (2011), Hernández (2008) y López Núñez (2012)» (Pérez, 2013, p. 434)

Si bien un proceso de investigación no puede confundirse con la producción de conocimiento personal y propio, *Corazón de razón* cumplía algunas de las características que se están asociando a estos nuevos enfoques metodológicos. Sin llegar a po-

derse considerar una investigación artística en sí, el propio acto de indagar en el caso no hace sino sumarle dimensiones afines: accesibilidad, transparencia, carácter procesual, cuestionamiento, posicionamiento, categorización o reflexión. Me permito entonces reflexionar, desde una metodología poscualitativa, formas alternativas de producción de conocimiento que cuestionen los marcos normativos de la investigación.

El presente texto tomó forma a partir de la búsqueda, análisis y reconstrucción cronológica de los sucesos a partir de fuentes de datos como conversaciones digitales, las comunicaciones de la publicación *Y tenía razón* (2024), fotografías, vídeos, notas del proceso y del resultado y títulos relacionados. Se revisaron también los motores y catalizadores de *Corazón de razón*: los cuadros referidos en el contexto, las músicas, imágenes inspiracionales, textos o pautas coreográficas. Con todo, busco revivir la experiencia, «encuerparla» y externalizar los procesos físicos y mentales en favor de la subjetividad.

## 1.1. Contexto

*Una autopsia* o *Anatomía del corazón* son los títulos por los que se conoce la pintura que Enrique Simonet y Lombardo pintó en la Academia de España en Roma durante su estancia como pensionado en 1890. Se localiza en el catálogo de la colección del Museo del Prado, a la que pertenece tras su paso por el Museo de Arte Moderno, gracias a la calificación honorífica que obtuvo cuando se expuso en Madrid, en la Academia de Bellas Artes de San Fernando. (Vega, 2024b)

La pintura se popularizó tras su llegada a Málaga a principio de los años treinta, cargada de morbo y melodrama, rebautizándose coloquialmente como: *¡Y tenía corazón!*. El título parece burlarse del contenido de un cuerpo objetualizado del que no se esperaba más que histeria. Hoy, podemos leer esas exclamaciones sorprendidas como un grito de alarma; «¡Anatomía de una sociedad!», si siguiésemos sumando capas nominales.

Es una cuestión de pedagogía revisar la importancia de estos reconocimientos públicos que perviven en la sociedad, ya que representan una moral que no debería ser admitida en un sistema igualitario. Cuando se convierte en un símbolo, su significado pasa a ser pasto de desmemoria.

En busca de una nueva conciencia histórica, la artista visual Elo Vega propone la reflexión *Y tenía razón*. Un proyecto que nace de una conversación con Santiago Eraso, gestor cultural y miembro del Patronato de la Academia de España en Roma, en la que le propone pensar en una actividad arraigada y materializada en el contexto local de Málaga, con motivo del 150 aniversario de la fundación de la Academia, en 2023 (Vega, 2024a). El proyecto se desarrolló entonces como parte del programa, comisariado por él mismo: *Vivir varios tiempos a la vez. La memoria compartida de la Academia de España en Roma*, que incluía una pluralidad de acciones para la conmemoración, renovación y visibilización de una institución que se define hoy por los agentes que cruzan sus muros y aportan su riqueza y diversidad.

La propuesta de Elo Vega arrancó con la exposición en el Museo de Málaga de una obra homónima a su actividad, que crea para la ocasión, y se sustentó en la participación mayoritaria de antiguas becarias de la Academia, que desarrollaron sus perspectivas y ponencias en el seminario organizado por la artista, acogido por el museo, en los días 4 y 5 de mayo de 2023.

El museo se convierte, entonces, en contenedor y contenido de la reflexión. Siendo el lienzo un soporte, más que un símbolo, para exponer variadas perspectivas y para, como diría el filósofo francés Derrida, «pasar de un estado de indiferencia a otro de diferencia».

## 1.2. Contexto de Alicia Narejos y de *Corazón de razón*

Analizar *Corazón de razón* trae consigo la inherencia del contexto producida en el solapamiento de objeto y sujeto de estudio, en este caso el mío.

Titulada Superior en danza. Desde 2013 empecé a trabajar puntualmente como bailarina de la cía. Antonio Ruz, hasta la fecha, y permanentemente con la cía. Stocos hasta 2022. Fue por mi asociación con Stocos y su coreógrafa Muriel Romero que se dio mi paso por la Academia de España en Roma, en calidad de bailarina del proyecto por el que le concedieron la Beca en residencia AECID-MAEC. Allí conocí a los becarios del año 2021, entre ellos a la artista visual Elo Vega; relación que se sostuvo en el tiempo hasta confluir en Málaga, oportunamente, para que

me considerara para su proyecto y gracias, entre otras cosas, a mi semejanza con la mujer del cuadro.

Mis inquietudes creativas me habían llevado en el pasado a desarrollar, como coreógrafa emergente, proyectos de diálogo y colaboración con otras disciplinas y artistas desde la crítica social y feminista, la intervención de espacios o el análisis anatómico o de objetos. Estas inquietudes se consolidaron durante 2023 gracias a una beca de creación que la histórica Residencia de Estudiantes de Madrid y el Ayuntamiento me otorgaron. Casualmente, dentro del programa *Vivir varios tiempos a la vez* se dio el ciclo de conferencias *Futuro perfecto de memoria* acogido en la propia Residencia, con lo que pude estar en contacto con ex becarios de la Academia, con Eraso y con la entonces directora Ángeles Albert, a quienes ya conocía.

## 2. Variaciones artistas en *Y tenía razón*

Como entre las labores de Vega está el problematizar las convenciones, no pudo evitar encontrar en el cuadro de Simonet la oportunidad de analizar los mecanismos ideológicos con los que el patriarcado históricamente ha construido el «sentido común», véase la clásica oposición binaria asignada a «los universos masculino y femenino respectivamente: razón versus corazón, inteligencia versus sentimientos» (Vega, 2024b, p. 12).

La pintura, de 177 × 291 cm, muestra la autopsia de una joven semidesnuda. El médico sostiene y contempla, podríamos decir incluso que custodia, el corazón de la mujer en su mano izquierda y, en la derecha, un bisturí. Se especula que la joven pudo ser una prostituta ahogada en el Tíber (debido a que era pelirroja), una actriz suicida o una víctima de mal de amores. Al margen de su identidad, se ha intentado vincular a representaciones científicas, objetivas y asépticas.

El sacrificio de la mujer parece estar en el centro neurálgico del paradigma femenino, como castigo, como renuncia o como salvación; motivadas por las circunstancias a las que los hombres les abocan. (Borges, 2022, p. 181)

Este cuadro fue el eje vertebrador de una exposición temática que, en pro de contribuir a la producción discursiva feminista, tanto teórica como visual, junta a diez ponentes para la reflexión del intertexto anteriormente mencionado.

Vega nos sugirió entonces una serie de posibles perspectivas a partir de las cuales desarrollar nuestras ponencias, entre ellas:

La frecuencia con que el arte ha representado el desnudo femenino en su vinculación con la muerte –no pocas veces violenta y cargada de erotismo– o el cuerpo de las mujeres como espacio de experimentación en la cultura patriarcal, pasando por la pervivencia de formas de violencia simbólica presentes tanto en las bellas artes como en la cultura de masas contemporánea o la trivialización de la explícita violencia física, la violación, la esclavitud sexual y el femicidio o la objetualización del cuerpo femenino y la patologización de su psiquismo. (Vega, 2024b, 13)

A estas perspectivas se les concedió el nombre de *Y tenía razón*.

Gracias a nuestros distintos marcos de comprensión, venidos del derecho, la literatura, psicoanálisis, artes visuales, educación, historia y danza, elaboramos un significado sumatorio, en un proceso colectivo con diferentes soportes, lenguajes y lógicas.

Del cuadro *Anatomía del corazón* nacieron, al menos, cuatro variaciones de lenguaje artístico, aunque me atrevería a decir que sus desbordamientos respectivos dieron lugar a más de una.

## 2.1. Las variaciones de Bárbara Kruger y Elo Vega

Para cambiar la historia que se venía contando a través del cuadro de *Anatomía del corazón* y su contexto museístico, se crea otro cuadro a partir de aquel y de otra variación de este, realizada en 1988, obra de Barbara Kruger. Una doble cita visual consistente en una versión impresa en blanco y negro de la pintura de Simonet, que superpone «(utilizando una tipografía habitual en el trabajo de la artista estadounidense, la Futura Bold Cursiva) un texto bordado en hilo rojo que reza: *Y tenía razón*» (Vega y Méndez, 2023, p. 37).

La de Kruger sería la primera variación artista del cuadro relacionada con el seminario. Difiere de la que posteriormente hizo Vega en el formato, soporte, materiales y mensaje, pudien-

do leerse sobre la autopsia en blanco y negro «No Radio»: como advertían los automovilistas en los ochenta en EE. UU, forzar el cierre no garantizaría hallar nada de valor (Vega, 2024b).

Esta variación, cuyo origen la autora reconoce que desconocía, sirve de referente a la variación serial de Vega, que coge el testigo y pone al servicio de una reflexión plural. El cuadro *Y tenía razón* es una obra ampliada, atada a un proceso de investigación, una exposición visual de las perspectivas del seminario, un activador. Desbordado el lienzo, salió al encuentro de las investigadoras para ser su soporte.

En las jornadas se pudo ver la virtud de contar con perfiles creativos, dado que, cuando las ponencias son expuestas por artistas, utilizan sus herramientas para lograr una comprensión más profunda del asunto. Estas herramientas creativas logran implicarnos muchas veces corporalmente o, más concretamente, emocionalmente, a través de experiencias tácitas, plurisensoriales, de extrañamiento, metáforas o símbolos, dándole otra dimensión al Verbo como solo puede hacerlo la acción poética. Esto es porque, podríamos decir, investigan desde la *ciencia del conocimiento sensible* (Chiuminato, 2014, s/p), que es como definió en su momento Baumgarten a la filosofía de la estética, sea cual sea el rumbo que tomen sus fundamentos (alejándose ya del eurocentrismo, normatividad, jerarquización, inferioridad del cuerpo, machismo y elitismo) en la revisión crítica en la que se encuentra. El hecho es que la contribución de la práctica es conocida hace tiempo, pero todavía no reconocida. Harán falta más investigaciones como, por ejemplo, la de Manuel Pérez Saiz, que analicen cuantitativamente ejercicios performativos de producción de conocimiento, para dejar de ser contemplados como un órgano débil y curioso por la mano de la «razón pura».

«Entender que el arte genera otro tipo de conocimientos supone reconocer otras formas de investigar que han de ser legitimadas y puestas en diálogo con otros campos» (Calderón y Fernández, 2019, p. 19). Unos conocimientos que generan «otros paradigmas estéticos para ordenar o desordenar el espacio, otras formas de compromiso político, más conocimiento rebelde, más preguntas y menos respuestas» (Jiménez, 2024, p132).

Volviendo a las ponencias, que pueden ser consultadas en la publicación *Y tenía razón* (2024), podemos extraer una serie de preguntas que las ponentes parecieron formularse a partir de la

observación del cuadro y de sus propias inquietudes inherentes: Maite Méndez se preguntó por el motivo por el cual abren los cuerpos de las mujeres, Pantxo Ramas si sería posible encontrar una estrategia de emancipación para incluir en las prácticas artísticas la visibilización de las trabajadoras del sexo sin ser puestas en escena. Leire San Martín quiso rodear el cuerpo, descentralizarlo del discurso deformando la mirada. Justo Navarro, en cambio, se preguntó por la figura de la *femme fatale* y el arma que encuentra en la dualidad de la sexualidad, mientras que Javier Cuevas conectó con la visualización didáctica de los síntomas de la histeria y la crítica feminista del psicoanálisis. Por su parte, Shirin Salehi vio en el cuadro el cuerpo de la joven iraní Nika Shakarmi y de tantas otras sometidas en vida y muerte por su régimen.

Desde la epistemología feminista y lo *queer*, Sara Jimenez se preguntó por la producción de conocimientos situados, en una versión feminista de la objetividad, que superó mediante el tacto, la «visión imparcial» de la figura jurídica del «testigo modesto». Finalmente, Rogelio López Cuenca despidió la palabra tras preguntarse por la evolución en las interpretaciones del significado del cuadro que se han construido desde *the male gaze* ('la mirada masculina').

Destacaron por su performatividad una conferencia epistolar y otra llevada a cabo con medios visuales artísticos. Solo quedan sus conclusiones por escrito.

## 2.2. Corazón de razón y el tejido creativo hilvanado

«¿Cómo es posible que sigamos considerando las oposiciones binarias?», me pregunté al mirar el cuadro con las premisas de Vega. Inteligencia/sentimientos, ciencia/arte y masculino/femenino no son independientes ni excluyentes, no se sostienen.

Sucede que Vega me había escrito pidiéndome los datos de título y *abstract* de la, y aquí destaco la palabra, *ponencia*. Así pues, mi *performance* haría las veces de «ponencia bailada» y solo darle esa lectura me hizo pensar tímidamente en la investigación performativa y cuestiones como las que se planteó Susan L. Foster (1966, p. 179): «¿Qué pasa si encontramos en la coreografía una forma de teorizar?, ¿Qué ocurre si al aprender a coreografiar, el coreógrafo aprende a teorizar y, al aprender a bailar, el baila-

rín asimila el cuerpo de hechos y la estructuración de marcos discursivos que permiten que ocurra la teorización?». La ponente Sara Jiménez me sorprendería citando a Donna J. Haraway (2019), que entiende que el conocimiento situado requiere de la «corporeidad de la teoría. De manera contundente la teoría es corporal y la teoría es literal. La teoría no es algo distante del cuerpo vivido, sino al contrario. La teoría es cualquier cosa menos desencarnada». Tenía la oportunidad de darle una mayor dimensión a mi discurso corporal, la que el oral no puede resolver.

Desde el nacimiento de la temprana danza moderna o modernista, hemos buscado elevar el estatus de la danza utilizando la palabra, que poseía mayor autoridad intelectual (Olbarría, 2016) muchas bailarinas siguen teniendo ese complejo, pero la investigación a través del arte puede traer el reconocimiento anhelado, así como autoridad a nuestro lenguaje. Un delicado equilibrio entre darle valor a la praxis y justificarla, sin que nuestra mirada hacia el puro hecho artístico se vea contagiada por el rigor académico fuera de su contexto, sabiendo que la idea de la visión modernista, en la cual el arte habla por sí mismo, está quedando obsoleta.

De nuevo, razón y emoción en conflicto, ¿por qué la palabra es más válida que el movimiento, si mente y cuerpo no son independientes ni excluyentes? Una vez más:

La aportación más evidente de la investigación artística es, seguramente, su capacidad para desdibujar la dualidad cartesiana que diferencia afecto y razón. Este tipo de investigación funde ambas nociones en un mismo proceso reflexivo, en una praxis que puede contribuir a un cambio de perspectiva ontológica, epistemológica, metodológica y ética, que en la actualidad se plantea. (Calderón y Hernández, 2019, p. 22)

Entendiendo que la acción es teoría, me propuse cuestionar y subvertir la mirada del espectador, integrando y armonizando los conceptos de *corazón* y *razón*.

Mi variación fue principalmente un cambio de soporte, una transferencia semiótica entre la plástica y la danza que permitió añadir el factor tiempo. Si bien la pintura no está exenta de temporalidad, entendiendo sus ritmos visuales o narrativas implícitas, es un formato naturalmente estático, su temporalidad es inter-

pretada por el observador, pero no le acompaña literalmente. La danza tiene una evolución física, una temporalidad vivida experimentable en presente continuo. Para aprovechar esta herramienta, tuve que resucitar a la joven, de otro modo su muerte me ataría al estatismo del cuadro, pudiendo, así, discurrir y reinventarse.

Desde principios de noviembre de 2022 hasta el mes de enero del siguiente año, comencé con mi trabajo de mesa mientras Vega me enviaba noticias, fotografías, textos o me comentaba que estaba intentando contactar con Bárbara Kruger para preguntarle dudas sobre su obra. Hicimos visitas al espacio y nos escribíamos cada semana, hubo periodos que incluso todos los días. En febrero nos dio las premisas de trabajo.

El tema de la música nos generaba dudas. Pensamos en un pasaje de la ópera Lulú por tratarse de una prostituta o utilizar la música del también ex becario Javier Quislan, para mantener la coherencia de que todos los participantes del acto tengan relación con la Academia, pero no me cuadraban con lo que tenía en mente.

En la Residencia conocí casualmente a un compositor ex becario de la Academia, Bruno Dozza, que accedió a colaborar y me permitió escoger entre su catálogo de obras ya compuestas el trío de *L'estremo Albor*; una obra minimalista, expresiva sin excesos, que no competía con una sola intérprete. Se ofreció a modificar su obra para que encajara con mis necesidades, con lo que nos reunimos en varias ocasiones junto a la partitura para recrearla mediante la reordenación, edición, supresión y elongación de los doce breves movimientos.

En marzo, en los estudios que el Centro Coreográfico Canal de Madrid pone a disposición de las compañías suscritas, empecé a investigar lo que mi cuerpo opinaba de mis pensamientos. Sin haber decidido todavía cómo iba a intervenir el espacio del museo ni saber cómo quedaría la música, empecé a improvisar desde lugares muy distintos, buscando un lenguaje para comunicar la idea.

De ahí que suela trabajar mis primeros ensayos con metrónomo o en silencio, para averiguar primero las características de mi movimiento sin que se vea influido por las de la música. Más tarde, utilizo distintas músicas con las cualidades que me interesan como herramienta para imprimirlas en el movimiento, antes de ajustar el material coreográfico en la música definitiva.

Una avanzada artrosis de cadera determina mis rangos de movimiento y los periodos de intensidad en los ensayos. Habiéndome habituado a ello, paso bastante tiempo aparentemente quieta, pero lo cierto es que economizo mis acciones proyectando en mi mente las sensaciones e intenciones antes de ejecutarlas, a la manera de la *ideokinesis* –método de entrenamiento del sistema nervioso a través del uso de imágenes mentales y metáforas–. Grabo y reviso lo que hago, volviendo a improvisar sobre lo que destaco de anteriores improvisaciones y, finalmente, selecciono el movimiento o lo diseño a partir de las conclusiones.

La improvisación sería de vital importancia, ya que la obra se compone de pautas, estructura y un porcentaje menor de movimiento fijado. Trabajo mucho de esta forma, no puedo sino verla como algo natural y enriquecedor, un modo de que la emoción surja de lo improbable en una ventana al inconsciente.

Las conversaciones se centraron cada vez más en la gestión y logística, datos, documentación, presupuesto, alquiler de equipos, hora de la intervención, permisos para ensayos y grabación, cierre de salas, descripción de la obra o presencia en web. En abril había cosido mi propio vestido, insinuando un pecho, como hacía la sábana mortuoria.

Colaboramos con el creador audiovisual y arquitecto Daniel Natoli para la elaboración de un videodanza y registro que rodamos entre los días 3 y 5 de mayo, la cuarta variación del cuadro. En el encuentro con esta disciplina artística, el tiempo tomó de nuevo otras características, pasando a un soporte con una temporalidad que, aunque transcurre, queda impresa, otra forma de estatismo, retando, así, la efimeridad inherente de la danza.

«Las obras coreográficas, que son como organismos vivos, se metamorfosean y sus re-actuaciones son como vehículos de memoria social» (Viau-Courville, 2017, p. 122). Por ello, aunque con un filtro subjetivo, gracias al trabajo de Natoli se conserva la *performance*, que no se volverá a representar dada su naturaleza.

La obra en su conjunto tiene dos partes: un preámbulo que sí se pensó solo para cámara y un *site-specific*. El preámbulo fue la solución que se encontró para poder bailar delante de los cuadros de Simonet y Vega sin entorpecer la visibilidad al público. Esta decisión supuso reconsiderar la dramaturgia, música y coreografía, pero, como suele ocurrir, los procesos de creación flexibles y abiertos a imprevistos suelen resolverse como una ganancia.

Los cuadros se encontraban centrados en dos salas distintas. La sala de Simonet estaba densamente iluminada y albergaba otros cuadros en las paredes laterales, la sala de Vega tenía una luz indirecta muy tenue que procedía del foco que apuntaba al único cuadro que allí había. Una sala para la emoción y otra para la razón, entendí yo.

Decidí que los movimientos relacionados con *Y tenía corazón* estarían fijados, mientras que los de *Y tenía razón* se improvisarían. No dejé de preguntarme qué concepto podría ser motor de qué método, pero quise creer que de algún modo invertía las lógicas, imponiéndole un hacer a la impulsiva e intuitiva emoción y dejándome sentir en el análisis no muy distinto de como se ha venido haciendo en realidad, pero en este caso con intencionalidad. La emoción estaría, pues, más dibujada y calculada mientras que la razón sería sensible y espontánea, aproximándome, así, al modo en que la filosofía y la psicología empiezan a desdibujar estos conceptos.

En días previos, Natoli y yo habíamos intercambiado referencias de videodanzas. Ya sabía que buscaba mucha piel y que concordaba en evitar el recurso fácil de emular la imagen en dos planos de profundidad, así que le propuse tomar de mi cuerpo la suficiente información como para poder adivinarse la postura, cosa que él resolvió tomando primerísimos planos de mí alternándolos con la misma porción de imagen de la pintura original. Establecido el paralelismo, pudimos sacarme del cuadro.

Me fui levantando del suelo sobre el que yacía. La respiración me daba peso y languidez. Me deslicé y arrastré procurando delicadeza y suavidad, en una cualidad continua que guardara horizontalidad, buscando el escorzo y la tridimensionalidad, ofreciendo perspectivas inéditas del cuerpo del cuadro. Era un cuerpo débil y frágil, con tendencia al colapso, brazos y cabeza no se sostenían, caían. Breves espasmos dictados por instantes de aspereza en la música indicaban que no había sosiego en la sutileza. Nunca llega a erguirse del todo, arquea la espalda y se recuesta en el aire con el brazo suspendido de una camilla ausente. No quise darle mucho dramatismo, la situación ya la tiene, analizaba el constructo de gesto y movimiento asociado o privado a las mujeres (Olbarría, 2012)

En la sala de la «razón» la cámara era mucho más activa e instintiva, con recortes y movimientos bruscos que acompañaban

los míos. En ese espacio mi cuerpo era distinto, contraponía la horizontalidad de la emoción en una estricta verticalidad, como la del médico, con una presencia resuelta y enérgica. Mi improvisación tenía una lógica discursiva, lo que inspiró a Natoli a centrarse en la parte superior de mi cuerpo. Brazos con recorrido amplio y *staccato*, preciso y disociado, con atención a los dedos que aludían a la cabeza, en ella el cerebro y el rojo pelo, como el hilo que borda Y *tenía razón*. Un hilo, un pensamiento, un pelo que se me ocurre, brota y discurre.

Al hilo, al rojo y a la razón asocié el *leitmotiv* de «sonido agudo», y no encontrando lo que buscaba en la composición de Dozza, le escribí en un *email*:

Fantaseo con un *mix* de todos los agudos sostenidos que se van escuchando en la pieza, que tienen algunas notas distintas. Los compases del 160 al 163, del 184 al 186, del 306 al 308, del 407 al 410... ¿Se podrían unir de alguna forma en una serie de agudos prolongados, oscilando de unos a otros, repitiéndose... durante un minuto, y que sea de tu agrado? (Comunicación personal, 28 de abril de 2023)

Le gustó la idea y no tardó en enviarme un nuevo movimiento sonoro con identidad propia.

Para quien visualice hoy *Corazón de razón*, podrá conocer lo que este personaje dualizado vivió a puerta cerrada. Los espectadores de la *performance*, que se encuentra registrada en un segundo vídeo, tuvieron una experiencia diferente.

Durante las jornadas, las ponencias y mi obra se retroalimentaron. «La investigación artística no es un proceso individual, pues se crea a partir de sujetos entrelazados (yo siempre es un nosotros)» (Calderón y Hernández, 2019, p78). Este es uno de los motivos por los que hay cambios sutiles entre lo que se vio el 5 de mayo y las tomas grabadas dos días antes, otro resultado de la creación instantánea.

Al salir, los asistentes del seminario me encontraron tirada en el último tramo de escaleras. Como si hubiese sido empujada de espaldas, los miembros se extendían en distintos ángulos sobre los peldaños, la cabeza en el punto más bajo. Les obligaba a pasarme por encima o rodearme en un acto ilocutivo que implicaba sus cuerpos y me hacía objeto, una entre miles de «esculturas»

por allí expuestas, el lugar que ocupa la mujer en los museos conservadores. Tomando la omisión de socorro como una decisión voluntaria, los hice cómplices de la jerarquía de su verticalidad ante mi horizontalidad. ¿Era o no violenta la mirada del médico ahora que se enfrentaban a ella?

«Desplazar la mirada externa de su lugar privilegiado es un desafío de los cuerpos femeninos que quieren salirse del marco patriarcal de la escena» (Laakso, 2016, p. 208). Desde una actitud pasiva habría sido mucho más complicado hacerles conscientes de la forma en la que me miran. Intenté alejar su mirada del constructo estereotipado y movilizar «una reflexión acerca del acto mismo de mirar [...] una mirada reflexiva que miramirándose-mirar» (Lorente, 2014, p. 83).

El VII movimiento de la obra musical original preludiaba enteramente junto a la quietud que mantuve cuando todos llegaron al pie de la escalera, un encuadre escénico a la italiana o pictórico lineal, si aprovechamos para dar también vida y volumen a los paisajes de fondo. Ese «oscuro de atrás» (como la ponente San Martín recordaba que su profesor denominaba a los planos que suelen pasar desapercibidos) era una monumentalidad pétreo, en apariencia desproporcionada, pero, ciertamente, pensada para nuestra estatura, mi pequeño cuerpo le daba entonces escala.

El cambio de movimiento sonoro me arrancó súbitamente el gesto, todo a ras de suelo. Las notas agudas me elevaron disolviéndose en el silencio. Mis acciones delimitarían y orientarían ese espacio, alterando el longevo tiempo atribuido a la arquitectura, en una impresión caduca transferida al interactuar de modo no convencional con un cuerpo que explora sus posibilidades. «El movimiento es la dimensión empírica del espacio, lo que lo hace experimentable» (Kant, 2011 citado en Llorente, 2014, p. 137) y, allá donde estuviese o moviese, me convertiría en el centro del espacio.

Los pasajes siguieron sucediéndose desordenadamente mientras me zarandeaban por las escaleras, haciéndome caer de espaldas varios peldaños. Unos segundos de calma precedieron al caos sonoro y corporal, en una polifonía de la que era el cuarto instrumento, participando, así, de la armonía. Las notas graves fueron los pasos que me llevaron a través de los *voyeurs* hasta una puerta cerrada, retando los límites espaciales.

La proximidad con el público desdibuja la ficción de lo inalcanzable e idealizable. Era real. Había escapado del cuadro, cual loca de la *Salpêtrière* desencadenada por el psiquiatra Philippe Pinel, en un «teatro visual», como horas antes Javier Cuevas describiría. Me encontraba rodeada por ellos a escasos centímetros, virginal, ingenua, reprimida y presa de un exceso emocional ingobernable, un personaje plano y sencillo, un arquetipo o *Giselle* muda. «El cuerpo es una herramienta fundamental para la comunicación. Cada gesto, cada actitud corporal lleva intrínsecamente un mensaje» (Franco y Franco, 2012, p. 220). Performativizando el patologizado género femenino, fui atraída por las primeras notas agudas del siguiente acto, la razón me llamaba desde el patio del claustro y torpemente acudí a ella en un *elevé* insostenible a través del espacio densificado.

Me encontraron tumbada en un banco al aire libre, del mismo modo que en la mesa de autopsia, junto al mismo pasaje sonoro que acompañó al cuadro de Simonet. No del todo inmóvil, exploré mi pedestal e inicié una pauta que crecería en intensidad a cada banco sobre el que me tumbase. Mi deseo de permanecer de pie se veía frustrado constantemente en una lucha insistente en la que no accedía a someterme a la posición del cuadro ni a ceder el control de mi cuerpo.

Exploré el amplio espacio con movimientos no figurativos hasta un lugar en el que me detuve para extraer de mi cabeza un hilo rojo, largo como el tiempo que duró una nueva extensión sonora de puntadas afiladas de agudos. Comencé a envolverme con el hilo, que bien podría haber bordado *Y tenía razón*, de la cabeza a la cintura, creando grietas de imperfección en la piel marmolada. La imagen de la pieza distinguida n.º 28 *Outsized baggage* (2000) de la Ribot podría habérsenos venido a la mente, pero mi hilo no me limitaba ni cosificaba, me daba la razón.

Con gestos enfáticos, desafiantes y en ocasiones autómatas, articulé un discurso mayormente con los brazos, en un cambio de balanza, con mayor dureza. Luchaba por ser yo por mí misma, no a condición de que otro mire. Como dijera Laakso (2016, p. 205) acerca de las mujeres bailarinas en el siglo XIX que empezaron a cuestionar su lugar «lidiando contra su visibilidad en cuanto que figura, y reclamando el estatus de persona», empecé a desmontar la jerarquía estableciendo contacto visual con el espectador, así como hicieran ellas en los salones de variedades.

En todo caso, de la misma forma que mi compañero Ramas (2024, p. 51) diría aquel día: «no es una especie de escisión ideológica entre “tomar el poder” o “ser poseído por el poder” con todo el tema. Más bien es [...] relacionarnos con la verticalidad desde las ambivalencias y las contradicciones del poder». Una mujer real, así como toda persona, siempre ha dispuesto de corazón y razón, de forma integrada y no subordinada. Completa, salí al encuentro de la calle, sin huir, sin ser perseguida. Quedaron en el umbral, yo ya no les necesitaba.

*Jin, Jian, Azad*» ('Mujer, vida, libertad'), enunció en su ponencia Shirin Salehi. Que estas palabras kurdas, prohibidas durante años, sigan recorriendo el mundo en su canto militante (ahora traducido al persa) para que a ninguna mujer le vuelvan a robar la razón.

### 3. Conclusiones

Quién define y legitima lo que se considera conocimiento válido se convierte en el eje central de la reflexión. Las fronteras entre lo que sabemos y cómo lo sabemos se diluyen, así como la construcción de identidades y roles dentro de los sistemas establecidos. En *Y tenía razón* se pusieron en evidencia tensiones entre el arte, el poder, y la cultura, permitiendo que fuese el arte quien nos enseñara a través de su capacidad de flexibilidad. La institución aspiró a convertirse en un agente activo de mediación, producción y participación, comprometido con la labor educativa, integrando, finalmente, algunas de las observaciones del seminario en declaraciones constatables en el diario *Sur* (2024).

En una investigación formal de caso, más allá del argumento de *Corazón de razón*, se ha procurado una revisión de hipótesis, puesta en común con diversos enfoques, ajuste de método, transparencia y autoanálisis, aspirando a contribuir al campo de la investigación. En tal caso fue un cuerpo particular de discurso crítico el que expuso conclusiones y dirigió la mirada, poniendo en diálogo cuadros, música, arquitectura y lecturas, valiéndose de una transferencia interartística. Una *performance* creada desde una perspectiva sistémica, en la que el cuerpo no solo respondía a la mente, sino que también la moldeaba activamente, así como la neurociencia reconoce cada vez más.

Podemos concluir que las jerarquías del conocimiento han venido discriminando experiencias y saberes propios del arte y las mujeres. La danza, como consecuencia y con el agravante del factor cuerpo, ha sido doblemente desmerecida hasta ahora. Al abrirse las puertas al cuestionamiento de la existencia de verdades irrefutables, queda espacio para incluir una subjetividad igualitaria y diversa. La investigación a través del arte y el feminismo comparten un enfoque complementario con objetivos comunes en la reevaluación y redefinición de lo que significa conocer y crear. La danza puede ser un poderoso medio para tal fin, una forma legítima de producción de conocimiento. Si se la escucha, puede transformar la visión enquistada del cuerpo-objeto presentes en la sociedad y la ciencia, reivindicándolo como un espacio activo de experiencia y agencia de nuevos paradigmas. Tiene una gran labor por delante, mucho que hacer y que decir.

## 4. Referencias

- Borges, C. (2022). Paradigmas míticos de la feminidad: La reinterpretación coreográfica de intertextos. En: Asociación Española D+I: Danza e Investigación (ed.). *Actas del Congreso La Investigación en Danza* (pp. 179-183). Mahali.
- Calderón, N. y Hernández, F. (2019). *La investigación artística: Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- Casterà, B. (2022). *Danza, cuerpo y poder: Concepción micropolítica de la danza desde la perspectiva de Antonio Negri* [tesis doctoral, URJC]. Repositorio Digital TESEO.
- Chiuminatto, P. (2014). Ciencia del conocimiento sensible: Principios racionalistas en la doctrina estética de Alexander Baumgarten. *SciELO. Revista de Filosofía*, 70, s/p. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602014000100004>
- Franco, B. y Franco, M. (2012). Importancia de la dramaturgia para el movimiento dentro del análisis coreográfico. En: Asociación Española D+I: Danza e Investigación (ed.). *Actas del Congreso La Investigación en Danza* (pp. 215-222). Mahali.
- Laakso, R. (2016). La mujer en la danza: Cuerpos insurrectos y subversivos. En: Asociación Española D+I: Danza e Investigación (ed.). *Actas del Congreso La Investigación en Danza* (vol. 2, pp. 203-212). Mahali.

- Lorente, E. (2014). Coreografías de la mirada: Diálogos de cine danza a propósito de Pina. En: Asociación Española D+I: Danza e Investigación (ed.). *Actas del Congreso La Investigación en Danza* (p. 75-86). Mahali.
- Llorente, M. (2014). Interactividad cuerpo/contexto: Dos ejemplos dispares: Anne Teresa de Keersmaecker y Wim Vandekeybus. En: Asociación Española D+I: Danza e Investigación (ed.). *Actas del Congreso La Investigación en Danza* (pp. 137-142). Mahali.
- Olbarría, B. (2012). ¿Qué tiene que ver el feminismo con todo esto? Danza y feminismo, una propuesta metodológica. En: Asociación Española D+I: Danza e Investigación (ed.). *Actas del Congreso La Investigación en Danza* (pp. 207-214).: Mahali.
- Olbarría, B. (2016). Cuerpos subversivos. Estereotipos femeninos en la danza modernista. En Asociación Española D+I: Danza e Investigación (ed.). *Actas del Congreso La Investigación en Danza* (vol. 2, pp. 159-170). Mahali.
- Pérez, M. (2013). La investigación creativo-performativa y las modalidades textuales: Análisis lingüístico de textos sobre un mismo tema a partir de dos propuestas de producción diferentes. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26, 433-456.
- Sur (2024, 8 de junio). Hemeroteca, Archivo Municipal de Málaga.
- Vega, E. (2024). Anatomía de una pintura: El museo como espacio de debate y reflexión feminista. *ANIAV - Revista de Investigación en Artes Visuales*, 15, 41-50. <https://doi.org/10.4995/aniav.2024.21909>
- Vega, E. (coord.) (2024). *Y tenía razón*. UMA.
- Vega, E. y Méndez, M. (2023). Y tenía razón: Activando el patrimonio en el museo desde una perspectiva contemporánea y de género. *RdM*, 88, 36-40.
- Viau-Courville, M. (2017). Danza contemporánea y performance en el museo: Fronteras y espacios de creación en Corps rebelles. *Pasajes*, 52, 112-129. <http://hdl.handle.net/10550/63707>



# *Forgotten bells for a lost father* (2023), para clavecín y *tape*: de la guerra al arte, de la muerte a la vida<sup>1</sup>

MARCÍLIO ONOFRE

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Laboratório de Composição Musical - COMPOMUS/UFPB

Núcleo de Experimentação em Tecnologias Musicais -

NExTecMus/Sectec/Fapesq/PB)

<https://orcid.org/0009-0007-2642-6711>

## 1. Introducción

Muchas veces resulta difícil para un compositor, o para cualquier creador, hablar sobre sus propios procesos creativos: sobre aquello que lo motivó a escribir una determinada obra y sobre los detalles que se esconden detrás de su creación. Hacerlo puede parecerse, en cierto modo, al mito de Narciso, cuyo personaje contempla su propio reflejo en un espejo de agua. Sin embargo, aun corriendo ese riesgo, imaginé que por la naturaleza multifacética del Encuentro Internacional Canario de las Artes – CanArts, un evento multidisciplinar que se propone exponer diferentes prácticas artísticas, es una buena oportunidad para compartir algunas ideas y procedimientos creativos que utilicé en una de mis obras. Así, para minimizar ese riesgo presente en el mito de Narciso, intentaré contextualizar de la forma más amplia posible los aspectos más relevantes de mi obra *Forgotten bells for a lost father* (2023), para clavecín y *tape*.

1. Agradezco a la investigadora Viviana Márquez Velásquez la ayuda recibida en la revisión final del texto en español.

Esa contextualización parte del hecho de que componer una nueva obra significa crear una red de relaciones con otras obras, sobre todo con aquellas escritas para las mismas fuerzas performativas, desde el solo instrumental/vocal hasta la gran orquesta. Por lo tanto, componer *Forgotten bells for a lost father* significó adentrarme en un entorno poblado por obras para clavecín de diversas épocas, partiendo de referencias como los barrocos Purcell y Vivaldi hasta los contemporáneos Górecki y Mykietyń. La búsqueda de estas referencias, especialmente las más antiguas, está vinculada a una especie de imaginario colectivo que existe detrás del sonido del clavecín que lo conecta automáticamente con la música del siglo XVII. Esa red de relaciones no se limita a la materialidad del instrumento para el cual la obra fue escrita, sino que también abarca el universo poético y creativo de la idea que está detrás de la obra, esto es, su proyecto artístico.

En relación con ese último aspecto, diría que la pieza aquí presentada es un homenaje a los padres anónimos que dejan sus hogares y familias para ir al frente de combate, sea por obligación o por voluntad propia. De hecho, imágenes de esa naturaleza han sido cada vez más recurrentes en los últimos años debido a los diversos conflictos bélicos masivos que se extienden por todo el mundo, como, por ejemplo, en Ucrania y Palestina. Por la recurrencia de las escenas de conflicto que nos llegan, parece que vivimos en un *tempus belli*, tiempos de guerra. Esa impresión se ve reforzada por los gastos bélicos que batan récords en todo el mundo. La música no es inmune a la guerra, el arte no es inmune a las guerras. Y, de alguna manera, los conflictos bélicos terminaron siendo decisivos en los caminos que tomó la música. Basta imaginar, por ejemplo, las obras de los compositores que emigraron, como Bartók, Stravinsky, Rachmaninoff y Schoenberg. ¿Habrían escrito la misma música si hubieran permanecido en sus países de origen? De cierta manera, la guerra también moldea la sensibilidad con la que apreciamos una obra y la redefine. Un ejemplo de ello es la canción *Plyva Kacha* (Пливé кáча по Тисѣні).<sup>2</sup> Desde 2014, esta melodía folclórica ucraniana ha adquirido el conmovedor tono de un réquiem por los caídos en combate.

2. El título de la obra se puede traducir como *El patito nada en el Tisza*.

Así, me pareció ineludible abordar musicalmente la temática de las consecuencias de la guerra desde la perspectiva del individuo, como una especie de monumento sonoro. En este contexto desgarrador, muchos padres pierden la vida sin que sus cuerpos sean recuperados y sin que sus familias puedan realizar los ritos funerarios, es decir, «sin que las campanas puedan doblar por ellos». Por esa razón, el título *Forgotten bells for a lost father* hace alusión a un poema que trata sobre la muerte, de John Donne (1572-1631). La expresión «for whom the bells tolls» contenida en este poema se hizo muy conocida después de la novela del escritor Ernest Hemingway *Por quién doblan las campanas* (1940). A continuación, un fragmento del poema:

Each man's death diminishes me,  
For I am involved in mankind.  
Therefore, send not to know  
For whom the bell tolls,  
It tolls for thee.

Así, estos fueron los puntos de partida de *Forgotten bells for a lost father*. Su primera ejecución tuvo lugar durante el Seoul International Computer Music Festival (SICMF) 2024, siendo interpretada por la clavecinista surcoreana Young-Im Woo, a quien está dedicada la obra. El soporte para la difusión del componente electrónico fue ofrecido por el equipo de KEAMS (Korea Electro-Acoustic Music Society).<sup>3</sup> Para acceder a la grabación del ensayo general, se puede escanear el código QR que se muestra a continuación (figura 1).

3. La KEAMS (Korea Electro-Acoustic Music Society) fue fundada el 1 de septiembre de 1993. Los objetivos de la KEAMS son presentar no solo la música electroacústica en sí, sino también obras que utilizan nuevos medios y multimedia, además de promover intercambios con grupos de intérpretes y centros de música electroacústica reconocidos internacionalmente. Sus miembros son compositores, intérpretes, ingenieros, artistas gráficos, entre otros profesionales con un gran interés en esta área. Desde 1994, la KEAMS organiza el SICMF (Seoul International Computer Music Festival), uno de los principales festivales dedicados a este tipo de música, conectando diversas formas de tecnología con la música y el videoarte.

Figura 1. Código QR del ensayo general de *Forgotten bells for a lost father*.



De hecho, esta investigación artística comenzó mucho antes de la composición de la obra que aquí presento, pues la considero, de cierto modo, una continuación de mi tesis doctoral en la Universidade Federal da Paraíba - UFPB, titulada *Ekphrasis: por un sesgo ecológico de la creación musical contextualizado por la memoria, el olvido y la referencialidad* (Onofre, 2020).<sup>4</sup> Al igual que aquí, las imágenes y los vídeos fueron el punto de partida a partir del cual creé una narrativa detrás de la obra. Durante mi investigación doctoral abordé el proceso de transmedialización de una obra de arte de un medio artístico a otro, también conocido como *écfrasis*. Además de haber compuesto un conjunto de obras para diferentes formaciones, reflexioné sobre este tipo de relación creativa con otras obras de arte presentes en las obras de otros compositores. Por ejemplo, la pintura y la música en *Las Meninas, para piano solo* de John Rea; la literatura y la música en *Lotófagos, para soprano e contrabaixo* de Beat Furrer; y la escultura y la música en *Étude n.º 14: Columna Infinită, para piano solo*, de György Ligeti.

Así, en el marco de la presente investigación artística, que generó la obra para clavecín y *tape* –y ahora este artículo–, surgen dos cuestiones fundamentales: i) ¿De qué manera es posible abordar musicalmente la problemática de la violencia en los conflictos bélicos contemporáneos? ii) ¿Cómo concebir una obra

4. Iniciamos una nueva fase de esta investigación artística con la creación del Centro de Experimentación en Tecnologías Musicales (NEXTECMUS), con el apoyo de la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación Superior y la FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba). En esta fase, proponemos una reflexión sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) y sus implicaciones éticas y creativas en el campo de la composición musical.

para clavecín y *tape* que articule la tradición de su repertorio con recursos tecnológicos, con el propósito de crear un hiperinstrumento? Fue al intentar responder a esas preguntas que llegué a una aproximación tripartita de la obra. Así, partimos de la idea, pasando por los materiales y, finalmente, por la técnica –o el despliegue temporal del material conectado a la idea–. De hecho, estos tres aspectos están conectados y, por eso, muchas veces resulta difícil tratarlos de manera aislada.

A continuación, trataré los aspectos que considero más relevantes, dando especial énfasis a las referencias contenidas en la obra, partiendo de la idea hacia la realización musical concreta.

## 2. De la obra *Forgotten bells for a lost father*

Con una duración aproximada de 8 minutos, la obra *Forgotten bells for a lost father* fue la primera de una serie de piezas cuyo título contiene la palabra *Forgotten*, para instrumentos armónicos. Las obras *Forgotten Lyre* (2024),<sup>5</sup> escrita para arpa y *tape*, y *Forgotten Old Broken Toys* (2025),<sup>6</sup> para *toy piano* y *tape*, ya han sido estrenadas. *Forgotten keyboards* (2024-2025) para piano y *tape*, se encuentra en fase de conclusión. Están previstas otras piezas para guitarra, celesta y vibráfono. Como expresan los títulos, estas obras tienen en común el olvido entendido como una forma de violencia: una violencia hacia la memoria. En una época denominada de *posverdad*, en la que las narrativas se construyen –y destruyen– fácilmente, la memoria adquiere un papel fundamental, y la obra de arte posee ese poder de preservarla.

### 2.1. La idea: entre la memoria y la resignificación

Como se mencionó anteriormente, *Forgotten bells for a lost father* es un homenaje a los padres que van a la guerra. Internet y las redes sociales han llevado las trincheras y los escombros directamente a nuestros teléfonos móviles. Hoy no solo somos testigos del poder apocalíptico de destrucción en tiempo real, sino, más

5. Grabación disponible: [https://www.youtube.com/watch?v=X2VuGxXklQo&list=RDX2VuGxXklQo&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=X2VuGxXklQo&list=RDX2VuGxXklQo&start_radio=1)

6. Grabación disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=Q6altmIqVvI>

todavía, de sufrimientos indescriptibles. En este contexto, resulta prácticamente imposible no sentirse conmovido por la intensidad de las imágenes que recibimos. Así, me pregunto cómo situarme como creador en un contexto tan dramático como este. ¿Cuál es el papel de una obra musical, de una escultura o de una pintura en ese contexto? ¿Sería ético utilizar tales imágenes como punto de partida para crear una obra musical? Imagino que otros creadores se habrán enfrentado a la misma cuestión. Eso me hace recordar, los memoriales, obras de arte que remiten a eventos traumáticos. Durante el último siglo no han faltado motivos para erigir monumentos conmemorativos que hagan referencia a las consecuencias de los conflictos bélicos, lamentablemente. Podemos destacar, por ejemplo, el memorial ubicado en la ciudad de Cracovia, la «Plaza de los Héroes del Gueto», creado por Piotr Lewicki y Kazimierz Łatak. Allí se instalaron 33 grandes sillas iluminadas en la plaza y 37 sillas más pequeñas de pie en el borde de la plaza y en las paradas del tranvía. Las sillas representan los muebles y otros objetos que fueron abandonados por los judíos del gueto en aquel momento, cuando fueron llevados a los trenes que, muchas veces, los conducían a la muerte en Auschwitz y otros campos de concentración. Así, el monumento, de manera dramática, llama la atención de quienes pasan por allí al recordar a aquellos que se fueron, quedando solo sus muebles.

En un contexto musical, solo por citar algunos ejemplos, menciono el *Trío n.º 2*, Op. 67 (1943-1944), y el famoso *Cuarteto de Cuerdas n.º 8*, Op. 110, de Dmitri Shostakovich (1906-1975), obras vinculadas a la Segunda Guerra Mundial. La pieza *I can't breathe* (2015) para trompeta sola, del compositor George Friedrich Haas (n. 1953), hace referencia a las últimas palabras pronunciadas por Eric Garner antes de su muerte por asfixia a manos de la policía en EE. UU. La expresión se ha convertido en un lema de protesta contra la violencia policial en EE. UU. Obras de esta naturaleza son, antes que nada, un registro para la posteridad del momento social, político y humano, inseparable del contexto histórico vivido por la sociedad de su tiempo. De este modo, la música termina convirtiéndose en una especie de memorial sonoro que remite de manera intensa a las ideas que subyacen detrás de las notas.

## 2.2. Breve contextualización del clavecín en la obra

Así como el contexto bélico fue un punto de partida para la obra, también lo fue el instrumento para el cual fue escrita. Como sabemos, a lo largo de la historia de la música el clavecín fue reemplazado gradualmente por el *pianoforte*, el nuevo instrumento de teclado creado por el italiano Bartolomeo Cristofori di Francesco (1655-1731), cuyo mecanismo de acción, basado en martillos que golpean las cuerdas, difiere del clavecín, donde las cuerdas son «pulsadas». A pesar de que su popularidad disminuyó progresivamente con la aparición del piano, el clavecín nunca dejó de existir. En la actualidad, solemos asociar su sonoridad al período barroco, aunque su uso se extendió más allá de 1750. Como dices Tiensuu: «De hecho, el clavecín solo fingía estar dormido. La mayoría de las sonatas para piano de Beethoven e, incluso, los *Tre Sonetti* del Petrarca de Liszt (¡1846!) todavía se publicaban ‘para clavecín o pianoforte’» (Tiensuu, 2001).

Como señala Bedford (2001), existen numerosos ejemplos de obras del siglo XX de compositores como Ravel, Stravinsky, Busoni, Falla, entre otros. La presencia de este instrumento en la música moderna y contemporánea llevó a la revista *Contemporary Music Review* a dedicar un volumen completo al repertorio de este instrumento, entre los cuales destacamos a Vaughan (2000) y Emerson (2001), además del ya citado artículo de Tiensuu (2001). En el siglo XXI, nombres como Saariaho y Tiensuu se suman a esta lista. El repertorio barroco de ese período fue, sin duda, un punto de partida en la escritura de mi obra, en especial con Henry Purcell (1659-1695) y Antonio Vivaldi (1678-1741). Más allá del repertorio barroco, también investigué elementos clavecinísticos en las obras de John Cage (1912-1992), Iannis Xenakis (1922-2001), Henryk Górecki (1933-2010), Paweł Mykietyn (n. 1971) y Jukka Tiensuu (n. 1948), quienes utilizaron –y utilizan– el clavecín en distintos contextos, desde obras solistas hasta conciertos y música de cámara. Este instrumento también ha aparecido en el repertorio de la música popular, como, por ejemplo, en el célebre tema de The Beatles *Because* (1969) –en alusión a la famosa Sonata Claro de Luna de Beethoven–. Más recientemente, se destaca la gran contribución del compositor finlandés Jukka Tiensuu (n. 1948), quien, aparte de ser un prolífico creador, desarrolló una sólida carrera como clavecinista, interpretando no solo

sus propias obras, sino también piezas de compositores de diferentes épocas.

Un aspecto muy interesante del clavecín es su relativa facilidad para modificar la afinación, algo que normalmente realiza el propio intérprete. El uso de una afinación específica puede privilegiar ciertos intervalos, especialmente las terceras puras. Este tipo de versatilidad en la afinación del clavecín lo encontramos, por ejemplo, en la obra *Fantango*, de Tiensuu. Ese aspecto cultural de la naturaleza del instrumento terminó sirviéndome como idea para explorar en la parte del *tape*, utilizando desviaciones microtonales.

Entre las obras que más me sirvieron de referencia para la composición de *Forgotten bells for a lost father* destaco *The Cold Song* (Purcell), el «Invierno» de *Las cuatro estaciones* (Vivaldi), el *Concierto para clavecín* (Górecki) y *Ladnienie* (Mykietyn). Esta diversidad de material es consecuencia de las referencias al pasado. Hago uso de una cita indirecta del compositor Salvatore Sciarrino (n. 1947), quien se refiere al acceso a la «energía creativa» de las obras referenciadas. Como afirma el compositor italiano:

El uso de materiales preexistentes desde una perspectiva histórica ya no se relaciona con la cita convencional. La cita sigue siendo un cuerpo extraño, entre comillas, que conserva toda la autoridad de su origen. Creo que la tradición debe ser transformada radicalmente, y considero que esta es la única condición para que alguien pueda acceder a la energía creativa depositada allí a lo largo de los siglos. (SCIARRINO *apud* ANGIUS, 2007, p. 232, traducción nuestra)

Como menciono en mi tesis (Onofre, 2020), «[...] uno de los ejemplos más representativos de este juego de relaciones entre obras y tiempos es su *Capriccio n.º 1*, para violín solo. La obra accede a la energía creativa de la obra homónima del compositor italiano Niccolò Paganini (1782-1840). De manera sensible, apelando a la memoria a través de la saliencia gestual del arpeggio, Sciarrino sustituye las notas reales por armónicos», creando un sonido un tanto «fantasmal», pero aún dejando espacio para que el *Capriccio* de Paganini resuene en la memoria. Así, esta fue mi intención al abordar las músicas de los compositores citados a lo largo de este trabajo, con especial énfasis en Purcell y Vival-

di, así como en Górecki y Mykietyń. Asimismo, al investigar el repertorio histórico del clavecín, me sentí particularmente fascinado por aquellas piezas que empleaban el instrumento para representar determinados sonidos o imágenes. Por ejemplo, *Le Poule*, de Jean-Philippe Rameau (1683-1764), representa a una gallina mediante un motivo formado por notas repetidas seguidas de un arpeggio, o los disparos de cañón presentes en *Canonade*, de Claude Balbastre (1724-1799), representados por sonoros *clusters* diatónicos en la región grave del instrumento.

De manera similar, en mi pieza también intenté utilizar el clavecín para representar el mundo exterior de ese padre-soldado. Aprovechando la naturaleza metálica del instrumento, procuré reproducir disparos y ráfagas. De la manera más subjetiva, también intenté recrear el universo interior, o la *psique*, de este soldado que va a la guerra. Así, esta interacción entre el mundo interior y el exterior se extiende a lo largo de toda la obra. A continuación, ejemplificaré lo que he tratado hasta aquí, tomando como punto de partida el diseño formal de la obra.

### 2.3. Del desarrollo en el tiempo

Estructuralmente, el diseño formal de la obra puede entenderse del siguiente modo:

**Tabla 1.** Diseño formal de la obra

Sesión	A	B	C	B'	D	B''	A'	B'''	Coda
Compases	01–24	25–33 34–43 44–52	53–71	72–82 83–90 91–95	96–106	107–121	122–131	132–147	148–178
Naturaleza del contenido	Centricidad en "G"; Acelerando; Desplazándose hacia el registro agudo	Descendiente; Referencias: Purcell/ Vivaldi/ Górecki	Octavas (Parafonía)	Centricidad en "D"	Cromático; Polirritmo (3:2)	Centricidad en "G"	Acelerando	Centricidad en "D"	Centricidad en "A"; Sarabande;

Nota: tabla creada por el autor.

Desde un punto de vista formal, la obra utiliza la noción de *proceso* dentro de cada sesión, ya que, perceptivamente, genera continuidad y un sentido de inteligibilidad: el oyente puede percibir la tendencia de los acontecimientos musicales locales. Estos eventos se distinguen de la percepción basada en el ritmo, registro y densidad de los eventos musicales. Además, los procesos sirven para salir de un centro tonal y establecer otro. Un ejemplo

de este tipo de enfoque puede observarse al inicio de la obra, como se muestra en la figura siguiente (figura 2):

**Figura 2.** *Thousand-yard stare Sarabande* (c. 3-24).

The image shows the first 24 measures of the piece. It consists of three staves for Harpsichord (Hpd.). The first staff starts with the tempo marking 'Warm and rich' and includes a section marked 'sempre legato'. The second staff begins with a dynamic marking of 'f' and the instruction 'soubre'. The third staff continues the harmonic and melodic development. The music features a steady, rhythmic pattern with some melodic ornamentation.

Nota: imagen creada por el autor.

El proceso presente en este pasaje se refleja en el acelerando progresivo de la parte del clavecín, así como en el cambio de registro del instrumento. En otras partes de la obra, el proceso se relaciona con un descenso, no estrictamente lineal, que comienza con una polirritmia, pasa por un pedal en la nota «mi» y se estabiliza en un punto posterior de la obra (figura 3).

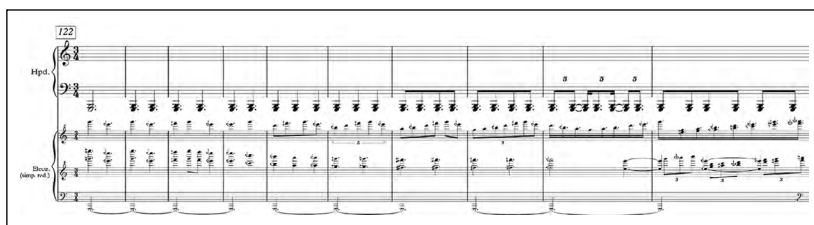
**Figura 3.** *Thousand-yard stare Sarabande* (c. 96-110).

The image shows measures 96 to 110. It consists of three staves for Harpsichord (Hpd.). Measure 96 is marked with a '7' above the staff. Measure 100 is marked with a '100' above the staff. Measure 104 is marked with a '104' above the staff and a box containing the letter 'E'. The music shows a complex rhythmic structure with many triplets and sixteenth notes, indicating a polirhythmic texture. The bass line is particularly active, with many notes beamed together.

Nota: imagen creada por el autor.

En el siguiente pasaje, el proceso no está relacionado con el registro, ya que durante todo el pasaje el clavecín permanece en su registro más grave, sino predominantemente con la dimensión rítmica en la que se toca el intervalo de tercera mayor (figura 4).

**Figura 4.** *Thousand-yard stare Sarabande* (c. 122-131).



Nota: imagen creada por el autor.

Como dije anteriormente, antes de comenzar a escribir *Forgotten bells for a lost father*, seleccioné obras para clavecín con las cuales establecería relaciones más o menos directas. El conocido *Concierto para clavecín y cuerdas* de Henryk Górecki (1933-2010) fue probablemente la principal referencia musical utilizada como punto de partida. De ese concierto, lo que más llamó la atención fue la anacrusa –una escala– que impulsa la obra hacia el instante, remitiendo incluso al célebre *Concierto en re menor para clavecín*, BWV 1052, de Johann Sebastian Bach (1685-1750). En *Forgotten bells for a lost father* esa anacrusa que está en la obra de Górecki ocurre de la siguiente forma (figura 5):

**Figura 5.** Fragmento que hace referencia al Concierto para Clavecín de Górecki (c. 67-70).



Nota: imagen creada por el autor.

Así como en el concierto del compositor polaco, las fusas rompen la regularidad de las figuras de mayor duración, creando un momento de ruptura de la previsibilidad y generando propulsión que impulsa el discurso musical. Es posible observar en la reducción del *tape* el desarrollo de la figuración escalar contenida en el clavecín. La parte del *tape*, originada a partir del material del clavecín y manipulada mediante una aplicación de nota-

ción y el protocolo *MIDI*, buscó simultáneamente expandir el instrumento acústico –creando, así, una suerte de metainstrumento o hiperinstrumento– y conectar los distintos materiales musicales presentes en la obra.

Otro pasaje en el que la obra de referencia se hace presente de manera más evidente se encuentra entre los compases 34 y 40, como se muestra en la figura siguiente (figura 6):

**Figura 6.** Referencia a la música barroca (c. 34-40).

Musical score for measures 34-40. The score is written for two staves: 'Hpd.' (Harp) and 'Electro (comp. vcl.)' (Electronic). The Hpd. part features a series of chords in the right hand and a rhythmic pattern in the left hand. The Electro part features a complex, microtonal texture with many notes in the right hand and a rhythmic pattern in the left hand.

Nota: imagen creada por el autor.

Aquí la referencia se remonta en el tiempo para buscar su figuración en el bajo continuo de Purcell o Vivaldi. Esa progresión armónica se superpone a un contexto microtonal en la parte del *tape*. A continuación, se muestra un ejemplo de un fragmento (figura 7) similar al presentado en la figura anterior:

**Figura 7.** Referencia a la música barroca (c. 91-96).

Musical score for measures 91-96. The score is written for two staves: 'Hpd.' (Harp) and 'Electro (comp. vcl.)' (Electronic). The Hpd. part features a series of chords in the right hand and a rhythmic pattern in the left hand. The Electro part features a complex, microtonal texture with many notes in the right hand and a rhythmic pattern in the left hand.

Nota: imagen creada por el autor.

Mediante el uso de un programa de notación musical, al escribir la parte del clavecín también compuse simultáneamente la parte del *tape*. De ese modo, obtuve un control detallado de la relación entre ambas partes –electrónica e instrumental– incluyendo el ritmo y los microtonos. Cuando la parte electrónica, al establecerse como predominante en intensidad o densidad de

eventos, introduce microtonalidad, la percepción del clavecín cambia, haciendo que parezca desafinado o distorsionado. Metodológicamente, el *tape* fue escrito a partir de la parte del clavecín, como si fuera otro instrumento, pero sin las limitaciones físicas o mecánicas del intérprete. Cabe destacar que la elección de timbres metálicos responde a la propia naturaleza de la guerra moderna, en la que casi todas las armas están hechas de metal. Después de la composición de la obra, realizamos una versión simplificada de la partitura que sirviera como guía para el o la clavecinista, conforme muestra la figura 8, y todos los demás ejemplos presentados aquí. El hecho de incluir en la partitura un resumen de la parte electrónica facilita su interpretación; en todo caso, recomendamos el uso del metrónomo con *click* durante la ejecución.

Figura 8. Inicio de *Forgotten bells for a lost father*.

Marcílio Onofre

## Forgotten bells for a lost father

for harpsichord and tape  
(2023)

Tempo: ♩ = 62

Key signature: one flat

Time signature: 3/4

Harpsichord (amplified)

Electronic (amplified microphone)

Hpd.

Woo (comp. w/)

Warm and rich

scempre legato

The first two bars are just for the metronome click.

metronome click

tremolo

Each man's death diminishes me,  
For I am involved in mankind.  
Therefore, send not to know  
For whom the bell tolls,  
It tolls for thee.

John Donne (1572-1624)

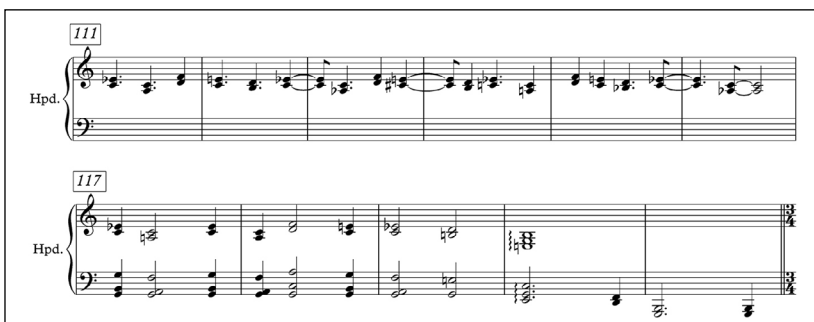
Dedicated to Young-In Woo,  
with admiration.

Nota: imagen creada por el autor.

El material musical de la obra transita por diferentes abordajes estilísticos: desde tríadas en un contexto diatónico, que remiten a la música barroca, hasta pasajes cromáticos y microtonales. Para mí, esta mezcla de materiales representa un recorrido por la *psique* de ese hombre que lucha, combinando en un mismo individuo al adulto y a su niño interior, el presente y el pasado su-

perpuestos. Como dice la frase: «El niño es el padre del hombre», frecuentemente atribuida a William Wordsworth (1770-1850) y citada por el escritor brasileño Machado de Assis (1839-1908) en su obra *Memorias póstumas de Brás Cubas*. Así, el soldado de hoy, dispuesto a matar y a morir, es, en última instancia, el niño que antaño jugaba, en el mundo real o virtual, a ser soldado. Por esa razón, consideré apropiado incluir en la obra algo que remitiera al universo infantil, un «motivo infantil». Dicho motivo puede verse en la siguiente figura 9.

**Figura 9.** Pasaje relacionado a la memoria de la infancia (c. 148-179).



Nota: imagen creada por el autor.

La obra termina con una especie de zarabanda, titulada *Thousand-yard Stare Sarabande*, en la menor (figura 10). La expresión se hizo conocida a partir de la publicación de la pintura titulada *Marines Call It That 2,000 Yard Stare*, de Thomas Lea (1907-2001), ilustrador, corresponsal de guerra y novelista estadounidense. La imagen retrata una mirada perdida, desprovista de presencia y desbordante de recuerdos. Los estragos sufridos por el cuerpo, por más desgarrado y remendado que esté, no son nada en comparación con los estragos perpetrados en la parte interior, en la *psique*. Además de la pintura de Lea, esa mirada de las mil yardas también puede verse en una fotografía de Ray Platnich, al retratar a un fusilero naval de marina siendo izado por los brazos por sus compañeros. Así, el último acorde de la obra se repite varias veces, como si la propia música quedara suspendida y paralizada por los horrores de la guerra.

Figura 10. *Thousand-yard stare Sarabande* (c. 148-179).

The image displays a musical score for the piece "Thousand-yard stare Sarabande". It is arranged for two instruments: Harpsichord (Hpd.) and Clavichord (Clav.). The score is divided into three systems, each starting with a measure number: 148, 160, and 169. Each system consists of two staves. The upper staff in each system is for the Harpsichord, and the lower staff is for the Clavichord. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings. The piece is in a 3/4 time signature and features a complex, rhythmic texture characteristic of a sarabande.

Nota: imagen creada por el autor.

### 3. Conclusiones

Se asume que toda investigación artística resulta en dos productos: i) la obra materializada –no solo la partitura, sino también su interpretación pública–; y ii) una comprensión más profunda de las premisas creativas. Así, el segundo producto de esta investigación artística, la formalización de la reflexión sobre las premisas creativas expresadas en este artículo es un registro de las ideas y procesos detrás de la obra, que sirve como una especie de repositorio para futuras investigaciones. Intentamos responder a las preguntas inicialmente planteadas al abordar la violencia contemporánea desde la perspectiva de la obra musical como una especie de memorial sonoro de un momento histórico, como ocurre con otras obras de compositores que han explorado artísticamente este tema. De esta manera, pretendemos ser parte de una posible relación temática entre evento y obra.

Asimismo, intentamos abordar el clavecín desde su repertorio y también buscando ampliarlo componiendo una pieza para clavecín y *tape*. Así, *Forgotten bells for a lost father* buscó reconciliar

liar diferentes materiales musicales, moviéndose entre el universo diatónico, cromático y microtonal, en un intento de permitir que la literatura del instrumento enriqueciera la idea de la obra. En una época difícil para los compositores, especialmente a la hora de captar la atención de su público, y musicalmente marcada por el predominio de la canción de masa –caracterizada por un sentido rítmico que genera previsibilidad y redundancia–, esta obra propone una alternativa basada en el desarrollo procedimental. Se desplegó en diferentes dimensiones de la obra, ya sea en ritmo, registro o densidad de eventos, y la expansión temporal de las ideas sonoras.

Finalmente, quiero destacar el desafío perceptivo que una nueva obra suele plantear al público, y más todavía a quienes no son «especialistas», por así decirlo. Este desafío se agudiza en una época dominada masivamente por la canción –y por canciones cada vez más cortas–. Por lo tanto, creo que también forma parte de la misión del compositor estimular la imaginación de los oyentes con diferentes contextos melódicos, armónicos, texturales, rítmicos, espaciales, tímbricos, etc. Como desarrollo futuro de la obra, pretendemos crear un vídeo que le aporte una nueva dimensión expresiva, no con el objetivo de facilitar la escucha, sino de estimular al oyente de una manera diferente, dada la sensación que parece prevalecer en una sociedad marcada por las redes sociales y sus miniaturas. Además, seguimos explorando las posibilidades entre el clavecín y el *tape*, experimentando con afinaciones y relaciones tímbricas y texturales.

## 4. Referencias

- Bedford, F. (2001). Major 20th-century composers and the harpsichord. *Contemporary Music Review*, 20(1), 17-24. <https://doi.org/10.1080/07494460100640031>
- Emmerson, S. (2001). The electroacoustic harpsichord. *Contemporary Music Review*, 20(1), 35-58. <https://doi.org/10.1080/07494460100640051>
- Onofre, M. F. (2020). *Ekphrasis: Por um viés ecológico da criação musical contextualizado pela memória, pelo esquecimento e pela referencialidade* [tesis doctoral, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21376?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21376?locale=pt_BR)

- Tiensuu, J. (2001). Harpsichord – a mother of necessity? *Contemporary Music Review*, 20(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/07494460100640021>
- Vaughan, M. (2000). A two-part (Re)Invention: The harpsichord in a contemporary musical context. *Contemporary Music Review*, 19(4), 7-37. <https://doi.org/10.1080/07494460000640411>



# Antón García Abril: una mirada hacia su sinfonismo desde la sección de trompas

CARLOS CLEMENTE LAMA CALADO  
Universidad Politécnica de Madrid

<https://orcid.org/0009-0006-9707-5624>

VICENTA GISBERT CAUDELÍ  
Universidad Autónoma de Madrid

<https://orcid.org/0000-0003-1763-1143>

## 1. Introducción

El estudio de la historiografía organológica de la trompa presenta un amplio espectro de connotaciones circunstanciales y heterogeneidad geográfica. Se antoja complejo la mera simplificación sobre un único sendero evolutivo cohesionado y constante. Desde las primeras incursiones de los eslabones primitivos del instrumento en las formaciones orquestales del barroco tardío hasta la practicidad acústica y seccional alcanzada a principios del siglo XX, se forjaron las estéticas, la tecnificación y el academicismo en torno a escuelas como la alemana, la italiana o la inglesa.

La falta de una tradición y estructura cultural propias, sumada al fuerte condicionamiento castrense de España durante el auge sinfónico centroeuropeo del siglo XIX, explica por qué el país no desarrolló una tradición sinfónica comparable a la de otras naciones. Al extrapolar estos hechos sobre el desarrollo organológico y académico de la trompa en España no es posible construir un argumentario científico ante la ausencia de estudios de instrumentación específicos.

Para entender el papel de la trompa en España a nivel sinfónico, es esencial analizar la escuela de composición. De esta forma, la deconstrucción de las obras sinfónicas españolas del siglo XX y la investigación de la filosofía de sus compositores clave se convierten en la base de argumentación de este estudio. La figura de Antón García Abril será la concreción elegida en este trabajo como caso de estudio.

Una vez definido el compositor a estudiar, se va a realizar la citada deconstrucción sobre dos obras vehiculares de su producción: *Hemeroscopium* (1972) y *Celibidachiana* (1982). Se complementará el estudio con un barrido de referencias pertenecientes a investigaciones recientes que aluden tangencialmente a las características de su instrumentación y a la presencia de la sección de trompas.

## 2. La sección de trompas en el sinfonismo garciabriliano

El siguiente capítulo explora la historiografía de la sección de trompas. Se profundiza en su evolución desde la orquesta barroca hasta el sinfonismo del siglo XX. Los puntos clave se cimentan sobre los principales hitos que transformaron el instrumento: la innovación de Beethoven al ampliar la sección y la invención del pistón, que le confirió la ansiada cromaticidad total a la trompa.

Estos avances permitieron a compositores europeos como Mahler y Strauss ampliar la sección de trompas, convirtiéndola en un recurso más para la composición sinfónica. En el contexto español, destaca la figura de Antón García Abril, como pionero en la adopción de esta práctica. Por ello, el estudio dispondrá como centro de interés la disposición de secciones de seis trompas en sus obras *Hemeroscopium* y *Celibidachiana*. Finalmente, se examina el uso multifuncional de la sección en cada una de estas obras, describiendo tres roles principales: la presentación de temas en conjunto con otras secciones; el uso de la sección de trompas en solitario; y la división de esta en diferentes grupos con roles simultáneos.

## 2.1. Historiografía de la configuración seccional de las trompas

Existen dos variantes circunstanciales a considerar en un estudio historiográfico sobre la organología de la trompa. Ambas resultarán consecuentes a la hora del desarrollo sinfónico que experimentó la sección de trompas durante el siglo XIX.

El primero de ellos viene dado por la composición de la sinfonía heroica de Ludwig van Beethoven, entre 1803 y 1804. Esta obra supuso un hito en el desarrollo historiográfico de la sección de trompas. Por primera vez, el compositor rompe con el formato dual que acompañó a la sección desde el barroco (Beatty, 2020). En este caso, la inclusión de una tercera trompa dinamizó los roles contrapuntísticos y texturales de la sección. Esta innovación acabó desembocando en lo que se denomina la *sección estándar a cuatro* –definida en la novena sinfonía–. La estandarización se caracteriza por la autosuficiencia textural y cohesión tímbrica, multiplicando la capacitación de roles dentro de la intencionalidad contrapuntística perseguida (Pace, 2019).

En segundo lugar, tanto la patente del pistón –1818– como la configuración de su mecanizado en la década de los años treinta del siglo XIX hicieron posible que la trompa fuera un instrumento totalmente cromático (Zarzo, 1994b). Hasta el momento, la cromaticidad alcanzada procedía de una arcaizante e imprecisa combinación de posiciones con la mano derecha en el pabellón y gestión de la presión de salida del aire. De esta forma se alcanzaba la afinación de los parciales armónicos. Con la implementación del pistón, el instrumento experimentó un desarrollo exponencial en cuanto a precisión en todos los niveles. Destacaban la afinación y la claridad en la ejecución y proyección de articulaciones (Tuckwell, 2002).

El revulsivo organológico que experimentó el instrumento no fue baladí. La presencia de la sección estándar a cuatro e incluso ampliaciones experimentales de la misma se sucedieron a partir del ecuador del siglo XIX en adelante. En la tabla 1 se refleja el empleo de la sección de trompas por parte de los compositores más representativos y prolíferos del sinfonismo europeo.

**Tabla 1.** Secciones de trompas durante el desarrollo sinfónico europeo (siglos XIX y XX)

Compositor	Escuela	Obra sinfónica	n.º trompas
R. Schumann	Alemana	Sinfonías 1, 3 y 4	4
J. Brahms	Alemana	Sinfonías 1-4	4
A. Bruckner	Alemana	Sinfonías 1-7	4
		Sinfonías 8-9	8*
H. Berlioz	Francesa	Sinfonía Fantástica	4
P. Tchaikovsky	Rusa	Sinfonías 1-6	4
G. Mahler	Alemana	Sinfonías 4, 7*, 9	4
		Sinfonías 2*, 5, 10	6
		Sinfonía 1	7
		Sinfonías 3, 6, 8	8
R. Strauss	Alemana	<i>Don Juan   Till</i>	4
		<i>Don Quixote</i>	6
		<i>Vida de héroe   Elektra</i>	8
		Sinfonía Alpina	12**

Nota: tabla de elaboración propia. Leyenda: \*inclusive tubas wagnerianas/\*\*inclusive sección fuera de escena.

La sección estándar que configuró Beethoven fue la cimiento de una estructura que no solo permitió el enriquecimiento textural de la orquesta, sino que supuso un catalizador a la hora de desarrollar la escritura para trompa. Este hecho guarda paralelismos con el desarrollo solístico y concertante del instrumento, así como con el crecimiento en la demanda de instrumentistas especializados. Lo exponencial de los avances técnico-interpretativos en la trompa se tradujo en un revulsivo academicista que configuró en cada uno de los territorios su propia estética y filosofía. De esta forma se acaban de definir las improntas estilísticas de las diferentes escuelas centroeuropeas (Beatty, 2020).

Ya en siglo XX, la consolidación de la capacitación del instrumento llega a cotas donde no es un impedimento la ampliación

de la sección estándar en mor de la composición. La demanda que trajeron consigo las vanguardias en cuanto a géneros y efectividad de la orquestación hicieron posible que los compositores se vieran avalados para personalizar sus propias secciones de trompas (Tuckwell, 2002).

## 2.2. La sección de trompas en el sinfonismo español del siglo XX

Ante lo acontecido en el resto de Europa, el desarrollo sinfónico en España se caracterizará por la ausencia de trayectoria estilística y la implantación de modelos estéticos y académicos ya consolidados en otras escuelas, como la alemana o la francesa (González-Cabo, 2018; Martín, 2017).

Para llegar hasta la figura de Antón García Abril, este estudio pone el foco en el interrogante de si estas secciones de trompas, ampliadas a principio del siglo XX en el contexto de la escuela alemana, llegaron de alguna manera a España. En la revisión de las diferentes plantillas orquestales de compositores representativos del sinfonismo español aparece el caso de García Abril con varias obras –de diferentes géneros– con una sección de trompas mayor a cuatro.

La formación estándar ya estaba instaurada en los trabajos sinfónicos de referencia de Joaquín Turina o Manuel de Falla (tabla 2). En estas composiciones, la servidumbre de la escritura para trompa integra un conjunto de recursos y roles entre los que destacan: la amplia gama de articulaciones; la interválica y los ámbitos extremos; la resistencia requerida al intérprete; la sutileza intervencionista de la trompa, tanto a nivel de célula como con el componente de desarrollo melódico; la implicación colorista y textural; o el apoyo a otras secciones (Clark, 2018).

Una vez analizadas estas conclusiones sobre la instrumentación de Turina o Falla, surge un nuevo interrogante acerca de si supondría un revulsivo o una mejora el hecho de haber empleado una sección mayor. Es en este momento cuando cobra importancia la producción de Antón García Abril y la aparición de obras con secciones de seis trompas.

**Tabla 2.** Secciones de trompas representativas del sinfonismo español (siglo XX)

Compositor	Obra sinfónica	n.º trompas/sección
J. Turina	<i>La Procesión del Rocío</i> (1912)	4
	<i>Danzas Fantásticas</i> (1919)	4
M. Falla	<i>Noche en los jardines de España</i> (1915)	4*
	<i>El sombrero de tres picos</i> (1919)	4
A. García Abril	<i>Hemeroscopium</i> (1972)	6
	<i>Celibidachiana</i> (1982)	6

Nota: tabla de elaboración propia. Leyenda: \*2 coros de 2 trompas.

Dentro de los compositores sinfónicos españoles, Oliva (2019) resalta la figura de Antón García Abril al considerar que:

La disposición estándar de la mayor parte de las obras para orquesta sinfónica del compositor se compone de una plantilla de gran formato con maderas a tres, cuatro trompas, tres trompetas, tres trombones, trombón bajo, tuba, cinco percusionistas, timbales, arpa, piano y cuerda. (p. 149)

Al margen de esta formación orquestal estandarizada, el compositor turolense cuenta con una serie de obras donde la sección de trompas supera las cuatro de rigor. Estas obras con plantilla ampliada de trompas pertenecen a una diversidad de géneros entre los que destacan el operístico, las bandas sonoras –cultivado, sobre todo, en su etapa de madurez– y los conciertos para orquesta. De entre esta variedad, se han tomado como referencia *Hemeroscopium* y *Celibidachiana* para aunar el criterio analítico sobre un mismo género, en concreto, el de concierto para orquesta.

Dentro de ambas obras, es preciso clarificar la servidumbre con la que diseña la sección, para, así, justificar la intencionalidad del compositor. Por ello, se va a desarrollar un estudio analítico de los diferentes roles que va a imprimir García Abril a la sección de trompas.

### 2.3. *Hemeroscopium*

Antón García Abril compone la obra *Hemeroscopium* en 1972, catalogándola como concierto para orquesta. Este género fue promulgado solo varias décadas atrás por Béla Bartók (1943). Este hecho es significativo a la hora de considerar a García Abril como un compositor influenciado por las tendencias centroeuropeas y, por tanto, abanderado de la vanguardia del sinfonismo español (Sestelo, 2006).

El género de concierto para orquesta transmuta la concepción más arcaizante de concierto. En este caso, la orquesta en su totalidad es la que asume el rol solístico. Esta concepción implica la necesidad de conocer y experimentar con la técnica y posibilidades acústicas de cada instrumento, de secciones al completo o de agrupamientos interseccionales. El compositor, por consiguiente, se enfrenta a una amalgama de posibilidades a nivel tímbrico, textural y de ensamblaje contrapuntístico (Giraud, 2018).

En el caso de *Hemeroscopium*, el tratamiento instrumental empleado por García Abril esgrime la componente impresionista. El término griego *hemeroscopium* es referido a un lugar, atalaya o litoral desde donde se aprecia la puesta de sol. La radiación va mutando en intensidad, estableciendo un efecto sobre los elementos arquitectónicos y en el espectro sensorial humano. El propio hijo del compositor, Antón García-Abril, recrea, esta vez de forma arquitectónica el concepto. Proyecta y ejecuta la construcción de una vivienda inspirada en el concepto de *hemeroscopium*. Esta construcción se encuentra en la localidad de Las Rozas, en Madrid. La luz solar es la protagonista de la estructura, mimetizándose en cada módulo (Arenas, 2012; Leis et al., 2019).

García Abril dispone seis trompas en la plantilla de la orquesta. Ello supone una novedad y una mixtura palpable de influencias. El número de integrantes de la sección es equiparable a la dispuesta por Richard Strauss en su cruzada programática o a la empleada en el absolutismo musical de Gustav Mahler. Por otro lado, el tratamiento de la escritura incluye tintes coloristas del impresionismo francés. A ello hay que sumar la diversificación de roles que experimenta la trompa, gracias, entre otros factores, a su perfeccionamiento mecánico y acústico, así como al alto grado formativo alcanzado por los intérpretes. La trompa dentro

de la filosofía del género concierto para orquesta va a multiplicar su participación. Su practicidad, considerada tradicionalmente como estructural, armónico y textural (Adler, 2000; Blatter, 2017), va a experimentar un revulsivo a finales del siglo XIX. Esta ampliación de su competencia intervencionista dentro de la orquestación le proporciona nuevos roles tales como el protagonismo en las propuestas temáticas; relaciones contrapuntísticas con secciones de tímbrica, por naturaleza, distante; o la multifuncionalidad de la propia sección, la cual se va a dividir ejecutando funciones diferentes.

### 2.3.1. Rol 1: presentación temática junto a otras secciones

Un claro ejemplo del tratamiento de la orquestación que realiza García Abril se encuentra en la mimetización tímbrica de diferentes instrumentos para conseguir una sección mixta, pero acústicamente funcional con resultante de bloque sonoro. Para ello, hay que poner en foco en el extracto de *Hemeroscopium* que refleja la figura 1 (c. 121-122).

Figura 1. *Hemeroscopium*.

Nota: fragmento c. 121-122.

En esta presentación temática conjunta participan los siguientes instrumentos: corno inglés, clarinetes en Sib, clarinete bajo en Sib y las seis trompas. Todo ello se articula sobre un acompañamiento rítmico de xilófonos y flautas sobre un contrapunto en las cuerdas. La estrategia de cohesión que sigue García Abril consta, por un lado, de la agrupación de instrumentos afinados en Fa con un ámbito de tesitura paralelo –corno inglés y trompa– y, por otro, de la suma de la tesitura grave de los clarinetes en Sib y del registro medio agudo del clarinete bajo. Este tratamiento de la escritura para trompa en mixtura con instrumentos pertenecien-

tes a otras secciones le confiere un grado de versatilidad mayor al del resto de los integrantes de la sección de vientos (Oliva, 2019).

Asimismo, la materialización del recurso de presentación temática en secciones mixtas es aludida, con especificidad, en diferentes trabajos de investigación sobre la obra de García Abril. En referencia a *Hemeroscopium*, se constata la presencia de una mixtura instrumental en bloque para las intervenciones con inclusión de trompas –mayoritariamente en conjunción con instrumentos de viento madera– (Oliva, 2019). Extrapolando lo propio sobre otro género trabajado por García Abril, como es el concierto con solista, se halla de nuevo la implementación de la mixtura instrumental en bloque. Concretamente, en el *Concierto para piano y orquesta* (1966) aparece el mismo recurso, esta vez con un planteamiento lineal del bloque. Para ello, García Abril articula una concatenación de intervenciones de diferentes instrumentos sobre un mismo material temático, alcanzando una cohesión de bloque. Dicha cohesión, al margen del reciclado de material, se fundamenta sobre el tratamiento de las transiciones entre las intervenciones temáticas desde una perspectiva tímbrica y colorista (Coronas, 2008).

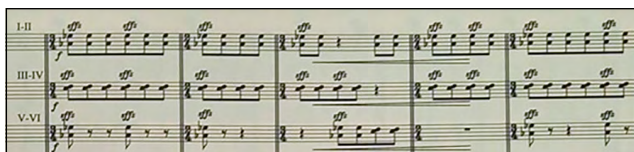
Una vez superado el reto de la cohesión tímbrica, se esgrime la complejidad de disponer la misma articulación sobre los intervinientes. Ello conlleva la simultaneidad ejecutora de instrumentos cuya física, a la hora de generar el sonido, y disposición anatómico-muscular de la embocadura generan un diferencial de respuesta sonora a considerar. En el caso del clarinete, la emisión de sonido se proyecta en una horquilla de 20-60 ms, siendo en el oboe de entre 25-70 ms y entre 20-80 ms en la trompa (Fletcher et al., 2016).

Al margen del ataque o emisión en conjunto, elemento depurado en la técnica individual de intérpretes experimentados en el ámbito orquestal, es preciso poner el foco sobre el tresillo ascendente con el que concluye cada compás. Este elemento legato, sumado a la velocidad de ejecución, produce la simultaneidad de fenómenos físicos diferentes en cada instrumento. En el caso de la trompa, al digitar únicamente sobre tres cilindros y contar con un tramo de parciales armónicos coincidente con múltiples series, supone una dificultad añadida. La solución técnica forma parte de un conjunto de medidas prácticas que fundamentan legado técnico asimilado por las escuelas (Zarzo, 1994a).

### 2.3.2. Rol 2: la sección de trompas en solitario

El segundo de los roles que experimenta en *Hemeroscopium* es la utilización de la sección de trompas a seis en solitario (figura 2, c. 425). Aquí, la sección de trompas presenta en solitario una fórmula rítmica que actuará como ostinato y motor rítmico de la sección. Las seis trompas desarrollan un acorde de LabM con cuarta añadida –Re–, creando dos disonancias fuertes –de segunda mayor y segunda menor, simultáneamente–. Esta disposición armónica suma una considerable tensión tímbrica al ostinato. Con ello, García Abril ha construido una sección autosuficiente, con autonomía armónica y funcionalidad plena.

Figura 2. *Hemeroscopium*.



Nota: fragmento de *Hemeroscopium* c. 415 en adelante.

Es conveniente añadir que, además, se observa sobre la propia sección el establecimiento de una jerarquía impresa por el compositor. Las trompas V y VI actúan en refuerzo métrico de la intencionalidad sincopada de la célula rítmica.

La autonomía de la sección de trompas es referida en la tesis doctoral de Sestelo (2007) en su alusión a *Hemeroscopium*: «[...] (cc. 204-209) entrando en el c. 206 las trompas con el tema hasta el c. 209» (p. 260). En esta línea, pero extrapolando hacia otro ejemplo de la nutrida obra de García Abril, se recopila una alusión al bloque de trompas en solitario en la obra *Alhambra*, compuesta entre 1998 y 2002. En este caso, se da un tratamiento de tensión rítmica a la intervención. La sección de trompas dispone una serie de acentuaciones en bloques verticales insertados en el hilo melódico. Todo ello se ejecuta sobre un acompañamiento polirrítmico por parte del contrapunto de la cuerda. Este recurso imprime movimiento, dirección y tensión (Oliva, 2019).

### 2.3.3. Rol 3: multifuncionalidad de la sección

El rol que más practicidad alcanza en *Hemeroscopium* es la multifuncionalidad de la sección en paralelo. Este recurso presenta

una mayor cota de dificultad a la hora de alcanzar una funcionalidad efectiva.

En la figura 3 se vislumbra una clara utilización de este recurso (c. 340 en adelante). Como se observa, García Abril dispone dos roles simultáneos en la sección. Por un lado, las trompas I y II ejecutan elementos melódicos junto con la sección de maderas. Por otro, las trompas III, IV y V participan en un acompañamiento homorrítmico junto con el arpa I y II y las violas. De nuevo, entran en juego el tratamiento de la homogeneidad tímbrica y la complejidad de conjunción de la articulación propuesta ante las diferencias acústicas entre instrumentos (Tuckwell, 2002).

**Figura 3.** *Hemeroscopium*.



Nota: fragmento de *Hemeroscopium* c. 340 en adelante.

La propia disposición espacial en la plantilla orquestal supone un suplemento de precisión a la hora de ensamblar articulaciones y tímbricas –trompas III, IV y V con arpas y violas–. La dualidad dentro de la sección es garante, de nuevo, de la alta cota de precisión alcanzada por la trompa, lo cual es tenido en cuenta por García Abril.

En este punto, es conveniente reflexionar sobre la intencionalidad de incluir seis trompas. La propia definición del rol 3 en cuanto a la multifunción de la sección esgrime la necesidad de tener a disposición un número suficiente de trompas para extender su efecto hacia cualquier necesidad de orquestación que precise la obra. La intencionalidad de García Abril es clara, según refiere Coronas (2008): «García Abril proyecta sobre esta composición su afán de investigación en el ámbito tímbrico y sonoro. Descubre y ofrece nuevas posibilidades a los instrumentos que configuran la plantilla» (p. 283).

Este planteamiento recuerda a la casuística que enfrentaron los compositores del clasicismo, en plena experimentación con

la trompa natural –dependiente de tonillos de afinación y con una cromaticidad limitada–. En este caso, la tradicional sección dual de trompas –aguda y grave– se completaba con una segunda pareja que funcionaba como una sección independiente, a demanda de la tonalidad requerida. Generalmente trompas naturales con tonillos vecinos –dos en Mib y dos en Sol; Sol y Re; o Sol y Do–. De esta forma el compositor podía emplear el efecto tímbrico de la trompa en todos los contextos armónicos empleados, puesto que la cromaticidad era el factor limitante. Un ejemplo de ello es la disposición de una doble sección dual en la sinfonía n.º 25 –KV. 183– de Wolfgang Amadeus Mozart. En este caso las trompas emplean los tonillos de Sol –la primera pareja de trompas, tonalidad de la sinfonía– y Mib/Sib agudo –la segunda pareja– (Buch et al., 2015).

#### 2.4. *Celibidachiana*

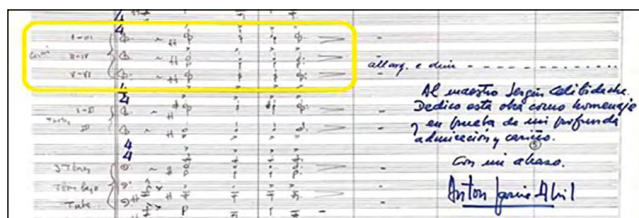
La obra *Celibidachiana* supone otro referente dentro del género de concierto para orquesta de autoría garciabriliana. La Orquesta Nacional de España (ONE) encarga la obra a García Abril con motivo de la organización de un concierto en homenaje a Sergiu Celibidache. Este compositor y director de orquesta de origen rumano (1912-1996) fue un entusiasta del componente fenomenológico de la música en vivo. Sus estudios en filosofía lo acercan a un postulado reflexivo sobre el concepto de *interpretación*. El hecho de interpretar era considerado por Celibidache como una oportunidad para la exploración de experiencias sonoras nuevas. Cada una de estas interpretaciones suponía hecho único e irrecuperable, aunque se tratara de la misma obra. Esta concepción le posicionada en una especie de animadversión hacia las grabaciones. También consideraba innecesario el exceso de tratamiento de la música en los ensayos, puesto que distorsionaban la pureza de las creaciones musicales (Müller et al., 2013).

En este sentido, y a la hora de abordar la composición de *Celibidachiana*, García Abril realiza un trabajo exhaustivo de exploración sonora, en un acercamiento reminiscente al valor efímero y efectista perseguido por Celibidache (Cabañas, 2022; Sestelo, 2006).

García Abril establece en *Celibidachiana* el mismo número de trompas en la sección –seis– que en *Hemeroscopium* (figura 4). El

punto en común con la filosofía fenomenológica de Celibidache lo encuentra a la hora de experimentar y materializar con pulcritud el equilibrio de los planos sonoros y la verticalidad de desarrollo de secciones (Sestelo, 2006).

**Figura 4.** *Celibidachiana*.



Nota: fragmento de *Celibidachiana*, p. 1 manuscrito.

El propio inicio de la obra, que muestra el manuscrito, contiene el denominado rol 1. En este caso, junto con la sección de metales. Llama la atención, una vez más, el tratamiento de los ámbitos instrumentales. La normalización del espectro del metal gana cohesión al establecerse la voz de trompeta primera en un registro medio agudo. Tanto la sección de seis trompas como la de cuatro trombones –incluyendo al bajo– se encargan de apuntalar una masa sonora colorista y a la vez cohesionada. En palabras de Oliva (2019):

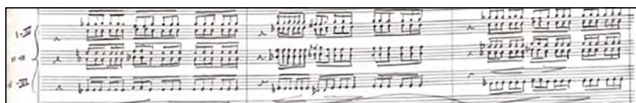
[...] los trombones se integran en la textura orquestal tocando generalmente en bloque tanto en los tutti de la orquesta como en pasajes más expresivos. Con frecuencia asumen también una función de soporte armónico como plano de fondo en los registros medio y grave. (p. 152)

#### 2.4.1. Rol 2: la sección de trompas en solitario

De nuevo, la sección de trompas va a jugar un papel trascendental en esta exploración sonora. En *Celibidachiana*, García Abril trabaja la densidad sonora de la sección, así como una gama propia de color al servicio de los recursos fenomenológicos a recrear. El tratamiento del color se realiza por medio del desarrollo vertical de la sección en el desarrollo de acordes. Con recurrencia la construcción de acordes se emplea en superposición de estos y en sucesiones paralelas (Oliva, 2019). Esta densidad armónica

en la disposición vertical se suma a los roles analizados en *Hemeroscopium*. En concreto, vuelven a aparecer en *Celibidachiana* las presentaciones temáticas de la sección de trompas en solitario. En la figura 5, la célula rítmica en ostinato despliega verticalmente un acorde de séptima menor en segunda inversión, que aporta un color con brillo moderado (cc. 261-264). Esta tensión diluida, propia de una disonancia suave –séptima menor–, crea un efecto de tejido en los ensambles armónicos –recurso empleado por el propio Celibidache–.

**Figura 5.** *Celibidachiana*.

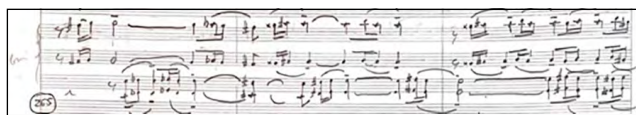


Nota: fragmento de *Celibidachiana*, c. 261 en adelante.

#### 2.4.2. Rol 3: la sección de trompas en solitario

Otro de los roles que aparecen es el de multifuncionalidad de sección (figura 6). En este caso, el fraccionamiento se establece en una relación en paralelo de las trompas I-IV con la sección de maderas y las trompas V y VI con violas y cellos. Por más que la estructura se materialice sobre una fórmula de contrapunto imitativo, es recurrente que la escritura se diferencie a nivel contrapuntístico y de articulación.

**Figura 6.** *Celibidachiana*.



Nota: fragmento de *Celibidachiana*, c. 265 en adelante.

En esta ejemplificación sobre el rol 3 se materializa un grado mayor de precisión. No solo se dispone el fraccionamiento de la sección, sino que la misma continúa manteniendo la jerarquía vertical del ámbito. La sección de trompas I-IV mantiene una octava en paralelo, mientras que las trompas V-VI hacen lo propio en un intervalo de cuarta aumentada descendente. De nuevo, se encuentra aquí el punto en común con Celibidache en su pretensión de conseguir un fenómeno musical vivo, a lo que ayuda

la verticalidad de la sección y el efecto de inquietud y suspense característico de la cuarta aumentada o tritono.

### 3. Conclusiones

La obra de García Abril evidencia una inspiración con raíces en el modelo sinfónico alemán de la primera mitad del siglo xx. Esta inspiración se concreta sobre las plantillas orquestales empleadas y el tratamiento de la orquestación. De igual modo, la escritura para trompa a nivel de articulaciones, ámbito, tratamiento de bloque y funcionalidad, refleja las altas cotas de servidumbre que alcanzó el instrumento dentro de la escuela alemana. El eslabón de trompa con el que trabaja García Abril es un instrumento con versatilidad y técnicamente resuelto. No es baladí que se sirviera de su practicidad acústica, denotándose un conocimiento notable de sus posibilidades de escritura. De esta forma, y ante la falta de una escuela de trompa enraizada en la componente academicista en España, es posible una definición de esta a partir del desarrollo sinfónico de compositores españoles.

En lo que respecta a García Abril, se le puede considerar un referente contributivo al esbozo de la escuela de trompa. Le avala la evolución y funcionalidad del lenguaje compositivo para la trompa dentro de su heterogénea producción. Se ha comprobado el nivel de precisión con el que García Abril utiliza a la sección. Se destaca, por un lado, la osadía fundamentada y el arduo trabajo reflexivo que precisa cada uno de los roles analizados.

Este estudio tiene, además, una doble intencionalidad. En paralelo, se establece la directriz de revalorizar la figura de Antón García Abril por medio del redescubrimiento de sus obras. Desde esta perspectiva, se subraya una problemática que subyace en la industria sinfónica española. En concreto, se hace referencia al hecho implícito que trae consigo la importación de modelos sinfónicos europeos, el cual eclipsa el repertorio de producción nacional.

Tras la realización de este estudio, se constata la definición de una motivante senda de exploración continuista en la definición de la escuela de trompa española a través de la revalorización de la producción de García Abril.

## 4. Referencias

- Adler, S. (2002). *The study of orchestration* (3.ª ed.). W. W. Norton & Company.
- Arena, E. (2012, 19 de junio). *Casa Hemeroscopium*. Roomdiseno. <https://roomdiseno.com/casa-hemeroscopium>
- Beatty, P. W. (2020). *The Evolution of the Orchestral Brass Section: From Bach to Beethoven to Berlioz: A Narrative Essay* [tesis doctoral, University of Miami]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Blatter, A. (2017). *Instrumentation and orchestration* (3.ª ed.). Cengage Learning.
- Buch, D. J. y Grayson, D. (eds.) (2015). *The Mozartian symphony: Essays on early works and beyond*. Routledge.
- Cabañas Alamán, F. J. (2022). *Antón García Abril. El aroma del silencio*. Bolamar Ediciones Musicales.
- Clark, W. A. (2018). *Joaquín Turina: The man and his music*. Oxford University Press.
- Coronas, P. (2008). *La obra pianística de Antón García Abril: un paradigma de comunicación musical* [tesis doctoral, Universidad de Málaga].
- Fletcher, N. H. y Rossing, T. D. (2016). *The physics of musical instruments*. Springer.
- Giraud, F. (2018). *Bartók: Concerto pour orchestre*. Orizons.
- González-Cabo, J. A. (2018). La orquestación de la Danza ritual del fuego: una visión del folklore andaluz en la música de Falla. *Anuario Musical*, 73, 19-35.
- Leis, S., Pastor, E. (2019, 19 de septiembre). La casa en Madrid del último premio del RIBA. *Revista AD*. <https://goo.su/6H9g1i>
- Martín, P. (2017). Joaquín Turina y la música orquestal en la España del siglo XX: Una aproximación desde el género sinfónico. *Revista de Musicología*, 40(1), 1-25.
- Müller, K. R., Stolz, K.-D. (2013). *Sergiu Celibidache: Conductor, philosopher, musicologist*. Tectum Verlag.
- Oliva, H. (2019). *Análisis estilístico de la obra orquestal de Antón García Abril: lenguaje, técnica compositiva y topoi* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Pace, T. J. (2019). Beethoven's Horn: A New Look at the Role of the Horn in the Symphonies. *The Horn Call*, 49(3), 45-51.
- Pastor, J. J. (2018). Cántico de las siete estrellas, de Antón García Abril: hacia una construcción colectiva del significado. *Anuario Musical*, 73, 297-310. <https://doi.org/10.3989/anuariomusical.2018.73.21>

- Sestelo, E. (2006). *Antón García Abril: El camino singular de un humanista en la vanguardia, continuador de la cultura española de su tiempo* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Tuckwell, B. (2002). *Horn*. Kahn & Averill.
- Zárate, J. (2007). *El lenguaje pianístico en los compositores del «Grupo Nueva Música»* [tesis doctoral, Universidad de Oviedo].
- Zarzo, V. (1994a). *Compendio sobre las escuelas europeas de trompa*. Piles.
- Zarzo, V. (1994b). *La trompa. Historia y desarrollo*. Seyer.



# Notación indisciplinada: partituras gráficas en contextos experimentales

CARLOS IZQUIERDO

Museo de Arte Contemporáneo de Alicante

<https://orcid.org/0009-0008-0498-0858>

## 1. Introducción

La partitura musical occidental ha funcionado históricamente como un sistema de codificación relativamente cerrado, diseñado para la preservación y transmisión precisa de ideas sonoras. Sin embargo, desde mediados del siglo XX, compositores, artistas visuales y pedagogos han cuestionado sistemáticamente esta función prescriptiva, explorando formas alternativas de notación que operan más como dispositivos abiertos, generativos y performativos que como instrucciones deterministas. Este desplazamiento –de la partitura como registro definitivo a la partitura como campo de posibilidades– ha transformado no solo las prácticas compositivas e interpretativas, sino también las pedagógicas, abriendo vías de acceso a la música para personas sin formación tradicional y reconfigurando los roles de compositor, intérprete y oyente.

La presente investigación se sitúa en la intersección entre práctica artística, pedagogía experimental y reflexión teórica, tomando como objeto de estudio el Taller de Músicas Gráficas desarrollado en el Museo de Arte Contemporáneo de Alicante desde 2019 y vigente en el momento de publicar este artículo. Este proyecto constituye un laboratorio de exploración notacional que funciona simultáneamente como actividad didáctica participativa, espacio de investigación sobre lenguajes musicales alter-

nativos y plataforma de creación colectiva. Su particularidad radica en operar dentro de un contexto museístico dedicado al arte contemporáneo, lo que condiciona tanto sus metodologías como sus públicos, situándolo en un territorio híbrido entre la educación musical, el arte participativo y la mediación cultural.

La investigación aborda cómo estas notaciones alternativas amplían los límites del lenguaje musical tradicional y facilitan procesos más intuitivos, corporales y visuales de aproximación a lo musical. A través del análisis de seis sesiones pedagógicas específicas, se demuestra cómo la partitura gráfica opera como tecnología de la imaginación, catalizador compositivo y dispositivo democratizador del acceso a la práctica musical. El texto defiende que la notación experimental no solo documenta el sonido, sino que constituye un espacio de pensamiento, interpretación y acontecimiento sonoro.

Los objetivos principales de este texto son:

- Contextualizar históricamente y conceptualmente la práctica de la notación gráfica experimental.
- Analizar el marco institucional y metodológico del Taller de Músicas Gráficas.
- Examinar casos específicos de sesiones pedagógicas que demuestren la eficacia de estos lenguajes alternativos.
- Reflexionar sobre las implicaciones de estas prácticas para la pedagogía musical contemporánea y para la comprensión misma de lo que constituye una partitura.

Este trabajo parte de la hipótesis de que la notación musical puede operar no solamente como memoria del sonido, sino fundamentalmente como tecnología de la imaginación: una forma de pensar lo musical desde lo visual, lo gestual y lo colectivo, capaz de inspirar el acontecimiento sonoro más que de determinarlo unívocamente. En este sentido, la partitura gráfica funciona como catalizador de ideas antes que como registro definitivo, y su potencial pedagógico reside, precisamente, en esta apertura interpretativa que invita a la participación creativa de intérpretes con diversos niveles de formación musical.

## 2. Desarrollo

### 2.1. Marco teórico e histórico: de la representación cerrada al dispositivo abierto

#### 2.1.1. Precedentes históricos de la notación experimental

La notación musical occidental consolidada entre los siglos IX y XVII respondió fundamentalmente a necesidades mnemotécnicas y de estandarización interpretativa. El sistema de pentagramas, claves, figuras rítmicas y alteraciones permitió la preservación y circulación de repertorios complejos, pero también impuso restricciones significativas sobre qué aspectos del sonido podían ser representados y, por extensión, compuestos. Parámetros como el timbre, la espacialidad, la textura o la gestualidad interpretativa quedaban frecuentemente fuera de este sistema o eran abordados mediante indicaciones verbales subsidiarias.

A lo largo del siglo XX, diversos compositores comenzaron a experimentar con sistemas notacionales alternativos que respondían tanto a necesidades expresivas específicas como a cuestionamientos filosóficos sobre la naturaleza de la obra musical y el acto interpretativo. John Cage, particularmente a partir de obras como *Music of Changes* (1951) y *Concert for Piano and Orchestra* (1957-1958), desarrolló notaciones que incorporaban procedimientos aleatorios y elementos gráficos, desafiando la idea del compositor como único autor y abriendo espacios de decisión para el intérprete.

Earle Brown exploró en obras como *December 1952* y *Available Forms* (1961-62) partituras que funcionaban más como mapas de posibilidades que como instrucciones lineales. *December 1952*, consistente en rectángulos negros de diversos tamaños distribuidos sobre una página blanca, puede interpretarse desde múltiples orientaciones y mediante diversos sistemas de lectura, estableciendo un precedente fundamental para la partitura como objeto visual abierto.

Cornelius Cardew, en su *Treatise* (1963-1967), llevó esta apertura al extremo: 193 páginas de notación puramente gráfica sin instrucciones de interpretación, obligando a cada intérprete o conjunto a desarrollar su propio sistema de lectura. La obra funciona simultáneamente como partitura, obra visual y tratado filosófico sobre la interpretación musical.

Karlheinz Stockhausen desarrolló en obras como *Prozession* (1967) y *Aus den sieben Tagen* (1968) sistemas de notación verbal e intuitiva que, más que especificar sonidos, establecían situaciones, actitudes o procesos mentales para los intérpretes. Este giro hacia la notación como provocación antes que como prescripción anticipaba desarrollos posteriores en la música experimental y conceptual.

### 2.1.2. La partitura como tecnología de la imaginación

Más allá de los precedentes históricos específicos, resulta productivo conceptualizar la partitura gráfica como una tecnología cognitiva específica. Si la notación tradicional funciona como tecnología de la memoria –permitiendo la preservación exacta de estructuras sonoras complejas–, la notación gráfica experimental opera principalmente como tecnología de la imaginación: un dispositivo que estimula la generación de ideas sonoras antes que su fijación definitiva.

Esta distinción no es meramente funcional, sino epistemológica. Implica un desplazamiento desde una comprensión de la música como obra (objeto estable y reproducible) hacia una comprensión de la música como práctica o acontecimiento (evento situado y contingente). La partitura gráfica no busca capturar una idea musical preexistente, sino generar las condiciones para que ideas musicales emerjan en el acto interpretativo.

Este cambio de paradigma tiene consecuencias pedagógicas significativas. Si la educación musical tradicional se organiza fundamentalmente en torno a la adquisición de competencias técnicas necesarias para la realización precisa de partituras convencionales, una pedagogía basada en partituras gráficas puede organizarse en torno al desarrollo de capacidades imaginativas, interpretativas y colaborativas. La pregunta pedagógica ya no es: «¿Cómo tocar correctamente lo que el compositor escribió?», sino: «¿Qué mundos sonoros puede generar este material gráfico?».

### 2.1.3. Dimensiones de la notación gráfica: de lo visual a lo performativo

La notación gráfica experimental puede entenderse como operando en varias dimensiones simultáneas:

- *Dimensión visual*: la partitura funciona como objeto visual autónomo, frecuentemente con cualidades estéticas propias. Esta dimensión conecta la práctica notacional con tradiciones del arte visual, el diseño gráfico y la poesía concreta.
- *Dimensión conceptual*: la partitura articula ideas o conceptos musicales de manera más directa o intuitiva que la notación tradicional. Conceptos como *densidad*, *direccionalidad*, *textura* o *espacialidad* pueden representarse mediante analogías visuales inmediatas.
- *Dimensión generativa*: la partitura establece sistemas, reglas o procesos que generan estructuras musicales. Esta dimensión conecta con prácticas algorítmicas y con formas de pensamiento compositivo basado en sistemas más que en objetos.
- *Dimensión performativa*: la partitura no solo indica qué tocar, sino cómo tocarlo, incorporando aspectos gestuales, corporales o teatrales de la interpretación. Esta dimensión difumina los límites entre música, danza y performance.
- *Dimensión participativa*: la partitura facilita la colaboración entre múltiples agentes creativos, reconfigurando los roles tradicionales de compositor, intérprete y oyente. Esta dimensión tiene implicaciones tanto estéticas como políticas, democratizando potencialmente el acceso a la creación musical.

## 2.2. Contexto institucional: el Museo de Arte Contemporáneo de Alicante

El Taller de Músicas Gráficas se desarrolla en el Museo de Arte Contemporáneo de Alicante (MACA), institución heredera del Museo de la Asegurada, inaugurado en 1977 como uno de los primeros museos de arte contemporáneo de España. La colección fundacional fue donada por el artista Eusebio Sempere a la ciudad de Alicante, y treinta años después, en 2007, se realizó un proyecto arquitectónico de ampliación en el mismo edificio del casco antiguo, renombrándose la institución como MACA.

La colección del museo incluye obras de los siglos XX y XXI, con una particularidad significativa para este proyecto: contiene numerosas piezas relacionadas con lo sonoro y lo musical. Entre estas se encuentran partituras manuscritas de Manuel de Falla,

partituras gráficas del propio Eusebio Sempere y de compositores como Cristóbal Halffter (quien dedicó una partitura a Sempere), así como serigrafías de la Carpeta Musical de Abel Martín que remiten a la visualización del sonido.

Este contexto institucional resulta particularmente propicio para un proyecto de partituras gráficas por varios motivos. En primer lugar, la presencia de notación musical en la colección permanente establece un diálogo directo entre las prácticas históricas de notación experimental y las actividades pedagógicas contemporáneas. Los participantes del taller pueden establecer conexiones tangibles entre su propia práctica y obras de la colección, situándose en una genealogía artística específica.

En segundo lugar, el contexto museístico condiciona el perfil de los participantes. A diferencia de talleres desarrollados en conservatorios o escuelas de música, donde el público suele tener formación musical previa, el taller en el MACA atrae a personas con intereses variados: arte visual, diseño gráfico, música experimental, pedagogía o simplemente curiosidad por prácticas artísticas contemporáneas. Esta heterogeneidad se convierte en un valor pedagógico fundamental, ya que genera dinámicas de aprendizaje horizontal entre participantes con competencias diversas.

En tercer lugar, el museo como institución dedicada al arte contemporáneo normaliza la experimentación y el proceso frente a la búsqueda de resultados definitivos. Esta característica permite desarrollar una pedagogía que privilegia la exploración, la investigación colectiva y el error productivo, aspectos frecuentemente marginados en contextos de educación musical formal más orientados hacia la reproducción de repertorios canónicos.

Desde 2019, y manteniéndose en el momento de publicar este artículo, el Taller de Músicas Gráficas se ha desarrollado con una pretensión explícita de accesibilidad amplia: se establece un límite mínimo de edad de ocho años sin límite superior, no se exigen conocimientos musicales previos ni destrezas gráficas específicas. Esta apertura responde a una concepción de la práctica musical no como dominio especializado reservado a profesionales, sino como forma de conocimiento y expresión potencialmente accesible a cualquier persona dispuesta a explorar relaciones entre sonido e imagen.

El proyecto se ha expandido posteriormente a otros contextos, incluyendo Casa Encendida en Madrid, la fonoteca experimental MONOTON en Murcia y diversos conservatorios de música, lo que ha permitido contrastar metodologías en entornos institucionales diversos y con públicos de características diferentes.

## 2.3. El Taller de Músicas Gráficas: metodología y casos de estudio

### 2.3.1. Principios metodológicos generales

La metodología del Taller de Músicas Gráficas se articula en torno a varios principios pedagógicos fundamentales:

- *Traducción intersemiótica*: el trabajo se basa en establecer analogías sistemáticas entre conceptos sonoros y visuales. Parámetros como volumen, altura, timbre, densidad, ritmo o forma encuentran correspondencias visuales que permiten su manipulación intuitiva antes o al margen de su realización sonora. Esta traducción no busca establecer equivalencias unívocas, sino generar mapas conceptuales flexibles que cada participante puede interpretar de manera personal.
- *Diseño como proceso compositivo*: la creación de la partitura no se concibe como fase preliminar o subsidiaria respecto a la interpretación, sino como proceso compositivo en sí mismo. El diseño gráfico de la partitura implica ya decisiones sobre estructura, textura, temporalidad y espacialidad que constituyen el pensamiento musical.
- *Interpretación como acto creativo*: la realización sonora de las partituras no busca fidelidad a una idea preexistente, sino la exploración de posibilidades latentes en el material gráfico. Se promueve que cada interpretación sea diferente, que el mismo material pueda generar resultados sonoros diversos según quién interprete, qué instrumentos se utilicen o qué decisiones colectivas se tomen en el momento.
- *Colaboración como modo de trabajo*: muchas sesiones implican diseño colaborativo de partituras, lo que obliga a negociar decisiones, coordinar acciones y escuchar propuestas ajenas. Esta dimensión colaborativa reconfigura la autoría: las partituras no son producto de individuos aislados, sino de procesos colectivos.

- *Reflexividad sobre roles*: en todo momento se promueve la reflexión sobre los roles tradicionales en la música (compositor, intérprete, oyente) y cómo el trabajo con partituras gráficas los difumina: los intérpretes crean, el público potencialmente crea, el compositor interpreta y escucha.
- *Metadiseño*: en varias sesiones se trabaja con estrategias meta, donde el método de diseño de la partitura se corresponde con el método de interpretación, o donde las características espaciales de la partitura determinan la distribución espacial de los intérpretes.
- Cada sesión del taller se concibe como experiencia autónoma, aunque forma parte de un ciclo que puede seguirse completo o parcialmente. Esta estructura modular responde a la realidad de la asistencia a actividades culturales públicas, donde no puede asumirse continuidad de participantes. La heterogeneidad del público en cada sesión –en términos de edad, formación y experiencia– se convierte en característica constitutiva antes que en problema a resolver.

### 2.3.2. Caso de estudio 1: Diseño condicional y composición algorítmica

La primera sesión analizada utiliza el método del diseño condicional, formulado por los diseñadores Luna Maurer, Jonathan Puckey, Roel Wouters y el artista Edo Paulus. Este método consiste en elaborar condiciones y reglas de juego que invitan a la cooperación dentro de un proceso regulado hacia un resultado impredecible. El diseño condicional establece sistemas generativos donde la autoría se distribuye entre quien diseña las reglas y quienes las ejecutan.

En esta sesión se trabajaron varias propuestas, instrucciones cada una con reglas específicas de las que paso a describir una de ellas. En todos los casos, cada participante utilizaba un único color durante todo el proceso, lo que permite identificar las aportaciones individuales al resultado colectivo.

En el caso sobre geometría emergente por turnos, los participantes dibujaban por turnos. En el primer turno, cada persona colocaba un punto, con la condición de que los puntos estuvieran separados un máximo de 10 cm. A partir del segundo turno, cada participante dibujaba una línea recta uniendo dos puntos cualesquiera y añadía otro punto manteniendo la condición de

separación máxima. Las líneas no podían llegar al borde del papel. Cuando alguien cerraba un triángulo, debía llenarlo con líneas paralelas dejando espacio entre ellas. El proceso continuaba hasta que el grupo decidía colectivamente que la obra estaba terminada.

Este sistema genera estructuras geométricas complejas. Aunque las reglas son simples, las decisiones individuales sucesivas producen configuraciones impredecibles. La regla de rellenar triángulos introduce una dimensión de densidad variable en la partitura. Pedagógicamente, el ejercicio enseña diversos conceptos fundamentales: la relación entre reglas simples y resultados complejos, la importancia de la decisión del momento de finalización, y cómo estructuras polifónicas pueden emerger de acciones secuenciales individuales.

A continuación, se muestran tres imágenes de esta propuesta, en las que se observa la diversidad de resultados a partir de una misma instrucción.

**Figura 1.** Partitura gráfica creada por asistentes al taller en el MACA (mayo de 2025).



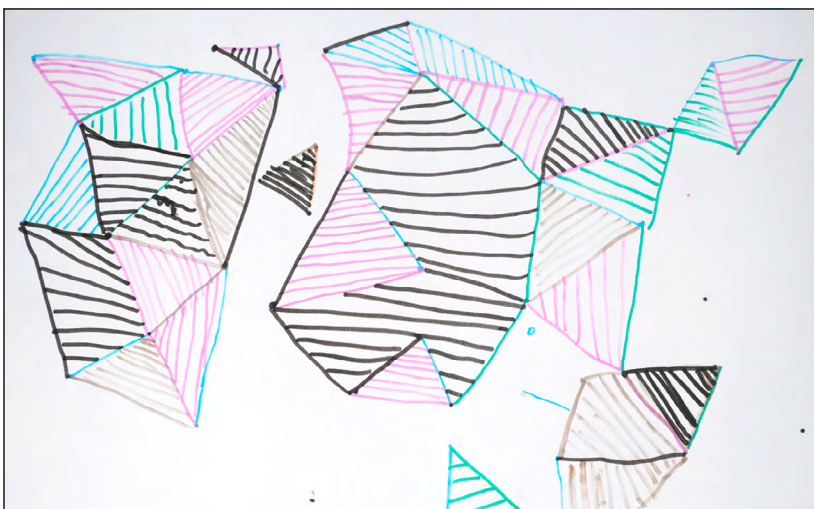
Nota: Fotografía del archivo personal de Carlos Izquierdo.

**Figura 2.** Partitura gráfica creada por asistentes al taller en el MACA (mayo de 2025).



Nota: Fotografía del archivo personal de Carlos Izquierdo.

**Figura 3.** Partitura gráfica creada por asistentes al taller en el MACA (mayo de 2025).



Nota: Fotografía del archivo personal de Carlos Izquierdo.

La interpretación sonora de estas partituras seguía las mismas estrategias que su diseño gráfico. Los participantes elegían instrumentos diversos (instrumentos de percusión no afinada, objetos cotidianos, instrumentos melódicos simples, voz) y respetaban el sistema de turnos o de simultaneidad correspondiente. En el caso de las partituras por turnos, tenían que decidir cómo traducir la información gráfica a decisiones sonoras: ¿una línea representaba una nota, un gesto, una duración? ¿Los triángulos rellenos sonaban diferente a los espacios vacíos? ¿Cómo se traducía el color a parámetros sonoros?

Estas ambigüedades interpretativas no constituían deficiencias del sistema, sino características productivas. Obligaban a los intérpretes a tomar decisiones creativas, a construir colectivamente sistemas de lectura, y a experimentar con diferentes posibilidades. Frecuentemente una misma partitura se interpretaba varias veces con sistemas de lectura diferentes, generando resultados sonoros radicalmente distintos, pero todos ellos coherentes con el material gráfico de partida.

### 2.3.3. Caso de estudio 2: Partituras espaciales tridimensionales

La segunda sesión abordaba la espacialidad sonora y su representación notacional. Comenzaba con una conversación sobre la importancia de la distribución del sonido en el espacio: se imaginaban distribuciones orquestales alternativas a la frontal tradicional, incluyendo configuraciones que situaran al público dentro del dispositivo sonoro o que distribuyeran fuentes sonoras en múltiples direcciones. Se discutían formatos como los pasacalles o procesiones musicales, donde la escucha no es frontal, sino envolvente y móvil.

Esta conversación introducía la característica aural de la escucha humana: nuestra capacidad para localizar fuentes sonoras sin necesidad de verlas, determinando si están delante, detrás, a un lado, cerca, lejos, arriba o abajo. Esta capacidad, que diferencia la experiencia sonora de la visual (donde necesitamos orientar la mirada hacia lo que queremos ver), raramente se explota en música de concierto tradicional, pero resulta fundamental en músicas de tradición oral, en músicas rituales y en ciertas prácticas de música experimental contemporánea.

Para diseñar partituras que incorporaran esta dimensión espacial, se trabajaba con un sistema meta: el propio diseño físico

de la partitura determinaba la distribución espacial de los intérpretes. Se utilizaban piezas tridimensionales –cubos de madera, figuras de plástico reciclado, objetos diversos– para construir estructuras en tres dimensiones sobre superficies amplias.

Los participantes trabajaban colaborativamente construyendo arquitecturas sonoras. La posición de cada elemento en el espacio de la partitura se correspondía con la posición del intérprete en el espacio de la interpretación. La altura relativa de los elementos podía indicar altura tonal, volumen o prioridad jerárquica. La distancia entre elementos podía representar distancia temporal (pausas) o espacial (separación física entre músicos). La agrupación o dispersión de elementos indicaba densidad textural o distribución de fuentes sonoras.

**Figura 4.** Partitura gráfica creada por asistentes al taller en el MACA (marzo de 2025).



Nota: Fotografía del archivo personal de Carlos Izquierdo.

Este tipo de partituras generaban situaciones interpretativas inusuales. Los músicos no estaban todos juntos en un escenario, sino distribuidos por el espacio, frecuentemente mezclados con el público. Esto obligaba a formas diferentes de coordinación: no podían verse todos simultáneamente, debían escucharse para sincronizarse, y el público experimentaba la música de manera radicalmente diferente según su posición espacial.

Pedagógicamente, estas partituras enseñaban sobre espacialidad como parámetro compositivo, sobre cómo la distribución física afecta la percepción musical, y sobre formas de coor-

dinación diferentes a la dirección frontal tradicional. También cuestionaban la separación estricta entre espacio de interpretación y espacio de escucha, generando experiencias más inmersivas.

#### 2.3.4. Caso de estudio 3: Macropartituras colaborativas

La tercera sesión abordaba explícitamente la cuestión de la autoría colectiva mediante la creación de macropartituras: diseños colaborativos de gran formato que ninguna persona individual podría haber realizado sola. Se utilizaban soportes de varios metros, sobre los cuales todos los participantes trabajaban simultáneamente siguiendo estrategias de coordinación diversas.

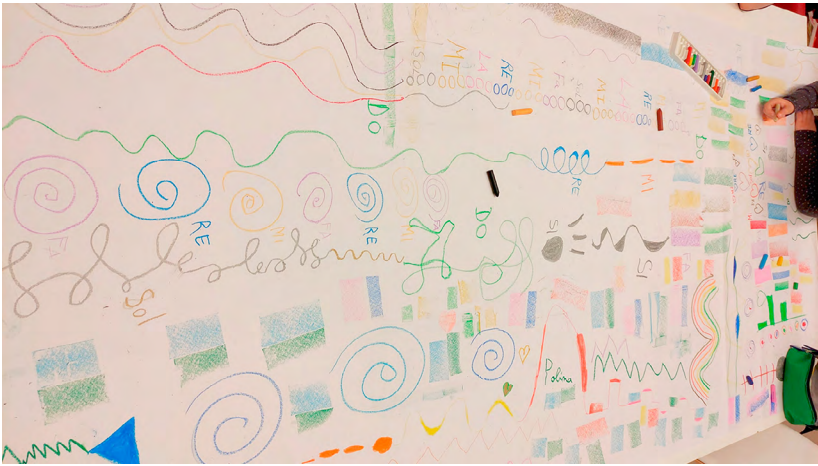
En algunos casos se establecían reglas generativas simples que cada persona seguía en su zona de trabajo, generando coherencia global mediante la aplicación local de principios comunes. En otros casos se trabajaba mediante secciones: cada grupo pequeño diseñaba una sección de la partitura que luego debía conectarse con las secciones adyacentes, obligando a negociaciones sobre cómo establecer transiciones.

En todos los casos, la reflexión constante era sobre los roles en la música: ¿quién es el compositor cuando la obra emerge de un proceso colectivo sin autoría individual identificable? ¿Quién es intérprete cuando también diseñó la partitura? ¿Qué significa ser público cuando los oyentes han participado en la creación del material?

Estas macropartituras se interpretaban frecuentemente mediante sistemas de lectura simultánea: múltiples intérpretes leían la misma partitura desde posiciones diferentes o siguiendo trayectorias diferentes. Esto generaba polifonías complejas donde la misma estructura gráfica producía capas sonoras diversas según la perspectiva de lectura. La partitura funcionaba como territorio común que admitía múltiples recorridos.

Pedagógicamente, estos ejercicios enseñaban sobre formas de organización colectiva, sobre cómo la coherencia global puede emerger de decisiones locales coordinadas, y sobre la diferencia entre colaboración (trabajar juntos hacia un objetivo común) y cooperación (coordinar acciones manteniendo autonomía individual).

**Figura 5.** Partitura gráfica creada por asistentes al taller en el MACA (noviembre de 2020).



Nota: Fotografía del archivo personal de Carlos Izquierdo.

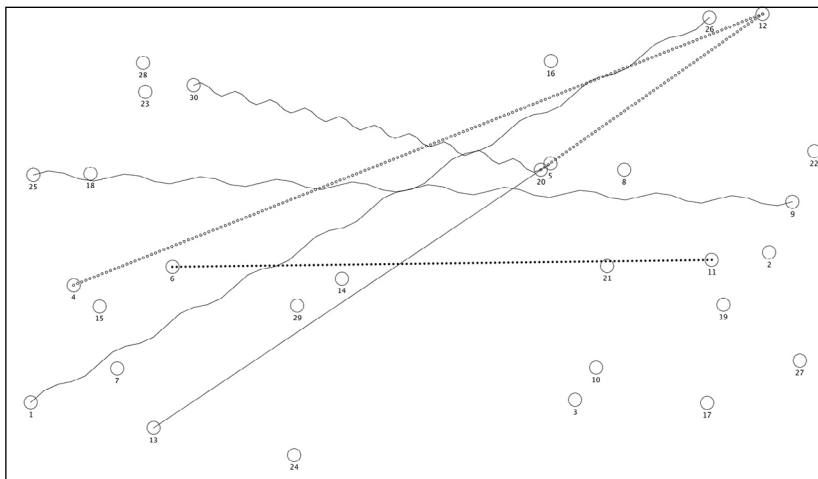
#### 2.3.5. Caso de estudio 4: Partituras numéricas y sistemas formales

La cuarta sesión se dedicaba al trabajo del compositor Tom Johnson y a la pregunta: ¿puede un conjunto de números ser una partitura? Esta sesión conectaba con tradiciones de música conceptual y con aproximaciones algorítmicas a la composición.

Se exploraban los múltiples significados que los números pueden tener en contextos musicales: subdivisiones del pulso, velocidades de metrónomo, frecuencias exactas, número de notas por acorde, número de instrumentos duplicando una nota, número de repeticiones de una sección, orden de notas en una escala, proporciones entre duraciones, entre otros.

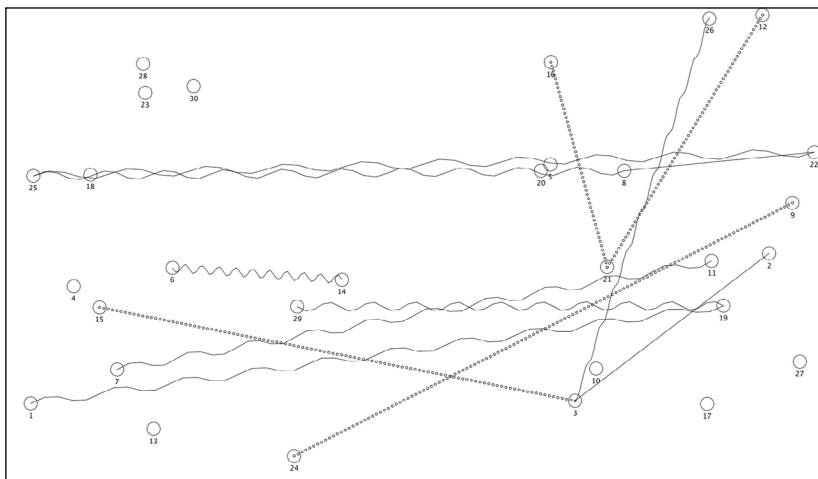
Los participantes diseñaban partituras utilizando exclusivamente números, sin pentagrama ni notación convencional. Algunos creaban tablas numéricas, otros secuencias lineales, otros estructuras más complejas como matrices o sistemas de coordenadas. La ambigüedad interpretativa era máxima: la misma serie numérica podía interpretarse de maneras radicalmente diferentes.

**Figura 6.** Partitura gráfica creada por Carlos Izquierdo mediante código para la sesión (enero de 2025).



Nota: Fotografía del archivo personal de Carlos Izquierdo.

**Figura 7.** Partitura gráfica creada por Carlos Izquierdo mediante código para la sesión (enero de 2025).



Nota: Fotografía del archivo personal de Carlos Izquierdo.

Esta ambigüedad obligaba a decisiones interpretativas fundamentales: ¿qué aspecto del sonido representan estos números? La necesidad de decidir esto colectivamente antes de interpretar

generaba conversaciones sobre qué parámetros son más importantes musicalmente, qué decisiones tienen más impacto perceptivo, cómo diferentes sistemas de lectura priorizan diferentes aspectos de la experiencia musical.

Pedagógicamente, esta sesión enseñaba sobre abstracción, sobre cómo la música puede pensarse mediante sistemas formales desvinculados de su realización sensorial inmediata. También enseñaba sobre la diferencia entre complejidad estructural y complejidad perceptiva: sistemas numéricos muy simples podían generar resultados sonoros complejos, mientras que sistemas numéricos complejos podían producir resultados sonoros simples según el sistema de traducción elegido.

### 2.3.6. Caso de estudio 5: *Collage* y apropiación

La quinta sesión abordaba prácticas de remix, sampleo y reutilización de material preexistente, estableciendo paralelismos entre técnicas visuales de *collage* y prácticas sonoras de apropiación características de la música electrónica, el hip-hop y la música concreta. La sesión comenzaba con una conversación sobre el uso de *samples* en la música contemporánea, la creación de *beats* mediante fragmentación y recombinación de grabaciones existentes, y cómo estas prácticas cuestionan nociones tradicionales de originalidad y autoría.

Para diseñar las partituras, se utilizaba, una vez más de manera meta, la técnica del *collage* visual. Se proporcionaban partituras tradicionales impresas –fragmentos de obras del repertorio clásico, páginas de métodos pedagógicos, partituras de canciones populares– junto con otros materiales gráficos: revistas, fotografías, papeles de colores, texturas diversas. Los participantes debían cortar, trocear, doblar, superponer y recombinar estos materiales para crear nuevas partituras.

El acto físico de cortar partituras tradicionales tenía una dimensión simbólica y liberadora. Muchos participantes, especialmente aquellos con formación musical académica, experimentaban inicialmente resistencia a destruir partituras impresas, reflejando el respeto reverencial que la cultura musical occidental otorga a la partitura como objeto sacralizado. Superar esta resistencia y permitirse intervenir, fragmentar y reconfigurar el material notacional constituía un gesto de desacralización necesario para la exploración creativa.

Las partituras resultantes combinaban fragmentos reconocibles de notación tradicional con elementos visuales heterogéneos. Un trozo de pentagrama podía aparecer junto a una fotografía, sobre un fondo de color, atravesado por líneas dibujadas. Esta heterogeneidad material reflejaba la heterogeneidad estilística del sampleo musical, donde fragmentos de diferentes fuentes, épocas y géneros se yuxtaponen en nuevas configuraciones.

**Figura 8.** Proceso de la sesión por asistentes al taller en el MACA (febrero de 2025).



**Figura 9.** Proceso de la sesión por asistentes al taller en el MACA (febrero de 2025).



**Figura 10.** Proceso de la sesión por asistentes al taller en el MACA (febrero de 2025).



La interpretación de estas partituras-*collage* planteaba cuestiones interesantes sobre cómo leer materiales heterogéneos. Cuando aparecía un fragmento de notación tradicional, ¿debía interpretarse literalmente (tocando las notas especificadas) o como material a transformar? ¿Cómo se integraban elementos que no eran originalmente musicales? ¿Qué significaba interpretar una fotografía o un trozo de papel de color?

Pedagógicamente, esta sesión enseñaba sobre apropiación como estrategia compositiva legítima, sobre cómo el contexto transforma el significado de los materiales, y sobre la diferencia entre cita, referencia y transformación. También conectaba la práctica de partituras gráficas con debates contemporáneos sobre derechos de autor, cultura remix y creatividad colaborativa distribuida.

### 3. Conclusiones

La investigación desarrollada en torno al Taller de Músicas Gráficas del MACA demuestra que la notación experimental constituye un campo de exploración fértil con implicaciones significativas para la pedagogía musical, la práctica artística contemporánea

nea y la comprensión teórica de qué constituye lo musical. La experiencia acumulada tras siete años de desarrollo, con la participación de cientos de personas en contextos diversos, permite afirmar que las partituras gráficas operan efectivamente como tecnologías de la imaginación: dispositivos que no solo documentan sonidos, sino que generan las condiciones para que experiencias sonoras emerjan.

Los cinco casos de estudio analizados –diseño condicional, partituras espaciales, macropartituras, partituras numéricas y *collage*– demuestran la versatilidad de las aproximaciones gráficas a la notación musical. Cada una explora dimensiones específicas de la práctica musical (sistemas generativos, espacialidad y performatividad, colaboración, abstracción formal, apropiación) mediante estrategias notacionales específicas. Juntas, conforman un campo de posibilidades que expande significativamente los modos de pensar, hacer y enseñar música.

### 3.1. Logros pedagógicos y conceptuales

La aproximación mediante partituras gráficas ha demostrado una *accesibilidad democratizadora* efectiva. Participantes que inicialmente declaraban no tener conocimientos musicales o considerarse incapaces de hacer música lograban diseñar partituras complejas e interpretarlas creativamente. Esta accesibilidad no implica simplificación, sino redistribución de dónde reside la complejidad musical: más en conceptos e ideas que en destrezas técnicas instrumentales específicas. La inmediatez perceptiva de las analogías visuales facilita la comprensión intuitiva de conceptos musicales abstractos, permitiendo participación sin requerir años de formación técnica previa.

Contrariamente a lo que podría esperarse de una aproximación no convencional, los participantes desarrollaban comprensión profunda de conceptos musicales fundamentales: *forma, textura, polifonía, ritmo, espacialidad, timbre*. La traducción visual de estos conceptos permitía su comprensión frecuentemente más inmediata que las explicaciones verbales abstractas características de la pedagogía musical tradicional.

El trabajo con partituras gráficas requiere y desarrolla capacidades interpretativas y colaborativas: toma de decisiones interpretativas, construcción colectiva de significados, escucha atenta

y coordinación con otros. Los participantes debían constantemente negociar qué significaban los elementos gráficos, cómo traducirlos a sonidos, cómo coordinar sus acciones. Estas capacidades resultan transferibles a otras prácticas musicales y a contextos más amplios de trabajo colaborativo creativo. La reflexividad constante sobre roles y procesos genera comprensión meta-cognitiva sobre la práctica musical misma.

La difuminación de límites entre compositor, intérprete y oyente generaba situaciones donde la agencia creativa se distribuía horizontalmente, cuestionando jerarquías tradicionales y permitiendo experimentar múltiples posiciones en el proceso musical. Esta experiencia tiene valor pedagógico, pero también político, sugiriendo modelos alternativos de organización de la creatividad basados en colaboración antes que en autoridad vertical. Esta dimensión democratizadora del acceso a la práctica musical merece mayor exploración y desarrollo.

Los mejores resultados se producían cuando las partituras funcionaban como provocaciones abiertas que invitaban a exploración, antes que como instrucciones que buscaban cumplimiento. Partituras suficientemente ambiguas como para permitir interpretaciones diversas, pero suficientemente estructuradas como para ofrecer dirección generaban las situaciones más productivas creativamente. Este equilibrio entre apertura y restricción constituye un principio pedagógico fundamental.

### 3.2. Contexto institucional

El contexto institucional del museo resulta particularmente propicio para estas exploraciones, al normalizar la experimentación y privilegiar el proceso sobre el resultado, características frecuentemente marginadas en contextos de educación musical formal. La heterogeneidad del público que asiste a actividades museísticas se convierte en valor pedagógico antes que en problema, generando dinámicas de aprendizaje horizontal entre participantes con competencias diversas.

### 3.3. Limitaciones y desafíos

Es necesario reconocer las limitaciones de esta aproximación. Para participantes con formación musical avanzada, especial-

mente intérpretes virtuosos de instrumentos específicos, el trabajo con partituras gráficas puede resultar inicialmente frustrante al no permitirles desplegar sus competencias técnicas específicas. Requiere una reorientación desde la valoración de la destreza técnica hacia la valoración del pensamiento creativo y la capacidad de generar ideas sonoras interesantes.

Otro desafío es la tensión entre proceso y resultado. Mientras la metodología privilegia el proceso de exploración, frecuentemente participantes y observadores externos esperan resultados sonoros «acabados» o estéticamente satisfactorios según criterios convencionales. Gestionar estas expectativas requiere constante negociación y contextualización pedagógica.

La expansión de estas prácticas en contextos de educación musical formal enfrenta resistencias institucionales. Los sistemas educativos musicales establecidos están estructurados en torno a programas progresivos de adquisición de competencias técnicas específicas, evaluadas mediante criterios relativamente objetivos. La apertura interpretativa de las partituras gráficas dificulta esta evaluación objetiva, lo que puede generar resistencia por parte de instituciones o docentes que priorizan la medición cuantificable del progreso.

Sin embargo, estas prácticas no constituyen reemplazo de la educación musical tradicional, sino complemento. La formación técnica instrumental rigurosa mantiene valor en contextos donde se busca interpretación precisa de repertorios históricos o realización de obras que requieren destrezas específicas. Lo que las partituras gráficas ofrecen es una vía alternativa o adicional de acceso a la música, particularmente valiosa para contextos creativos, experimentales o educativos no convencionales.

### 3.4. Proyecciones futuras

Los resultados obtenidos sugieren varias direcciones productivas para desarrollos futuros. Una es la profundización en herramientas digitales que faciliten la creación, distribución y archivo de partituras gráficas generativas. Otra es la documentación sistemática de procesos y resultados mediante vídeo, audio y fotografía, creando un archivo de prácticas que pueda servir como recurso pedagógico para otros contextos. Una tercera es el desarrollo de colaboraciones con compositores, intérpretes y conjuntos

musicales profesionales que puedan llevar estas prácticas a contextos de interpretación profesional, legitimándolas no solo como herramientas pedagógicas, sino como prácticas artísticas válidas en sí mismas.

### 3.5. Reflexión final

La pregunta que atraviesa toda esta investigación –¿puede la notación ser suficientemente inspiradora como para invocar el acontecimiento sonoro?– encuentra respuesta afirmativa en la experiencia acumulada del taller. Las partituras gráficas no solo pueden inspirar la realización sonora, sino que frecuentemente la posibilidad imaginativa que generan resulta más potente que cualquiera de sus realizaciones específicas. En este sentido, la partitura gráfica opera verdaderamente como tecnología de la imaginación: un dispositivo cognitivo que amplía el campo de lo musicalmente pensable y experimentable.

La notación indisciplina –indisciplina en el sentido de no someterse a las disciplinas establecidas de la notación convencional, pero también en el sentido de cruzar disciplinas artísticas diversas– constituye un territorio fértil para la exploración artística y pedagógica contemporánea. Su desarrollo continuado requiere tanto práctica experimental como reflexión teórica, tanto herramientas técnicas como apertura conceptual, tanto rigor metodológico como disposición al juego y al error productivo. El Taller de Músicas Gráficas del MACA constituye una contribución a este campo en desarrollo, ofreciendo metodologías, experiencias y reflexiones que pueden inspirar iniciativas similares en otros contextos institucionales y geográficos.

## 4. Referencias

Maurer, L., Puckey, J., Wouters, R. y Paulus, E. (2011). *Conditional Design Workbook*. Valiz.

Sauer, T. (2009). *Notations 21*. Mark Batty.

## **Rosa María Díaz Mayo**

Doctora en Música, magíster en Gestión Cultural, título de experta en Metodología Docente Universitaria, licenciada en Historia y Ciencias de la Música y diplomada en Magisterio, especialidad Educación Musical. Titulada de conservatorio en Canto y Lenguaje musical. Es profesora del Departamento de Música en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

## **Juana Rosa Suárez-Robaina**

Doctora en Filología Española y licenciada en Filología Hispánica. Titular de Enseñanza Secundaria (Lengua castellana y Literatura). Cuenta con dos másteres de especialización en Didáctica del Español para extranjeros y Experto en Docencia universitaria. Premio regional de investigación Viera y Clavijo (2000). Ejerce en la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULPGC y es miembro de su Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT). Dirige la revista *El Guiniguada* y representa a la ULPGC en la Red Internacional de Universidades lectoras.

## **Manuel Alberto González Pestano**

Catedrático de Enseñanza Secundaria, especialidad Música. Diploma de Estudios Avanzados en el programa de Doctorado Pensamiento Artístico y Prospectiva Cultural. Máster Universitario en Teoría e Historia del Arte y Gestión Cultural. Experto universitario en Métodos y Recursos de Educación Musical. Profesor superior de Música, especialidad Clarinete. Acreditación en TIC y capacitación en el uso de entornos virtuales de aprendizaje.



# Índice

Agradecimientos . . . . .	13
Prólogo . . . . .	15

## PARTE I. EDUCACIÓN MUSICAL, INNOVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

1. Una educación musical con enfoque interdisciplinar . . . . .	21
1. Introducción . . . . .	21
2. Objetivos . . . . .	23
3. Metodología . . . . .	23
3.1. Método . . . . .	23
3.2. Muestra . . . . .	24
4. Propuestas musicales con enfoque interdisciplinar . . . . .	24
4.1. Musicalización de cuentos . . . . .	25
4.2. Experimentación y creación sonora con Scratch y Makey Makey . . . . .	26
4.3. Musicalización de obras pictóricas . . . . .	27
4.4. Escucha creativa a través de la música programática . . . . .	28
4.5. Proyecto interdisciplinar: creación de un cortometraje . . . . .	29
5. Discusión . . . . .	30
6. Conclusiones . . . . .	32
7. Referencias . . . . .	33

2. PaseArte: una propuesta artística global . . . . .	37
1. Introducción . . . . .	37
2. PaseArte: una propuesta artística global . . . . .	38
2.1. Organización y proceso de creación . . . . .	38
2.2. Puesta en marcha . . . . .	40
2.3. Actuación final . . . . .	40
3. Conclusiones . . . . .	42
4. Referencias . . . . .	43
3. Paisaje sonoro y grafía no convencional como recursos de formación para docentes . . . . .	45
1. Introducción . . . . .	45
2. Proyecto «Historia sonora y sonograma» . . . . .	49
2.1. Productos del proyecto . . . . .	51
2.2. Participantes . . . . .	52
2.3. Fases del proyecto . . . . .	52
2.3.1. Preparación y sensibilización hacia el paisaje sonoro . . . . .	52
2.3.2. Vivencia práctica y aprendizaje de las cualidades del sonido . . . . .	53
2.3.3. Exploración y representación gráfica del sonido . . . . .	53
2.3.4. Aplicación: creación de la historia sonora y su sonograma . . . . .	54
2.3.5. Presentación y valoración . . . . .	55
2.4. Resultados y evaluación . . . . .	55
3. Conclusiones . . . . .	61
4. Referencias . . . . .	62
4. Filogenia y ontogenia del violín a través de las programaciones didácticas de conservatorios españoles: la producción de Lorena Ubis Ceniceros . . . . .	65
1. Introducción . . . . .	65
2. El canon violinístico actual: una cuestión de género . . . . .	67
2.1. Exclusión histórica e invisibilidad de las compositoras españolas . . . . .	67
2.2. Realidad de las programaciones didácticas de las comunidades autónomas españolas (2023-2025) . . . . .	70
2.2.1. La producción pedagógica de Lorena Ubis Ceniceros . . . . .	73
3. Propuesta de compositoras españolas de violín . . . . .	76

3.1. Repertorio para enseñanzas profesionales (de 1.º a 4.º)	76
3.2. Repertorio para enseñanzas profesionales (5.º y 6.º) y enseñanzas superiores . . . . .	77
3.3. Iniciativas y buenas prácticas . . . . .	79
3.4. Dificultades en el aula . . . . .	80
4. Conclusiones . . . . .	81
5. Referencias . . . . .	82
5. Proyecto educativo « <i>Cathedra Sonorum</i> , el órgano y armonio como instrumentos educativos» . . . . .	85
1. Introducción . . . . .	85
2. Inicio del proyecto y su evolución . . . . .	86
3. Estrategias pedagógicas para la valoración del patrimonio instrumental . . . . .	87
3.1. Jornadas . . . . .	87
3.2. Talleres . . . . .	87
3.3. Conciertos didácticos . . . . .	88
3.4. Visitas guiadas . . . . .	89
4. Metodología . . . . .	91
4.1. Concierto didáctico . . . . .	92
4.2. Talleres . . . . .	93
4.3. Visitas guiadas . . . . .	93
5. Materiales y recursos didácticos . . . . .	94
5.1. Libros de texto . . . . .	94
5.2. Audiovisuales . . . . .	95
6. Resultados . . . . .	97
7. Mejoras y posterior evolución . . . . .	98
8. Conclusiones . . . . .	99
9. Referencias . . . . .	100
6. La enseñanza instrumental en el alumnado neurodivergente: estrategias pedagógicas para los instrumentos de cuerda . . . . .	103
1. Introducción . . . . .	103
1.1. Intervenciones con alumnado autista . . . . .	104
1.2. El alumnado de cuerda con altas capacidades . . . . .	105
1.3. Doble excepcionalidad . . . . .	106
1.4. El papel pedagógico y didáctico del profesorado . . . . .	107
2. Metodología . . . . .	108
2.1. Participantes . . . . .	108
2.2. Procedimiento . . . . .	108

3. Resultados . . . . .	109
4. Conclusiones . . . . .	111
4.1. Retos futuros . . . . .	112
5. Referencias . . . . .	112
7. Literatura breve como detonante creativo en la producción y educación artística interdisciplinar: el caso de las «Greguerías reimaginadas» . . . . .	117
1. Introducción . . . . .	117
2. Marco conceptual . . . . .	118
2.1. Reflexión sobre el concepto de <i>creatividad</i> . . . . .	119
2.2. La literatura breve como catalizador creativo. . . . .	120
2.2.1. Greguerías . . . . .	121
2.3. Interdisciplinariedad . . . . .	122
3. Proyecto «Greguerías reimaginadas». . . . .	124
3.1. Objetivos . . . . .	125
3.2. Artistas participantes . . . . .	126
3.3. Criterios de selección de las greguerías y elementos biográficos . . . . .	127
3.4. Proceso de creación . . . . .	127
3.5. Formato expositivo y muestra . . . . .	128
3.5.1. Obras de Diana Victoria . . . . .	130
3.5.2. Obras de Pablo Grau . . . . .	134
3.5.3. Ejemplos de Lluc Semis . . . . .	136
4. Investigación exploratoria . . . . .	137
5. Aplicabilidad educativa . . . . .	139
6. Conclusiones . . . . .	140
7. Referencias . . . . .	140
8. El impacto de la música en el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico . . . . .	143
1. Introducción - marco teórico . . . . .	143
2. Revisión sistemática . . . . .	146
2.1. Educación musical y desarrollo cognitivo . . . . .	146
2.2. Educación musical y rendimiento académico . . . . .	150
2.3. Implicaciones educativas . . . . .	153
3. Conclusiones . . . . .	156
4. Referencias . . . . .	157

PARTE II. CREACIÓN ARTÍSTICA  
INTERDISCIPLINAR Y REFLEXIÓN CRÍTICA

9. Componer lo imaginado . . . . .	163
1. Introducción . . . . .	163
2. Claves . . . . .	164
2.1. Actitudes ante el hecho compositivo . . . . .	164
2.2. Las cuatro constantes . . . . .	164
3. Aplicación de la ecuación simbólica a la composición . . . . .	166
3.1. Concepto . . . . .	166
3.2. Praxis . . . . .	166
3.3. Discurso . . . . .	169
3.4. Objeto artístico . . . . .	169
4. Conclusiones . . . . .	169
5. Referencias . . . . .	170
10. Creación musical en entornos interactivos multimodales: música y corporalidad expandida en la obra del Instituto Stocos . . . . .	171
1. Introducción . . . . .	171
2. Creación musical en un entorno multimodal . . . . .	172
2.1. <i>Acusmatrix, Catexis</i> : la construcción del movimiento a partir del sonido . . . . .	172
2.1.1. <i>Acusmatrix</i> . . . . .	172
2.1.2. <i>Catexis</i> . . . . .	173
2.2. <i>Stocos</i> : procesos estocásticos y comportamiento autoorganizado . . . . .	174
2.3. <i>Neural Narratives</i> : extensiones corporales y cognición artificial . . . . .	175
2.4. <i>Piano &amp; Dancer</i> : interacción con un instrumento acústico . . . . .	177
2.5. <i>The Hidden Resonances of Moving Bodies</i> : una polifonía performática para percusión, danza y piano mecánico . . . . .	178
2.6. <i>The Marriage of Heaven and Hell</i> : la tensión de los opuestos . . . . .	180
2.7. <i>Oecumene</i> : una cosmofonía del mundo habitado . . . . .	182
2.8. <i>Embodied Machine</i> : la ilusión de la realidad o la realidad de la ilusión . . . . .	184
2.9. Actualidad y perspectivas . . . . .	186

3. Conclusiones . . . . .	186
4. Referencias . . . . .	187
11. Reivindicación política a través de la música: los paralelismos entre L.v.Beethoven y H. Lachenmann . . . . .	191
1. Introducción . . . . .	191
2. Paralelismos entre L.v.Beethoven y H. Lachenmann . . . . .	192
2.1. La influencia del contexto personal y social en su visión de la composición. . . . .	192
2.1.1. Beethoven . . . . .	192
2.1.2. Lachenmann . . . . .	195
2.2. La utilización de textos de corte político en sus composiciones. . . . .	196
2.2.1. Beethoven . . . . .	196
2.2.2. Lachenmann . . . . .	199
2.3. La utilización de citas musicales ajenas o propias a partir de un interés político. . . . .	201
2.3.1. Beethoven . . . . .	201
2.3.2. Lachenmann . . . . .	202
2.4. El compositor como símbolo . . . . .	204
2.4.1. Beethoven . . . . .	204
2.4.2. Lachenmann . . . . .	205
3. Conclusiones . . . . .	206
4. Referencias . . . . .	207
12. Variaciones artivistas nacidas de la reflexión <i>Y tenía razón</i> y su discurrir por el Museo de Málaga. Estudio de caso performativo: <i>Corazón de razón</i> . . . . .	209
1. Introducción . . . . .	209
1.1. Contexto . . . . .	210
1.2. Contexto de Alicia Narejos y de <i>Corazón de razón</i> . . . . .	211
2. Variaciones artivistas en <i>Y tenía razón</i> . . . . .	212
2.1. Las variaciones de Bárbara Kruger y Elo Vega . . . . .	213
2.2. <i>Corazón de razón</i> y el tejido creativo hilvanado . . . . .	215
3. Conclusiones . . . . .	223
4. Referencias . . . . .	224
13. <i>Forgotten bells for a lost father</i> (2023), para clavecín y <i>tape</i> : de la guerra al arte, de la muerte a la vida . . . . .	227
1. Introducción . . . . .	227
2. De la obra <i>Forgotten bells for a lost father</i> . . . . .	231

2.1. La idea: entre la memoria y la resignificación . . . . .	231
2.2. Breve contextualización del clavecín en la obra . . . . .	233
2.3. Del desarrollo en el tiempo . . . . .	235
3. Conclusiones . . . . .	241
4. Referencias . . . . .	242
<b>14. Antón García Abril: una mirada hacia su sinfonismo desde la sección de trompas . . . . .</b>	<b>245</b>
1. Introducción . . . . .	245
2. La sección de trompas en el sinfonismo garciabriliano . . . . .	246
2.1. Historiografía de la configuración seccional de las trompas . . . . .	247
2.2. La sección de trompas en el sinfonismo español del siglo XX . . . . .	249
2.3. <i>Hemeroscopium</i> . . . . .	251
2.3.1. Rol 1: presentación temática junto a otras secciones . . . . .	252
2.3.2. Rol 2: la sección de trompas en solitario . . . . .	254
2.3.3. Rol 3: multifuncionalidad de la sección . . . . .	254
2.4. <i>Celibidachiana</i> . . . . .	256
2.4.1. Rol 2: la sección de trompas en solitario . . . . .	257
2.4.2. Rol 3: la sección de trompas en solitario . . . . .	258
3. Conclusiones . . . . .	259
4. Referencias . . . . .	260
<b>15. Notación indisciplinada: partituras gráficas en contextos experimentales . . . . .</b>	<b>263</b>
1. Introducción . . . . .	263
2. Desarrollo . . . . .	265
2.1. Marco teórico e histórico: de la representación cerrada al dispositivo abierto . . . . .	265
2.1.1. Precedentes históricos de la notación experimental . . . . .	265
2.1.2. La partitura como tecnología de la imaginación . . . . .	266
2.1.3. Dimensiones de la notación gráfica: de lo visual a lo performativo . . . . .	266
2.2. Contexto institucional: el Museo de Arte Contemporáneo de Alicante . . . . .	267
2.3. El Taller de Músicas Gráficas: metodología y casos de estudio . . . . .	269

2.3.1. Principios metodológicos generales. . . . .	269
2.3.2. Caso de estudio 1: Diseño condicional y composición algorítmica . . . . .	270
2.3.3. Caso de estudio 2: Partituras espaciales tridimensionales . . . . .	273
2.3.4. Caso de estudio 3: Macropartituras colaborativas . . . . .	275
2.3.5. Caso de estudio 4: Partituras numéricas y sistemas formales. . . . .	276
2.3.6. Caso de estudio 5: <i>Collage</i> y apropiación. . . . .	278
3. Conclusiones . . . . .	280
3.1. Logros pedagógicos y conceptuales . . . . .	281
3.2. Contexto institucional . . . . .	282
3.3. Limitaciones y desafíos . . . . .	282
3.4. Proyecciones futuras . . . . .	283
3.5. Reflexión final . . . . .	284
4. Referencias . . . . .	284
Edición . . . . .	285



## Diálogos entre arte y educación

Didáctica y prácticas interdisciplinares en música y creación contemporánea

Este libro ofrece una mirada actual sobre los vínculos entre la educación musical y la creación artística contemporánea desde una perspectiva científica e interdisciplinar. Reúne aportaciones de investigadores, docentes y artistas que abordan la relación entre arte, pedagogía y sociedad desde metodologías diversas: estudios de caso, investigación-acción, análisis de procesos creativos y experiencias de innovación docente.

La obra se organiza en dos grandes bloques: el primero recoge investigaciones centradas en la educación musical y su capacidad de transformación social, abordando temas como la diversidad, la convivencia, la interdisciplinariedad o la innovación pedagógica. El segundo bloque se adentra en la creación artística contemporánea, explorando la interacción entre música, cuerpo, luz, literatura, notación experimental y reflexión crítica. Este diálogo entre arte y educación permite repensar la práctica docente como espacio creativo y la creación artística como fuente de conocimiento e investigación.

Este volumen constituye una aportación relevante al debate actual sobre la investigación artística, al ofrecer una visión integradora que conecta el ámbito universitario con los conservatorios superiores, y la teoría con la práctica. Dirigido a profesorado, investigadores y estudiantes de educación musical y artes contemporáneas, se presenta como una referencia para comprender las nuevas intersecciones entre arte, investigación y pedagogía en el siglo XXI.

