



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

---

**Análisis del proyecto educativo  
“El Manuscrito Indescifrable”  
Antecedentes artísticos y pedagógicos**

---

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER EN ESTUDIOS ARTÍSTICOS, LITERARIOS Y DE LA CULTURA

Madrid, Septiembre 2019

Autora: Rosa Rincón Barrado

Tutor: José Luis Carles Arribas

## ADVERTENCIA

Todas las imágenes y elementos audiovisuales recogidos en este trabajo son propiedad del proyecto Todos Creamos e incluyen contenido sensible. No se permite su divulgación.

All the world's a stage,  
And all the men and women are merely players;  
They have their exits and their entrances  
And one man in his time plays many parts<sup>1</sup> (...)  
(Shakespeare, 1623)

[Sobre Todos Creamos, VIII Edición, “El Manuscrito Voynich”]

En este mundo repleto de enigmas indescifrables, hay dos que nos excitan principalmente: el funcionamiento de la mente de los adolescentes y las reacciones insólitas de los niños. Esa es la razón por la que los puntos de partida de nuestros proyectos emergen de esos territorios pantanosos.

Este nuevo proyecto nos invita a adentrarnos en códigos antiguos cargados de códigos que retan a quien los abre. Uno de ellos nos ha dado la primera pista: el único manuscrito medieval no descifrado que queda en el planeta: el *Manuscrito Voynich*, un desconcertante acertijo literario. Pero, ¿no es cierto que el arte llega allá donde no alcanza la ciencia? ¿Conseguiremos acercarnos a sus esencias a través de nuestras utópicas artes diluidas?<sup>2</sup> (Palacios, 2018)

---

<sup>1</sup> Referencia encontrada en la obra *As You Like It*.

<sup>2</sup> Descripción del proyecto pedagógico 2018-2019 para CNDM.

## **Resumen**

En este trabajo se pretende, primero, recoger algunas de las iniciativas artísticas y pedagógicas que sentaron las bases de lo que hoy se conoce como Pedagogías Creativas y de co-creación. Esto nos servirá para comprender mejor la segunda parte, que consistirá en una descripción y análisis del proyecto educativo dependiente del Centro Nacional de Difusión Musical (CNDM), Todos Creamos y, en concreto, de su VIII edición, “El Manuscrito Indescifrable”.

Palabras clave: pedagogías creativas, co-creación, creatividad, CNDM, Manuscrito Voynich.

## **Abstract**

The first objective of this work is to revise some artistic and pedagogical initiatives that laid the foundations of what today is known as creative and co-creative pedagogies. This will allow us to better understand the second part of the thesis, which consists of a description and analysis of the educational project ‘TodosCreamos’, dependent on the ‘Centro Nacional de Difusión Musical’. The analysis will focus specifically on the 7<sup>th</sup> edition of this educational project, whose title is ‘El Manuscrito Indescifrable’.

Key words: creative pedagogies, co-creation, creativity, CNDM, Voynich Manuscript.

## Índice

### Introducción

Justificación.....	1
Objetivos.....	2

### Parte I

#### Marco teórico

Antecedentes.....	4
La obra de arte total: <i>Gesamtkunstwerk</i> .....	5
Primeras décadas del siglo XX.....	7
La Escuela de la Bauhaus.....	8
La Escuela Nueva.....	11
Pedagogía musical activa.....	12
Pedagogía musical creativa: la pedagogía del sonido.....	15
¿Cómo educar jugando?.....	18

#### Conceptos relevantes

Creatividad.....	20
Creación colectiva/Co-creación.....	23
Conclusiones.....	24

### Parte II

#### Todos Creamos: un proyecto para el desarrollo artístico integral

Antecedentes: ¡Esto es Ritmo!.....	30
Marco de desarrollo.....	33
Fernando Palacios.....	33
Historia del proyecto.....	35
El tema.....	38
Desarrollo del trabajo.....	40
“Rito iniciático” y colectividad.....	41
Diversidad musical, diversidad en escena.....	42
Elementos visuales: escenografía y <i>atrezzo</i> .....	44

Inclusión de las nuevas tecnologías.....	47
El Manuscrito Voynich.....	48
Análisis y descripción musical, escénica y estética de las piezas utilizadas	
1. Acto I: Monolito.....	50
1.1. Tam-tam: <i>Mikrophonie</i>	
1.2. Piano: <i>Saturno</i>	
1.3. Electrónica 1: <i>Monolito</i>	
1.4. Piano: <i>Consagración</i>	
2. Acto II: Desenredar.....	54
2.1. Poema fonético: <i>Tró-tró</i>	
2.2. Vasitos: <i>Cítara y látigo</i>	
2.3. Electrónica 2: <i>Burbujas</i>	
2.4. El baile de las flores: <i>Claro de luna</i>	
3. Acto III: Memoria.....	57
3.1. Campanas: <i>Saturno</i>	
3.2. Transcripción: <i>Valsecito misceláneo</i>	
3.3. Danza de la Muerte: <i>Ad mortem festinamus</i>	
3.4. Recitado: <i>Paso a dos</i>	
4. Acto IV: Yo soy tú.....	61
4.1. Espejos: <i>Yo soy tú</i>	
4.2. Electrónica 3: <i>Locura rusa</i>	
4.3. Electrónica 4. <i>Water</i>	
4.4. <i>Danza de los palos</i>	
5. Acto V: Encontrar.....	62
5.1. Dúo: <i>El Abismo de los Pájaros</i>	
5.2. Juego de láminas: <i>Poema</i>	
5.3. Farandola: <i>Manuscriptem endiablaturum</i>	
5.4. Clímax: <i>Los Sonidos del Silencio</i>	
6. Acto VI: Cielo en tierra.....	69
6.1. Caos: <i>Banco de peces</i>	
6.2. Obra coral: <i>Lillium</i>	
6.3. Órgano: <i>Ascensión</i>	
6.4. Juego de tam-tam: <i>Habla Saturno</i>	

Electrónica

1. Proceso creativo.....	72
2. Proceso de grabación. Proceso pedagógico.....	73
2.1. <i>Monolito</i> : Descubrimiento	
2.2. <i>Burbujas</i> : Lucha bajo la lluvia	
2.3. <i>Locura rusa: Absurdo con misterio</i>	
2.4. <i>Water</i> : Descomposición	
Conclusiones.....	78
Bibliografía.....	I
Anexos.....	VI

## Introducción

### Justificación

En el mundo de la creación musical actual se muestra un interés enorme por las propuestas que escapan del margen tradicional de la música (sus espacios y formatos conocidos). Sin embargo, parece que ciertas iniciativas siguen produciendo rechazo por parte de toda la comunidad artístico-musical: los conciertos didácticos. No solo esto, sino que hemos llegado a un punto en el que cualquier proyecto que incluya un término que sea modificado mediante el adjetivo ‘pedagógico’ o ‘didáctico’ pasará a perder parte de su interés, disminuir en importancia o desvalorizarse por completo. De lo que parece que muchas veces no somos conscientes es que, a través de este proceso, como consecuencia estamos despreciando, además de la obra, a los propios artistas que participan en ellos.

Sin duda alguna, la actividad pedagógica musical en nuestro país siempre se ha valorado de forma precaria pero, de igual forma, este hecho se ha disfrazado por el conocimiento de la necesidad de desarrollar dicho trabajo. Muchos artistas con grandes capacidades deciden evitar formar parte de estas iniciativas a consecuencia de, precisamente, el carácter peyorativo que los impregna, perdiéndose la aportación que podrían realizar. En el mejor de los casos su participación se resumirá en una actuación circunstancial de carácter casi voluntario.

Bien es cierto que, desde algunas agrupaciones o instituciones, se intenta fomentar este tipo de iniciativas con mayor o menor fortuna, viéndose traducidos en los conocidos (como nos hemos referido anteriormente) “conciertos didácticos o pedagógicos”, los cuales beben todos ellos de un mismo patrón deficiente sin un trabajo real previo, planteamiento pedagógico o discurso artísticos; el resultado acaba tornándose en un concierto al uso alrededor de un programa “adaptado” para el gusto de “los más jóvenes”, y caracterizados por un mínima interacción con ese público. Ante esta triste realidad, todavía hay personas, músicos, artistas y profesionales que buscan romper con estas dinámicas enquistadas, ofreciendo alternativas que logren un beneficio real en aquellas personas que participan.



Para ilustrar un ejemplo de este tipo de trabajo se ha decidido mostrar, analizar y sacar a la luz el trabajo que se realiza en un proyecto en concreto: Todos Creamos, como alternativa viable para la enseñanza musical además de la creación artística en general, más allá de las convenciones que conocemos. A través de ello podremos descubrir un mundo de posibilidades compositivas y, por supuesto, poner de manifiesto el valor real creativo que conlleva trabajar bajo difíciles condiciones pero, al mismo tiempo, tan enriquecedoras.

## **Objetivos**

Al tratar la educación musical, y más concretamente, sobre apuestas que se salen de la normativa, podemos comprobar como numerosos pedagogos abogan por un cambio en las metodologías educativas. Sin embargo, cuando comenzamos a profundizar sobre ello y buscamos ejemplos llevados a la práctica de estas teorías pedagógicas, no podemos encontrar más que algunas iniciativas que realmente marquen un punto de inflexión en las formas de hacer y enseñar música, y que puedan establecerse como referentes. Por ello, los objetivos de este trabajo buscan:

- Mostrar el largo camino que ha recorrido la educación artística, centrándonos en aquellos aspectos que consideramos más relevantes para el desarrollo de los proyectos multidisciplinares.
- Asimismo queremos realizar una muestra de los marcos teóricos más cercanos al desarrollo del tema en sí que consistirá en la descripción de uno de esos proyectos pedagógicos artísticos en concreto Todos Creamos.
- Sacarlo a la luz para demostrar la relevancia de este proyecto que cuenta ya son una sólida historia. Para ello:
  - realizaremos un primer acercamiento teórico al mismo:
  - describiremos las bases del trabajo que en él se realiza:
  - y por último, ejemplificaremos este desarrollo a través de la descripción y análisis estético, escénico y musical de la última edición 2018-2019 que recibe el nombre de “El Manuscrito Indescifrable”, en cuyo equipo creativo tuvo la oportunidad de participar la autora del presente trabajo.

## Parte I

## Marco teórico

A principios del s.XX, con la llegada de las vanguardias artísticas, no solo cambió la forma de hacer arte, sino también la manera en la que lo recibiríamos. Rápidamente, muchos expertos se dieron cuenta de que siguiendo este proceso, la misma metodología para su enseñanza debía adaptarse a las formas creativas, así como a los nuevos conceptos que surgían e inundaban el vocabulario artístico, cambiando nuestra concepción del mismo. De esta manera, aparecieron diversos movimientos en cada una de las disciplinas artísticas de quienes fueron conscientes de esa necesidad, e intentaban mostrar cómo enseñar a expandir ese nuevo concepto de ‘arte’. La música no fue ajena a este proceso. En el ámbito musical varios investigadores y pedagogos sugirieron una nueva enseñanza de la música no solo basada en el concepto restringido de la música tonal clásica, sino en uno mucho más amplio, donde se trabajase con el sonido en sí mismo y no con notas específicas. El mayor representante de esta tendencia pedagógica fue el francés François Delalande quien sentaría las bases de la conocida como “Pedagogía del Sonido”.

### Antecedentes

Resulta obvio decir que las distintas formas artísticas siempre han caminado de la mano a través de la historia, influyendo unas en otras, compartiendo características o incluso conceptos, moviéndose por sendas diferentes pero paralelas. Sin embargo, consideramos que puede distinguirse un momento histórico en el que todas las artes parecen acercarse más que nunca. Un momento donde sus límites se difuminaron hasta el punto de llegar a ser difícilmente distinguibles, surgiendo obras que, a pesar de que suelen recibir una identificación dentro de uno de los órdenes artísticos concretos, contienen elementos artísticos muy diversos, siendo imposibles de enmascarar o pasar por alto su relevancia dentro del conjunto. Según algunos autores como Marchán-Fiz existirían trasvases internos entre ellas que, de una forma casi misteriosa, les permitiría mantener una unidad originaria (2008). Teniendo en cuenta esa “unidad originaria”, resultaría mucho más sencillo ese viaje hacia un mismo fin artístico compartido por todas ellas.

Cabe mencionar que esta distinción de género artístico es un constructo humano fruto de los principios de la Ilustración, momento en el que aparece la diferenciación de Bellas Artes que manejamos en la actualidad y, con ello, todas las consecuencias que

supone como el establecimiento de un canon con el que hoy en día todavía convivimos. Las normas surgidas en este periodo sirvieron para fijar algunos aspectos necesarios y, en muchos sentidos, ensalzar el trabajo artístico; sin embargo, la severidad con la que el mundo del arte se cargó trajo consigo que “toda obra que perteneciera a un género determinado debía cumplir con rigurosidad estas leyes, pues de lo contrario no realizaría la esencia del género en cuestión y resultaría fallida. El depender de esas normas tenía otra consecuencia más y es que no se admitían géneros nuevos ni híbridos, siendo estos condenados u obviados” (Viñas, 2002), afectando directamente al posible nacimiento de obras que aunaran distintas disciplinas y, en consecuencia, separando y aislando a los propios creadores.

Aun así, poco a poco llegaríamos a ese momento histórico al que nos referíamos, en el cual, dichos principios son deconstruidos: el inicio del siglo XX. El contexto de las grandes vanguardias históricas supone un punto de inflexión en la manera en la que las artes se relacionan, adoptando una actitud colaborativa, provocando la “contaminación” de estilos y tendencias entre los artistas del momento. Se recupera el concepto de ‘obra de arte total’ como ideal vanguardista (Pastor Prada, 2012).

### **La obra de arte total: *Gesamtkunstwerk***

Debemos detenernos un momento para tratar este término. El concepto de ‘obra de arte total’, a pesar de que pueden apreciarse testimonios en torno a él ya en la última década del s.XVIII e inicios del s.XIX con origen en el primer Romanticismo, suele atribuirse al compositor Richard Wagner quien, sin duda, lo explota y populariza a través de sus ensayos: *La obra de arte del futuro* (1849), así como en *Ópera y drama* (1851). Precisamente es él quien logra que la palabra *Gesamtkunstwerk* (traducción en alemán) se generalizase, a pesar de que dicho término ya se encontrase incluido en escritos del filósofo K.F.E. Trahdorff en 1827<sup>3</sup>.

Se suele relacionar a Wagner con este concepto al entenderse *Gesamtkunstwerk* como el resultado obtenido al componer texto y música por un mismo autor, al contrario de lo que solía suceder en el mundo operístico, donde compositor y libretista seguían siendo, frecuentemente, artistas diferentes.

---

<sup>3</sup> Trahdorff, K. F. E. (1827). *Ästhetik oder Lehre von Weltanschauung und Kunst*. Berlín.

Aun así, como hemos mencionado, encontramos testimonios que recuerdan a este término con anterioridad, conectándolo con la idea romántica de recuperación de los clásicos griegos. En concreto, nos referimos al Drama clásico, el cual siempre fue considerado y concebido como una oportunidad de unión de todas las artes. En 1817, August Wilhem Schlegel llama a “nutrir las artes unas con otras y encontrar puentes entre unas y otras. Las columnas pueden quizá convertirse en pinturas, [...] las pinturas en poemas, los poemas en músicas; ¿y quién sabe? una majestuosa música sacra se elevaría de repente en el aire como un templo (1960, pp.49-50, traducción Aizpún Vilchez, 2018).

Sin embargo, estos primeros autores románticos no desarrollaron un trabajo teórico o práctico comparable al de Wagner, razón por la cual siempre se le atribuyó a éste último (Aizpún Vilchez, 2018). De esta manera, el concepto de obra de arte total pasó a relacionarse con normalidad al género operístico de dicho compositor y estudiarse siempre dentro del ámbito musical, campo en el que predominaba su figura.

Tanto los primeros románticos como Wagner se remiten en sus escritos al Drama clásico para justificar y ejemplificar la obra de arte total. La intención que subyace sobre todos los discursos no es otra que la de crear un efecto mayor en el espectador, recuperando el objetivo catártico de los dramas griegos. La perspectiva no solo responde al ideal romántico de unión sino que contemplan este proceso a través de una perspectiva externa “al redirigir su atención hacia el efecto producido sobre el espectador ya que se darán cuenta de que este es mucho mayor cuando varias artes se presentan juntas” (Aizpún Vilchez, 2018, p.20). Esto sucedería, precisamente, por el poder “mágico” del Drama, efecto conseguido por la combinación de los diferentes elementos que provocan la ilusión dramática buscada (Burwick, 1991). Estos elementos intentarían apelar a los sentidos del espectador e introducirlos en la obra mediante música, luces, vestuario, movimiento, etc...

La influencia de esta idea se haría ver rápidamente en autores como Alexander Scriabin, quien en 1903, se dispuso a componer una obra de gran magnitud de la cual anticipaba que necesitaría un trabajo especial por parte de los espectadores para poder recibir los efectos visuales, de danza o el incienso que requeriría; se trataba de la inacabada *Mysterium*. La misma atmósfera del espacio de la representación cambiaría a medida que avanzase, mediante variaciones en las luces que modificarían los contornos

de la arquitectura<sup>4</sup>. De este modo incluiría elementos de todas las artes, proporcionando una experiencia multisensorial (Lloret González, n.d.)

A pesar de todo, el concepto de obra de arte total continúa atribuyéndose de manera casi exclusiva a las obras operísticas del compositor Richard Wagner. Por tanto, la ópera pasaría a adoptar el significado y título de unificadora de las artes sin dar oportunidad de destacar por los mismos méritos a otras formas y, en consecuencia, a establecer a la Música como el arte principal, jerarquizando su valor con respecto a las demás que quedarían automáticamente en un puesto de menor importancia. “La ópera no es la suma armónica y en igual proporción de todas las artes sino un género musical que *se sirve* de todas las artes” (Navarro Remesal, 2015).

### **Primeras décadas del s.XX**

Tras los primeros años de guerra y transformaciones políticas en Europa, los artistas parecen buscar consuelo a través de reuniones y grupos de los que acabarán surgiendo proyectos de colaboración interdisciplinar, “los cuales vienen a configurar una nueva versión de aquel ideal europeo de síntesis artística en busca de la obra de arte total” (Pastor Prada, 2012, p.76). Las obras de arte escénicas se convertirán en el marco perfecto para desarrollar este trabajo colaborativo. En concreto, el cabaret y los pequeños teatros otorgan la libertad creativa que estos nuevos artistas necesitaron para desarrollar proyectos mucho más arriesgados, investigando las líneas de estas vanguardias que se desarrollaron a través de la unión de la pintura, poesía, teatro danza música, magia, etc., siguiendo las líneas estéticas del cubismo, futurismo o expresionismo.

Como heredero de estos movimiento surge el Dadaísmo, en el conocido Cabaret Voltaire (Zurich), fundado en 1916 por Hugo Ball. Junto con sus compañeros proponían, entre otras ideas, “el renacimiento de la sociedad a partir de todos los medios y recursos artísticos reunidos” (Ball, Auster, Hesse & Bravo de la Varga, 2005, p.35), formulando un tipo de teatro que “encierra una nueva concepción de la obra de arte total” (Ball et al., 2005, p.37) de Wagner (Pastor Prada, 2012, p.79), que Ball consideraba que tendría el poder de provocar una transformación social. Además del poeta y escritor Hugo Ball, dentro de este grupo se incluirían otros artistas de enorme

---

<sup>44</sup> Testimonio extraído de la página web: [https://en.wikipedia.org/wiki/Mysterium\\_\(Scriabin\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Mysterium_(Scriabin)) Última visita 9/8/2019.

importancia para el movimiento como el pintor Marcel Janco, el también pintor Jean Arp, Juliette Roche (escritora y pintora), Marcel y Suzanne Duchamp (ambos pintores franceses), el pintor y cineasta Hans Richter y, por supuesto, Tristan Tzara que, junto a Marcel Duchamp, se convirtieron en las figuras más representativas del movimiento. También encontramos a otros artistas que frecuentaron este cabaret, tales como Guillaume Apollinaire, Filippo Tommaso Marinetti, Pablo Picasso, Amedeo Modigliani o Vasili Kandinski, todos ellos estandartes de diversos movimientos vanguardistas que guardaban gran relación con la esencia dadaísta.

Una de las principales iniciativas que tomó este movimiento artístico fue la apertura de la Galerie Dadá, un espacio diseñado para exponer y representar sus obras pero con un claro propósito educativo y de divulgación social, mostrando la necesidad de compartir el arte y educar, sobre todo a las clases más bajas (Pastor Prada, 2012). La Galerie Dadá se constituía así como un espacio democrático donde el principal objetivo era atraer a un público popular, tanto niños como adultos; sin embargo, lamentablemente, no tuvo el éxito esperado y pronto cerró sus puertas.

### **La Escuela de la Bauhaus**

Posteriormente aparecerán seguidores de estos movimientos vanguardistas (dadaísmo, futurismo, etc.) de lo que tomarán algunos de sus ideales. Tal es el caso de la conocida como Escuela de la Bauhaus, fundada en 1919 en Weimar (Alemania) por el arquitecto y diseñador Walter Gropius. Gropius había llegado a ocupar los puestos de director tanto de la *Sächsischen Kunstgewerbeschule* (Escuela de Artes y Oficios) como de la *Sächsischen Hochschule für bildene Kunst* (Escuela Superior de Bellas Artes). Sin embargo decidió unir ambas escuelas en torno a dos aspectos clave: la arquitectura y las artes, a través de la enseñanza del diseño, pintura, dibujo, decoración, fotografía o teatro en una única institución que denominó *Staatliches Bauhaus* (Casa de la Construcción Estatal).

Para comprender la fusión de todas estas disciplinas debemos fijarnos en los miembros de su claustro entre los que se encontraban artistas como Mies van der Rohe, Vasily Kandinsky o Paul Klee, algunos de los pintores que habían frecuentado el Cabaret Voltaire anteriormente. La escuela fue clausurada en 1933 coincidiendo con la llegada al poder del nazismo, aun así, estuvo en activo el tiempo suficiente para dejar

una profunda huella en la historia del arte y la pedagogía de las artes de manera interdisciplinar.

Años antes de la fundación de la Escuela de la Bauhaus, el escritor Thomas Mann ya hablaba de Gropius como “uno de los bienhechores del mundo”, que exigían una transformación radical en la cultura (Fiedler & Feierabend, 1999, p.181). Bajo la dirección de Gropius, “la Bauhaus buscó una ‘nueva forma de vida’ y ese era su contenido social” (MacCarthy, 2019, ps.107-108). Para el fundador quedaba claro que “la búsqueda de una nueva estética significaba necesariamente la búsqueda de una nueva ética, y para hacer esto las artes y la arquitectura serían fundamentales en el proceso” (Barba & Pérez Toledo, 2019).

A través de este ideario que abogaba por una reforma social a través de las artes, la Bauhaus se convertía en la primera institución que ponía en práctica las reformas pedagógicas diseñadas para la época buscando “reparar la doble fractura que sufre el individuo moderno: la del ser con su propio cuerpo y la del ser con la sociedad industrial” (Pastor Prada, 2012, p.86). Sin embargo, este dilema parece haberse mantenido en el tiempo, llegando a nuestros días, un siglo después, sin haber conseguido encontrar una solución eficiente para los más jóvenes. La cuestión principal era entender la dicotomía entre el hombre y el entorno tecnificado en el que se encuentra. La doble vida que creamos para defender nuestra imagen frente al mundo. Gropius defendía esta idea como solución a la sociedad degradada que les había llevado a la Primera Guerra Mundial, un mecanismo para humanizar al propio ser humano, la unión de las artes con la tecnología en un método de enseñanza lograría ese equilibrio. En este mundo tecnológico debemos decidir si saltar al vacío, donde un enorme engranaje te espera para encajar, o ser engullido por él. Ante este panorama el arte, como expresión individual, parece tener un papel más importante que nunca, sobre todo en los más jóvenes cuya personalidad en desarrollo es claramente influenciado por el brillo de la maquinaria moderna. La enseñanza debería unir ambos factores indisolubles hoy en día, de modo que podamos reflejarnos en la tecnología e incluso valerlos de ella para la creación artística, constituyendo una unidad completa entre arte, tecnología y ser humano.

Dentro del contexto de la Bauhaus, uno de los artistas que en ella trabajaron quiso poner en marcha el ideario marcado desde un contexto escénico. El escultor y



artista plástico Oskar Schlemmer encontró en las clases de teatro la oportunidad idónea para la enseñanza desde el punto de vista multidisciplinar.

Sus obras no se dejan clasificar, sino es considerándolas como fragmentos de una totalidad. Sin contradicciones, su producción artística es a la vez muy amplia y muy reducida, ya que se concentra en unos pocos y constantes intereses que recorren la totalidad de su obra. Precisamente la necesidad de unidad y la búsqueda de un equilibrio perseguido incansablemente sin el contrapunto a una multiplicidad de medios y a un rico abanico de realizaciones en diversos campos artísticos. (Paz, 1996, p.40)

El ejemplo más relevante del trabajo de este autor fue el *Ballet Triádico* (1922). En esta obra la búsqueda de unión de las diferentes artes llevó a que el orden natural de composición se invirtiera, de tal manera que “a partir de los trajes se buscaron música que se adaptasen a sus formas y su estética y, en último lugar, se investigaron los movimientos a partir del traje y la música” (Pastor Prada, 2012, p.87).

Un caso particular fue el de la música Gertrud Grunow<sup>5</sup>, profesora de la asignatura “Teoría de la Armonía” en la Escuela de la Bauhaus desde 1919 hasta 1923. Grunow pudo desarrollar su propio método didáctico, que ya había presentado en varias conferencias con anterioridad, el cual se adaptaba a la perfección a la enseñanza multidisciplinar que la Bauhaus exigía. Grunow sería una de las pocas mujeres que ejercerían la docencia dentro de esta escuela. Sin duda, debido al momento histórico, la ayuda del músico Johannes Itten (1888-1967), quien había sido a su vez su alumno años antes, facilitó su presencia en el centro (Vadillo Rodríguez, 2016). La base de su metodología surgía de los fundamentos sinestésicos, “en concreto la interrelación de los sentidos de la vista y el oído” (Vadillo Rodríguez, 2016) aunque también daba gran importancia a la transmisión a través del movimiento corporal como puede apreciarse en algunas imágenes de sus trabajos en la escuela. El color cobraba un enorme protagonismo ya que creía que se establecían unas relaciones muy estrechas y concretas

---

<sup>5</sup> Nacida en 1870 en Berlín. Recibe su formación musical de los profesores Hans von Bülow, Xaver Scharwenka y Francesco Lamperti. El interés por la música y la pintura hizo que orientase sus investigaciones siempre a establecer relaciones entre estas dos artes. Ejerció como profesora de la Escuela de la Bauhaus entre 1919 y 1923. En este año su alumno y compañero Johannes Itten entró en conflicto con Walter Gropius (director en aquel momento de la Bauhaus) propiciando la renuncia de ambos de la institución. Desde ese momento desarrolló su carrera pedagógica en Hamburgo hasta 1934 cuando tuvo que abandonar el país por la llegada del nazismo. Grunow moriría en la ciudad alemana de Leverkusen en 1944.

entre él y la música, hasta el punto de poder distinguir notas en los colores o sentimientos definidos. “El objetivo de su asignatura era la búsqueda de un equilibrio y el análisis por parte del estudiante de sus propias habilidades artísticas a través de la música” (Vadillo Rodríguez, 2016).

### **La Escuela Nueva**

Todo este conjunto de ideales artísticos se extendieron rápidamente en el plano educativo, favoreciendo que muchos pedagogos buscasen la implantación de sistemas similares por todo el mundo.

Como hemos visto, la pedagogía de la Bauhaus no hizo más que continuar con unos principios ya surgidos a finales del siglo XIX. La proliferación de escuelas alejadas de las convenciones históricas favoreció la diversidad dentro del sistema educativo. Sin embargo, esto no hizo más que mostrar las carencias que una rígida y anticuada estructura podía tener y, en seguida, surgió la necesidad de diversificar también los métodos atendiendo a la demanda social. La Primera Guerra Mundial detuvo la posibilidad de establecer cualquier tipo de reforma. Tras ésta, muchos pensaron que la razón de tal catástrofe había sido precisamente un fallo en la educación, lo que propició la aparición de distintas líneas educativas que seguían los ideales de la paz y la democracia. Aun así, los nuevos regímenes totalitarios que se fueron sucediendo contrarios a estos sistemas volvieron a tirar por tierra cualquier oportunidad de poner en marcha tales iniciativas.

En este contexto aparecerá un nuevo modelo que englobará varias teorías de remodelación de la educación conocido como Escuela Nueva. El germen de la Escuela Nueva lo encontramos en autores como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) o el suizo Joahn Heinrich Pestalozzi (1746-1827). El primero siempre creyó en una educación para niños y niñas centrada y diferenciada del adulto que atendiera a sus necesidades, ayudando a su desarrollo de manera natural y libre. Por otro lado Pestalozzi “concibe la educación del pueblo como un mecanismo para transformar sus condiciones de vida”, es decir, defiende la educación al servicio de la transformación social (Manzano, n.d.). Por tanto, la Escuela Nueva basaría su actividad en torno al niño, pasando de una metodología magistrocentrista a una paidocentrista.

En Estados Unidos aparece una de las figuras más influyentes en la Escuela Nueva, el pedagogo John Dewey (1859-1952), siendo uno de los fundadores del pragmatismo, siempre defendió que la enseñanza del niño debía fomentar el aprendizaje a través de acciones y experiencias reales desarrollado en su filosofía instrumentalista. Los seguidores de Dewey se refieren a su pedagogía como Escuela Progresista, a pesar de que es difícilmente separable del concepto de Escuela Nueva. Sin duda, ambas defienden una de las claves de este progreso pedagógico: la educación integral. Es decir, el proceso de enseñanza no debería centrarse solo en el desarrollo intelectual puro, separado de otras parcelas del ser humano como son la educación física y la artística. De hecho, dentro de los preceptos de la Escuela Nueva se recoge uno directamente relacionado con la música dentro del apartado relativo a la Educación Artística y Moral:

La Escuela Nueva cultiva la música colectiva.

- Por medio de audiciones cotidianas y obras maestras, tras la comida del medio día. B) Mediante la práctica cotidiana del canto común.
- Por la práctica frecuente de la orquesta, estas actividades concertadas de orden afectivo ejercen una acción profunda y potente en los que aman la música y contribuyen a estrechar los lazos colectivos por la emoción que emana de ellas<sup>6</sup>.

### **Pedagogía musical activa**

Dentro del ámbito musical vemos figuras importantes a favor de esa educación a través de la acción.

Primero debemos hablar de Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) quien, en torno a 1892, con su llegada como profesor de composición al Conservatorio de Ginebra, observa entre sus alumnos una incapacidad para interiorizar la música y, por tanto, una carencia clara a la hora de componer. Para intentar subsanar este problema, Dalcroze elaboró un método basado en la adquisición de competencias musicales a través del trabajo del sentido rítmico mediante la práctica activa, con el que lograría mejorar el resto de habilidades musicales de los alumnos, como la auditiva. Las actividades ideadas se realizaban en un formato muy cercano a la danza, tomando el espacio como un elemento más de interés. “El espacio pasa a formar parte del fenómeno sonoro y motor, estableciendo contacto a través de la comunicación no verbal y la expresión

---

<sup>6</sup> Información obtenida en la página web [http://www.ecured.cu/La\\_escuela\\_nueva](http://www.ecured.cu/La_escuela_nueva)

personal” (Vernia, 2012). Como vemos, de manera casi inconsciente, se establece una relación con el resto de artes incluido el espacio arquitectónico, buscando la educación total del individuo.

Por su parte, Zoltan Kodály lleva a cabo su trabajo en su país natal ( Hungría), siendo conocido a día de hoy en mayor medida por su faceta como compositor y etnomusicólogo, la cual desarrollaría junto al también húngaro Béla Bartók. Sin embargo el papel que tuvo como pedagogo resulta todavía a día de hoy imprescindible. Kodály utiliza sus conocimientos como folklorista para idear un método de enseñanza basado en la tradición popular, el canto como elemento fundamental y un repertorio familiar cuya dificultad aumentaría de manera natural. La lengua materna facilitaría el aprendizaje y, sobre todo, el establecimiento de una relación natural con los niños a través de la tradición oral. Así expresaba el propio Kodály su interés educativo:

El objetivo o meta de la música no es llegar a ser juzgada sino convertirse en nuestra sustancia, hay mucho analfabetismo musical incluso entre los niveles cultos de nuestra sociedad. Es inútil tratar de obviar esta situación divulgando la música sinfónica de buena calidad. Aquellos que no están acostumbrados a escucharla comprenderán poco y no podrán acercarse a ella a través de la lectura formal en partitura. (Citado en Lucato, 2001)

Mientras tanto, el alemán Carl Orff llevará a cabo su propuesta pedagógica englobando mucho de los principios anteriores, moviéndose dentro del ideario de la Escuela Activa. Este autor es conocido mundialmente por su obra *Carmina Burana* (1937), “en la que expresa la poética que contempla rasgos de la tragedia griega, modelos barrocos, elementos de la vida campesina bávara y misterios cristianos, pretendiendo reflejar una idea personal de obra de arte total, que intenta poner en práctica también mediante el *Schulwerk*<sup>7</sup>” (Jonquera Jaramillo, 2004). De nuevo aparece el concepto de “obra de arte total” como muestra de todas las propuestas que surgirán en busca de alcanzar el ideal de conjunto.

Carl Orff funda, junto a la bailarina y coreógrafa Dorothee Günther, en 1924, la que hoy sigue siendo una de las escuelas más importantes del mundo para la educación

---

<sup>7</sup> El término alemán ‘Schulwerk’ se traduce literalmente al español como “escuela taller”, sin embargo, su utilización presenta bastante ambigüedad. Schulwerk podría entenderse como todos aquellos principios que se reunirían bajo la pedagogía de Orff así como los materiales que él mismo creó y que han servido de modelo *a posteriori*. Puede encontrarse más información en el siguiente enlace web <http://www.barenboim-said.es/es/orff-schulwerk/>

musical y artística, la *Günter-Schule*, la cual ha llegado hasta nuestros días como *Orff-Schulwerk*.

Uno de los aportes más conocidos del este autor será el instrumental Orff, actualmente instaurado en las escuelas de prácticamente todo el mundo, incluida España. Carillones, metalófonos, xilófonos, panderos, crócalos y triángulos son algunos de los instrumentos que forman parte de dicho conjunto, pensados para que todos los individuos, independientemente de sus habilidades, pudiesen participar en el aprendizaje, democratizando la experiencia práctica.

Sin embargo, la enseñanza Orff se define por algo más que estos instrumentos. A raíz de conversaciones con Günter, en la Orff-Schulwerk se refleja la metodología dalcroziana a través de esa relación entre música y movimiento corporal, además de la introducción del lenguaje verbal, un lenguaje verbal primitivo que utilizará el sonido como sustancia sonora y rítmica esencial, creando un juego en la articulación de frases y sílabas. Es un tratamiento del lenguaje muy cercano al que presenta Hugo Ball en el poema fonético dadaísta *Karawane*. Todos estos elementos unidos se mueven “en busca de una realización práctica de la idea de la obra de arte total en la educación musical de los niños.” (Jonquera Jaramillo, 2004, p.30).

Otro de los elementos que cobra cada vez más importancia y se encuentra presente en la pedagogía Orff es el trabajo propiamente creativo, una evolución más de la idea del desarrollo individual de la persona en todas sus facetas propio del paidocentrismo. En el método Orff-Schulwerk no se quiere “conducir al niño a la (‘gran’) música, sino llevar la música al niño. Cuando un niño experimenta consigo mismo como un ‘creador de música’ según el modo descrito, podemos esperar que esté motivado para buscar ‘el gran mundo de la música en su fascinante verdad’ a lo largo del tiempo” (Hartmann & Haselbach, 2017). Orff parte de la premisa de que no existen personas completamente amusicales sino que, con una formación adecuada, se puede lograr desarrollar todas las capacidades relacionadas con música. Hartmann en conversaciones con Haselbach (2017), elaboran diferentes puntos para definir los principios básicos de esta pedagogía Orff. Uno de ellos estaría directamente relacionado con ese fomento de la creatividad:

Según el pensamiento musical occidental, a menudo la creatividad solo se le supone a personas extraordinarias: compositores como “creadores de música” y aquellos músicos que son capaces de improvisar con una gran maestría. De este modo, la creatividad en el desarrollo musical de una persona “es aceptado” bastante tarde, como la perfección de un músico. La inmensa mayoría de los músicos en activo (dejando aparte aquellos de jazz o algunas áreas de la música *folk*) ejercen, por tanto, “solo” en el área de la reproducción de música. En la danza profesional sucede algo similar: las improvisaciones colaborativas solo se convirtieron en vías de trabajo coreográfico en la segunda mitad del siglo XX.

Es decir, una vez más, la figura de “genio creador” desaparece. Esta filosofía defiende la capacidad de todos los individuos de llegar a desarrollar al máximo sus habilidades siempre que cuente con la formación adecuada para cada uno. Esta sería la razón principal de la pedagogía de Orff-Schulwerk.

### **Pedagogía musical creativa: la pedagogía del sonido**

Poco a poco las líneas de investigación pedagógicas seguirán diversificándose. Las pedagogías activas, como hemos podido intuir, dejarán paso a las conocidas como pedagogías creativas que, fundamentándose en las anteriores, centrarán su atención en el desarrollo de este elemento no solo con fines artísticos, sino que entenderán el papel que la creatividad tiene en los campos científicos o de pensamiento crítico los cuales, hasta ese momento, se trataban de manera completamente aislada, tal como afirma el pedagogo David Hargreaves: “hoy en día entendemos que los procesos estéticos y creativos no se limitan de ningún modo a los temas artísticos, sino que por el contrario podemos encontrar habilidades creativas y experiencias estéticas dentro del ámbito de las matemáticas, la medicina o la física” (2002).

En torno a 1948, el compositor francés Pierre Schaeffer inicia los primeros experimentos de música concreta en los Estudios de difusión de Radio France, para más tarde fundar *Groupe de Recherche de Musique Concrète*, en torno a la misma institución. Artistas como Olivier Messiaen, Pierre Boulez o Edgard Varèse se encontrarán entre sus miembros. La inclusión de la música electrónica no sólo supuso la aparición de un nuevo recurso musical, donde pronto los artistas verían un sinnúmero de posibilidades, sino que llegó a transformar el propio concepto de ‘música’ o de su composición musical. El material con el que trabajaban estos músicos ya no se basaba en las posibilidades tonales de un instrumento convencional, sino que impulsó también

la aparición del concepto de ‘objeto sonoro’ (Schaeffer & trad. Cabezón de Diego , 2008) para definir los nuevos materiales que ahora se manejaban.

Como dijimos al inicio del presente trabajo, nuevas formas artísticas afectan a todos los campos relacionados. La nueva concepción en torno al material sonoro enseguida afectó a todo el mundo musical, incluido el pedagógico, dando lugar a líneas de acción que incluían esta idea.

En el seno de del *Groupe de Recherche de Musique Concrète* se desarrollaron investigaciones referidas tanto al análisis de esta música renovada como a las conductas que traía consigo, logrando que se fijase la atención en los juegos sonoros en relación al propio niño. Es decir, esta nueva línea de trabajo ya no se centrará en enseñar conocimientos y técnicas convencionales, sino que promoverá el interés por la investigación sonora y la práctica experimental de todos los objetos. La figura más relevante que defenderá esta posición es el francés François Delalande<sup>8</sup>.

En su conocido libro *La música es un juego de niños* desarrolla una pedagogía en torno a la teoría del desarrollo cognitivo del psicólogo suizo Jean Piaget y, en concreto, a las fases que se dan en el progreso del juego sensomotriz espontáneo en los niños, determinando que no es la música lo que es compartido por todos los grupos sociales y culturales, sino que son las conductas en torno a ella las cuales sería universales. Delalande extrae este pensamiento y lo desarrolla en el ámbito musical. Se fija en las conductas de la interpretación musical y la atracción por el propio sonido. Es decir, el elemento común a las distintas prácticas culturales musicales de todo el mundo no son específicamente musicales, sino que responden a conductas psicológicas generales ajenas a la música en sí. Estas conductas no dependerían de los elementos musicales básicos que se estudian a menudo la teoría musical occidental.

De este modo, el ser humano fijaría su atención de manera natural en elementos universales como son el sonido, la expresión y la organización, mucho más cercanos a los conceptos que maneja la nueva música, que a elementos como el ritmo, dinámicas, figuraciones, etc. (Alcázar, 2009). La pedagogía, por tanto, trata de fomentar esta

---

<sup>8</sup> François Delalande fue ingeniero y pedagogo. Nacido en París en 1941, tras realizar estudios musicales en el Institut National de l’Audiovisual de su ciudad natal, comienza su carrera en torno a la investigación en educación. Siempre centrado en el desarrollo de los jóvenes a través de las artes y, en concreto, potenciar la imaginación de los niños a través de la práctica musical alejándose de la teoría.

relación natural con el sonido a través de la exploración sin complejos, generando así un ambiente naturalmente estimulante.

Delalande se refiere a esta metodología como el “despertar musical” (Delalande, 1995<sup>9</sup>), dado que el objetivo fundamental es el despertar de las aptitudes generales para escuchar e inventar. El término ‘despertar’ estaría claramente relacionado con el método “activo” de pedagogos anteriormente tratados como Orff o Kodály. ¿Qué persigue a través de este despertar musical? “La meta es formar a los niños en todo lo que puede preceder a las adquisiciones técnicas” (Delalande, 1995, p.4). El autor pone el foco de atención en una idea muy importante que es la distinción entre saber de música y ser músico (Delalande, 1995). Sin embargo, en ambos casos advierte de la necesidad de desarrollar una sensibilidad por la que hay que comenzar, ya que “cuanto más profunda haya sido la experiencia previa de investigación sonora y de creación, cuanto más haya desarrollado el sentido musical, tanto más necesario y natural parecerá luego el trabajo técnico.” (Delalande, 1995, p.5). Delalande nunca abandona la necesidad del trabajo técnico, pero busca la naturalidad del mismo a través de un trabajo previo desde que el futuro intérprete es joven.

¿Cómo consigue esto? Dado que la mayoría de los alumnos con los que se trabaja en un futuro serán oyentes y no intérpretes, es necesario favorecer la escucha, llevar a cabo ese despertar sensorial para mejorar la experiencia de la persona (Delalande, 1995). Debemos remitirnos a la teoría de Piaget, en donde se aprecia un interés natural de los niños por la producción sonora y la experimentación en la escucha, siendo esta la manera que el pedagogo francés considerará como idónea para llevar a cabo el despertar y la sensibilización. Los recursos que Delalande va a utilizar para ello son piezas de música popular en un contexto folklórico u obras que guarden similitud, acercándose a la concepción pedagógica de Kodály. Si los niños establecen un vínculo con las piezas será más fácil para ellos reconocerlas y trabajarlas. De este modo huye del concepto de obra musical culta de Occidente, centrando la atención en muchos elementos no vinculados a la ejecución.

La “conducta experimental” (Piaget, 1991), que conduce directamente a la formación de la inteligencia, se relaciona con el estado sensorio-motor (Delalande, 1995), marca una conexión entre lo sensorial y corporal. El desarrollo de la inteligencia

---

<sup>9</sup> Primera edición original en París en 1984.



propiamente dicha se lograría siguiendo una conducta experimental que puede conseguirse mediante la investigación sonora de los cuerpos materiales, en un proceso cercano al descrito por Schaeffer, basado en la repetición y variación. A través de este proceso de búsqueda, cualquier objeto tiene la capacidad de convertirse en un instrumento musical. La música concreta, y en general la música contemporánea cuya línea de trabajo se estructura alrededor de los juegos con materiales sonoros, estarían también inscritos dentro de ese estadio sensorio-motor de formación de la inteligencia.

¿Cómo se traslada esta idea al ámbito pedagógico? A partir de actividades espontáneas y naturales para los niños, como ya dijimos. La motivación aparece primero por la curiosidad intrínseca al ser humano y más tarde por la relación cercana que se crea con los sonidos. No se busca alcanzar un nivel de competencias, sino desarrollar una actividad lúdica que finalmente se traducirá en la fuente del juego, la ejecución musical (Delalande, 1995). Si se sigue este proceso, la ejecución musical se convierte en una actividad natural para el individuo más cercana al juego que a un trabajo incluso en la edad adulta, acercándola a la fantasía de la infancia.

### **¿Cómo educar jugando?**

Una vez tratadas las bases de la pedagogía de Delalande debemos concretar cuáles son los objetos fundamentales dentro de este juego, en qué debemos centrar nuestra atención como maestros.

Si bien es cierto que los propios alumnos serán los que adquirirán las habilidades de escucha a través de esa experimentación, es necesario adoptar el papel de guía, siguiendo la línea pedagógica paidocentrista a la que nos hemos venido refiriendo. Una de las cuestiones claves que puede crear confusión es si hay una necesidad real o no de enseñar términos musicales concretos. Para Delalande no hay duda de que es necesario llevar a cabo este trabajo ya que el vocabulario ayudará a fijar conceptos y centrar la atención en algunas percepciones. Además, “la palabra permitirá una toma de conciencia de las cualidades musicales del sonido” siempre y cuando no se atrofie la percepción centrando la atención solo en unas pequeñas “sutilezas” (Delalande, 1995, p.39). Pero ¿qué vocabulario habría que utilizar teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio basado en los cuerpos sonoros? El objetivo es llegar a utilizar un “vocabulario neutro”, sin embargo, la clasificación que más se acercaría sería la presentada por Pierre Schaeffer en su *Tratado de objetos musicales*, dado que no está orientada hacia el uso

de un “lenguaje musical en particular”, correspondiéndose con la filosofía que se sigue en la pedagogía del despertar (Delalande, 1995). Aun así, Delalande no advierte que esta metodología basa su enseñanza en una clasificación extensa, con términos muy precisos, en cuyo interior se esconden subcategorías y matices tremendamente complejos para un niño. El problema en cuanto a la verbalización de la escucha partiría de la propia dificultad que tienen los expertos y educadores a la hora de ejercer este trabajo.

Una de las dificultades que encuentra un maestro cuando suscita una actividad de creación es que se ve completamente desprovisto para escuchar él mismo musicalmente las producciones infantiles. Tiene la sensación de no percibir más que ruido. Claro. Es que le faltan las palabras para escuchar. Disponemos de un vocabulario musical muy completo para hablar de cómo toca un violinista o un flautista y solo una o dos palabras aproximadas y completamente desprovistas de toda dignidad cultural, tales como raspado o frotación para describir la investigación, sin embargo, tan atenta, de un niño de tres años que hace rodar una bolita en una lata de conservas. De modo que no nos atrevemos a llamar a eso música. Adoptamos, sin darnos cuenta, un razonamiento que no es más que un círculo vicioso: reservamos el calificativo de “musical” a lo que sabemos describir en términos musicales. (Delalande, 1995, p.33)

La forma de acabar con este lastre no sería otra que a través de la educación de los posibles futuros músicos y maestros. Una educación obsoleta no hace más que perpetuar el mismo modelo de generación en generación. La creación de un gusto musical no debe basarse en la escucha repetitiva y descontextualizada de discos de grandes intérpretes, sino en la propia creación musical de los alumnos. Éstos entenderán mejor el sonido de los materiales que ellos mismos crean que de una marea de obras de los grandes clásicos que, a pesar de su valor, debe ponerse en duda el uso educativo que se hace de ellos en nuestro sistema actual.

Es necesario resaltar la función crítica que inherentemente conlleva la práctica musical. La experimentación consiste en la repetición y modificación de criterios que llevan a un alumno a desarrollar la práctica de una u otra manera, el pensamiento crítico es el que les dictará la toma de decisiones según los resultados que desean adquirir y, a través él, se rectifica. Este proceso solo puede realizarse a través de un distanciamiento psicológico pasando de intérprete a oyente. Dicho proceso comienza a tener lugar a

partir de los ocho o diez años (Delalande, 1995). Actividades colectivas basadas en la crítica controlada del conjunto de obras de la clase fomenta, además de esta habilidad, las relaciones sociales, la imaginación, el pensamiento abstracto y la creatividad. La actividad musical en torno a una práctica activa da como resultado un producto sonoro, una obra. El trabajo que hemos descrito de investigación y rectificación no podrá desarrollarse al margen de un trabajo creativo del individuo.

## **Conceptos relevantes**

### **Creatividad**

“El ser humano es esencialmente creador. Su aptitud para producir, inventar, transformar es condición de su propia naturaleza como especie” (Stokoe & Sirkin, 1994, p.19).

Ni psicólogos ni neurólogos han podido descubrir hoy en día gran parte del mecanismo que conforma nuestra mente, nuestra personalidad, nuestro yo. La creatividad es uno de estos elementos que, a pesar del largo recorrido histórico y la importancia capital de su naturaleza para el ser humano, continúa rodeado de misterio y misticismo.

La creatividad es la capacidad de todo ser humano de generar nuevas ideas a partir de, por supuesto, conocimientos previos que posea. A mayor cantidad de éstos, mayores serán las posibilidades de establecer conexiones entre ellos para la creación de estas nuevas imágenes en nuestra cabeza. Cuanto más alejadas estén las nuevas ideas de la naturaleza de aquellas que nuestro cerebro ha utilizado para generarlas, mayor será la capacidad creativa.

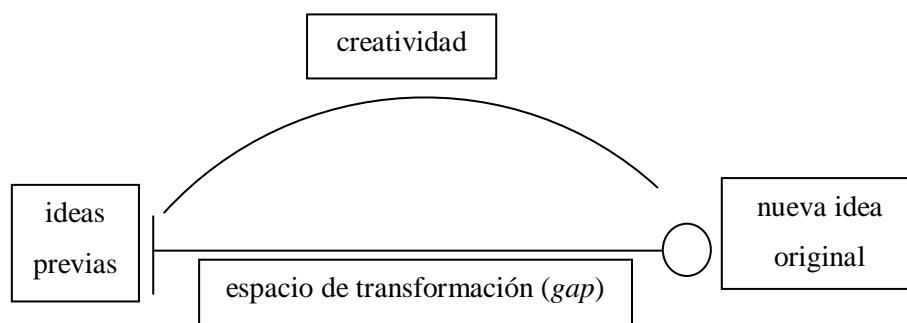


Figura 1. Rincón Barrado, R. (2019).

La creatividad formaría las bases de todo proceso artístico, dado que el resultado último de todo proceso artístico se concreta en la creación de un nuevo objeto. Los rasgos de la creatividad, según Alcázar (2009), serían: la capacidad para reestructurar elementos, originalidad y el valor implícito en ello. Un aspecto fundamental del proceso creativo es la rapidez del proceso. Si el espacio de transformación de ideas se acorta pero sigue dando lugar a las nuevas ideas, la capacidad creativa se considerará aun mayor. Esta capacidad depende en gran medida de la experiencia (Álvarez, 2010), pero no solo como resultado de una acumulación experiencial casual, sino que la experiencia puede venir dada de un entrenamiento de esta capacidad, de una educación. Como expresa secadas (2002), la concepción de la creatividad como una inspiración gratuita iluminada por desconocidos influjos extranaturales sería completamente falsa y además grave. Sin embargo se trata de una creencia asentada históricamente y reforzada por las creencias que la artista Irit Rogoff en su ensayo *Production Lines* pone de manifiesto de esta manera:

El discurso del Modernismo asume que estos procesos siempre suelen ser el resultado de históricas y afortunadas casualidades que tienen lugar en atmosféricos cafés y que culminan finalmente tomando forma en una actividad artística triunfante, tan potente y coherente que necesariamente tiene que dejar marca en el ámbito de la cultura. (Citado en Arrazola Oñate, 2012)

¿Cómo se traduce toda esta teoría al ámbito educativo? A pesar de que el papel de la creatividad se pone cada vez más de manifiesto, mediante el reconocimiento de los conocidos como “creativos” del mundo laboral, tal como muestra el investigador Ken Robinson (2006), el sistema educativo actual no solo no la fomentaría, sino que estaríamos acabando con ella. Los pocos jóvenes que realmente muestran un interés

temprano por disciplinas reconocidas como creativas tendrían que desarrollar sus capacidades a través de clases particulares.

Robinson aboga por repensar los principios fundamentales en los que estamos educando a nuestros hijos e hijas [...] La única esperanza educativa para el futuro es ayudar a que nuestros alumnos y nuestras alumnas aprendan a utilizar su potencial creativo para construir un mundo mejor [...] Todos los niños y niñas son artistas, son creativos, poseen de manera espontánea la primera premisa que se necesita para ser original: se arriesgan sin miedo a equivocarse. Desgraciadamente esta capacidad para admitir el error se pierde conforme nos volvemos adultos y en nuestra sociedad se estigmatiza a aquellos que se equivocan. (Robinson, citado en Pastor Prada, 2012, p. 202)

¿Cómo podemos fomentar el componente creativo que todos poseemos? Para Amabile, Hennessey y Grossman (1986) resulta fundamental el componente motivacional como detonante del proceso creativo. En él se incluirían “la motivación intrínseca, curiosidad y el espíritu lúdico”. Precisamente estos tres componentes han sido destacados al hablar de las teorías pedagógicas de François Delalande. La investigación a través de la experiencia supondría un mecanismo óptimo para lograr nuestros fines educativos.

El profesor Alcázar intenta aportar un poco de luz más allá de la teoría, y en una entrevista (2011), revela algunos de los métodos que él mismo lleva a cabo en sus clases, tanto en el ámbito universitario como en centros de primaria. Primero, el proceso se basa en proyectos grupales por lo que los trabajos tendrán carácter colectivo. Por un lado se trata de cargar a los alumnos con referencias estéticas de los cuales partir a la hora de elaborar su trabajo. Sin embargo, no solo consiste en escuchar músicas que sirvan como modelo a imitar, sino que va más allá, enseñando a los alumnos de manera global y multidisciplinar mostrando textos periodísticos, poéticos, etc., centrando la atención no solo en el contenido sino también en la fonética o aspecto visual a través de grafismos (tal como hicieran los dadaístas); además empapa a los futuros creadores de imágenes, ilustraciones, fotografías, vídeos, o cómics. Resulta muy interesante la importancia que se le otorga a la relación entre el sonido (que será el elemento fundamental que ellos van a trabajar) con el movimiento, prestando atención al gesto de ilustraciones sonoras como caídas, estiramientos, giros, suspensiones, tensiones... El resultado no solo remite a esa educación auditiva y sensible de Delalande, sino que se partirá hacia un nueva estética en la línea del *soundart* y los paisajes sonoros a través de la recreación o reelaboración de elementos de diferente natural a través del sonido.

A pesar de todos los estudios y teorías, la brecha entre éstas y la práctica parece seguir lejos de solventarse; al contrario, cada vez se aplican más medidas de origen político que apoyan el sistema obsoleto reticente al cambio y al progreso. Sin embargo, es precisamente ante esta carencia por lo que cada vez más voces se alzan pidiendo una solución y surgen iniciativas que, aunque ajenas a la enseñanza pública establecida, intentan, casi a nivel individual, poner su grano de arena para intentar llegar a todos los jóvenes posibles para que puedan beneficiarse de ellas.

### **Creación colectiva/Co-creación**

Mientras que en el mundo del arte, sobre todo plástico, la creación de manera colectiva es ya una realidad, si fijamos nuestra mirada en el ámbito de la música culta, parece seguir suponiendo un esfuerzo desprenderse de la idea de genio creador, único, omnipotente que insufla vida a una obra artística sin más ayuda que la de su propio ingenio. Por ello, algunas características del arte contemporáneo siguen produciendo cierto rechazo obteniendo el menosprecio de las élites más conservadoras. Aun así, debemos observar atentamente los fundamentos de uno de los géneros que más relevancia ha conservado a lo largo de nuestra historia musical: la ópera, donde ya en origen el compositor y libretista solían trabajar desde el inicio con el objetivo de co-crear esta obra de arte de manera conjunta. Sin embargo, quizás por la omnipresente figura de compositor alemán Richard Wagner y su fuerte legado de la idea del genio autosuficiente que generó alrededor de su propia persona, recuperamos la idea de que una obra poseerá mucho mayor valor artístico si todos los elementos que la conforman provienen de la mente de un mismo individuo.

Resulta natural cuestionarse cuáles serían las ventajas reales que encontraríamos en un proceso con las características de la creación colectiva. ¿Qué sucedería si un especialista de cada ámbito no sólo se supedita a los deseos de otras personas, sino que convivieran todos ellos desde el inicio en igualdad de condiciones trabajando hacia un mismo fin? A través de este trabajo no tratamos de ensalzar un método frente al otro, subrayando aspectos negativos en aras de crear una opinión destructiva, o demonizar el concepto de creador único, sino que procuraremos mostrar otra manera de concebir el arte, en el que el genio se conforma a través de varias mentes creadoras, y demostrar el valor que puede poseer también.

El concepto de arte colectivo ha sufrido transformaciones y adquirido matices con el tiempo, sin embargo, quizás, una definición aproximada podría ser *un proceso mediante el cual un conjunto de artistas crean una o varias obras de arte*. Puede resultar un término amplio, tan amplio como el arte del s.XX donde se desarrolló.

La historia de Occidente está marcada por la herencia de una cultura monoteísta de figura patriarcal, así como por un fuerte egocentrismo de origen humanista, dos enfoques que han marcado la mayor parte de los modelos y teorías sobre los que se ha sustentado nuestra Historia del Arte hasta bien entrado el siglo XX. Esto explica que, aunque siempre han existido formas colectivas de creación, durante largos períodos históricos no se les ha prestado atención debido a que no respondían a los parámetros culturales dominantes. (Arrazola Oñate, 2012)

Como expresa Arrazola Oñate, el concepto de genio se encuentra directamente relacionado con la de un dios omnipotente y creador. “Hasta el comiendo de la Edad Antigua sólo conocemos de los pueblos antiguos los nombres de sus gobernantes y caudillos [...] De repente, el mundo se vio poblado por “individuos” (Heine, 1988, pp.63 y 64). En el mundo griego clásico observamos una clara tendencia al ensalzamiento de artistas concretos, multidisciplinares, sin embargo, con la Edad Media acaba ese fenómeno individualista. Según Heine (1988) “Tal situación sólo cambió con el inicio del Renacimiento y la reaparición del individualismo, que ha culminado en nuestro siglo, para volver a ser enterrado en los hormigueros de las metrópolis híper pobladas”. Además, esta idea de creador único ha afectado directamente a la concepción que se tenía de la obra. Hasta el siglo XX, la obra artística se consideraba un objeto cerrado con un significado propio que había que descubrir y venía dado desde su creación por el artista. Sin embargo, autores como Roland Barthes (1915-1980) descartan esta concepción y aseguran la necesidad de realizar un análisis activo por parte del espectador de las obras, del que se obtener resultados semióticos que difieran.

## **Conclusiones**

Los movimientos vanguardistas de los que ya hablamos anteriormente siempre se organizaron en torno a grupos o colectivos cuyas ideas se veían subrayadas y proliferaban en contacto con otros, además de poder realizar un trabajo dentro de un contexto de apoyo y comprensión.

El movimiento constructivista ruso, a partir de la segunda década del s.XX, es un ejemplo perfecto de colaboración, rechazando la idea de arte autónomo a favor de un

arte entendido como una práctica con fines sociales (Arrazola Oñate, 2012). Otro ejemplo es el *Primer Manifiesto Stijl* (1917) en donde algunos artistas holandeses, como Theo Van Doesburg o Piet Mondrian, volcaban sus nuevas ideas sobre el arte “vinculadas a las teorías marxistas e instaba a eliminar el concepto de individualismo y a trabajar en cooperación en un futuro dominado por la producción industrial donde lo individual se entendía como un obstáculo” (Micheli, 2002). Es más, en un *Segundo Manifiesto Stijl* (1920) podía leerse el siguiente fragmento:

La poesía asmática y sentimental, el "yo" y el "él", que siempre ha usado en todas partes, pero sobre todo en Holanda, están bajo la influencia de un individualismo temeroso del espacio, residuo fermentado de un tiempo envejecido que nos llena de repugnancia.

A su vez, los dadaístas buscaban una síntesis de las artes más abierta, buscando la unión entre vida y arte, cercana a lo que más tarde conoceríamos como *Fluxus*. Como apunta Angelika Nollert:

La historia del arte nos enseña que los colectivos de artistas son generalmente parte de los movimientos de vanguardia que no persiguen simplemente su realización artística al unirse socialmente con colegas de ideas afines, sino que también buscan desarrollar un modelo alternativo (político) a través de la crítica al arte y a la sociedad. (2005, p.25)

Volvemos a la idea de reforma social y propuestas políticas alternativas (contrarios a los movimientos que tomaban cada vez más fuerza en los gobiernos), a través de estas prácticas colaborativas, objetivo que compartían abiertamente las teorías pedagógicas que expusimos con anterioridad. La agrupación de individuos en torno a un fin artístico cristalizaría no solo en la creación de ese objeto artístico, sino en la adquisición y desarrollo de elementos naturales humanos que a gran escala podrían conducir al cambio social deseado.

A partir de la segunda mitad del s.XX, gracias a manifestaciones artísticas como Fluxus (anteriormente nombrado) o el *happening*, la creación colectiva cobró aun mayor importancia, combinándose con las artes escénicas y tomando unos tintes claramente teatrales. La colectividad en el arte se buscaba de tal manera que hasta el propio público formaba parte del acto artístico. A partir de los años 60 y 70 se experimentó un verdadero desarrollo de las formas de arte colectivas más allá de los contextos experimentales y transgresores, unido a las nuevas teorías psicológicas, teorías estéticas e incluso pedagógicas (Arrazola Oñate, 2012). Teresa Marín afirma que las tendencias



más proclives a experimentar prácticas colectivas fueron las de mayor carácter conceptual, “al minimizarse los actores formales a favor de una conceptualización de la obra, se recurre a estrategias de objetivación que facilitan lenguajes comunes” (Marín, 2006, p.22).

Mientras que las creaciones colectivas teatral y plástica han estado cimentándose desde los años sesenta como una metodología más, igualmente lícita, en el mundo de la música clásica, mucho más rígido en su metodología y, sobre todo, con trabajos mucho más compartimentados, parece que no ha calado de la manera que debería por ahora. A día de hoy, cuando la autoridad de las obras sigue suscitando grandes polémicas resulta difícil adaptarse a estos nuevos métodos donde la figura del autor único se desvanece.

Bien es cierto que la cuestión en torno a la autoría es un tema que debemos plantear, un concepto que hay que identificar y deconstruir para poder entender realmente lo que el mundo de la co-creación supone. Siempre tendremos el lastre de la herencia y las metodologías clásicas de los expertos en arte pretenden utilizar para juzgar este tipo de obras, sin darse cuenta que resultan completamente absurdas ya que los criterios cambian según el caso.

Pero tan pronto se establecen esas identidades colectivas por los historiadores, comienza un serio proceso que consiste en privilegiar a un talento dominante, o a un líder artístico, o a un guía que ilumina al grupo. Entonces el artista elegido representa aquellas características y rasgos formales considerados como las contribuciones más significativas e innovadoras del grupo, mientras que los otros miembros del grupo son relegados a los márgenes, como ejemplos menores de unas mismas aspiraciones artísticas compartidas. (Irit Rogoff: *Production Lines*, citado en Arrazola Oñate, 2012)

El papel de mediador muchas veces es confundido con el de creador principal, también suele destacar una figura por encima del resto del equipo de creación con un nombre más conocido al que se le otorgará el título de representante e ideador, estableciendo automáticamente una jerarquía dentro de los componentes.

El compositor continúa ejerciendo el papel exclusivamente de compositor y el intérprete de intérprete a pesar de que, como sucede a menudo, el trabajo del compositor se ve claramente influido por los intérpretes que tocarán sus obras. Mientras que la última palabra la tenga el compositor y nuestra concepción en torno al genio no cambie, las sugerencias y aportaciones seguirán considerándose sólo eso, y no parte del proceso

creativo en la mayor parte de los casos. Es necesario que los creadores pierdan el miedo a ver sus trabajos afectados por la acción externa de otras agentes, e incluso modificados. Pero, sobre todo, es necesario dejar a un lado la vanidad y abrirse a un arte que fluye y se mantiene cambiante incluso durante su preparación. No pretendemos que se deslegitimice el trabajo del compositor, sino que debemos reconocer que en este tipo de trabajos nuestros criterios para apreciarlos no pueden ser los mismos.

Debemos tener siempre en cuenta que la creación colectiva no supone un caos, un síndrome de Diógenes donde todo el mundo vierte sus propios intereses y gustos; se asemejaría más a un espacio funcional, donde cada elemento tiene un propósito determinado que ninguno otro puede alcanzar, donde todos ellos se complementan en simbiosis, donde lo superfluo ha sido eliminado o sintetizado. Precisamente creemos que esta es la clave de esta modalidad creativa. ¿Cómo podría definirse si un proceso así es “correcto” o “incorrecto” entonces? Si los elementos encajan, si no se molestan y todo está en una misma línea estilística sin poder distinguirse elementos ajenos al conjunto (a no ser que este sea la intención), si el conjunto posee una armonía, podría decirse que el proceso ha sido un éxito. Si por el contrario nos encontramos ante un monstruo de varias cabezas, donde parece que la lógica ha perdido la batalla y siendo imposible distinguir la línea estructural, el resultado será eso, un trabajo grotesco difícilmente calificable pero, sobre todo, apenas comprensible. El trabajo de uno comienza donde el del otro no alcanza.

Desde un punto de vista pedagógico-artístico, la situación social y profesional actual prácticamente nos obliga a comunicarnos y a participar en grupos de trabajo continuamente si queremos adaptarnos a los nuevos métodos que imperan en casi todos los campos. La educación debe fomentar el aprendizaje de los jóvenes para adaptarse a la realidad que se encontrarán y poder moverse resolutivamente, utilizando la empatía y paciencia, teniendo siempre en cuenta que, desarrollando la actividad en un ambiente colectivo, encontramos más posibilidades de aprender e incorporar elementos ajenos que enriquecerán la labor. Los centros escolares, a través de proyectos artísticos donde cada uno de los alumnos pueda volcar sus ideas, encontrarán el marco de trabajo óptimo para la adquisición de estas competencias necesarias. Además, no podemos olvidar que este método no debe ser solo una manera de adaptarnos a las tendencias corporativas sino que, por fin, ponemos en marcha los principios pedagógicos que ya empezaban a entreverse en el s.XIX. “La ejecución colectiva [musical] es una actividad social”

(Delalande, 1995, p.49) y no debemos perder la oportunidad de beneficiarnos de ella. Es más, dada la pluralidad que podemos encontrar en un centro escolar, debemos aprovecharla y enfocarla para que también suponga una guarida para la creación colectiva, para evitar que quede relegada a movimientos artísticos marginales que muchos ven como puras anécdotas, ignorando el impacto real que ha supuesto para todo el mundo artístico a lo largo de su historia.

## Parte II

## **Todos Creamos: un proyecto para el desarrollo artístico integral**

### **Antecedentes: ¡Esto es Ritmo!**

Royston Maldoom nace en 1943 en un distrito a las afueras de Londres. Maldoom tenía veinte años y estudiaba agricultura cuando descubrió su vocación por la danza viendo una película del Royal Ballet de Londres, dando comienzo a su carrera en este mundo. En ese momento empezaría a recibir clases en una academia convencional cercana, sin embargo, consiguió terminar su carrera como bailarín y coreógrafo en los más importantes centros a través de diversas becas, trabajando incluso con el propio Royal Ballet que le había inspirado mediante una beca de la Fundación Calouste Gulbenkian. Ya como coreógrafo, entre 1980 y 1983 trabajó en Escocia organizando numerosos talleres y cursos donde desarrolló su filosofía de Danza Comunitaria “bailar con cualquiera, en cualquier sitio y en cualquier momento sin importar la experiencia, edad, género, etnia, etc.” (Citado en Lyddiard, 2013). Este coreógrafo ha dedicado su vida a proyectos pedagógicos, trabajando con grupos de todas las edades en situaciones de crisis o conflictivas como los Balcanes, Palestina, Sudáfrica, Irlanda del Norte, Etiopía o en Sudamérica. Maldoom desarrolló un proyecto también en España en 2009 con 150 alumnos de la Isla de Tenerife junto con 35 jóvenes africanos procedentes de centros de acogida (“Royston Maldoom dice que la danza cambia la vida y tiene beneficios sociales”, 2009). Su trabajo se ha desarrollado siempre orientado hacia los adolescentes de un amplio rango de comunidades en diferentes situaciones a lo largo del mundo, siempre creyendo en sus habilidades y talento para alcanzar los objetivos pudiendo incluso cambiar su vida gracias a estas oportunidades. Precisamente, algunos de ellos han acabado trabajando en compañías de danza o desarrollando proyectos de ayuda basados en ella. Un ejemplo es el de Addis Abeba, en donde trabajó con cien chicos de la calle que crearían más tarde la Compañía de Danza Adugna, continuando ayudando a jóvenes etíopes.

En 1989, comienza la relación profesional de Maldoom con Alemania, siendo el coreógrafo y director artístico del Joven Programa de Intercambio de Danza Alemán-Británico en Berlín hasta 1997, o recibiendo el título de coreógrafo del Joven Festival Europeo de Danza en Duisburg. Gracias a ello pudo entrar en contacto con multitud de orquestas e instituciones del país.

En 2005 saldría a la luz la película-documental que ganaría varios premios cinematográficos: *Rhythym is It! (¡Esto es Ritmo!)*. En ella, el equipo artístico liderado por el propio Royston Maldoom se pone al mando de un grupo de 250 jóvenes provenientes de los suburbios de Berlín, en colaboración la Orquesta Filarmónica de Berlín dirigida por Simon Rattle. El objetivo de este enorme proyecto fue la interpretación en forma de teatro-danza, de la obra de Ígor Stravinsky, *La Consagración de la Primavera*. El final de esta película nos muestra fragmentos de dicha actuación en vivo el 28 de enero de 2003, frente a un público de dos mil quinientos espectadores. El documental enseña todo el proceso de ensayos durante seis semanas.

Como podemos ver en el film, ninguno de los jóvenes había tenido contacto previo con la danza, y mucho menos a un nivel semejante. Sin embargo, este era el perfil específico que Maldoom suele buscar. Al fin y al cabo, necesitamos más personas creativas que sigan disciplinas distintas, caminos diferentes. ¿Por qué no mostrarles las posibilidades a chicos que ya están fuera del sistema, aquellos quienes nunca han seguido realmente el camino marcado?

La película centra la atención en varios jóvenes del grupo, algunos inmigrantes menores de edad en un país cuyo idioma desconocen, otros adictos a las drogas que utilizarán este periodo como terapia, u otros alienados por el propio contexto en el que viven y no les deja crecer. “Siempre he querido hacer un proyecto en el que se juntase la orquesta con jóvenes bailarines, ¿por qué no? ¿Por qué siempre tienen que ser profesionales? (Rattle, 2005).

A pesar de que Maldoom no quiere referirse a la danza como una “herramienta pedagógica”, reconoce todo el aprendizaje inherente a ella. Una frase que pronuncia el coreógrafo dentro del documental se convirtió en el lema de éste: “puedes cambiar tu vida en una clase de danza”; idea defendida por muchos de sus alumnos en todo el mundo (“Masterclass with Royston Maldoom 19 & 20 of January 2019”, 2019). Maldoom no quiere identificar este proyecto como un trabajo pedagógico ya que parece que el término resta seriedad al proceso que, como puede comprobarse, es profundo y profesional. Sabiendo del lugar desde el que se parte, a los jóvenes bailarines se les exige disciplina, entrega y concentración, contrario al ruido y al caos en el que muchos de ellos se ven inmersos en su vida diaria. “Estamos acostumbrados al ruido de esta sociedad” (Maldoom, 2005). Este proceso resulta imprescindible para el coreógrafo, mostrar una nueva cara de la educación, una nueva metodología donde lo que se enseña

tendrá un impacto directo en aquel que participa, quizás no de forma inmediata, pero segura. “Hemos educado a los chicos para una sociedad que quizás ya haya desaparecido” (Maldoom, 2005). La filosofía detrás de esta enseñanza es completamente paidocentrista, “trabajamos siguiendo un proceso en el que nosotros comenzamos a diluirnos al final y ellos empiezan a crecer” (Maldoom, 2005).

*La Consagración de la Primavera*, cuya narrativa se establece en torno a un sacrificio refleja, en cierto sentido, la vida de estos jóvenes. La sociedad está sacrificando la educación, poniendo en peligro a las futuras generaciones (“¡Esto es ritmo! (Rhythm is it!) Ecología práctica”, n.d.).

El proceso que sigue el equipo es relativamente sencillo. A lo largo de esas seis semanas los tres coreógrafos trabajan con los chicos en grupos dependiendo de la edad y los centros de los que provienen, enseñándoles una coreografía completamente preparada de antemano. Una coreografía en torno a una música previamente compuesta también para ser bailada, por lo que hay que tener en cuenta que los chicos se convierten en intérpretes y participan en el proceso impregnándolo con su personalidad y habilidades pero no cambian los parámetros establecidos. Existe, por tanto, una limitación, una barrera que separa a los coreógrafos, músicos y bailarines-alumnos, ya que estos no forman parte del proceso creativo. Una vez la coreografía está ensayada, se pasará a unir el trabajo a la orquesta.

A medida que avanza la película se muestran los resultados que el proceso está teniendo de manera directa en los protagonistas. Su autoestima y confianza aumenta radicalmente, pudiendo ver signos de esperanza en los testimonios. Claramente la obtención de resultados se traduce en una sensación de orgullo, tanto general como individual. A través de este proceso aprenden lo que les une, no lo que les separa. Todos aportan a la obra olvidándose de los egos y diluyéndose en un proceso que les ayuda a crecer como conjunto. Se les muestran tanto habilidades sociales como posibilidades creativas que creían completamente inexistentes, aumentando la seguridad en sí mismos. También descubren el valor del compromiso colectivo (“¡Esto es ritmo! (Rhythm is it!) Ecología práctica”, n.d.). Los cambios que se producen en el individuo cuando participan en este tipo de proyectos suceden ya que se consideran “parte de un algo” (Maldoom, citado en “Royston Maldoom dice que la danza cambia la vida y tiene beneficios sociales”, 2009), hecho que Maldoom observa en todos los grupos con los que trabaja independientemente de sus características.

## Marco de desarrollo

Todos Creamos es un proyecto pedagógico dependiente del Centro Nacional para la Difusión Musical (CNDM), el Instituto Nacional de Artes Escénicas y Musicales (INAEM) y, por lo tanto, del propio Ministerio de Cultura del Gobierno de España. Cada año tres centros educativos (primaria, secundaria y educación especial) son seleccionados para que su alumnado (casi un centenar) participe en la experiencia de la creación artística de un espectáculo musical.

Entre las instituciones que han participado y apoyado el proyecto en el curso 2018-2019 (el cual se trata en este trabajo) se encuentran el Auditorio Nacional de Música, Conservatorio Superior de Danza “María de Ávila”, Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Colegio Público de Educación Primaria “Joaquín Blume”, Instituto Público de Educación Secundaria “Valle-Inclán” (ambos en Torrejón de Ardoz), Centro de Educación Especial “Infanta Elena”, así como la orquesta “Arcos-Iuventas”.

## Fernando Palacios<sup>10</sup>

Para entender Todos Creamos es necesario comprender primero quien es Fernando Palacios, quien actualmente ejerce como coordinador artístico del proyecto.

A veces charlatán, otras lacónico, cachondo para unos, maestro para otros, más intuitivo que intelectual y con curiosidad innata hacia los sonidos, no soy sospechoso de acatar los adoctrinamientos de las vanguardias, ni de caer en las redes del pop, si bien disfruto de ellos y los practico en la proporción que considero justa. Me repelen la repetición constante, la vacuidad de los modernos y el engolamiento de los teóricos. Encuentro arte por todas partes, aunque reconozco que lo sublime (Vermeer, Bach, Bartók, Billy Wilder, Álvaro Mutis...) me arrebatara. (2016).

Nacido en Castejón (Navarra), este músico siempre supo cómo compartir su pasión por todas las músicas. Consigue el título como Profesor Superior de Pedagogía Musical en el Conservatorio Superior de Música de Madrid donde obtuvo Premio Fin de Carrera. Para seguir formándose acudió al Orff-Institut de Salzburgo, con cuyos maestros y pedagogía sigue hoy en día en contacto constante como docente del mismo. Su actividad siempre ha sido plural y diversificada: composición, interpretación, pedagogía, música popular o todos tipos de medios de comunicación para la difusión

---

<sup>10</sup> Toda la información que aparece en este apartado ha sido obtenida de la página web oficial del músico Fernando Palacios y adaptada al formato de este trabajo: <https://fernandopalacios.es/biografia/>



musical. Sin duda, uno de los pioneros en nuestro país en la incorporación de músicas “inhabituales” a las escuelas. Como intérprete en agrupaciones muy diferentes ha tenido la oportunidad de actuar en las más emblemáticas salas y festivales de nuestro país: Clamores Jazz y Whisky Jazz de Madrid, Zeleste de Barcelona, Festival de Vitoria, Festivales de Navarra, Muestra de Jazz Madrileño, Universidad Menéndez Pelayo de Santander, ENSEMS de Valencia, Festival de Música Contemporánea de Alicante, Festival de Otoño de Madrid, Jornadas de Música Contemporánea de Santiago, Encuentro Internacional de Arte Radiofónico, Festival Internacional de Música Electroacústica, Otoño Musical de Santander, Actual de Logroño, Festival Internacional de Músicas Minúsculas, etc., o en medios de comunicación (Tele 5, Antena 3, La 2, la COPE, la SER, Onda Cero, R.N.E...). Su trabajo como compositor también es muy prolífico con encargos, entre otros del Festival de Alicante, Círculo de Bellas Artes, Orquesta de R.T.V.E., Cuarteto Boehm, Centro para la Difusión de la Música Contemporánea o Festival de Música de Canarias.

Hay que destacar sus espectáculos musicales y *performances* de vanguardia entre los que se encuentran *Calla*, *trompetilla*, *calla*, *Fulgor en la cochambre* o *El silencio de las sirenas: Cantata marina para un tanque* (espectáculo multimedia para coro, grupo instrumental y electroacústica). Su ópera *El Planeta Analfabia* (2002) supuso un acontecimiento cultural y educativo. Producida por la compañía Ópera de Cámara de Madrid, recibió el encargo posteriormente para ser reconvertida e interpretada por la Orquesta R.T.V.E. bajo el título *El Planeta Analfabia, cuento musical*.

Su icónica voz se ha hecho oír en numerosos programas de radio y televisión a lo largo de los años como una figura recurrente. Como colaborador en Radio Nacional de España ha dirigido y presentado los programas *Concierto Desconcierto*, *Música sobre la marcha* o el espacio educativo *Sonido y Oído* (2º premio de Radio Montecarlo-92, editado posteriormente por R.N.E. en el formato de 20 cassettes), y, desde 2005, los programas *Las cosas de Palacios* y *El oído atento*. Obtuvo el puesto de director de Radio Clásica entre los años 2008 y 2010. En Televisión Española presentó durante tres años consecutivos los programas *Tira de música* (diario y en directo), *Galería de música* y *Caja de música*. En los últimos años su actividad se ha centrado en la presentación de conciertos y narración de cuentos musicales para escolares en un sinfín de salas de conciertos tanto en España como Latinoamérica.

Pero, sin duda, debemos hacer una mención especial a su actividad como educador propiamente dicha. Su obra más conocida, *La mota de polvo*, ha sido interpretada en conciertos dirigidos a los más jóvenes por numerosas orquestas (Sinfónica de R.T.V.E., Filarmónica de G. Canaria, Comunidad de Madrid, Sinfónica de Berlín, Sinfónica del Estado de Münster, Sinfónica de Galicia, Sinfónica de Colombia, Filarmónica de Bogotá, Clásica de Medellín, Ciudad de Málaga, Pablo Sarasate de Pamplona, Clásica de Vigo...) y llevada al formato de disco-libro en la colección a la que da nombre así como de la colección *Paisajes musicales*. Como profesor y comentarista musical imparte con asiduidad enseñanzas en Universidades españolas y extranjeras (Japón, Colombia, Costa Rica, Panamá, Argentina, Portugal, Italia), Fundaciones (Juan March, Joan Miró, Albéniz...), Conservatorios (Superior de Madrid, Vigo, Coruña, Ponferrada, etc.). Pertenece al claustro de profesores del Instituto Música, Arte y Proceso, de Vitoria, que organiza cursos postgrado en Musicoterapia. Actualmente la mayor parte de su actividad profesional la lleva a cabo en RNE, Teatro Real, Auditorio Nacional, Fundación March, Teatros del Canal y Escuela Arcos.

“Si bien vivo de mis inventos, de manera discontinua dibujo, diseño, pinto, hago fotos y películas, cuento historias... y, si no hay otro remedio, compongo, orquesto y dirijo”. (Palacios, 2016). Describiéndose como un individuo multidisciplinar, el resultado artístico de su trabajo no podría ser de otra manera. Quizás, lo que más caracterice a sus trabajos sea esa aproximación continua a otras disciplinas desde la música, el eclecticismo en las formas pero con unos objetivos muy claros. Precisamente esta manera de hacer, este acercamiento característico a la creación sea la esencia que ha sabido transmitir al proyecto Todos Creamos, del que forma parte desde hace seis años.

### **Historia del proyecto<sup>11</sup>**

Palacios llegó a Todos Creamos en la tercera de las ediciones con el proyecto “Las Torres de Babel” (2013-2014). En ese año, tomó el papel de compositor residente. Hasta ese momento se habían realizado otras dos ediciones anteriores del proyecto con algunas características que lo diferenciaban del actual y que iremos exponiendo.

---

<sup>11</sup> Gran parte de la información que aquí se recoge ha sido obtenida, mediante entrevista telefónica realizada a Fernando Palacios el miércoles 10 de julio de 2019 con una duración de una hora.

Tanto la Orquesta Nacional de España como el Coro Nacional habían participado en dicho proyecto como músicos. El Coro Nacional en las dos primeras ediciones únicamente y, para la orquesta, esta tercera sería su última, tras lo cual, comenzarían proyectos al margen.

La función de ‘compositor residente’ que hemos mencionado, con la que comenzaría Palacios en Todos Creamos, consistía en la creación de toda la música original utilizada en el espectáculo. El proyecto educativo, por tanto, consistía en procurar que los alumnos desarrollasen actividades en torno a esta música como individuos activos del proceso. El compositor, sin embargo, debía realizar su trabajo a partir de todo tipo de materiales que hubiesen sido propuestos por los estudiantes a lo largo de la preparación, intentando aunar, de este modo, el trabajo de todos. La dirección del proyecto siempre sugirió que los compositores sirvieran como un canalizador de las ideas de los chicos hacia donde esta figura creyera conveniente ejerciendo la dirección artística. Hasta esa tercera edición, el trabajo del día a día con los niños en los talleres lo había desarrollado el que también ejercía de director musical, Juanjo Grande, recibiendo el título de ‘técnico en educación’. Su trabajo, por tanto, era bastante variado: formaba parte del equipo educativo, dirigía orquesta y coro y ayudaba al compositor residente en su trabajo. Por supuesto, debe destacarse el trabajo que realizaron, en esta tercera edición, los coreógrafos Joaquín Abellá, Lucía Bernardo e Irene Vázquez.

El año siguiente, con el proyecto “Maese Kaos, el Coleccionista” (2014-2015) el proceso cambió. La dirección comprobó que no era tan importante la figura de compositor, sino que el peso de la creación debía recaer en los jóvenes participantes. Ya no habría que componer toda una partitura original, solo habría que orquestar o crear músicas originales pero a través de otros procesos. De esta manera, Fernando Palacios fue nombrado coordinador general del proyecto, comenzando así una nueva etapa del mismo.

El resto del equipo también fue variando y enriqueciéndose con los años. Desde el primer momento se contó con el Conservatorio Superior de Danza “María de Ávila”. En cuanto se les habló del proyecto estuvieron dispuestos a participar. En los años anteriores había sido la Compañía Nacional de Danza a través de algunos de sus bailarines quienes habían realizado el papel de coreógrafos de una manera más clásica.

El Conservatorio Superior de Danza permitía desarrollar un trabajo creativo más libre pero, sobre todo, el seguimiento de los alumnos se realizaría desde el primer momento para poder introducir las ideas de los estudiantes a la coreografía y desarrollarla dependiendo de las características de cada grupo.

En cierto momento, se acudió a la Universidad Rey Juan Carlos quienes, a través del Instituto Universitario “Alicia Alonso”, participaron con el proyecto. Gracias a la diversidad disciplinar que ofrece este centro, las posibilidades se multiplicaron ofreciendo profesionales en los campos de danza clásica, contemporánea, española, circo o teatro quienes participaron en el proyecto “Los viajes secretos de Ulises” (2015-2016).

Como podemos, ver tanto el equipo como los roles han variado. Cada año los espectáculos son compuestos por equipos completamente diferentes enriqueciendo la experiencia pero, sobre todo, aportando nuevos puntos de vista y formas de hacer que hacen que Todos Creamos evolucione año tras año. Aunque el trabajo sea distinto la base del proyecto, la línea metodológica y sus objetivos se mantienen constantes: fomentar la creatividad de los alumnos.

Sin embargo, la dinámica de trabajo siempre se ha mantenido de manera similar desde el primer proyecto presentado por el CNDM. Precisamente, uno de los aspectos clave que caracteriza Todos Creamos y lo diferencia de otros proyectos educativos, es su proyección en el tiempo. La periodización del trabajo se halla estructurada en torno a un curso académico casi completo. Aunque pudiese resultar mucho más cómodo para el equipo concentrar el trabajo en dos o tres meses, Todos Creamos funciona de forma diferente.

A lo largo del primer trimestre se establecen las bases del trabajo que se va a realizar *a posteriori*: lenguaje musical básico (entradas, anacrusas, cortes...), recibir consignas, técnica vocal o instrumental, protocolo sobre el escenario, etc. A partir del segundo trimestre comienza el proceso en torno al espectáculo como tal, a través de actividades para extraer las ideas de los participantes. Por último, en el tercero, se fija la estructura del espectáculo y se comienza a ensayar los números concretos. Como hemos dicho, este proceso podría desarrollarse en dos o tres meses de la misma manera, sin embargo, desde Todos Creamos se apuesta por una estructura del trabajo que permita a los alumnos adaptarse mejor a la dinámica, aumentando la implicación, fomentando la

incorporación de ideas. Así se permite que todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, tengan oportunidad de aportar su grano de arena alcanzando las competencias necesarias.

Tratar de aumentar siempre las posibilidades creativas que se les ofrecen a los estudiantes es siempre una de las máximas en este proyecto. Precisamente este fue uno de los motivos por los que se decidió que la Universidad Autónoma de Madrid apoyase al proyecto a través de la colaboración activa de algunos de sus alumnos a partir de la VI edición, “Investigando a Hieronymus” (2016-2017). De este modo, se solicitó dos perfiles de participantes que pudiesen traer nuevos elementos al grupo. Por un lado, un perfil de educador, jóvenes estudiantes universitarios que pudiesen realizar las funciones de monitores con conocimientos musicales para asistir en las clases; y, por otro lado, personas relacionadas con las nuevas tecnologías y la composición de músicas a través de ellas para conseguir ampliar la sonoridad de los espectáculos mediante músicas electrónicas y así aprovechar también esa parte creativa y artística. Un año después se incorporó la cátedra de pedagogía del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid con la misma función para el proyecto “En el Bosque de Bomarzo” (2017-2018).

### **El tema**

¿Cuáles son los temas de cada año?, ¿qué tienen en común? Sin duda, una de las características de Todos Creamos que más llama la atención son los contenidos que se nos presentan cada año en forma de espectáculo audiovisual. Las Torres de Babel, Maese Kaos, Ulises, Hieronymus, Bosque de Bomarzo y Manuscrito Voynich han sido los elegidos a lo largo de estos seis años en los que la imaginación ha volado para materializarlos sobre el escenario. Pero ¿cómo escogerlos? Este trabajo es llevado a cabo por el propio Fernando Palacios quien, tras una exhaustiva investigación decide el objeto que será estudiado por los escolares en el curso próximo.

En primer lugar, todos estos temas tienen que reunir las condiciones idóneas para ser incluidos o ser susceptibles de serlo en un futuro. Primero, y quizás lo más importante, es que deben ser claramente atractivos para atraer la atención del joven; además, deben guardar vínculos con el arte en sí mismo y poder encuadrarse en tiempos pasados. De este modo, será posible conducir a los estudiantes por el camino del arte y

la historia antigua, geografía o mitología teniendo a disposición una mayor cantidad de materiales con los que trabajar. Asimismo, deben poder conectarse de alguna manera con el tiempo presente, con nuestra propia historia, con la historia de los jóvenes, pudiendo suscitar e inspirar elementos musicales de interés.

El imaginario es inseparable de las obras mentales y materiales que sirven a cada conciencia para construir el sentido de la vida, de sus acciones y de sus experiencias coloreadas de determinaciones personales e histórico-concretas. Desde esta perspectiva, las imágenes simbólicas visuales y/o lingüísticas contribuyen a enriquecer las representaciones del mundo y elaborar, simultáneamente, la identidad del Yo. (Solares, 2006: 137)

El tema inicial sólo es una idea sobre la cual desarrollar y planificar el trabajo y los elementos que se manejarán, nunca puede existir una idea inicial por parte de ninguno de los monitores sobre cómo será el espectáculo final ya que, si no fuera así, influiría en la toma de decisiones de los alumnos. Por ello, “se debe aplicar la visión del educador. Se propone un tema donde se atisban entre la niebla sus posibilidades” (Palacios, 2019: entrevista telefónica). Sin duda, sería mucho más cómodo y rápido todo el proceso si el espectáculo se estructurase por completo de antemano y simplemente fuese mostrado a los estudiantes para su ejecución, sin embargo, ese no es el trabajo que se lleva a cabo en Todos Creamos. “Tiene que existir esa incertidumbre para llegar a la catarsis final a través de todos los enfados y problemas que aparecen, como chicos que renuncian a mitad del proceso. La parte social es igualmente importante” (Palacios, 2019: entrevista telefónica). La tarea del educador, por tanto, consistirá en saber qué ideas mostrar y cuáles no desde el inicio, cómo conducir a los alumnos y por qué caminos hacerlo para llegar a un fin incierto. “Una hoja en blanco no es interesante desde el punto de vista educativo” (Palacios, 2019: entrevista telefónica).

Para poder comenzar a despertar el interés de todo el grupo, el coordinador artístico realiza cada año un video inicial<sup>12</sup> desde el que partirá la labor. De este modo, todo el mundo comenzará a generar ideas y se podrá realizar un trabajo orientado desde los diversos puntos de vista que existan.

En “El Manuscrito Indescifrable”, la idea general gira en torno al misterio. ¿Cuál es el origen del Manuscrito Voynich? ¿En qué idioma se halla escrito? ¿Acaso se trata de un engaño, de un juego? La investigación como método de conocer la verdad, pero

---

<sup>12</sup> Puede encontrarse el Video Inicial del “Manuscrito Indescifrable” en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=Bj4zYCugLd4&t=10s>

¿cuál es la auténtica verdad?, ¿acaso no puede ser la nuestra? Y si es así, ¿cómo interpretamos nosotros esas palabras? Cuando las palabras no nos sirven debemos buscar nuevos lenguajes para expresarnos. Quizás la mejor forma para hacerlo sea utilizar el lenguaje de la música, de la danza. Todo comienza con un gran monolito con signos extraños que misteriosamente atraen la atención de todo el que a él se acerca. ¿Qué tendrá lo incomprensible que tanto nos cautiva?

### **Desarrollo del trabajo**

“Cada año es diferente”. Todas las personas que han tenido la oportunidad de participar en esta experiencia durante varias ediciones coinciden. En cada edición los centros educativos que quieran participar se someten a un proceso de selección. Tres son los elegidos que podrán participar: uno de primaria, otro de secundaria y el último de educación especial. Esto no ha sido siempre así. El “Manuscrito Indescifrable” es el segundo año en el que participan jóvenes de educación especial.

Hay que contar, además, con que en cada centro se lleva a cabo su propia selección interna para determinar los alumnos que participarán finalmente. Es importante señalar que los criterios de cada uno son particulares, si bien es cierto que los cursos implicados suelen ser los mismos: a partir de cuarto de primaria hasta sexto y en el instituto cuarto de ESO y primero de bachillerato. En el caso de primaria se hace de este modo para asegurar que se pueda hacer un trabajo satisfactorio con los chicos a partir de una edad en la que su psicomotricidad esté desarrollada. En el caso de los institutos son estos los cursos en los que los alumnos están más dispuestos a participar en proyectos de este tipo (los alumnos en segundo de bachillerato no suelen poder compaginar la actividad por la demanda de trabajo a la que les someten). Los primeros años se apostó por centros de secundaria donde se impartiese bachillerato artístico, buscando la implicación del alumnado pero, sobre todo, dar la oportunidad de realizar la actividad a jóvenes con un interés especial comprobado por la materia.

En cada proyecto se ha contado con una plantilla tanto de alumnos como profesores diferente. En ocasiones se encontraban grupos de estudiantes donde cuatro de ellos tocaban la guitarra eléctrica, otros tantos poseían un gusto previo por el baile, etc. Si bien es cierto que trabajando con los bachilleratos artísticos el número de chicos con formación artística previa era mucho mayor, siempre se ha encontrado alumnos con

estos perfiles en los demás centros, aunque en menor cantidad. Aun así, siempre han aparecido participantes que han demostrado capacidades sobresalientes en distintas áreas, que incluso las han descubierto a raíz de esta experiencia. Precisamente esta es una de las características fundamentales de Todos Creamos, dar la oportunidad a los jóvenes de conocerse a sí mismos, de descubrir nuevas habilidades y desarrollarse en otros campos, de mirar al mundo y a sí mismos de manera diferente. Las actividades artísticas permiten a los más jóvenes entrar en contacto por primera vez en muchos casos de una manera lo más profesional posible trabajando con expertos. De este modo se les da una posibilidad, se les abren puertas para que barajen nuevas opciones en su vida que los centros educativos convencionales y, por supuesto, nuestro sistema educativo actual no les permite.

### **“Rito iniciático” y colectividad**

Desde el primer momento en el que hablamos con Fernando Palacios sobre Todos Creamos surge un término que llama la atención. Éste describe el efecto que provoca en los participantes el proyecto como el de un “rito iniciático”. Cuando se le pide que desarrolle esta idea nos dice que no es un concepto con el que se trabajase desde el principio. En ningún momento se planteó como uno de los objetivos, ni siquiera aparecía como una noción previa. El concepto de “rito iniciático” ha ido tomando forma año tras año a través de la observación. La observación de los jóvenes participantes, de su trabajo, de su actitud, sus motivaciones. Como comentábamos, numerosos son los perfiles de alumnos que participan en este proyecto, sin embargo, hay algunas características que parecen repetirse en cada uno de ellos al concluir el espectáculo.

La música es un trabajo que siempre se ha entendido como un proceso colectivo, sin embargo, en nuestra civilización se ha llevado a cabo el aislamiento del artista con el fin de defender la composición como un trabajo en solitario y así revalorizar la propiedad intelectual. Este aislamiento se ha expandido e instaurado en el desarrollo técnico instrumental y, por tanto, en su aprendizaje. En las escuelas y conservatorios los alumnos aprenden individualmente con el fin de conseguir una excelencia técnica concreta. Sin embargo, este no es el objetivo de la enseñanza que se practica en el tipo de proyecto que tratamos aquí. La creación colectiva con la que en Todos Creamos se trabaja admite incorporaciones de ideas individuales, pero éstas no surgen de manera



espontánea en el momento, sino que cada individuo parte de una reflexión personal previa. El trabajo colectivo resulta muy satisfactorio y natural para los alumnos. Se produce un intercambio de ideas, adaptación al grupo, adquisición de disciplina de forma que cada uno de esos individuos se convierte en el engranaje de toda la maquinaria. El sentido de pertenencia al grupo es realmente sorprendente al final del proceso. Cada uno de los participantes tiene que conocer y entender a su compañero y viceversa para que se produzca la colaboración plena. Son numerosas las actividades que ahondan en este aspecto y que se trabajan a lo largo del curso. El trabajo colectivo es ciertamente enriquecedor, mucho más lento que el individual que describíamos al inicio de este apartado pero más firme y satisfactorio. La colectividad produce una catarsis final multiplicada, el resultado se disfruta profundamente, todo redundando en un mejor resultado sobre el escenario. Las experiencias vividas dentro del conjunto son asimiladas individualmente, el contacto con los demás ejerce una influencia sobre cada sujeto. La catarsis es el clímax pero no el fin del rito, que como “iniciático”, presume de ser la puerta a una nueva forma de pensar. A través del proceso se les ha otorgado a los alumnos las herramientas para poder observar el mundo de manera diferente pero, lo que es más importante, para poder actuar en consecuencia.

### **Diversidad musical, diversidad en escena**

Debussy, Stravinsky, Messiaen o Paul Simonson son algunos de los compositores que podemos oír en la VIII edición de Todos Creamos “El Manuscrito Indescifrable”. Cuando vemos músicas tan diferentes unidas en un mismo espectáculo, formando parte de la misma obra escénica, es imposible no preguntarnos ¿cómo? Si trasladamos esta cuestión al propio Fernando Palacios, lo primero que nos dice es que “a mí me gusta mucho” (2019: entrevista telefónica). Desde su punto de vista personal siempre le ha gustado mezclar músicas, e intenta hacerlo siempre que puede en cada clase o programa de radio que realiza. Ligeti frente a la música gregoriana, siempre y cuando tenga un sentido ¿por qué no hacerlo? Cuando se lleva a cabo las primeras lluvias de ideas a lo largo del proceso nos topamos con uno de los mayores dilemas del proceso creativo: ¿cómo distinguir una simple anécdota de una idea lista para desarrollarse? ¿Con qué derecho o hasta dónde pueden anularse ciertas iniciativas o desarrollar otras tantas? Posiblemente sea el aspecto principal de este tipo de proyectos. Desde el inicio siempre se debe tener presente que las personas que participan en dicho proyecto pueden no

estar relacionadas con las músicas “cultas” por lo que, si queremos que todo el mundo aporte su carácter al proceso, es fundamental estar abierto a toda clase de propuestas, de este modo conseguiremos que el espectáculo tome la forma de todos aquellos que en él participan. Aun así, debemos buscar la originalidad, intentando huir de piezas obvias o escuchadas con asiduidad y, sobre todo, prestar atención a la forma en la que se muestran al espectador. Muchas de las opciones que en un primer momento se presentan y que parecen poder funcionar van cayendo según la acción toma forma por falta de tiempo y espacio para desarrollarlas. Sin embargo, algunas de ellas son incluidas a pesar de que puedan no resultar completamente acertadas dado que han sido planteadas por los propios alumnos y sienten una relación estrecha con ellas. En el momento en el que se atreven a realizar la propuesta, estas obras pasan a formar parte de ellos. Precisamente en esta edición se ha dado uno de estos casos.

Una de las alumnas de secundaria propuso la obra *Lillium*<sup>13</sup> ya que, estando en latín, creía recordarle al canto gregoriano y pensaba que sería una buena idea. Esta pieza dio pie a tratar este estilo musical en el aula y se analizó la obra propuesta para mostrarles que similitudes o diferencias podría guardar con ese género. Sin duda, el carácter romántico y edulcorado conquistó al grupo y desde un primer momento se propuso formar un coro para su interpretación. Resultó casi imposible desestimar esta idea. Finalmente se pudo encontrar el momento perfecto donde incluirla y es que, al realizar este trabajo, los momentos determinan la música y viceversa.

Para comenzar a diseñar el guion del espectáculo, primero se les entrega a los alumnos del centro de educación secundaria, una hoja con un esquema estándar para su cumplimentación, con diferentes apartados que debían rellenar según el diseño del espectáculo que ellos planteasen. En este cuadro aparecen los apartados: historia (acción), música, coreografía, escenografía, luces, pantalla, etc. Esto les servirá como guía de su trabajo pero, por supuesto, pueden añadir toda la información que requieran. Todas las ideas fueron compartidas y explicadas de manera pública. El coordinador del proyecto se encargó de unificar y exponerlas en una primera versión del guion del espectáculo<sup>14</sup>. Este esquema evolucionará, se le irán añadiendo partes tras cada clase,

---

<sup>13</sup> Pieza que pone música al *opening* (introducción) de cada capítulo del anime japonés de estilo *gore Elfen Lied*.

<sup>14</sup> En el Anexo 31 se encuentra un ejemplo de esquema ya completado.

prácticamente, hasta el último momento, para asegurar que toda la información quedase recogida para poder ser compartida por todos los participantes<sup>15</sup>.

En un proceso de co-creación es fundamental tener la capacidad de ser resolutivo en la toma de elecciones. En muchas ocasiones, las piezas se determinan y se añaden por las circunstancias que las rodean debiendo cambiar lo que en un principio estaba establecido.

Un problema básico es la carencia general de conocimiento escénico. Muchas de las ideas son rechazadas cada año por su inverosimilitud o por resultar claramente irrealizables en el lugar y con el tiempo del que se dispone. Sin embargo, ideas tan sencillas como “camuflaje” o “peto<sup>16</sup>” (claves de vestuario en las ediciones VII y VIII) pueden determinar por completo la estética de la obra aportando un valor y vistosidad asombrosos sin restar al resto de elementos.

### **Elementos visuales: escenografía y *atrezzo***

El equipo de Todos Creamos nunca ha contado con personal proveniente del mundo de las Bellas Artes o con escenógrafos profesionales que llevasen a cabo este trabajo concreto. En su lugar, la carencia de este rol ha sido siempre suplida, en su mayor parte, por los coreógrafos, cuya labor profesional los ha acercado a este mundo en mayor medida que al resto. Salvo el vestuario y algunos elementos utilitarios que desarrollasen una función musical, nunca se había introducido en ninguno de los espectáculos una parte de escenografía hasta “Los viajes secretos de Ulises”. En este espectáculo se puede observar un faro en la parte izquierda del escenario y una máquina con luces a la derecha. Ambos elementos llegaron por casualidad al espectáculo. El primer día que se visitó uno de los centros que participaron ese año, el equipo encontró tanto el faro como la máquina del tiempo (habían sido construidos por el padre de un alumno para una obra escolar anterior) en la entrada del mismo, sin dudarlo, solicitaron permiso para introducirlos en la obra y, desde ese momento, se convirtieron en los pilares en torno a los cuales que constituiría ese quinto espectáculo.

---

<sup>15</sup> En el Anexo 32 se encuentra el guion final completo del espectáculo “El Manuscrito Indescifrable”.

<sup>16</sup> En el Anexo 1 puede encontrarse el ejemplo de uno de los petos utilizados en la edición “El Manuscrito Indescifrable”.

En “El Bosque de Bomarzo” fue diferente. El enorme rostro del ogro<sup>17</sup> (reproducción del original que puede encontrarse en el Bosque de Bomarzo, Italia) fue encargado al artista Miguel Ángel Coso. Esta idea surgió a lo largo del año suponiendo un giro en la acción escénica planteada.

En esta octava edición, los elementos en torno a los cuales ha girado la acción han sido las máquinas de ruido del mismo Miguel Ángel Coso. Fernando Palacios que se habría supervisado en el año anterior la construcción del ogro, descubrió estas máquinas en el taller del artista, estableciendo de antemano su utilización en la edición venidera. Cuatro han sido las grandes máquinas utilizadas para el espectáculo “El Manuscrito Indescifrable”: de viento, de tormenta, de lluvia y de olas (o mar)<sup>18</sup>. Cada uno de estos dispositivos sonoros no solo se utilizaban como escenografía sino que, como cabría esperar, todas ellas se hacían sonar tanto al final como al inicio de cada acto para delimitarlos. Asimismo, el desarrollo narrativo de la acción comenzaba y terminaba en torno a dichas máquinas, que se transformaban en un monolito utilizando una tela repleta de símbolos indescifrables dibujados por los propios alumnos<sup>19</sup>. Además, esta tela fue redecorada con pintura negra, para alcanzar un efecto visual sorprendente al iluminarse con luces negras consiguiendo que la pintura brillase en la oscuridad. De este modo, las máquinas o, mejor dicho, el monolito, se convirtió en el elemento fundamental del espectáculo, el inicio y final del mismo.

A pesar de no contar en el cuerpo docente con especialistas plásticos, el arte visual sigue estando presente en el proyecto de forma continua, para que los jóvenes puedan también desarrollar estas habilidades y sensibilidad. “El Manuscrito Indescifrable” ha dado la oportunidad a los alumnos de crear ellos mismos su propio manuscrito. Se les facilitó a todos unas pequeñas libretas<sup>20</sup> en la que debían desarrollar su lenguaje misterioso. Además, se les invitó a dibujar motivos similares a los encontrados en el Manuscrito Voynich (círculos, plantas, planetas...), realizar *collages* o escribir poemas (algunos de ellos se representaron en el espectáculo final como se verá más adelante). De este modo, el “efecto indescifrable” no cesaba, el trabajo continuaba en los hogares de los alumnos a través de este proceso mucho más personal e individual.

---

<sup>17</sup> En el Anexo 2 puede encontrarse una imagen de este objeto.

<sup>18</sup> En los Anexos 3 pueden encontrarse imágenes y vídeos en las que se muestran y oyen estas máquinas.

<sup>19</sup> En el Anexo 4 pueden encontrarse imágenes de la tela pintada por los alumnos.

<sup>20</sup> En el Anexo 5 pueden apreciarse detalles de algunas libretas.

Este trabajo sacó a la luz a algunos verdaderos artistas plásticos incluso entre los más jóvenes.

Asimismo, conseguía que los padres de los alumnos mantuviesen contacto con el proyecto, pudiendo hacer un seguimiento del mismo. Las entrevistas con algunas madres de alumnos de primaria aportaron datos interesantes. Conocían las actividades que se desarrollaban en los talleres como el poema fonético, ya que no solo les habían podido ver mientras cumplían esta actividad en casa, sino que el asombro de los chicos por ella había suscitado una conversación e incluso el recitado del mismo en su domicilio. Precisamente a través de este proceso de entrevistas se conoció como uno de los alumnos que siempre parecía más desligado a las actividades y mostraba una motivación llamativamente menor, poseía una gran pasión por la pintura, pasando varias horas a la semana completando su libreta. En efecto, podemos ver como cada joven posee unas cualidades propias, un interés diferente que es muy importante cultivar y dar la oportunidad para que ellos mismos lo descubran.

En las primeras ediciones no se contaba ni con escenografía ni luces. Aunque parezca sencillo a simple vista, se ha recorrido un largo camino para conseguir los resultados visuales que hoy podemos apreciar en el espectáculo<sup>21</sup>. Debe tenerse en cuenta que el lugar en el que este proyecto se lleva a cabo no es un teatro, sino un auditorio de música, una sala sinfónica para conciertos en los que los músicos suelen estar sentados y las luces no varían. Con Todos Creamos el lugar se reconvierte, la arquitectura cambia y los elementos varían su función. Este tipo de salas limita las posibilidades pero, en cierto modo, cualquier espacio al que haya que adaptarse lo hace. En realidad, dado que es un espectáculo que parte completamente de cero, el proceso de creación se lleva a cabo siempre teniendo en cuenta el lugar de la representación, por lo que la adaptación de las ideas al mismo supone un paso más de todo el proceso creativo. Se trata de crear otro tipo de espectáculo con ideas originales para ese entorno concreto. El entorno define el espectáculo. Lo que es más importante, el ambiente y elegancia de la sala impone respeto en los alumnos (para los cuales es la primera vez que actuaban en un lugar similar), pero también dinamiza su espíritu y los arroja, generando una atmósfera de respeto que se trasladará a la actuación.

---

<sup>21</sup> En el Anexo 6 se puede ver un ejemplo del escenario iluminado.

Decoración, luces, pantalla LED, etc., todo ello supone un añadido que año tras año va sumándose para que Todos Creamos siga enriqueciéndose. Pero quizás, en algún momento, se deba dar marcha atrás, y apostar por un espectáculo mucho más sencillo y minimalista que prescindiera de todos esos elementos aunque, por supuesto, eso será otra elección estética más del proceso creativo.

### **Inclusión de las nuevas tecnologías**

Juegos de luces, pantalla LED, micrófonos, música electrónica... “Siempre cabe la posibilidad de introducir elementos tecnológicos y electrónicos mientras surjan las ideas y haya personas que puedan manejarlos” (Palacios, 2019: entrevista telefónica). En Todos Creamos las nuevas tecnologías juegan un papel cada vez mayor en el desarrollo del espectáculo (como se ha tratado anteriormente). En “El Manuscrito Indescifrable” cuatro son los momentos en los que la música electrónica entra en escena, composiciones completamente originales. Elementos pregrabados durante las clases, que se han tratado digitalmente para convertirse en una pieza sonora única. Si bien es cierto que a día de hoy no se han utilizado métodos de composición electrónica en vivo, no se descarta en un futuro. Los métodos deben adaptarse a la acción y a las posibilidades técnicas y humanas con las que se cuenta.

Cada espectáculo de Todos Creamos tiene una duración de entre 45-50 minutos. Se trata de una obra cuyo fluir es continuo, cada número se entrelaza con el siguiente de forma natural. Hay que tener en cuenta el público al que va dirigido, se debe mantener la atención de un auditorio joven y, por tanto, no puede haber momentos de distracción. Para ello la música electrónica juega un papel crucial. Gracias a ella podemos mantener la tensión, la escucha atenta del público sin necesitar que los intérpretes se encuentren físicamente en el escenario. La electrónica introduce sonoridades nuevas, enriquece el conjunto musical, nos transporta a un nuevo ambiente, a un nuevo espacio de creación y escucha.

En cuanto a la utilización de una pantalla a lo largo del espectáculo cumple con varias funciones. Por un lado, puede subrayar las letras que se declamen o canten en ese momento, además de mostrar trabajos pictóricos que se hayan llevado a cabo y resulten visualmente llamativos. Sin embargo, lo que quizás parezca más interesante es la capacidad de mostrarnos nuevos espacios, transportarnos a una otras dimensiones donde

suceda la acción. Las imágenes sugieren y lanzan ideas a donde transportarse mientras el ambiente sonoro tiene lugar. En la cuarta edición, con el proyecto “Maese Kaos, el coleccionista”, uno de los profesores de Educación Plástica de uno de los centros quiso implicarse en el proyecto. Este hecho se tradujo en la elaboración, por parte de los estudiantes, de vídeos inspirados en el tema de esa edición que más tarde pudieron proyectarse durante el espectáculo. Como podemos ver, todas las nuevas posibilidades aportan ideas diferentes, diversificando el resultado y los materiales que multiplican el valor del espectáculo pero, lo que es más importante, aumentan las posibilidades artísticas de los alumnos.

### **El Manuscrito Voynich**

Para continuar debemos conocer a qué se refiere el título del espectáculo que estamos tratando: “El Manuscrito Indescifrable”. Éste hace referencia a uno de los objetos más misteriosos que encontramos en la actualidad. Se trata de un manuscrito de doscientas setenta y cuatro páginas que, según investigaciones, data de entre 1404 y 1438. El nombre ‘Voynich’ proviene de su descubridor, el coleccionista de libros Wilfrid M. Voynich (1865-1930), quien se dice que halló el ejemplar en un colegio jesuita de Villa Mondragone (Italia). Sin embargo, él mismo nunca quiso declarar donde había hecho el descubrimiento exactamente.

El misterio que rodea a este manuscrito surge no solo por su procedencia, sino porque, todavía a día de hoy, nadie ha conseguido descifrar su significado, a pesar de los innumerables intentos de investigadores de todo el mundo; ni siquiera el idioma en el que está escrito se conoce, aunque existen varias teorías, casi tantas como investigaciones abiertas. Sin embargo, se sabe que cuenta con todas las características que debería cumplir un lenguaje real, por lo que el misterio en torno a él es mayor. Aun así muchas de esas teorías afirman que se trata de un engaño, un enigma que el propio Voynich habría comenzado.

Lo que todos los investigadores confirman es que el manuscrito trataría seis temas: herbología, astronomía, biología, cosmología, farmacéutica y recetas. Las ilustraciones que lo acompañan ayudan a su descodificación a través de dibujos de plantas (tan solo 113 serían reconocibles), círculos muy similares a los mapas celestes y

cartas astrales e incluso numerosas imágenes de cuerpos femeninos desnudos bañándose.

Lo que sí sabemos con seguridad es que fue la mujer de Voynich quien, a su muerte, se lo cedería a una de sus empleadas Anne Nill quien, a su vez, se lo vendería al marchante Hans Kraus quien, al no encontrar un comprador, lo cedió a la Universidad de Yale en 1969, donde continúa desde entonces, catalogado como MS408 en la Biblioteca Beinecke de libros raros manuscritos (Sánchez, n.d).

El Manuscrito Voynich siempre había sido un misterio y no solo por su lenguaje, resultaba muy difícil el acceso a él ya que nunca se había concedido el permiso para su copia. Sin embargo, en 2017, la editorial española Siloé emitió la noticia de que la Universidad de Yale les había seleccionado para poder comenzar a recrear facsímiles de este manuscrito, sacando a la venta una tirada de 898 ejemplares de recreaciones idénticas al original, permitiendo su divulgación y consulta y, por qué no, su descifrado.

Como vemos, este objeto tiene un enorme atractivo. Ha estado cautivando a expertos de todas las disciplinas de todo el mundo consiguiendo atraerlos hacia él desde hace casi un siglo, promoviendo investigaciones e inspirando teorías. Si esto es así, ¿cómo no basarse en él para desarrollar una obra artística?, ¿qué poder podría tener en la mente de un niño?

### **Análisis y descripción musical, escénica y estética de las piezas utilizadas**

A continuación realizaremos una descripción de las músicas empleadas en el espectáculo *El Manuscrito Indescifrable*. Pretendemos no sólo presentarlo en forma de análisis musical sino que la descripción de todos los elementos visuales sirva para que el lector pueda crear una imagen de la acción. Asimismo, trataremos el origen de la selección sonora, su evolución y utilización dependiendo de la localización temporal que se realizaba de ellas a lo largo del espectáculo. El fin último es, en todo momento, mostrar la razón para su composición o adaptación, según el caso, a fin de servir como idea para futuros trabajos similares o mera curiosidad artística y didáctica.



## 1. Acto I: Monolito

### 1.1. Tam-tam: *Mikrophonie*<sup>22</sup>

Los primeros sonidos que escuchamos en este espectáculo se desarrollan en torno a un tam-tam, eligiendo *Mikrophonie* (1964-1965) de Karlheinz Stockhausen como inspiración para su interpretación. En concreto, esta música fue propuesta en uno de las primeras lluvias de ideas. Debido a su estética (quizá) desconcertante, se eligió como la forma perfecta de abrir el espectáculo. Dicha pieza de tam-tam sería inicialmente interpretada por dos monitoras, dos alumnas de secundaria y dos alumnos de primaria, sin embargo, finalmente, se decidió prescindir de los alumnos menores dado el reducido tiempo (en torno a un minuto) con el que se contaba para desplegar los motivos instrumentales que queríamos tratar. Para ello, se utilizaron cadenas, destornilladores, un tenedor, maza de percusión, pinzas, monedas, etc..., para hacer sonar el instrumento principal (tam-tam)<sup>23</sup>.

Resulta digno de mención el llamativo cambio de actitud que se produjo en las alumnas en relación a este momento sonoro concreto. Ninguna de ellas había tenido contacto con música de estilo similar anteriormente y, como cabría esperar, los primeros ensayos fueron considerados más un pasatiempo que una oportunidad real para el desarrollo y aprendizaje de la interpretación musical a conciencia<sup>24</sup>. Las consignas que se les dieron fueron las siguientes:

1. Comenzaría una sola persona.
2. Se irían añadiendo las músicas de una en una.
3. Solo podrían cambiar de materiales una vez.
4. Al final se buscaría el desvanecimiento de la música por lo que debía terminar una persona al igual que en el inicio.

Se trataba, por tanto, de un momento de improvisación, experimentación e investigación sonora total. Los motivos definidos o identificables fueron desapareciendo con los ensayos. Las alumnas comprendieron que debían escuchar el sonido grupal y la atmósfera sonora que se formaba.

---

<sup>22</sup> En el Anexo 7 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

<sup>23</sup> En el Anexo 7.a. puede encontrarse una imagen con los materiales empleados.

<sup>24</sup> Anexo 7.b., vídeo de los ensayos del tam-tam.

Los últimos días de ensayo ellas mismas daban indicaciones y aportaban ideas para la mejora de todo el grupo. La implicación fue absoluta y resultó ser uno de sus momentos favoritos.

La interpretación del tam-tam tiene lugar tanto al inicio como al final del espectáculo. Es, en efecto, el primer y el último sonido que se deja oír. La reverberación envolvente produce un efecto casi místico. Para comenzar, el grupo de percusionistas accede al escenario en total oscuridad. Las únicas luces que van apareciendo una a una desde el fondo del escenario, entre los bancos del coro, provienen de unas linternas acopladas a las cabezas de las músicas quienes poco a poco se acercan sigilosamente hasta el tam-tam, situado a la misma altura pero en el lado opuesto. Las luces continúan apagadas durante toda la interpretación hasta que el piano comienza a mezclarse y una luz azulada marca la entrada de un nuevo grupo de alumnos desde uno de los laterales de la parte baja del escenario.

### **1.2. Piano: *Saturno*<sup>25</sup>**

Como se ha comentado, un minuto, aproximadamente, después de haber comenzado la interpretación de tam-tam, un instrumentista (alumno) comenzaría a tocar en el piano los acordes re, fa, si y do, mi bemol, la (acordes iniciales del movimiento *Saturno* de la obra *Los Planetas* (1914-1916) de Gustav Holst). Estos se convertirán en la base armónica de todo el espectáculo, pudiéndolos identificar en varios momentos, como iremos descubriendo más adelante. Se prolonga así la atmósfera etérea, mística y casi sobrenatural en la que el sonido del tam-tam nos habría introducido. Continúa la sucesión de acordes a un tempo notablemente lento pero continuo.

Una vez establecida esta base armónica otro intérprete, en este caso una de las profesoras, comienza a tocar la propia melodía de *Saturno*, que sirve para marcar la entrada del primer grupo de alumnos en escena. Por el lateral inferior derecho del escenario, bajo una luz azulada, comienzan a entrar el grupo de alumnos del centro de primaria, todos agachados en posiciones primitivas haciendo sonar unas maracas (fabricadas por ellos mismos con vasitos de plástico y legumbres<sup>26</sup>). Este ruido incorpora mayor cantidad de grano a la sonoridad general, continuando la estela iniciada por el rasgado y golpeo del tam-tam. Para lograr este movimiento de los alumnos más

<sup>25</sup> En el Anexo 8 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

<sup>26</sup> En el Anexo 8.a. puede encontrarse una fotografía con algunos de estos instrumentos.

jóvenes se trabajó la improvisación a partir de ejercicios de diferenciación de niveles (bajo, medio y alto) utilizando todas las direcciones (Rubio Díaz, 2019). La imagen nos recuerda la famosísima *2001: Una odisea en el espacio* del director Stanley Kubrick, referencia que nunca se ha querido ocultar sino que se reinterpreta. Nuestro monolito también representa el inicio de una odisea, un viaje, nuestro viaje en búsqueda de respuestas, descryptar los símbolos representados sobre esa tela negra, hacernos entender, hacernos escuchar.

La acción de los alumnos de primaria concluye al colocarse todos ellos en el lado del escenario por el que han realizado su entrada, sentados, observando con admiración el enorme elemento que se encuentra frente a ellos, en el centro del escenario, el monolito. Este gesto marca la entrada para el segundo grupo de alumnos, esta vez todos de secundaria, que lo harán desde la parte superior izquierda del escenario, a través de la misma puerta por la que entró el grupo de percussionistas. “Utilizan las linternas de sus propios teléfonos móviles con los que juegan a través de una improvisación pautada desde el movimiento ondulatorio. [...] Esta escena se trabajó partiendo desde un movimiento muy pequeño de onda hasta alcanzar el máximo de sus direcciones” (Rubio Díaz, 2019).

Saturno sigue sonando, calmado, incansable. Los mayores comienzan a extenderse entre las butacas portando luces con las que parecen buscar algo a su paso. Descienden las escaleras y se mezclan con los alumnos de primaria que, impasibles, fijan su mirada en el monolito. Ni siquiera las luces apuntando directamente a sus caras parecen despertarles del embrujo al que les somete el enorme bloque. Los estudiantes de secundaria prosiguen la búsqueda hasta el lado opuesto del escenario donde todos ellos se colocan en la misma posición que los de primaria, mirando al objeto en el centro del escenario que por fin atrae la atención de todos.

La sucesión de acordes de Holst depende completamente de la situación que se estuviese dando lugar en el escenario, por lo que era imprescindible que la música pudiese adaptarse, alargarse o acortarse si fuese necesario, no sucede así en otras piezas que veremos más adelante con estructura y duración fija, razón por la que se recurrió a este sencillo método. Tras haberse desarrollado y establecido el motivo central armónico del espectáculo en el piano, tendrá su aparición por primera vez la música electrónica.

### 1.3. Electrónica 1: Monolito<sup>27</sup>

Justo en este momento, el piano cesa y, desde varios puntos del auditorio, comienza a escucharse una música cuyo origen desconocemos. Es la primera pieza de música electrónica.

Como si de una llamada se tratase, los artistas comienzan a imitar esos sonidos que se escuchan desde todas direcciones alterándose, parece que hablan en un lenguaje indescifrable. Se levantan rápidamente y los dos grupos se colocan cara a cara enfrentados. Los más pequeños enarbolan sus maracas como si fueran armas de manera amenazante. Los gritos continúan. Todos comienzan a girar en torno al monolito que parece ejercer una fuerza sobrenatural en ellos, acercándolos, perturbándolos. ¿Será que la incertidumbre está haciendo mella en ellos ya desde el inicio? El movimiento giratorio continúa hasta que, sin previo aviso, la música electrónica se ve interrumpida por la entrada nuevamente del piano que hace que todos se detengan.

El proceso de creación de esta obra puede encontrarse en el apartado “Electrónica” del presente trabajo.

### 1.4. Piano: *Consagración*<sup>28</sup>

Los pianistas comienzan ahora interpretar una música reconocible *La Consagración de la Primavera* (1913) de Igor Stravinsky en su reducción de orquesta para piano. La música termina con el enfrentamiento anterior, ambos grupos bailan lo que parece ser una danza ritual, el primitivismo sigue presente. Hipnotizados o extasiados, todos giran y se balancean en torno al monolito. Las luces se aclaran y empezamos a ver el conjunto del escenario por primera vez. En esta representación de la *Consagración de la Primavera* nadie se despoja de sus prendas<sup>29</sup>, sino que los danzantes son los que desvisten la figura frente a ellos. El monolito se descubre y aparecen cuatro grandes máquinas decoradas, las máquinas de ruido. Ahora podemos apreciar como el objeto de adoración se materializa en generadores de sonido, el ruido en sí mismo estaba siendo adorado. Los alumnos de instituto conducen cada uno de estos aparatos hacia las cuatro esquinas del escenario mientras que los pequeños se lanzan a ocupar el lugar donde antes estaba el monolito agitando con vigor sus maracas.

---

<sup>27</sup> En el Anexo 9 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

<sup>28</sup> En el Anexo 10 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

<sup>29</sup> Referencia a la coreografía ideada por la bailarina Pina Bausch en 1975.

Fin del Acto I

## 2. Acto II: Desenredar

Mientras la primera máquina de ruido suena, los alumnos de primaria se apartan hacia un lateral del escenario para prepararse para su próxima intervención. Los mayores se han agrupado en las cuatro esquinas del escenario. La luz disminuye, casi a oscuras uno de ellos avanza hacia el centro del escenario.

### 2.1. Poema fonético: *Tró-Tró*<sup>30</sup>

Tres serán las formas en las que se interpretará el poema fonético *Tró-Tró*: mímica, percutiva (panderos) y coral.

Esta pieza poética y musical fue creada por Fernando Palacios inspirada en la obra *Karawane* (1916) del artista Hugo Ball. *Karawane*<sup>31</sup> fue presentada y explicada sirviendo como ejemplo introductorio de la estética dadaísta. De este modo, ambos poemas consisten en la unión de sílabas o creación de palabras e interjecciones sin guardar ningún sentido semántico, solo basándose en la sonoridad general de la pieza. La obra que nosotros utilizamos, *Tró-Tró*, se compone como un *collage* visual a partir de recortes provenientes de un anuncio automovilístico de revista de manera aleatoria<sup>32</sup>. Aun así, mantiene varias normas para su interpretación:

1. Las sílabas más grandes se tocarán o declamarán en un matiz *forte*, mientras que las demás variarán su dinámica en relación al tamaño.
2. La altura física en el papel determina momentos de bifenía, el grupo se divide para crear dos voces diferenciadas si es necesario.
3. Al final de la pieza, se realizará un *da capo* para concluir con la primera frase que da nombre a la obra.

Los poemas fonéticos resultarían en un sistema de sugestión musical a través de imágenes, de la misma manera que las partituras gráficas. En este caso, el ritmo se convierte en el elemento musical principal de esta pieza sin olvidar otros conceptos básicos como las dinámicas. El ritmo, tal y como puede apreciarse en las grabaciones, se mantiene constante, es el motor que mantiene al grupo fluyendo. Las interpretaciones

---

<sup>30</sup> En el Anexo 11 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

<sup>31</sup> En el Anexo 11.a. puede verse una copia del poema *Karawane*.

<sup>32</sup> En el Anexo 11.b. puede verse una copia del poema *Tró-Tró*.

varían, pero todas se enlazan a través de ese *da capo* que conserva y aporta unidad a la pieza. *Tró-tró* se convierte en un himno para el equipo de “Todos Creamos”. Su letra “sin sentido” tiene un significado especial. Es nuestro poema, es nuestra obra.

## 2.2. Vasitos: *Cítara y látigo*<sup>33</sup>

Cuando todavía no ha terminado la interpretación coral del poema anterior, observamos como los jóvenes van extrayendo de sus bolsillos unos nuevos elementos. Como al inicio aparecen ante nosotros los vasitos de plástico pero, esta vez, transformados en otro instrumento, la cítara-látigo<sup>34</sup>. Este instrumento, como puede apreciarse en la imagen adjunta, consiste en un vaso de plástico (dos si quiere reforzarse la caja de resonancia en casos que, como el nuestro, sea susceptible de manipularse en exceso), con una o dos comas que lo abrazan a lo largo y se apoyan tanto en la base del objeto como en los bordes de su boca. Este instrumento despertó cierto escepticismo en su presentación, sin embargo, pronto se vieron las posibilidades sonoras que aportaba.

Hay una posición pedagógica clara en querer partir de objetos encontrados, de materiales de recuperación para despertar la escucha de las cosas. Pero al valorizar esa lata de conservas, ¿no desvalorizamos de hecho la música? Tengo la impresión de que hay también atrás de este procedimiento una posición ideológica; terminado el culto a la Belleza, la música está en el tacho de basura! [...] En realidad el objeto solo tiene valor si está asociado a una vivencia. La representa, es un símbolo. Hablábamos de una lata de conservas; pero somos nosotros los que nos obstinábamos en ver ahí solo una lata de conservas. Si se la eligió, perfeccionó, si se encontró una manera astuta de tocar algo con ella u eso obtuvo la admiración de los compañeritos y las felicitaciones de la maestra, es evidentemente un instrumento de música: “mi instrumento”. (Delalande, 1995, p.52)

Este texto de François Delalande define a la perfección el proceso que se dio lugar en torno a estos vasitos de plástico. Al darles a los intérpretes unas pautas desde las cuales desarrollar la interpretación automáticamente puso en valor el objeto. A esto se unió un proceso de investigación sonora y técnica que cada uno tuvo que llevar a cabo casi de manera inconsciente a través de los ensayos para familiarizarse con él. La sofisticación no fue solo interpretativa sino que, a través de esa experimentación, se

<sup>33</sup> En el Anexo 12 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

<sup>34</sup> En el Anexo 12.a. se encuentra la fotografía de uno de estos instrumentos cuya construcción fue inspirada por el libro Palacios, F., Riveiro, L., & Terré, L. (1990). *Artifugios e instrumentos musicales para hacer música*. Madrid: Opera Tres.

desarrolló un proceso de sofisticación organológica adaptándolo a las circunstancias de la interpretación.

Casi sin darnos cuenta, a estos dos grupos que ya estaban sobre el escenario se ha unido el tercero de educación especial también preparados con sus vasitos. ¿Preparados para qué? El sonido del instrumento, como al inicio las maracas, parece devolver a los alumnos a un estado inicial primitivo. El rito iniciático está en marcha.

Primero cada alumno hace sonar su instrumento en modo cítara, un sonido puntiagudo pero dulce y suave. El ambiente se vuelve casi hipnótico si cerramos los ojos. La velocidad y agresividad aumenta a medida que todos los grupos se acercan, lanzándose ataques sonoros con el arma de plástico que sostienen. Todos ellos giran sobre el escenario sin apartar la vista del contrincante. De repente aparece un sonido nuevo, el látigo, mucho más sonoro y agresivo que parece despertarnos de la ensoñación que producía la cítara<sup>35</sup>. Rápidamente todos cambian a este sonido (girándolo) y la lucha se encarniza, hasta tal punto que la tensión se rompe cuando uno de los jóvenes lanza el propio instrumento hacia el grupo contrario. Decenas de vasitos comienzan a volar por los aires con un estallido de color. La lucha ha acabado.

### **2.3. Electrónica 2: *Burbujas***<sup>36</sup>

Poco a poco la segunda pieza de música electrónica se ha introducido, mezclándose con la lucha de vasitos y favoreciendo el jaleo. Sin embargo, nos es hasta que cesa el movimiento cuando podemos apreciarla totalmente en solitario. Son solo unos segundos, ya que pronto el piano tomará el relevo y captará toda la atención. Aun así, *Burbujas* sigue sonando, como un eco de esa batalla pasada. Cítaras y látigos siguen presentes en nuestra mente a través de los altavoces del auditorio<sup>37</sup>.

### **2.4. El baile de las flores: *Claro de Luna***<sup>38</sup>

Esta pieza recibe su nombre debido a que, en un primer momento, la danza se llevaría a cabo portando flores artificiales. Estos elementos no resultaron escénicamente atractivos a la hora de desarrollar la acción por lo que se decidió que el movimiento

---

<sup>35</sup> Las indicaciones para la interpretación de esta pieza pueden encontrarse en el apartado “Electrónica” del presente trabajo.

<sup>36</sup> En el Anexo 13 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

<sup>37</sup> El proceso de creación de esta obra puede encontrarse en el apartado “Electrónica” del presente trabajo.

<sup>38</sup> En el Anexo 14 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

sería el transmisor de todo el significado de manera natural, tranquila, serena y orgánica. Este número devuelve la calma tras la tormenta. Los alumnos del instituto y de educación especial se retiran por un lado del escenario mientras que los más pequeños recogen los vasitos lanzados a través de movimientos que parten de las articulaciones. Todo el cuerpo se mueve y dobla.

La conocidísima obra *Claro de Luna* (1905) de Claude Debussy se escucha interpretada por uno de los monitores, calmando a toda la sala. Las luces bajan, el ambiente se vuelve azul. Parece que el sol abrasador se ha puesto y una majestuosa luna ha aparecido para iluminar la escena. Los alumnos de primaria acaban de recoger los vasitos desapareciendo por el lado derecho del escenario. Sin embargo, todavía quedan seis parejas de jóvenes moviéndose al son del piano. Unos acordes arpegiados marcan el inicio de su coreografía. Ésta se compone de movimientos amplios de torso imitando el florecimiento de los capullos de flor, bajadas al suelo en genuflexión como unos tallos que se doblan. La ternura, suavidad e inocencia de las flores emanan de las seis parejas de alumnos de primaria que se mueven con delicadeza. Cuatro son los diferentes movimientos que realizan, a cada una de las parejas se les asigna uno de ellos que repiten continuamente mientras la obra musical evoluciona. Finalmente todos ellos coinciden en los mismos pasos hasta que las parejas se separan, alejándose de espaldas y desapareciendo por donde lo habrían hecho sus compañeros anteriormente.

Suena la máquina de ruido que simula el oleaje.

Fin del Acto II

### **3. Acto III: Memoria**

#### **3.1. Campanas: *Saturno*<sup>39</sup>**

A través del sonido de lluvia producida por la máquina de ruido que abre este acto comienza a oírse el sonido de unas campanas. Las luces azules, amarillas y rojas se mueven continuamente por toda la sala generando expectación. Comienzan a entrar alumnas desde el lateral derecho del escenario todas ellas portando campanas, haciéndolas sonar en una secuencia que resulta familiar, *Saturno* de nuevo aparece en escena, el Portador de la Vejez, el Gran Sabio se dirige a nosotros.

---

<sup>39</sup> En el Anexo 15 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.



Dos de las músicas se mantienen frente a frente en el centro del escenario interpretando la secuencia fa, si, do, do, si; a su vez, el resto accionan los instrumentos mientras orbitan a al alrededor (esta figura coreográfica simula al propio planeta Saturno y sus anillos). No solo cubren con su movimiento a las dos chicas que realizan la sencilla melodía, sino que ellas mismas crean la base armónica del inicio (re, fa, si y do, mi bemol, la) a través del repiqueteo de campanas. Para apoyar la sonoridad metálica y resonante, un grupo de alumnos interpretan el mismo juego sonoro desde una de las esquinas con metalófonos y carillones, continuando con el timbre etéreo y celestial.

Una vez establecido este movimiento, desde ambos lados del escenario entran uno a uno nuevos intérpretes. Los músicos de la orquesta hacen su aparición interpretando las mismas notas que las jóvenes están tocando con sus campanas. El ambiente que crean es fantasmagórico, irreal, celestial... y confuso. Los músicos que se incorporan a escena se ven atraídos por la gravedad de las campanistas, viéndose obligados a orbitar a su alrededor hasta que pueden deshacerse del efecto y colocarse en sus asientos (al fondo del escenario).

Cuando todos los músicos están en su posición las campanas prosiguen su camino para salir de la escena. Al mismo tiempo, una figura misteriosa aparece ondeando una bandera neutra y moviéndose de manera fluida y energética. Parece que ha conseguido librarse de la fuerza de Saturno. Tras él, el grupo de alumnos del centro de educación especial. Atadas a sus muñecas, numerosas cintas de colores que agitan a su paso simulan la cola de un cometa. Su órbita se produce en torno a la figura con la bandera que no deja de moverse.

### **3.2. Transcripción orquesta: *Valsecito Misceláneo*<sup>40</sup>**

La primera intervención musical de la orquesta servirá para introducir todos los motivos musicales que van a desarrollarse a partir de ese momento en el espectáculo. El compositor y pianista Jorge Palomino ha sido el encargado de llevar a cabo el trabajo de composición. Todas las piezas que habían sido seleccionadas para su interpretación a lo largo del espectáculo por el grupo tanto de alumnos como monitores le fueron facilitadas, otorgándole libertad para realizar el arreglo. Como siempre, los únicos

---

<sup>40</sup> En el Anexo 16 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

elementos limitadores eran el tiempo de ejecución y las características del grupo al que iba dirigida la obra: Orquesta Arcos-Iuventas. Este sería un trabajo muy similar al que habría llevado a cabo la figura del compositor residente que ya hemos mencionado. Pero, mientras que en un principio el trabajo de composición se extendería a todo el espectáculo, en esta edición supone un solo número del mismo, además de arreglos de orquestación que se necesitarían en alguna de las obras.

### **3.3. Danza de la Muerte: *Ad mortem festinamus*<sup>41</sup>**

Nada más acabar la obra orquestal, el pandero se abre paso percutido por uno de los alumnos del instituto. Corchea con puntillo, semicorchea y negra, repetidamente, un ostinato rítmico que establece la base para el número que viene a continuación. Tras la breve introducción que realizan pandero, clarinete y pandereta, comienza la melodía de la mano del xilófono. El relevo lo tomará el carillón, tras él, el violín será el encargado de tocar la melodía (por una alumna del centro de secundaria). Una vez presentados los instrumentos, el xilófono se multiplica por dos y alterna la melodía con el violín. Al finalizar ellos hará su entrada el oboe de la orquesta, siendo ésta la que tomará el control de la parte musical, a pesar de que el grupo instrumental inicial continúa tocando a lo largo de toda la pieza. Como vemos, el arreglo de esta obra se basa en una acumulación instrumental, tímbrica y sonora.

Un grupo de alumnos del IES Valle-Inclán, cogidos de la mano y en fila danzan por el escenario desplazándose a base de saltos. Con la entrada de la orquesta completa también lo hace en escena la figura de la Muerte en forma de alumna disfrazada con máscara y capa que provocará el fallecimiento simulado de los compañeros danzantes a través de un toque en el torso. Sin embargo, el grupo de bailarines continuarán disfrutando de su velada festiva particular, al son de la música descrita siguiendo una coreografía original basada en el trazado de multitud de figuras de espirales y círculos.

Este rito, macabro y burlesco al mismo tiempo, es uno de los motivos medievales más representados, resultando fuente de inspiración para todo tipo de artistas, incluidos los músicos. En varios códices encontramos partituras que ponen música a esta danza denominada “Danza de la Muerte”. En nuestro caso, la melodía

---

<sup>41</sup> En el Anexo 17 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

interpretada ha sido extraída del *Llibre Vermell de Monserrat* (s.XIV) bajo el nombre *Ad mortem festinamus* (fol.26v).

### 3.4. Recitado: *Paso a dos*<sup>42</sup>

Cuando la orquesta termina la pieza, todos los bailarines a excepción de la Muerte han caído al suelo por su poder, y se arrastran hasta desaparecer. Es entonces cuando dos alumnas (también de secundaria) situadas en el borde de ambos lados del escenario comienzan a declamar un texto. Este poema fue compuesto por una alumna del IES Valle-Inclán. Para incorporar la literatura en este proyecto, se animó a todos los alumnos a componer poemas o textos a partir de la idea que se trataba. El concepto sufrió toda clase de interpretaciones, algunas desarrolladas con mayor o menor fortuna, todas ellas igual de válidas y celebrables en su declamación frente a todos los compañeros. Sin embargo, destacaron dos de ellos tanto por su forma como por la posibilidad de adaptarse al desarrollo narrativo del espectáculo. Este es el primer poema, escrito por Noemí San Martín el cual continúa la línea entorno a la Muerte:

#### *LA VIDA Y LA MUERTE*

Entonces la muerte le dijo a la vida:

—Te quitaré los ojos, para que no puedas ver;

te quitaré la piel, para que no puedas sentir;

te quitaré el respirar, para que no puedas llevar

sangre limpia por tus venas y por último

te quitaré el corazón,

lo haré mío para que nadie más pueda tenerte.

Y la vida respondió:

—Y de vida pasaré a muerte y tú con mi corazón

volverás a vivir, dándome a mí tu libertad.

Y es que la muerte y la vida no son enamorados,

sino hermanas castigadas que jamás podrán rozarse. (2019)

Una alumna y un alumno del IES Valle-Inclán fueron los elegidos para protagonizar la coreografía que acompañaba a este poema como representación de la Vida y la Muerte presentes en el texto. “Dos cuerpos que se encuentran y entablan una conversación a través del cuerpo, partiendo del movimiento improvisado en forma de signo infinito” (Rubio Díaz, 2019). El número se preparó a parte con estos dos alumnos durante dos sesiones. Para poder conseguir el movimiento que se pedía “en forma de infinito” se trabajó a partir del balanceo del cuerpo provocando el vaivén natural del mismo. Además, para conseguir amplitud y de este modo llenar todo el escenario se les

---

<sup>42</sup> En el Anexo 18 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

pidió que utilizarasen el cuerpo en todos los planos y profundidad posibles (Rubio Díaz, 2019). No hay más música que el declamado poema y el ritmo interno que mantienen los dos cuerpos en movimiento<sup>43</sup>.

Suena la máquina de ruido mientras el movimiento continúa para enlazar con el siguiente acto. Fin Acto III.

#### **4. Acto IV: Yo soy tú**

Este movimiento al completo es representado por los alumnos del IES “Valle-Inclán” cuyas piezas han sido inspiradas por la estética dadaísta. El absurdo, lo desconcertante o el *collages* dan forma al conjunto. De este modo las obras se centran en el sinsentido o lo incomprensible. Los juegos de contrarios se dan lugar de manera muy explícita dentro del contexto musical, desde la mera percusión corporal a la música electrónica o de unísonos a polifonías que desarrollan ambientes cercanos al paisaje sonoro.

##### **4.1. Espejos: Yo soy tú<sup>44</sup>**

Las máquinas de ruido marcan la entrada del resto del grupo de educación secundaria al son de sus propios chasquidos de dedos y percusión corporal sobre el pecho, lentamente, perdidos, buscando su lugar. Poco a poco se sitúan en formación creando varias filas que miran directamente al público. Los dos alumnos solistas del número anterior quedan en el centro del conjunto. En el momento en el que se ha logrado la formación, estos dos solistas, que no han parado de moverse, marcan con el golpe de sus pies el inicio de la nueva coreografía, siendo seguidos por el resto de los estudiantes. La coreografía no sigue una música externa en este caso, sino que solo escuchamos los sonidos de la percusión de los pies en el suelo, pecho y dedos. Sin embargo, el grupo comienza a entonar una melodía que repite una y otra vez las mismas palabras “Yo soy tú”.

En esta melodía y ritmos repetitivos parece apreciarse una estética cercana al *blues*. Todos los cantantes comienzan al unísono, al igual que sus movimientos cuya secuencia hace que los alumnos roten sobre sí mismos, primero todos a la vez y después, poco a poco, desintegrándose la formación y creando una rotación que hace

---

<sup>43</sup> En el Anexo 18.a. encontraremos un vídeo de los ensayos de esta pieza.

<sup>44</sup> En el Anexo 19 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

que todos los participantes se miren cara a cara, como en un espejo. La música también evoluciona, mientras que las voces más graves se mantienen, empezamos a escuchar algunas voces que se desprenden y empiezan a realizar una segunda voz más aguda.

#### **4.2. Electrónica 3: *Locura rusa*<sup>45</sup>**

Según los dadaístas, el sujeto moderno ha quedado enredado en el proceso mecánico; la máquina simula vida y movimiento, pero solo una vida irreal y un movimiento falso, y por ello aniquila la espontaneidad y el ritmo natural de la sociedad. (Pastor Prada, 2012).

El proceso de creación de esta obra puede encontrarse en el apartado “Electrónica” del presente trabajo.

#### **4.3. Electrónica 4: *Water*<sup>46</sup>**

El proceso de creación de esta obra puede encontrarse en el apartado “Electrónica” del presente trabajo.

#### **4.4. *Danza de los palos*<sup>47</sup>**

Esta pieza destaca por su vistosidad y refinamiento pero, sobre todo, debido a que fue creada por los alumnos que participan en ella por completo, sin ningún tipo de asesoramiento por parte de los monitores. Esta danza es la demostración perfecta de cómo los alumnos pueden llegar a desarrollar un interés creativo sólido tras los meses de trabajo, que les lleve a desplegar su imaginación, gusto y trabajo con el fin de sorprender al equipo, participar en el conjunto y demostrar sus capacidades artísticas. El baile, en su totalidad, fue presentado al resto en una de las últimas sesiones de preparación del espectáculo, quedando sorprendidos con el resultado. La seriedad y profesionalidad con la que los estudiantes realizaron su presentación fueron absolutas, el trabajo grupal magnífico, el resultado exquisito<sup>48</sup>.

Se trata de una coreografía donde el elemento principal es la pica (bastón de madera adornada de aproximadamente 1,20 m de longitud). Ésta será golpeada con el mango de una baqueta (también de madera) realizando un patrón rítmico que se repite

---

<sup>45</sup> En el Anexo 20 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

<sup>46</sup> En el Anexo 21 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

<sup>47</sup> En el Anexo 22 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

<sup>48</sup> En el Anexo 22.a. se encuentra el vídeo de los ensayos de esta pieza.

tras cada sección del movimiento en forma de estribillo. El resto de la coreografía se conforma a través de movimientos grupales circulares y de espiral. Los movimientos son simultáneos e iguales para todos los bailarines. Esto dificulta notablemente la coreografía, teniendo que mantener el equilibrio y las velocidades constantes para que la imagen se sostenga sin movimientos fuera de tiempo o posiciones erróneas. Viendo a los alumnos cara a cara desarrollando esta coreografía no podemos evitar remitirnos a la pieza *Yo soy Tú* con la que se abría este acto.

La sensación de conjunto que se dirige siempre en la misma dirección como un todo es total. El golpeteo rítmico de los palos y la solemnidad de la danza (un tempo bastante lento) recuerda de nuevo a una danza ritual tribal. A este hecho ayuda, sin duda, la atmósfera sonora en la que delicadamente nos ha introducido el grupo de alumnos restante del instituto que, desde una esquina del escenario, han rellenado los espacios de danza (sin percusión de palos) a través de sonidos de carillones y metalófonos (muy similar al uso de los mismos, anteriormente, en Saturno interpretado por campanas). Del mismo modo, el clarinete acompaña el conjunto instrumental. Resulta desconcertante, pero la atmósfera nos hace contener la respiración, el sonido celestial ha vuelto.

Una vez finalizada la coreografía, la formación se rompe como una explosión cósmica y cada bailarín se separa del resto con movimientos muy curvados, contorsionados, haciendo girar su pica para desaparecer por las puertas laterales en silencio.

Suena máquina de ruido. Fin del Acto IV.

## **5. Acto V: Encontrar**

### **5.1. Dúo: *El abismo de los pájaros*<sup>49</sup>**

Esta pieza musical, “El abismo de los pájaros”, movimiento perteneciente al famoso *Cuarteto para el Fin de los Tiempos* (1941) del compositor francés Olivier Messiaen, fue una de las primeras propuestas musicales que se decidieron incluir desde el inicio del proyecto. A pesar de estar originalmente compuesta en forma de solo de clarinete, se decidió adaptarla para dúo de clarinete y saxofón soprano, ya que dos de

---

<sup>49</sup> En el Anexo 23 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

los monitores/profesores tocaban estos instrumentos y se querían aprovechar sus habilidades. Dado el carácter colectivo del espectáculo pareció natural realizarlo de esta manera para, además, proporcionar más posibilidades y vistosidad sobre el escenario.

La adaptación, por tanto, se dejó a los intérpretes, quienes la realizaron libremente en función del tiempo estimado del que disponían. El arreglo consistiría en una sencilla alternancia en las frases. Partirían de la primera frase tocada al unísono, las siguientes, también de larga duración, se alternan, cada intervención iría acortándose más y más hasta realizar pequeñas intrusiones casi interrumpiendo al otro. La intención sería reflejar un posible dúo de aves que se contestan de manera natural y espontánea.

El número musical comenzaría con cada intérprete entrando por lados opuestos del escenario. Hasta que ambos se encuentran en el centro del escenario cara a cara, caminan desarrollando una escala pentatónica (si, la, fa sostenido, mi, re) introduciéndonos así en la modalidad de Messiaen. Esto sucede prácticamente en total oscuridad, una luz roja muy débil ilumina parte de la escena, sin embargo, los dos músicos portan en su cabeza una luz (las mismas que podían verse al inicio del espectáculo en el tam-tam) que iluminan sus propios instrumentos, manos y dedos. Los músicos parecen balancearse por el escenario hacia delante y detrás, lentamente. Se acercan al público para realizar las intervenciones, parece una llamada de atención. Algo está a punto de suceder.

A mitad del movimiento la música de Messiaen se corta. De repente una nota pedal da pie a una nueva melodía que no habíamos escuchado antes. Poco a poco adquiere carácter, saltarina, bailable, claramente nos remite a tiempos pasados. Los pájaros van saliendo de espaldas mientras tocan esta melodía. Las luces se abren e iluminan a la orquesta que comienza a tocar también esa nueva melodía.

## **5.2. Juego de láminas: *Poema de Erik Romero*<sup>50</sup>**

Aún con la nueva melodía sonando por el saxofón y el clarinete, la figura de uno de los alumnos de secundaria camina hasta el centro del escenario. El dúo de clarinete y saxofón para, comienza a oírse el golpeteo de unos xilófonos que continúan la nueva melodía. Esta pieza de xilófonos fue adjudicada a dos alumnos del Colegio de Primaria “Joaquín Blume”. Ambos niños poseían conocimientos de percusión previos y querían

---

<sup>50</sup> En el Anexo 24 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

contribuir al espectáculo de alguna manera. De este modo se ideó esta improvisación que consistiría en:

1. Mostrarles una escala con la que trabajar y un pedal de dos notas.
2. Ambos papeles debían seguir el esquema rítmico de negra-corchea en compás binario de seis por ocho.
3. La improvisación se realizaría por turnos no establecidos, en el momento en el que el intérprete de la melodía lo decidiera, pasaría a realizar el pedal. El intérprete que hasta ese momento estuviese realizando este papel cambiaría a la melodía.

Resultó ser un ejercicio altamente recomendable. Se trabajaba la técnica instrumental, las notas, figuración y ritmo. Seguían unas indicaciones musicales y formaban parte de una agrupación mayor. Se divertían. Para alumnos de estas edades les permitía unirse al conjunto orquestal de manera libre, sin sentir la presión de tener que desarrollar un papel con mayor protagonismo y con una composición clara preestablecida. La concentración y dedicación de ambos alumnos fue inmejorable desde los primeros ensayos<sup>51</sup>.

Una vez se ha establecido esta base musical desde los xilófonos y la orquesta (que establece un colchón sonoro) la figura que había avanzado hasta el centro del escenario comienza a recitar un poema. Se trata de Erik Romero uno de los alumnos del IES “Valle-Inclán”, cuya obra fue (como en el caso anterior) compuesta durante el proceso creativo promovido en los talleres previos del proyecto:

Vi el espejo  
y me recordó al reflejo del agua.  
Tiré sal.  
Probé el espejo  
y me recordó al mar.  
Rompí el espejo  
y oí gotear. (2019)

---

<sup>51</sup> En el Anexo 24.a. se muestran imágenes en vídeo de los ensayos de esta pieza.



### 5.3. Farandola: *Manuscriptem Endiablaturum*<sup>52</sup>

El ritmo marcado por los xilófonos en la improvisación continúa incansable. Hace su entrada desde el extremo izquierdo del escenario la misma figura que en el tercer acto, enarbolaba una bandera. En esta ocasión tanto él como los alumnos que le siguen no disponen de materiales, solo sus cuerpos. Marchan en fila, uno detrás de otro, intentando mantener el espacio entre ellos para poder moverse, son los alumnos del CPEE “Infanta Elena”. Las consignas para este número bailable eran las siguientes:

1. Utilizar todos los niveles posibles para el movimiento (alto, medio y bajo)
2. Con cada paso adoptarían una postura y la mantendrían durante unos instantes, como si posaran para una fotografía.

Se continúa de este modo la línea coreográfica de la *Locura Rusa*. El resultado son movimientos aleatorios, diferentes todos y a una velocidad que depende de la persona y el tiempo que quiera mantener dicha posición.

Mientras esto ocurre en el escenario, las puertas de entrada del público, al fondo del patio de butacas, se han abierto. Por ellas comienzan a entrar todos los demás participantes del IES “Valle-Inclán” así como del CEIP “Joaquín Blume”, en parejas, creando dos filas paralelas que avanzan por el pasillo central acercándose al escenario donde los alumnos del CPEE “Infanta Elena” les esperan en posición. Sin embargo, no todos se preparan para bailar, sino que un grupo de quince voces blancas al lado del piano comienzan a cantar a coro al son de la música.

La música que escuchamos proviene de una danza recogida en el *Llibre Vermell de Montserrat* (s.XIV). La pieza en concreto es la titulada *Cuncti simus concanentes*<sup>53</sup> danza dedicada a la Virgen María. La melodía ha sido orquestada por el compositor Jorge Palomino y la letra, para separarla de su sentido religioso fue reescrita por Fernando López Gálvez, profesor del CPEE “Pablo Picasso” quienes iban a participar como centro de educación especial desde un principio pero, desafortunadamente, tuvieron que abandonar el proyecto por causas personales. Aun así, nos dejaron este regalo que se utilizó en uno de los momentos clave del proyecto. Aquí podemos ver una comparativa entre la letra original de la pieza y la elaborada a propósito en un falso latín:

---

<sup>52</sup> En el Anexo 25 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

<sup>53</sup> (Fol.24)

*CUNCTI SIMUS CONCANENTES* (original)

Cuncti simus concanentes, Ave Maria  
Cuncti simus concanentes, Ave Maria  
Virgo sola existente en affuit  
angelus Gabriel est appellatus  
atque missus celitus.  
Clara facieque dixit: Ave Maria.  
Clara facieque dixit: audite karissimi.  
En concipies Maria Pariesque  
filium audite karissimi  
Vocabis eum Ihesum.

*MANUSCRITEM*

(reescritura)

Manuscritem endiablaturum  
desenredabilis  
Manuscritem endiablaturum  
desenredabilis.  
Un floralis botanicum  
planetarium zodiacum  
Recetarium salutem  
embarazum termalis.

Se decidió que esta música adaptada sería danzada por todos los alumnos (a excepción del coro que hemos descrito) en forma de farandola<sup>54</sup>. De este modo, ambas filas que habíamos dejado desplazándose por el centro del patio de butacas siguen a la primera figura que hace las veces de guía. Las dos columnas de estudiantes se dividen para acceder cada una por un extremo del escenario. Con paso decidido ambas filas de danzantes se cruzan ya sobre el escenario para después dirigirse hacia los alumnos del centro “Infanta Elena”, quienes se incorporarán dichas filas para seguir a sus compañeros en la danza. Así comenzarían una serie de figuras circulares en la línea coreográfica de todo el espectáculo, similares a las observadas en menor tamaño durante la *Danza de la Muerte*. Los propios bailarines debían sumarse con sus voces al coro en las zonas del estribillo mientras la orquesta toca la música una y otra vez. *Manuscritem endiablaturum* hizo que el público se animara a seguir el ritmo con sus palmas resultando en un gran y divertido estruendo.

---

<sup>54</sup> Danza de origen francés que nace a partir de diversas danzas medievales.

#### 5.4. Clímax: *Los Sonidos del silencio*<sup>55</sup>

La orquesta marca el final de la pieza anterior terminando de forma súbita, dando paso al gran piano del auditorio que empieza sonar con una sencilla introducción musical. Todos los bailarines y coro se disponen para el siguiente número. Los centros se agrupan. “Valle- Inclán” a la izquierda, “Infanta Elena” ocupando el centro y “Joaquín Blume” a la derecha. Comienza a sonar la canción *Sonidos del Silencio* (1964) de Simon and Garfunkel. Esta pieza de *folk rock*, cuya letra critica al silencio en sí mismo y las consecuencias que puede llegar a ocasionar, fue seleccionado para invitar al público a escuchar. Anima a la producción de música, de comunicarse por las vías que tenemos a nuestra disposición, en este caso artísticas. Nos empuja a intentar desenmarañar lo incomprensible a descifrar lo indescifrable, a entender.

*Los Sonidos del Silencio* conformará el clímax del espectáculo. Todos los participantes, músicos y bailarines se encuentran sobre el escenario, es el himno de “El Manuscrito Indescifrable”.

La adaptación musical consiste en la repetición de la partitura variando la instrumentación. Piano solo, piano más violín, orquesta (solo clarinete), orquesta *tutti*. Llegado este momento, los bailarines se pararán de cara al público y se desabrocharán la parte superior del peto, dejándolo caer enseñando todos ellos la misma camiseta con la imagen con la que se ha ilustrado el proyecto completo desde el inicio y comienzan a cantar la canción añadiéndose a la orquesta.

La coreografía de este número no sólo consiste en un juego de consignas generadoras de movimiento como ha sucedido en la mayor parte de las piezas anteriores, sino que se trata de una coreografía al uso con movimientos marcados y secuenciados sin improvisaciones de ningún tipo<sup>56</sup>. La excepción es el grupo de educación especial quienes, habiéndose incorporado más tarde al proyecto y por las dificultades obvias que presentaba, desarrollaron su propia coreografía, basada en movimientos de brazos alzados sobre la cabeza. Mientras los alumnos de primaria y secundaria llevan a cabo su coreografía basada en movimientos ondulatorios que surgen de la parte superior del cuerpo, casi sin desplazamiento, por lo que se intenta utilizar el espacio llenándolo con los brazos que estiran el cuerpo o lo encogen por completo. La

<sup>55</sup> En el Anexo 26 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

<sup>56</sup> En el Anexo 26.a. encontramos varias imágenes de los ensayos de esta obra.

postura siempre es de cara al público, dirigiéndose directamente a él. Quieren que el mensaje se entienda apelando directamente al receptor.

La actuación se traduce en el momento de mayor expresividad del espectáculo, lleno de inocencia y emotividad. La colectividad se muestra a través del grupo que se mueve como un todo, un solo individuo.

Cuando la canción concluye, un tremendo alboroto comienza a sonar rompiendo por completo la atmósfera de la sala. Son todas las máquinas de ruido sonando a la vez por primera vez desde las cuatro esquinas del escenario.

Fin del Acto V.

## 6. Acto VI: Cielo en tierra

### 6.1. Caos: *Banco de peces*<sup>57</sup>

La luz disminuye y todo vuelve al tono azulado. Los alumnos del instituto se dirigen hacia las máquinas en grupos de tres como al principio del espectáculo y comienzan a arrastrar los aparatos hacia el centro. A su vez, el resto de estudiantes ha comenzado a vagar por el escenario sin rumbo, exclamando palabras y frases —extraídas directamente desde la libreta que cada uno de ellos porta— que se mezclan perdiendo el significado en la distancia. Algunas alumnas se acercan al borde del escenario para intentar hacerse oír declamando citas de mujeres ilustres de la historia: Hipatia de Alejandría, Marie Curie, Virginia Woolf o Malala Yousafzai son algunas de ellas. A su vez, en la gran pantalla que durante todo el espectáculo colgaba desde el techo del auditorio, aparecen los rostros de todos los participantes del proyecto uniéndose en un gran tapiz de caras, cada uno de ellos sosteniendo su propio manuscrito indescifrable y personal.

Todo este barullo se ve sostenido por la imponente interpretación de la orquesta que ha vuelto a introducir a *Saturno*, quien se hace oír claro y rotundo. Parece que el mensaje está más claro que nunca. ¿Hemos conseguido descifrarlo? Quizás todas esas frases y palabras que se entrevén dentro del revuelo sean el mensaje descifrado, pero ahora es el público quien debe desenredarlo, quien debe llevar a cabo su propia interpretación de lo que han sido testigos.

---

<sup>57</sup> En el Anexo 27 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

Los alumnos del instituto han llegado al centro agrupando todas las grandes máquinas y las cubren de nuevo con la tela llena de símbolos. El enorme monolito reaparece en escena. Todos los jóvenes siguen caminando a su alrededor sin descanso mientras la orquesta finaliza la pieza de Holst.

### **6.2. Obra coral: *Lillium*<sup>58</sup>**

De repente se oye una voz femenina en la distancia, vocalizando una dulce melodía. Todos se detienen automáticamente y se giran para descubrir de donde procede ese sonido. Esta es la introducción de la obra vocal *Lillium* de los compositores japoneses Kayo Konishi y Yukio Kondo, en un arreglo realizado por el compositor Jorge Palomino para que la orquesta lleve a cabo el acompañamiento, en lugar del piano. Un grupo de nueve chicas cantan al unísono la melodía de la pieza<sup>59</sup>. A pesar de que esta obra fue una de las más discutidas para su introducción en el espectáculo, resultó también en uno de los momentos más efectivos y que más gustó al público. Sin duda, logró el efecto que la propia pieza busca, simula el estilo gregoriano, buscando crear un momento de recogimiento y reflexión casi religioso. Suponía poner freno al caos que se había creado. De un conjunto de decenas de voces gritando elementos diferentes a una única melodía cantada por varias mujeres. Esta pieza vuelve a introducirnos en el ambiente casi místico con el que empezaba todo nuestro *Manuscrito Indescifrable*. En lugar de clavar la mirada en el monolito, éste solo muestra su presencia legando el protagonismo a la música durante unos instantes.

En la gran pantalla, se suceden las imágenes de distintas mujeres (sibilas) relevantes para la historia cuyos mensajes habían sido declamados durante el alboroto del banco de peces anterior.

### **6.3. Órgano: *Ascensión*<sup>60</sup>**

Casi sin darnos cuenta, un alumno del instituto de secundaria y una alumna del centro de primaria han subido las escaleras del auditorio para sentarse frente al gran órgano y comienzan a tocarlo. Son los acordes ya de sobra conocidos por todos de *Saturno*. Éste consigue que todo el grupo que se hallaba sentado casi en trance

---

<sup>58</sup> En el Anexo 28 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

<sup>59</sup> Puede encontrarse más información sobre la elección de esta pieza en el apartado “Diversidad musical, diversidad en escena”.

<sup>60</sup> En el Anexo 29 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

escuchando al coro femenino despierte. Poco a poco son cautivados por su sonido y comienzan a ascender también por las escaleras laterales hasta llegar a los bancos del coro donde, uno a uno, toman asiento y esperan.

#### **6.4. Juego de tam.tam: *Habla Saturno***<sup>61</sup>

Un golpe en el tam-tam marca el final de la intervención del órgano. Un foco de luz apunta directamente al instrumento donde las cuatro percusionistas han vuelto a reunirse y hacen sonar el gran instrumento de metal a base de destornilladores, cadenas y tenedores. Las luces comienzan a apagarse. Nuestra atención se centra en el gran monolito que vuelve a estar solo en el centro del escenario, como al inicio, sin embargo, una luz negra que le ilumina revela nuevos símbolos sobre la tela que los recubre. ¿Será que el significado ha quedado al descubierto o quizás debemos iniciar otra vez nuestro camino para descifrar lo indescifrable?

El tam-tam para. Las luces se apagan por completo.

Fin del espectáculo.

### **Electrónica**

Debemos aclarar, antes de continuar, que toda la música electrónica incluida en este espectáculo es completamente original, utilizando para su composición grabaciones previas específicamente creadas con tal fin y modificadas posteriormente, así como sintetizadores digitales. Estas grabaciones previas que se han mencionado se realizaron a lo largo de las sesiones, siendo las voces de los propios alumnos las que pueden escucharse.

Las herramientas utilizadas para la creación de las pistas de electrónica son:

- Grabadora de audio Olympus LS-P.
- DAW<sup>62</sup>: “FL Studio 20”.
- Instrumentos virtuales (sintetizadores), incluidos en el software.
- Grabaciones originales específicamente realizadas para este uso.

---

<sup>61</sup> En el Anexo 30 aparece un vídeo con las imágenes de la representación final de esta pieza.

<sup>62</sup> “Digital Audio Workstation” o estación de trabajo de audio digital.

## 1. Proceso creativo

Como hemos introducido anteriormente, todas las piezas se componen de dos elementos principales: el sonido digital, creado por un sintetizador virtual (en este caso *Absynth*), a través de un ordenador; y sonidos reales grabados previamente y procesados digitalmente a través del DAW mencionado.

A continuación, describiremos los procesos concretos que se han seguido en cada una de las cuatro piezas de música electrónica que se incluyen en “El Manuscrito Indescifrable”. En primer lugar, se siguió la línea de la música concreta, utilizando y grabando objetos e instrumentos comunes; del mismo modo se hicieron grabaciones de ambiente y, por otro lado, se siguió un proceso de retroalimentación por el cual la música electrónica ya compuesta inspiraba a los intérpretes a imitarla con su voz. Una vez grabadas estas voces, se convertían en música electrónica como las piezas en las que se inspiraron.

La idea general a la hora de elaborar las bases sonoras puramente electrónicas de estas obras fue, por un lado, adaptarse al tiempo que el espectáculo permitía; por supuesto, introducirse en la estética general de la obra y, siguiendo esta línea, aportar un elemento más que sumase interés, buscando crear, en esencia, una atmósfera, un paisaje sonoro sobre la que insertar esas grabaciones fundiéndose con ellas. Precisamente, el paisaje al que nos referimos, queríamos que estuviese en relación a lo misterioso e indescifrable. Que cada vuelta a la electrónica, a ese sonido externo fuera de escena, introdujera al público en un ambiente desconcertante.

## 2. Proceso de grabación. Proceso pedagógico

Gracias a este proceso de inclusión de música electrónica pudo realizarse un proceso pedagógico muy interesante y provechoso, centrado en la escucha de músicas “no convencionales” para los jóvenes, su identificación y reproducción vocal. Parecía natural que, como punto de partida, se eligiesen a grandes compositores del s.XX como inspiración para la escucha en el aula y elaboración de la música. Se eligió al compositor György Ligeti como inspiración para esta primera pieza la cual se denominó *Monolito*, al igual que el acto en el que se inscribe.

## 2.1. *Monolito*: Descubrimiento

Del compositor húngaro se seleccionaron las obras *Aventuras* (1964) y *Nuevas Aventuras* (1966), las cuales fueron escuchadas por todos los alumnos de primaria del Centro de Educación Primaria Blume en el aula con gran atención. Tras las risas y bromas derivadas de esa primera escucha, se les animó a que, en grupo, todos ellos intentasen imitar los sonidos vocales de la grabación. Rápidamente se pudo percibir como cada uno de los alumnos probaba y acababa adoptando un sonido único o característico que repetiría por encima de los demás. De este modo se formó un coro de ruidos vocales. Para facilitar la grabación y su síntesis posterior, se decidió que lo más conveniente sería formar tríos y cuartetos para crear pistas cortas con las que poder trabajar digitalmente. Este fue el procedimiento utilizado para la grabación. Cabe destacar que al final, el trabajo resultó inmensamente satisfactorio. Todos los alumnos alaban sus manos con fragor para ser elegidos en el siguiente grupo de cámara, e incluso aparecieron las figuras de algunos solistas que destacaban por la implicación demostrada. Sin duda, el desconcierto inicial ante la música György Ligeti, dejó paso a una pasión desmedida por la imitación continua de esos sonidos incluso en clases posteriores. Este trabajo, además, permitió a los más jóvenes a establecer un primer contacto con el proceso de grabación: la necesidad de silencio, de repetir buscando la perfección, de no provocar sonidos “parásito” que estropeen el proceso<sup>63</sup>...

Ya que resultaba manifiestamente poco práctico e incluso difícilmente incorporable a la acción la representación del agua sobre el escenario pero, siendo uno de los objetos que pueden distinguirse con mayor facilidad en nuestro Manuscrito Voynich, se creyó conveniente intentar incorporar de alguna manera este elemento al ambiente sonoro. La electrónica resultó ser el marco perfecto para hacer realidad este elemento natural en el espectáculo. De esta manera, puede distinguirse su sonido en diferentes formas<sup>64</sup>.

La producción de esta pieza consistió en la elaboración de un fondo sonoro a modo de *landscape* a través de sintetizadores. Una vez formado, se incluyeron las pistas grabadas, cortadas y mezcladas, las cuales sufrieron una modificación a través de

---

<sup>63</sup> En los Anexos 9.a. pueden encontrarse las pistas de audio con las grabaciones originales y procesadas.

<sup>64</sup> En el Anexo 9.b. puede escucharse la pista de audio con la parte del sintetizador utilizada.



sencillos efectos de reverberación y *delay*, para generar esa atmósfera de misterio intentando ocultar el origen de los sonidos<sup>65</sup>.

## 2.2. *Burbujas: Lucha bajo la lluvia*

Esta pista sufrió diversos cambios en su denominación (*Vasitos, Cítara y Látigo*) y es que, el sonido concreto grabado base para su elaboración, proviene, precisamente, de un elemento aparentemente muy sencillo como es el vaso de plástico con dos gomas elásticas añadidas. Sin embargo, este elemento convertido en instrumento musical se tornó en uno de los pilares de todo el espectáculo, no solo como elemento sonoro sino también como instrumento escénico y potenciador de la acción.

La grabación de esta pista se llevó a cabo en el IES Valle-Inclán. Las premisas que se les dieron eran un poco más complejas que la imitación e improvisación del caso anterior. Esta vez respondían a un juego de consignas que provocaban la toma de decisiones por los músicos con un resultado sonoro aleatorio:

1. Cada uno de ellos debía elegir un número del 2 al 10.
2. La pulsación establecida sería de, aproximadamente, 60 ppm.
3. Cada uno debería realizar una cuenta interiorizada siguiendo la pulsación anterior. Al llegar al número escogido tendrían que hacer sonar la goma colocada en el vasito.
4. Siempre se comenzaría en la posición de “cítara”.
5. Una estudiante sería la elegida para ser la primera en cambiar al sonido de “látigo” cuando creyese conveniente.
6. Nadie puede comenzar a tocar en la posición de látigo hasta que lo haya hecho la estudiante seleccionada.
7. Una vez escuchado el “primer látigo” cambiar a sonido de látigo en la próxima percusión.

Se procedió a la toma de varias grabaciones para que los alumnos se fuesen familiarizando con el proceso y el resultado sonoro aleatorio. A través de la escucha, ellos mismos fueron cambiando sus elecciones para intentar buscar ambientes diferentes

---

<sup>65</sup> En el Anexo 9.c. puede encontrarse la pista completa utilizada en el espectáculo.

que se asemejaban a una tormenta desde un inicio suave<sup>66</sup>. Precisamente resulta muy similar al sonido proporcionado por el gran palo de lluvia de Miguel Ángel Coso del que se hacía uso entre escenas.

El propio nombre de esta pieza nos da una idea del motivo acuático que va a poder escucharse como *landscape* para el anclaje de la grabación<sup>67</sup>. Por supuesto, se trata de una mera elección estética personal, pero creemos que es más que adecuada en referencia a los numerosos dibujos de baños que encontramos en el Manuscrito Voinych. Esta base burbujeante se secuencia de manera “aleatoria” a través de la herramienta *randomize*, de tal manera que la densidad aumenta progresivamente de forma casi automática, de la misma forma que aumenta la tensión en la interpretación de *Cítara y látigo*. También podemos escuchar oscilaciones diversas a través de una automatización del *pitch* (tono) que se inserte con el fin de completar el paisaje sonoro<sup>68</sup>.

### 2.3. *Locura rusa: absurdo con misterio*

En esta pieza, música y literatura se fusionan en una composición que busca extraer el sentido humorístico del poema del poeta tártaro Velimir Jlébnikov (1885-1922) y adaptarlo a ese ambiente sonoro misterioso de todo el espectáculo, dando lugar a una piza un tanto desconcertante pero muy atractiva.

Al igual que para la primera pieza, *Monolito*, fueron requeridos los alumnos del centro de educación primaria para esta grabación. Primero se procedió a la lectura del poema *Exorcismo con risa* (n.d.) de Jlébnikov en una traducción sonoramente muy atractiva.

¡Ah, sonreíd reidores!  
 ¡Ah, engreíd risueños que reís con risotadas! ¡Qué hazmerreír, ridículos!  
 ¡Ah, reíd risiblemente!  
 ¡Ah, sonrisueños rientes, risoteos de irrisorios risibles!  
 ¡Ah, risibilidades, ridícula risica de irrisibles rientes!  
 Ristoleros, ristoleros,  
 Risos irrisorios, risadas reidoras,  
 Irrisorios, irrisorios,  
 ¡Ah, sonreíd, risueños!

<sup>66</sup> En la carpeta de Anexos 13.a. pueden encontrarse las grabaciones originales y modificadas con las que se creó esta pieza.

<sup>67</sup> En el Anexo 13.b. encontraremos la pista de audio con el sonido de sintetizador utilizado.

<sup>68</sup> En el Anexo 13.c. puede encontrarse la pista final utilizada en el espectáculo.

Los alumnos fueron nuevamente separados en grupos, e incluso en clases distintas, para ensayar en pequeños conjuntos los fragmentos que se decidieron para cada uno, dirigidos por un monitor. Cada uno poseía la libertad absoluta para realizar la interpretación que creyese más conveniente e interesante de su fragmento, provocando unas lecturas de lo más curiosas. Una vez ensayado, se reunieron de nuevo todos para proceder a la grabación<sup>69</sup>.

Para todo este acto en el que se inscribe esta pieza, la inspiración provino de los movimientos dadaístas de principios del siglo pasado. Se trató de evocar lo cómico y lo absurdo tanto en música, danza o literatura. La unión simultánea de estos tres elementos tiene lugar, precisamente, a través de la representación de este *Poema Ruso*.

La danza, en este caso, fue la que condujo a la composición de la electrónica. Era un baile estático, roto por movimientos disociados, aleatorios, secos y espontáneos. El gesto partía de la desarticulación o la gesticulación burlesca. La situación resultaba realmente perturbadora, por lo que se quiso continuar esta sensación a través de la música. La tensión en ambos casos aumentaba a través del incremento de la densidad de elementos según avanzaba la escena. Mientras los alumnos del instituto se movían sobre el escenario, las voces de los estudiantes de primaria se veían modificadas a través de una variación en el *pitch*, intentando encontrar la tímbrica adecuada que no descuidase el momento jocoso. Cada dos versos se realiza una pequeña parada, en la que, además, se oyen voces y risas modificadas (grabadas con anterioridad también), aplicando una ecualización y los efectos de reverberación y *delay*. Precisamente, en estos espacios donde el poema para, el piano aparecía, intercalando ambos instrumentos como unión entre música grabada y música en directo, un diálogo tan espontáneo como los movimientos de los alumnos que estaban teniendo lugar<sup>70</sup>.

El piano es tocado por tres intérpretes (un monitor y dos alumnos de primaria), los cuales improvisarían utilizando la “escala enigmática”, siguiendo el principio general de aumento de la tensión progresivamente. Las consignas para interpretar la llamada “escala enigmática” fueron las siguientes:

---

<sup>69</sup> En el Anexo 20.a. encontramos pistas de audio con las grabaciones originales y modificadas digitalmente.

<sup>70</sup> En el Anexo 20.b. encontramos las pistas de audio con los sonidos de sintetizador que se utilizaron en este caso.

- Las notas que formarían la escala utilizada son: do, re bemol, mi, fa sostenido, sol sostenido, la sostenido y si.
- Cada intérprete elegiría tres de esas notas con cada mano (todas diferentes).
- Habría que tocar las lo más separado posible o lo más juntas y en mayor número a modo de *cluster*<sup>71</sup>.

#### 2.4. *Water*: Descomposición

Esta es la última pieza de música electrónica que tenemos en nuestro espectáculo. Curiosamente aparecería justo después de la anterior, a pesar de que se trata de dos obras muy diferentes. La primera de ellas tendría una función mucho más escénica y dancística, con unos elementos sonoros distinguibles, mientras que *Water*, siguiendo la línea *Burbujas*, supone un corte en la acción sirviendo como unión entre varios momentos. Se trata de una música claramente de transición, mientras que los estudiantes cambian sus posiciones para iniciar un nuevo número.

Para su composición se utilizaron grabaciones llevadas a cabo por el alumnado de secundaria. Los chicos utilizaron toda clase de elementos cotidianos transformados en instrumentos musicales. Chapas, llaves, mobiliario, escobas, etc., sirvieron para crear un banco de ruidos con los que trabajar *a posteriori*<sup>72</sup>.

La producción digital no se diferenció de las anteriores. Solo intentó imitarse el rumor del agua, descomponiendo esos sonidos y modificándolos de tal modo que, lo que podría ser una silla arrastrada, pasó a convertirse en rumor de agua mediante un juego de distorsiones<sup>73 74</sup>.

La música electrónica en este proyecto tiene varios fines. Por un lado rellenar huecos, llegar a donde la música convencional no llega o donde, por elección, preferíamos que no llegase. Por otro lado, crear unas atmósferas determinadas en este universo de misterio que se requiere. Gracias a los medios electrónicos conseguimos incorporar nuevos sonidos fuera del mundo natural, sonidos sintetizados que separan al

---

<sup>71</sup> En el Anexo 20.c. se encuentra la pista de audio final utilizada en el espectáculo.

<sup>72</sup> El Anexo 21.a. contiene las grabaciones originales así como las muestras de las modificaciones que se le aplicaron digitalmente.

<sup>73</sup> En Anexo 21.b. muestra la pista de audio de sintetizador utilizada.

<sup>74</sup> En el Anexo 21.c. se encuentra la pista de audio final de esta obra utilizada en el espectáculo.

auditorio de las fuentes de sonido en un proceso de esquizogénesis<sup>75</sup> que se prolonga hasta los propios artistas. Los jóvenes participantes se sorprendieron cuando escucharon estas músicas por primera vez, dado que las grabaciones que se utilizaron provenían de ensayos donde ellos mismos eran las fuentes de sonido.

### Conclusiones

Como decíamos al inicio de este trabajo, el contexto pedagógico en que se inscribe el proyecto artístico que aquí tratamos ha sido la clave, en torno al cual, desarrollar esta investigación. En un proyecto como este, donde participa un numeroso grupo de personas de muy diversas características, dificulta enormemente la delimitación del objeto de estudio en sí. Por eso, se decidió que la clave estaría en demostrar el valor artístico que un proyecto educativo así puede tener. Mostrar que la educación artística ha resultado una preocupación no solo para educadores a lo largo de la historia. Pero, sobre todo, queríamos demostrar cómo, a pesar del paso del tiempo, la educación diaria que reciben los más jóvenes sigue enquistada en unos métodos anticuados que se intentan cambiar desde hace más de un siglo. Por eso, debemos apoyar aquellas iniciativas que pretenden promover este cambio, para lograr que estudiantes de todas las edades puedan beneficiarse.

En la primera parte de nuestro trabajo, hemos intentado recoger distintas iniciativas, tanto de pedagogos, como artistas y filósofos, que se relacionasen con el proceso que describiríamos más tarde, para exponer las bases teóricas en las que se asienta. Asimismo, no podíamos evitar tratar, aunque de manera resumida, los dos conceptos que creemos clave en este tipo de estudios hacia los que se dirige la acción artística en la actualidad: la ‘creatividad’, como un concepto presente en todos los individuos que puede cultivarse; así como la ‘co-creación’ que consideramos fundamental para comprender el panorama artístico actual.

---

<sup>75</sup> Proceso psicológico que se produce como consecuencia de una esquizofonía. Éste último provoca la disociación sonora entre el sonido y su fuente (en este caso al tratarse de música grabada la fuente original productora del sonido ha desaparecido al reproducirse por medio de altavoces), provocando la esquizofonía en el oyente, lo que le llevará a la recombinación de los sonidos modificados digitalmente para lograr la recontextualización de los mismos. Esto sucede en la gran parte de los casos de manera involuntaria cuando nuestro cerebro intenta localizar las fuentes de sonido que no distingue.

Además, a través de este trabajo, se buscaba recordar la necesidad de crear, tal como decía Royston Maldoom, independientemente de la edad, del género o de cualquier otra circunstancia que pueda definirnos. Quizás la clave sería considerar proyectos similares, alejado de las aulas, no como trabajos pedagógicos, sino como marcos de creación colectiva con artistas sin formación donde, a través de la experiencia, se lleva a cabo un aprendizaje de manera natural, tal y como Delalande perseguía.

Asimismo, en cuanto a la segunda parte, se ha querido realizar una labor que nos parece fundamental. A pesar de que ya son ocho los años que Todos Creamos lleva activo, nunca se había puesto sobre el papel el trabajo que en él se está realizando, salvo algunas notas de prensa o críticas de los espectáculos. De ninguna forma se había establecido un estudio profundo en el que se recogiese tanto la historia del mismo, como la tarea que en él se realiza, además, desde el punto de vista de uno de sus participantes. Precisamente, esta es una de las carencias que durante mi estancia en el proyecto, pusieron de manifiesto varios de los integrantes del grupo que habían participado en diversas ediciones. Ellos mismos eran conscientes de la necesidad de llevar a cabo este ejercicio escrito para plasmar su trabajo y, de ese modo, llevarlo a un nivel más académico.

Quizás alguien pueda pensar que este trabajo, por su carácter pedagógico, se aleje de las líneas de estudio del tipo de máster en el que se inscribe, sin embargo, consideramos que esa creencia es un grave error. Se ha demostrado la estrecha relación que se establece entre hacer arte y enseñarlo o aprenderlo. No solo creemos firmemente que estas acciones están relacionadas, sino que consideramos que son inseparables e inherentes al arte en sí mismo. Por eso, era imprescindible analizar Todos Creamos y, así, mostrar las numerosas y extraordinarias posibilidades que permite esta unión de todas las artes además de crear una reflexión en torno a ella. Es aquí donde entra en acción la recuperación de conocimientos desarrollados en este máster. Las capacidades de análisis, comparación y relación son esenciales para proporcionar un punto de vista académico. Este trabajo fin de máster ha permitido desarrollar una reflexión teórica de una experiencia creativa, única y esencial que hasta ahora había sido puramente práctica.

Aun así la tarea no termina aquí. El trabajo que debería desarrollarse a partir de ahora es un análisis de todos los espectáculos y su comparación. Como hemos podido ver, cada edición es completamente diferente a la anterior, cada proyecto tiene su personalidad y componentes que los asemejan o los diferencian. Resultaría realmente interesante cuestionarse qué elementos son los que marcan estas distinciones. De este modo, observando su conjunto, podremos construir una teoría alrededor que sirva como modelo para su reproducción y adaptación en otros contextos para su difusión. Al fin y al cabo, estamos abriendo puertas, creando posibles líneas de trabajo que ayuden, como fin último, a educar y ayudar a los estudiantes. Realmente este es el objetivo clave de este trabajo, ayudar a la transmisión, esperando que, finalmente, pueda tener una trascendencia.

Participando en el proceso, hemos sido testigos de todos esos cambios que los teóricos pretendían. Una evolución en los jóvenes que va más allá del nivel técnico, una transformación que, en algunos casos, podría describirse como radical, sobre todo, en su manera de relacionarse con el propio mundo artístico. Estamos seguros de que sin esta experiencia, tal proceso no podría haberse producido. Hablamos de un desarrollo personal, estético y sensible. El aprendizaje conduce al respeto, tanto por lo que se está haciendo a nivel personal, como por todos los que forman parte de ello. Se construyen las bases para un futuro en el que las manifestaciones artísticas sean realmente valoradas de la manera en la que deberían, y no solo eso, sino que estamos consiguiendo que los más jóvenes formen parte de ese fenómeno.

Asimismo, a través de este rito iniciático, se les ofrecen las herramientas para un crecimiento personal especial y diferente al que puede acercarles la educación actual, así como los medios a los que un estudiante medio no puede alcanzar. Se les prepara para un futuro próximo en el que sean capaces de seguir unos caminos que tampoco se cultivan en el ámbito académico actual. Se acerca a la posibilidad de convertirse en artistas, y no solo de forma profesional, sino en individuos creativos en todas las facetas de su vida. Pero, ¿para qué? Las personas quieren aprender a hacer arte. En algún momento sentirán el deseo o la necesidad de establecer una relación con el mundo artístico en alguna de sus manifestaciones y, para ello, hay que enseñarles y darles la oportunidad. Debemos, además, saber apreciarlo. Cuando conocemos algo sabemos ya como verlo como disfrutarlo, lo mismo sucede con el arte.

Para acabar, debemos recordar que, en este tipo de proyectos, no tiene cabida el miedo al fracaso, a que el resultado no sea el esperado, a las equivocaciones sobre el escenario o, incluso, a las improvisaciones no previstas. Este es el contexto perfecto para que los jóvenes aprendan de sus errores, de los fallos repentinos y encuentren maneras de solventarlos. Como educadores, seremos observadores de un proceso en el que los alumnos pasarán de meros estudiantes a artistas, a profesionales, casi sin darnos cuenta. Uno de los aspectos cruciales que se han observado, es el desarrollo en la toma de decisiones. Niños de diez años aprenden a participar, a integrarse con jóvenes mucho mayores y a establecer relaciones en las que demuestran su criterio artístico y responsabilidad, su papel en la obra. Por eso, no debemos tener miedo a este tipo de iniciativas, sino que hay que fomentarlas para favorecer a esos niños, recordando siempre que no hay respuesta correcta o incorrecta en estos casos, ni siquiera un objetivo prefijado. Nuestro fin es el resultado que alcancemos.



## Referencias bibliográficas

Aizpún Vílchez, I. (2018). La teoría de la obra de arte total como categoría formal en el primer Romanticismo alemán. *Humanidades*, 8(1). doi: 10.15517/h.v8i1.31464

Alcázar, A. (2009). La casa del sonido - Encuentro con Antonio Alcázar sobre Música y pedagogía [Radio]. Madrid. Recuperado el 15/5/2019 de <http://www.rtve.es/alacarta/audios/la-casa-del-sonido/casa-del-sonido-encuentro-antonio-alcazar-sobre-musica-pedagogia-19-09-09/590286/>

Alcázar, A. (2011). La casa del sonido – Educación musical con Antonio Alcázar [Radio]. Madrid. Recuperado el 15/5/2019 de <http://www.rtve.es/alacarta/audios/la-casa-del-sonido/casa-del-sonido-educacion-musical-antonio-alcazar-16-12-11/1274351/>

Álvarez, E. (2010). CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO DIVERGENTE Desafío de la mente o desafío del ambiente. *Interac*.

Arrazola Oñate, T. (2012). *CREACIÓN COLECTIVA. Teorías sobre la noción de autoría, modelos colaborativos de creación e implicaciones para la práctica y la educación del arte contemporáneo*(Doctorado). Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

Ball, H., Auster, P., Hesse, H., & Bravo de la Varga, R. (2005). *La Huida del tiempo*. Barcelona: Acantilado.

Barba, J., & Pérez Toledo, R. (2019). Walter Gropius, fundador y primer director de la Bauhaus | Sobre Arquitectura y más | Desde 1998. Recuperado el 11/8/2019 de <https://www.metalocus.es/es/noticias/walter-gropius-fundador-y-primer-director-de-la-bauhaus>

Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.

El CNDM mantiene su apuesta por la inclusión en su proyecto pedagógico "Todos creamos". (2019). Recuperado el 17/8/2019 de <https://www.ritmo.es/actualidad/el-cndm-mantiene-su-apuesta-por-la-inclusion-en-su-proyecto-pedagogico-todos-creamos>

¡Esto es ritmo! (Rhythm is it!) Ecología práctica. Recuperado el 18/8/2019 <http://www.terra.org/categorias/peliculas/esto-es-ritmo-rhythm-it>

Fernando Palacios, el arte de escuchar. Recuperado el 17/8/2019 de <https://fernandopalacios.es/>

Fiedler, J., & Feierabend, P. (1999). *BAUHAUS* (p. 181). Barcelona: Könemann.

Grube, T., & Sánchez Lansch, E. (2004). *Rhythm is It!* [DVD]. Alemania: Boomtownmedia.

Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.

Hartmann, W., & Haselbach, B. (2017). Los principios del Orff-Schulwerk. Recuperado el 12/8/2019 de <http://www.barenboim-said.es/es/orff-schulwerk/>

Haselbach, B., Maschat, V., & Sastre, F. (2013). *Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk*. Vitoria-Gasteiz, España: AgrupArte.

Heine, E. (1988). *El nuevo nómada* (pp. 63-64). Barcelona: Circe Ediciones, S.L.U.

Hernández-Pacheco, J. (1995). *La conciencia romántica: Con una antología de textos*. Madrid: Tecnos. Recuperado el 5/8/2019 de <http://personal.us.es/jpacheco/Textos-PDF/La-conciencia-romantica.pdf>

- Jorquera Jaramillo, M<sup>a</sup>.C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica De LEEME (Lista Europea De Música En La Educación)*, 14. Recuperado el 12/8/2019 de <http://musica.rediris.es>
- Julián, J. (2019). De Walter Gropius a Mies Van der Rohe: esplendor y derrota de la Bauhaus. Recuperado el 11/8/2019 de [https://www.elconfidencial.com/cultura/2019-03-02/bauhaus-gropius-van-der-rohe-centenario\\_1853830/](https://www.elconfidencial.com/cultura/2019-03-02/bauhaus-gropius-van-der-rohe-centenario_1853830/)
- La escuela nueva - EcuRed. Recuperado el 11/8/2019 de [http://www.ecured.cu/La\\_escuela\\_nueva](http://www.ecured.cu/La_escuela_nueva)
- Lloret González, J. El concepto de Gesamtkunstwerke. Recuperado el 9/8/2019 de <http://www.filomusica.com/filo85/gesamt.html>
- Lucato, M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. *Leeme. Revista De La Lista Electrónica Europea De Música En La Educación*, 7.
- Lyddiard, A. (2013). Royston Maldoom, Berlin, Germany. Recuperado el 18/8/2019 de <http://communityartsinternational.com/2013/06/16/8-royston-maldoom-berlin-germany/>
- MacCarthy, F. (2019). *Walter Gropius: Visionary Founder of the Bauhaus* (pp. 107, 108). Londres: Faber & Faber.
- Manzano, L. Tema 1. EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA ¿Qué es la Escuela Nueva. Recuperado el 11/8/2019 de [https://www.academia.edu/25333070/Tema\\_1.\\_EL\\_MOVIMIENTO\\_DE\\_LA\\_ESCUELA\\_NUEVA\\_Qu%C3%A9\\_es\\_la\\_Escuela\\_Nueva](https://www.academia.edu/25333070/Tema_1._EL_MOVIMIENTO_DE_LA_ESCUELA_NUEVA_Qu%C3%A9_es_la_Escuela_Nueva)

- Marchán-Fiz, S. (2008). La obra de arte total: Génesis de una categoría estético - artística y sus transformaciones. En M. M. de Argila (Ed.), *Arte Moderno: Ideas y conceptos* (pp. 127–165). Madrid: Fundación Mapfre.
- Marín, T. (2006). *Creación Artística en Equipo. Comunidad Valenciana (1982-2005)* (p. 22). Valencia: Formes Plàstiques.
- Masterclass with Royston Maldoom 19 & 20 of January 2019. (2019). Recuperado el 18/8/2019 de <https://un-label.eu/en/masterclass-on-19-and-20-january-2019/>
- Micheli, M. (2002). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Nollert, A. (2005). *Art is life and life is art*. catálogo de exposición, Kassel.
- Palacios, F., Riveiro, L., & Terré, L. (1990). *Artilugios e instrumentos musicales para hacer música*. Madrid: Opera Tres.
- Pastor Prada, R. (2012). *Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar* (Doctorado). Universidad Complutense de Madrid.
- Paz, M. (1996). *Seis facetas en la obra de Oskar Schlemmer*. (p. 40). Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* (2nd ed.). Barcelona: Editorial Labor.
- Read, H. (1955). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós
- Remesal, V. (2015). Apuntes sobre la Obra de Arte Total. Recuperado el 9/8/2019 de <https://www.lainercia.com/obra-arte-total-gesamtkunstwerk/>
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity* [Video]. Recuperado el 18/8/2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>

Royston Maldoom dice que la danza cambia la vida y tiene beneficios sociales. (2009).

Recuperado el 18/8/2019 de <https://www.publico.es/actualidad/royston-maldoom-dice-danza-cambia.html>

Sánchez, C. El Código Voynich, el misterio que ni los superordenadores resuelven.

Recuperado el 22/8/ 2019 de

<https://www.xlsemanal.com/conocer/historia/20190706/codice-voynich-manuscrito-criptografia-descifrado.html>

Schaeffer, P., & Cabezón de Diego, A. (2008). *Tratado de los objetos musicales*.

Madrid: Alianza.

Secadas, F. (2002). Aprender a enseñar (A propósito de las matemáticas). *Tendencias Pedagógicas*, 7, 49-96.

Shakespeare, W. (1623). *As you like it. First Folio*. Edward Blount & William Isaac Jaggard.

Solares, B. (2006). Aproximaciones a la noción de Imaginario. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 48. Recuperado el 17/8/2019 de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v48n198/0185-1918-rmcps-48-198-129.pdf>

Stokoe, P., & Sirkin, A. (1994). *El proceso de la creación en arte* (p. 19). Buenos Aires: Editorial Almagesto.

Trahndorff, K. (1827). *Ästhetik oder Lehre von Weltanschauung und Kunst*. Berlín.

Vadillo Rodríguez, M. (2016). La música en la Bauhaus (1919-1933): Gertrud Grunow como profesora de armonía. *Anuario Musical*, 73, 223-232. doi: 0211-3538

doi:10.3989/anuariomusical.2016.71.13

Vernia, A. (2012). MÉTODO PEDAGÓGICO MUSICAL

DALCROZE. *ARTSEDUCA*, num. 1. Recuperado el 12/8/2019 de

<http://file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetMetodoPedagogicoMusicalDalcroze-3946014.pdf>

## Anexos

Todos los archivos de video y audio reflejados en este apartado pueden consultarse según su numeración a través del siguiente enlace:

[https://drive.google.com/drive/folders/15UcT3nBNn83CdjQOvwxgkn\\_2vYvrrEk?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/15UcT3nBNn83CdjQOvwxgkn_2vYvrrEk?usp=sharing)

*Anexo 1.* Imagen de uno de los petos utilizados como vestuario en el espectáculo. Fotografía de Rosa Rincón Barrado.



*Anexo 2.* Imagen de la cara del ogro de “En el Bosque de Bomarzo” (VII edición del proyecto Todos Creamos). Imagen extraída de un *clip* de vídeo de la actuación que tuvo lugar el 8 de mayo del 2018 en el Auditorio Nacional de Música de Madrid. Puede consultarse a través del siguiente link (última visita 20/8/2019):  
[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=1875&v=G3wLH7b5ew0](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1875&v=G3wLH7b5ew0)



*Anexos 3.a y b.* Fotografías de dos de las máquinas de ruido utilizadas en el espectáculo. A la izquierda, la máquina de viento y a la derecha, la máquina de olas. Fotografías realizadas por Rosa Rincón Barrado.



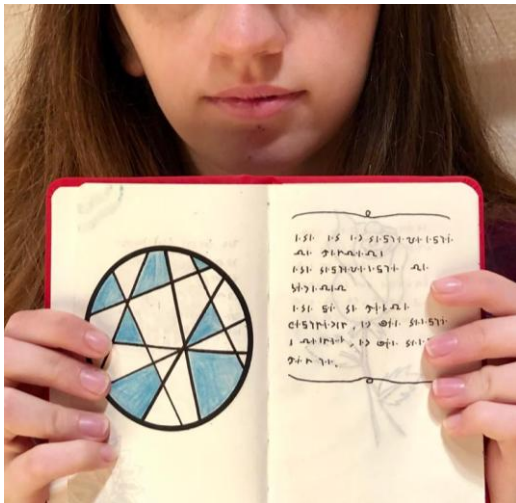
*Anexo 3.c.* Vídeo de las máquinas de ruido siendo utilizadas en el espectáculo. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexos 4. a, b y c.* Fotografía de los alumnos pintando telas, fotografía del grupo de monitores pintando la tela y tela del monolito terminada siendo sostenida por el equipo. Fotografías realizadas por miembros del equipo de “El Manuscrito Indescifrable”.





Anexos 5. a y b. Fotografía de alumna del IES “Valle-Inclán” sosteniendo su libreta, realizada por Fernando Palacios; y detalle de otra, realizada por Rosa Rincón Barrado.



Anexo 6. Fotografía de la prueba de luces en el escenario, realizada por Fernando Palacios.



*Anexo 7.* Fragmento de vídeo del espectáculo: Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 7.a.* Fotografía en la que se muestran algunos de los materiales con los que se toca el tam-tam, realizada por Rosa Rincón Barrado.



*Anexo 7.b.* Vídeo donde se muestran momentos de los ensayos de la pieza de tam-tam. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 8.* Fragmento de vídeo del espectáculo: Piano-Saturno. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 8.a.* Fotografía que muestra las maracas creadas por los alumnos, realizada por Fernando Palacios.



*Anexo 9.* Fragmento de vídeo del espectáculo: “Electrónica-Monolito”. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 9.a.* Carpeta con las pistas de audio utilizadas para esta pieza, tanto originales como procesadas. Producción de Rodrigo Vázquez. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 9.b.* Pista con el sonido del sintetizador utilizado. Creado por Rodrigo Vázquez. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 9.c.* Pista final completa del audio “Monolito” utilizado en la actuación. Producción Rodrigo Vázquez. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 10.* Fragmento de vídeo del espectáculo “Consagración”. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 11.* Fragmento de vídeo del espectáculo “Tró-Tró” con todas sus variaciones, compuesto por Fernando Palacios. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 11.a.* Imagen del poema fonético *Karawane* (1917) creado por Hugo Ball.

## KARAWANE

**jolifanto bambla ô falli bambla**

*grossiga m'pfa habla horem*

**égiga goramen**

**higo bloiko russula huju**

**hollaka hollala**

***anlogo bung***

**blago bung**

**blago bung**

**bosso fataka**

**ü üü ü**

**schampa wulla wussa ólobo**

***hej tatta gôrem***

**eschige zunbada**

**wulubu ssubudu uluw ssubudu**

**tumba ba- umf**

***kusagauma***

**ba - umf**

Anexo 11.b. Imagen del poema fonético Tró-Tró (n.d.) creado por Fernando Palacios.



Anexo 12. Fragmento de vídeo del espectáculo con la pieza de “Vasitos: cítara y látigo”. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 12.a.* Fotografía de uno de los vasitos utilizados en la representación.



*Anexo 13.* Fragmento de vídeo del espectáculo con la pieza de música electrónica “Burbujas”. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 13.a.* Carpeta con las pistas de audio utilizadas para esta pieza, tanto originales como procesadas. Producción de Rodrigo Vázquez. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 13.b.* Pista de audio con el sintetizador utilizado. Creado por Rodrigo Vázquez. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 13.c.* Pista de audio de obra final acabada utilizada en la actuación. Producción de Rodrigo Vázquez. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 14.* Fragmento de vídeo del espectáculo donde aparece la actuación de “Claro de Luna”. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 15.* Fragmento de vídeo del espectáculo donde aparece la actuación con campanas de “Saturno”. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 16.* Fragmento de vídeo del espectáculo donde aparece la pieza orquestal “Valsecito Misceláneo”. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 17.* Fragmento de vídeo del espectáculo donde aparece la “Danza de la Muerte”. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 18.* Fragmento de vídeo del espectáculo donde aparece la actuación del “Paso a dos”. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 18.a.* Vídeo como muestra de uno de los ensayos de esta pieza. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 19.* Fragmento de vídeo del espectáculo final representando la danza “Yo soy tú”. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 20.* Fragmento de vídeo del espectáculo final representando la obra “Locura Rusa”. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 20.a.* Carpeta con pistas de audio originales y modificadas utilizadas para la composición de esta pieza. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 20.b.* Carpeta con pistas de sonido con los sintetizadores utilizados. Producción Rodrigo Vázquez. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 20.c.* Pista de audio final completa utilizada en la actuación. Producción Rodrigo Vázquez. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 21.* Fragmento de vídeo de la actuación en vivo de la pieza de electrónica “Water”. Producción Rodrigo Vázquez. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 21.a.* Carpeta con las grabaciones originales modificadas. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 21.b.* Sintetizador utilizado. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.



*Anexo 21.c.* Pista de audio final de la obra. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 22.* Fragmento de vídeo del espectáculo final donde se interpreta la “Danza de Palos”. Tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 22.a.* Vídeo de uno de los ensayos de esta danza en el IES “Valle-Inclán”. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 23.* Fragmento de vídeo de l representación del espectáculo en donde se muestra la interpretación de la obra “Abismo de los pájaros”. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 24.* Fragmento de vídeo del espectáculo en donde se aprecia la declamación del poema de uno de los alumnos y la improvisación de láminas. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 24.a.* Video ensayos de dos de los alumnos improvisando con xilófonos en el CEIP “Joaquín Blume”. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 25.* Fragmento de vídeo del espectáculo en el que aparece la actuación de la farandola “Manuscritem Endiablatum”. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 26.* Fragmento de vídeo del espectáculo en el que se representa la canción “Los Sonidos del Silencio”. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 26.a.* Vídeo de ensayos de “Los Sonidos del Silencio” con los alumnos en el CEIP “Joaquín Blume” y en el Conservatorio Superior de Danza “María de Ávila”. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 27.* Fragmento de vídeo de la actuación en final con en el que aparece el “Banco de peces”. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 28.* Fragmento de vídeo del espectáculo en el que se interpreta la obra “Lillium”. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 29.* Fragmento de vídeo del espectáculo en el que se puede ver la “Ascensión al órgano”. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.

*Anexo 30.* Fragmento de vídeo del espectáculo en el que se puede ver la última pieza en torno al tam-tam. Puede consultarse en el enlace proporcionado al inicio de este apartado de Anexos.


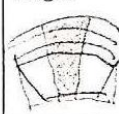


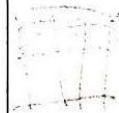
*Anexo 31.* Esquema completo. Primera versión del espectáculo.

Anexo 31. Esquema completo. Primera versión del espectáculo.

## TODOS CREAMOS: El manuscrito indescifrable

Esquema de guión. Enero, 2019

A = Valle lenguaje (izq.)    B = Picasso círculos (centro)    C = Blume flores (dcha.)









Nº	HISTORIA	MÚSICA	COREO.	ESCENO.	LUCES	PROY.
I - MONOLITO	Habla Saturno Entran solistas  Entra Blume  Entra Valle  - <b>MONOLITO</b> (máquinas juntas de telas) - Se divide en 4	Juegos con el Gong + Piano: acordes de Saturno  - Señales - Grabaciones de lenguajes inventados	- Entran con luces de cabeza - Entra Blume: se sientan mirando al monolito - Entra Valle con móviles, ídem... - Círculo alrededor monolito - Quitar tela y dividir en 4	Monolito en el centro. Tela con inscripciones Woyrich  4 máquin.	- Oscuro - Gong  - Monolito  - 4 máqui	VOYNICH -Círculos - Flores  - Letras  - Mujeres
II - DESENREDAR	<b>MÁQUINA 1</b> pedras: No hay que descifrar, hay que desenredar Valle + Blume lenguaje + flores  <i>MÁQUINA 1</i>	VALLE: - 3 acord. TSOS - tró, tró... en 3 versiones Vasitos plástico  BLUME: Flores	<i>TRO TRO</i> - Lucha de vasitos   Baile de dejar las flores	Flores	Izquierda y derecha Centro negro  	Título Grafitis Pintadas Poemas fonéticos
III - MEMORIA	<b>MÁQUINA 2</b> viento: En la memoria nadie muere. B - entra Picasso Picasso + Blume Círculo + flores  <i>MÁQUINA 2</i>	<del>Entra la orquesta</del> - Saturno - Músicas antiguas - Gregoriano de Morella	- Bailes circulares - Danza ritual antigua de la pintura		Centro y derecha. Izquierda negro  	Título Lenguajes, jeroglíficos antiguos y esotéricos
IV - YO SOY TÚ	<b>MÁQUINA 3</b> lluvia: Limpiamos de prejuicios. Valle + Picasso Lenguaje + círculos  <i>MÁQUINA 3</i>	Improvisaciones DADÁ Poemas Humor Juegos Absurdo	Imitaciones Humor		Izquierda y Centro. Derecha negro  	Título DADÁ Collages Futuristas Vanguard.
V - ABRIR	<b>MÁQUINA 4</b> trueno: Dejar de buscar para dejarse encontrar.  <i>TODOS</i>	¿¿Himno??  CLIMAX	El sonido del silencio  CLIMAX		Todo   CLIMAX	Título Libretas
VI CIELO EN TIERRA	<b>MONOLITO</b> Abrimos el firmamento	Canción de Saturno  Órgano: acordes iniciales a más agudo hasta desaparecer.	Se construye el monolito	Tela de letras transparentes con lenguajes nuestros.	Cielo estrellado y monolito con luz azul	Título Libretas mezcladas con Voynich. Se multiplican Fractal

Anexo 32. Versión final del guion del espectáculo "El Manuscrito Indescifrable", 11ª versión.

# Acto I: Monolito

(8:00)

- 1) Oscuridad. Habla Saturno
- 2) Entra un grupo de niños y se sientan mirando al monolito
- 3) Entran jóvenes con luces de móviles y se sientan mirando al monolito.
- 4) Se oyen señales y se ilumina el monolito. Niños y jóvenes discuten, se levantan y hacen una danza circular alrededor del monolito
- 5) Retiran la tela, y conducen las máquinas hacia los extremos del escenario

	MÚSICA	ESCENA	PANTALLA	LUZ	
0				Entrada de público	
1	<b>Tam Tam</b> Juegos 	<b>ENTRAN SOLISTAS</b> Llevan cadenas, agujas, baquetas luminosas... Dagmara – Alba Adrián – Alan Mar – Rosa		Oscuro. Solo <b>tam-tam</b>	1:30
2	<b>Piano</b> Oscar <i>acordes Saturno</i> <i>(la fa si – sol mib la)</i>	<b>ENTRA BLUME</b> Blume por puerta derecha con <b>maraca</b> . Agachados. Se sientan en su sitio mirando extasiados al monolito.		Derecha Grupo Blume	
3	<b>Piano</b> <i>melodía Saturno</i> Blanca y Rodrigo	<b>ENTRA VALLE</b> Desde arriba, atraviesan gradas, luces de móviles. Rodean a Blume Se sientan mirando extasiados al monolito		Arriba Atraviesan el grade-ría	
4	<b>Electroacústica</b> <i>voces transformadas y acumuladas...</i>	<b>Disputa</b> Mensajes en idiomas. Se levantan y se deshacen de maracas.		<b>Mono-lito</b> y Círculo	
5	<b>Piano</b> <i>Consagración primavera</i> (Blanca y Rodrigo)	<b>Danza ritual</b> alrededor del monolito en 2 círculos		Escenario	
6	<b>Efecto de quitar tela</b> <b>Maracas</b> <b>Bombo</b>	<b>Quitán la tela</b> Llevan las máquinas a los 4 extremos. Blume coge maracas y pasa al centro. Elevan las maracas <<<<		Solo Monolito	







# Acto II: Desenredar (Francisca) ( )

- 1) Máquina 1: *No hay que descifrar, hay que desenredar*
- 2) VALLE: Tro tro: poema fonético en varias versiones
- 3) Juegos de vasitos
- 4) BLUME: coreografía con *Claro de luna*
- 5) Máquina 1

	<b>MÚSICA</b>	<b>ESCENA</b>	<b>PANTALLA</b>	<b>LUZ</b>	
1	<b>Máquina 1</b>			Máquina 1	
2	<b>Tro tro: TODOS</b> VALLE: mimo BLUME: panderos  TODOS: coro	<b>Tró tro</b> VALLE: mimo y libretas BLUME: panderos <b>Entra INFANTA</b> TODOS: coro y vasitos		Centro Panderos Todos	3:30
3	<b>Vasitos: TODOS</b> 1º Cítara 2º látigo 4º Lucha Valle-Picasso <b>Electrónica: Burbujas</b>	<b>Vasitos</b> TODOS Lanzan vasitos Recogen y se van Se queda Blume		Escenario	
4	<b>Claro de luna</b> Rodrigo	<b>Danza por parejas</b> BLUME		Escenario	3:30
5	<b>Máquina 1</b>			Máquina 1	




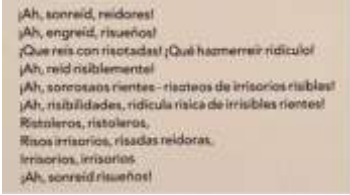



# Acto III: Memoria (Mar) ( )

- 1) Máquina 2: *En la memoria nadie muere*
- 2) Entra Orquesta e Infanta
- 3) Saturno, recuerdos, bailes circulares y *Valsecito misceláneo*
- 4) Danza de la muerte
- 5) Paso a dos
- 6) Máquina 2

	MÚSICA	ESCENA	PANTALLA	LUZ	
1	<b>Máquina 2 ORQUESTA</b> BLUME: camp, y metal. fa-si/do-si/re-fa/mi-do	<b>ENTRA ORQUESTA</b> órbita en torno a campanas + orq + Infanta		Máquina 2 Y penumbra	1:00
2	<b>Orquesta: Saturno 1</b> (hasta c. 53)	<b>Bailes circulares</b> INFANTA  salen		Orquesta y Centro	3:00
3	<b>Valsecito misceláneo</b> (Lilium, Claro de luna, Sonidos del silencio...)			Orquesta	2:00
4	<b>Ad mortem festinamus</b> 1º Violín: quintas 2º Valle: láminas 3º Orquesta	<b>Danza de la muerte</b> VALLE (van muriendo)		Grupo instru. Centro Orquesta	
5	<b>Recitado</b> Poema de Noemi (Denisa y Patricia)	<b>Paso a dos 1ª parte</b> Oscar y Noemí		Narradoras Al dúo	
6	<b>Máquina 2</b> Denisa	Entra todo VALLE		Máquina 2	

# Acto IV: Yo soy tú (Valle-Inclán) ( )







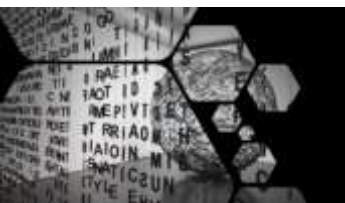
- 1) Máquina 3: *Limpiamos de prejuicios*
- 2) Juegos de espejos "Yo soy tú"
- 3) Lo absurdo. Locura rusa con improvisación de piano a 6 manos
- 4) Electrónica
- 5) Danza de palos
- 6) Máquina 3

		<b>ESCENA</b>	<b>PANTALLA</b>	<b>LUZ</b>	
1	<b>Máquina 3</b> Patricia	Inmovilidad		Máquina 3	
2	<b>Yo soy tú</b>	<b>Paso a dos (2º)</b> <b>Percusión corporal: espejos</b> VALLE		Centro y escen.	
3	<b>Grabación y Piano a 3</b> Poema ruso + improvisaciones	<b>Locura rusa</b> Movimiento disociado VALLE		escenario	1:20
4	<b>Electrónica: water</b> <b>¿¿¿Orquesta: efectos, improvi, diálogos???</b>	Se van a sus puestos		Orquesta	
5	<b>Láminas</b> VALLE	<b>Danza de palos</b> VALLE 1 – Tiran baquetas 2 – Movimiento en silencio 3 – Círculo: de uno en uno 4 – RONDÓ: "Yo soy tú"		escenario	3:30
6	<b>Máquina 3</b> Erick	Se van todos al lugar de salida de la farandola, menos los que tocan y cantan.		Máquina 3	

# Acto V: Encontrar (Rosa)

(12:00)

- 1) Máquina 4: *Dejar de buscar para dejarse encontrar*
- 2) Buscamos en el abismo, en el silencio: dúo
- 3) Poema y danza
- 4) Farandola
- 5) Cantamos todos juntos: CLIMAX
- 6) TODAS LAS MÁQUINAS





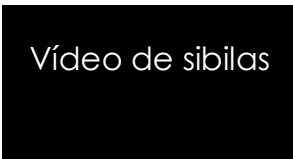





	MÚSICA	ESCENA	PANTALLA	LUZ	
1	<b>Máquina 4</b>			Máquina 4	
2	<b>Clarinete y saxo</b> Cita de Manuscritem	<b>El abismo de los pájaros</b> deambulan por el escenario en penumbra con luces en la cabeza		Escenario en penumbra	2:00
3	<b>ORQUESTA</b> Pedal en SOL <b>Poema de Erick</b> <b>Piezas de láminas</b> (Adrian y Rodrigo)	<b>Movimiento disociado desarticulado</b> INFANTA  Cantantes a sus puestos		Penumbra	
4	<b>Orquesta y tutti:</b> <b>"Manuscritem Endiablaturum"</b> (sol m) 2 + 2 + 2 <<< Hasta locura	<b>Farandola</b> Entra a escena desde el público Con final en la boca del escenario.		TODO	
5	<b>The sound of silence</b> 1 guitarra y boca cerrada, 2 con violín, 3 y 4 orquesta, 5 y 6 canto.	<b>The Sound of silence</b> (lam) Coreografía  Entre las 2 letras <b>Bajar peto</b> <b>3" de SILENCIO</b>		TODO	4:00
6	<b>MÁQUINAS</b>	Van hacia atrás Porteadores de máquinas a sus puestos		Máquinas Deste-llas	



# Acto VI: Cielo en tierra

(8:00)

- 1) Volvemos al monolito
- 2) Canción de Saturno
- 3) Declamación de las libretas
- 4) Liliun con sibilas
- 5) Ascensión de todos. Estrellas
- 6) Habla Saturno

	MÚSICA	ESCENA	PANTALLA	LUZ	
1	<b>Orquesta: Saturno 2</b> (c. 53 a 95)	<b>Monolito</b> Llevan las máquinas al centro		Orquesta y Centro	2:00
2	VALLE <b>Saturno: canción</b> (repite c. 29 a 53)	<b>Cubren con tela</b> VALLE <b>Sacan libretas</b> TODOS		Orquesta y Centro	
3	<b>Orquesta: anillo pp</b> BLUME <b>Declamación</b> libretas en voz alta.	<b>Banco de peces</b> Leer en voz alta		Orquesta	
4	<b>Orquesta: Liliun</b> (Fam) Scola VALLE y piano	<b>Inmovilidad</b>		Cantantes	2:40
5	<b>Órgano: Saturno 3</b> Asciende y desaparece por los agudos	<b>Suben leyendo</b> - hacia tam-tam y gradas. - Se sientan para un viaje - Inmóviles leyendo		Cielo estrellado y <b>Luz negra al monolito</b>	
6	<b>Habla Saturno</b> Juegos con tam-tam 	<b>Inmovilidad</b> Solo el monolito y el tam-tam.		Tam-tam y Luz negra al monolito	
7		<b>Monolito solo</b>		Luz negra al monolito	
8	<b>SALUDOS</b>	<b>SALUDOS</b>		LUZ	