

Revista internacional digital  
de Artes interdisciplinarias y Música  
ISSN: 3101-2884  
[editor@ridaim.com](mailto:editor@ridaim.com)

**Editorial. Segundo número de Revista internacional digital de Artes  
interdisciplinarias y Música (RIDAIM)**

**Editorial. Second issue of Revista internacional digital de Artes interdisciplinarias y  
Música (RIDAIM)**

Cómo citar este artículo | How to cite this paper

---

Gisbert, V., & Vela, M. (2026). Editorial. Segundo número de Revista internacional digital de Artes y Música (RIDAIM). *Revista internacional digital de Artes interdisciplinarias y Música*, 2, 1-2. <http://doi.org/10.67280/ridaim.26>



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

**Editorial. Segundo número de Revista internacional digital de Artes  
interdisciplinarias y Música (RIDAIM)**

**Editorial. Second issue of Revista internacional digital de Artes interdisciplinarias y  
Música (RIDAIM)**

**Vicenta Gisbert**

<https://orcid.org/0000-0003-1763-1143>

**Marta Vela**

<https://orcid.org/0000-0002-5700-6767>

Enviado: 24/06/2026

Aceptado: 24/06/2026

Este volumen nace de una convicción compartida: la música y las artes constituyen herramientas privilegiadas para comprender los procesos de transformación cultural que caracterizan a las sociedades contemporáneas. La diversidad de disciplinas, tradiciones y lenguajes expresivos presentes en este volumen ofrece una mirada global sobre los procesos de transformación, transmisión e hibridación que atraviesan las prácticas artísticas y musicales en diferentes contextos históricos, geográficos y estéticos. Aunque cada contribución aborda un objeto de estudio específico, todas ellas comparten una preocupación común: comprender cómo el arte y la música actúan como espacios de negociación entre tradición e innovación, identidad y cambio, continuidad y ruptura.

Desde perspectivas metodológicas diversas, los trabajos aquí presentados exploran la capacidad de los lenguajes artísticos para expandir sus propios límites. Esta cuestión aparece de forma especialmente significativa en el estudio comparativo de María José Gutiérrez Irún, que pone en diálogo las trayectorias de Pablo Picasso y Rosalía como figuras disruptivas capaces de redefinir las visiones artísticas de sus respectivas épocas. A través de procesos de transculturalidad e hibridación estética, ambos artistas evidencian cómo la innovación surge frecuentemente de la reinterpretación crítica de la tradición, cuestionando las fronteras entre lo popular y lo culto, entre la herencia cultural y la experimentación formal.

La reflexión sobre la expansión de los lenguajes musicales encuentra también una valiosa aportación en el trabajo de Emmet Crowley dedicado a Billy Strayhorn. El análisis de *Isfahan* y de



otras composiciones del autor muestra cómo la sofisticación armónica y melódica puede desarrollarse dentro de estructuras musicales ampliamente reconocibles para el oyente. Lejos de una ruptura radical con la tradición, Strayhorn ejemplifica una forma de innovación que amplía las posibilidades expresivas del jazz manteniendo un sólido vínculo con sus convenciones estilísticas y formales.

La tensión entre preservación y transformación adquiere una dimensión sociocultural particularmente relevante en el estudio de Banafsheh Sepahsalari sobre la música folclórica iraní. La investigación pone en el centro a las mujeres en los procesos de transmisión cultural y en la preservación de repertorios tradicionales. La música aparece aquí como espacio de resistencia cultural, afirmación identitaria y adaptación creativa ante contextos marcados por restricciones sociales e institucionales.

El artículo dedicado a las formas y géneros poético-musicales en la obra de Gerardo Diego, de Paula García Andúgar, sitúa el foco en las relaciones entre literatura y música desde una perspectiva interartística. La propuesta de un marco teórico para el análisis de las macro-formas musicales en la escritura poética evidencia la capacidad de los modelos musicales para enriquecer la interpretación literaria y para revelar la complejidad estructural de una obra que se desarrolla precisamente entre disciplinas.

Las contribuciones reunidas en este volumen permiten observar cómo la creación artística se configura como un fenómeno dinámico en permanente diálogo con su contexto. Ya sea a través de la innovación estética, de la sofisticación compositiva, de la transmisión cultural o de la interacción entre distintos lenguajes artísticos, los estudios aquí presentados muestran que las prácticas musicales y artísticas constituyen espacios privilegiados para comprender los procesos de cambio cultural que caracterizan a las sociedades contemporáneas. Desde el cubismo al AutoTune, desde el jazz orquestal a la música folclórica iraní, y desde la poesía hasta la reflexión interdisciplinar, emerge un mismo hilo conductor: la capacidad del arte para reinventarse constantemente sin renunciar a las tradiciones que lo sustentan.

Este número de la *Revista Internacional digital de Artes Interdisciplinares y Música* invita, por tanto, a reflexionar sobre la creación artística como un escenario en el que se encuentran pasado y futuro, memoria e innovación, y las múltiples voces que conforman el panorama cultural de nuestro tiempo.

Vicenta Gisbert y Marta Vela,  
editoras de RIDAIM



## **Picasso y Rosalía, del cubismo al AutoTune: la disidencia estética como insurrección artística**

### **Picasso and Rosalía, from Cubism to AutoTune: Aesthetic Dissent as Artistic Insurrection**

**María José Gutiérrez Irún**  
**Universidad Antonio de Nebrija**

Cómo citar este artículo | How to cite this paper

---

Gutiérrez Irún, M. J. (2026). Del cubismo al AutoTune: Picasso y Rosalía, la disidencia estética como insurrección artística. *Revista internacional digital de Artes interdisciplinarias y Música*, 2, 3-36. <https://doi.org/10.67280/ridaim.12>



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento–No comercial–Sin Obra Derivada

**Picasso y Rosalía, del cubismo al AutoTune: la disidencia estética como  
insurrección artística**

**Picasso and Rosalía, from Cubism to AutoTune: Aesthetic Dissent as Artistic  
Insurrection**

María José Gutiérrez Irún

<https://orcid.org/0009-0005-6269-783X>

Enviado: 18/10/2025

Aceptado: 02/02/2026

### Resumen

Este artículo propone una lectura comparativa entre Pablo Picasso y Rosalía como figuras artísticas disruptivas que expanden los límites de las convenciones de su tiempo. Desde el cubismo hasta el AutoTune, ambos representan una creatividad radical basada en la transculturalidad y la reinención formal como estrategias de subversión estética. A través de un enfoque interdisciplinar, se analizan los mecanismos de esta ruptura en los contextos de la modernidad y la posmodernidad, mostrando cómo ambos artistas, desde posiciones centrales de legitimidad, reorganizan los códigos de sus respectivas disciplinas. El estudio concluye que, tanto Picasso como Rosalía, operan mediante hibridación transcultural entre lo popular y lo culto, disolviendo los límites entre tradición y vanguardia, redefiniendo el canon artístico y abriendo nuevas formas de entender la autoría, la autenticidad y el impacto social del arte contemporáneo.

**Palabras clave:** Pablo Picasso, Rosalía, cubismo, AutoTune, transculturalidad

### Abstract

This article proposes a comparative reading of Pablo Picasso and Rosalía as disruptive artistic figures who expand the boundaries of their respective cultural conventions. From Cubism to AutoTune, both exemplify radical creativity grounded in transculturality and formal reinvention as strategies of aesthetic subversion. Through an interdisciplinary approach, the study examines the mechanisms of this rupture within the contexts of modernity and postmodernity, showing how both artists, from positions of central legitimacy, reorganize the codes of their disciplines. The analysis concludes that Picasso and Rosalía operate through transcultural hybridization between popular and high culture, dissolving the boundaries between tradition and avant-garde, redefining the artistic canon, and opening new ways of understanding authorship, authenticity, and the social impact of contemporary art.

**Keywords:** Picasso, Rosalía, Cubism, AutoTune, Transculturality.

## 1.– Introducción

“Todo acto de creación es antes un acto de destrucción”. –Pablo Picasso<sup>1</sup>

A lo largo de la historia encontramos cómo ciertos artistas no solo dominan su disciplina, sino que la reinventan, la expanden y la convierten en algo completamente nuevo. Son figuras que no se corresponden con las categorías de su época; que incomodan, inspiran, y abren caminos insospechados allí donde todo parecía estancado y yermo. Pablo Picasso lo fue para la pintura en el primer tercio del siglo XX. Rosalía, a su manera, lo es para la música en el primer tercio del siglo XXI.

Comparar a Pablo Picasso y a Rosalía puede parecer, a primera vista, un ejercicio forzado. Sin embargo, basta mirar con atención para detectar una misma energía disruptiva, una voluntad feroz de fundir tradición y vanguardia, y un talento sin concesiones que redefine las reglas del juego. Él, pintor malagueño nacido en 1881, revolucionó el arte moderno desde el cubismo. Ella, cantante catalana nacida en 1992, ha desafiado las convenciones musicales de la presente centuria.

Picasso fue un maestro en hacer suyo el legado de las grandes figuras del arte español, algo que siempre llevó a gala. Sus tempranas visitas al Museo del Prado –iniciadas a la edad de catorce años–, junto con su posterior constatación, ya en sus primeros años en París, de la influencia que la escuela española había ejercido sobre figuras clave de la modernidad como Édouard Manet, consolidaron en él una conciencia compleja sobre el legado artístico español. Esta conciencia no solo le permitió reconocer el valor estético de los antiguos maestros, sino también intuir su potencial como agentes de ruptura frente a las convenciones académicas, lo que sería fundamental en la gestación de su propio lenguaje vanguardista (Bozal, 1999; Brown, 1996; ArtRewards, 2025). Como recoge Francisco Calvo Serraller (2023, p. 15) en su artículo *Picasso en la escuela española*, en una entrevista que el malagueño concedió a Romuald

---

<sup>1</sup> La frase fue pronunciada por Picasso en una entrevista realizada por Marius de Zayas y publicada en *The Arts* (Nueva York, mayo de 1923, pp. 315–326), bajo el título “*Picasso Speaks*”. Disponible en: [https://projects.mcah.columbia.edu/arthumanities/websites/picmon/pdf/art\\_hum\\_reading\\_49.pdf](https://projects.mcah.columbia.edu/arthumanities/websites/picmon/pdf/art_hum_reading_49.pdf) Posteriormente, *The New Yorker* retomó esta cita en 1957, aludiendo a una entrevista aparecida en *Cahiers d'Art* en 1935, en la que Picasso explicaba: “*In my case, a picture is a sum of destructions. I make a picture—then I destroy it*”. Véase: <https://www.newyorker.com/magazine/1957/03/09/picasso-profile-the-surprise-of-the-century>

Dor de la Souchère, éste afirmó que: “debemos buscar las influencias españolas en Cézanne y observar la influencia del Greco en su obra”, ubicando de este modo el origen del cubismo en el pintor de Candia. Pero no debemos olvidar la fascinación que Picasso siempre demostró por Velázquez, de quien nunca dejó de afirmar que era el mejor pintor español de todos los tiempos y del que tomó la majestuosidad y composición de los retratos para luego descomponer y reconfigurar la figura humana. La presencia de Velázquez en la trayectoria de Picasso es constante y sostenida, desde su adolescencia hasta sus últimos años de producción. Su obra está atravesada por alusiones tanto implícitas como explícitas al maestro sevillano, destacando entre estas últimas la emblemática serie *Las Meninas*. Como señala Clavo Serraller (2023, p. 25), “resulta muy significativo que la carrera de Picasso empezara y acabara con Velázquez”, subrayando así la dimensión estructural que dicha influencia tuvo en el desarrollo de su imaginario artístico. Igualmente, la obra de Goya constituyó otra referencia esencial para Picasso, especialmente por su carga expresiva y el dramatismo de su lenguaje visual, aspectos que el malagueño supo integrar en composiciones de fuerte intensidad emocional, como *Guernica*: “transfigura y repite el gesto angustiado y angustioso de la madre con múltiples variantes en el mismo empeño de llevar al límite los rasgos expresivos; es reconocible el sello de Goya en el personaje con los brazos levantados...” (Funiber, s.f.). Ambos artistas, además, compartieron una experiencia histórica marcada por la violencia y el exilio: Goya fue testigo de la invasión napoleónica, de los horrores de la guerra y del destierro forzado en Francia; Picasso, por su parte, vivió la Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial, y acabó estableciendo su residencia también en el país galo, eventos que dejaron una profunda huella en su producción artística y en su compromiso político. A estas influencias tan palpables tendremos que sumar su acercamiento a tradiciones visuales no académicas: Picasso se inspiró también en las estéticas rituales del África subsahariana<sup>2</sup>, en las estatuillas femeninas de mármol blanco de las Islas Cícladas (datadas en el III milenio a. C.) y en las formas simbólicas del arte ibérico, cuyos diseños arcaicos y alegóricos reinterpretó libremente con el fin de romper con los cánones clásicos y alumbrar

---

<sup>2</sup> A comienzos del siglo XX, el arte africano irrumpió en el panorama parisino a través del Musée d'Ethnographie du Trocadéro y de colecciones privadas, ejerciendo una profunda influencia en las vanguardias. Su expresividad y simplificación formal inspiraron a artistas como Picasso –impactado por su visita al Trocadéro en 1907, decisiva para *Las señoritas de Aviñón*–, así como a Matisse, Derain o Vlaminck. Esta apropiación del llamado “arte primitivo”, hoy revisada desde una perspectiva poscolonial, resultó clave en la renovación estética del arte occidental.

un nuevo lenguaje visual radicalmente moderno (Gaya, 1975; Richardson, 1995; AA. VV., 2010; Hepner, 2021).

Del mismo modo que Picasso no se limitó a reproducir literalmente a los clásicos, Rosalía no se conforma con versionar el cancionero popular español, sino que lo resignifica desde una sensibilidad actual, y lo transforma desde el respeto y la admiración. Su fusión de flamenco, reguetón y experimentación electrónica no es una mera mezcla de estilos, sino un acto de creación radical que subvierte normas y expectativas (Del Pozo, 2019; Fernández, 2022; López García, 2021). Más allá de su capacidad para hibridar géneros, Rosalía comparte con Picasso una cualidad esencial: la capacidad de reinterpretar y abrir nuevos caminos con los materiales heredados. Al igual que el pintor releyó la imaginería ritual de África o el clasicismo para generar una nueva gramática visual, Rosalía revisita los iconos de la música popular española y los convierte en un lenguaje propio. Su interpretación de *Se nos rompió el amor*, canción compuesta por Manuel Alejandro e inmortalizada por Rocío Jurado, no es una versión más, sino una relectura desde la vulnerabilidad contemporánea (Fernández de Molina Ortés, 2023). Desde el respeto absoluto hacia “la más grande”, Rosalía se atreve con el canon y lo vuelve íntimo, como si reescribiera con su voz el gesto expresivo de Jurado. Algo similar ocurre con *Si me das a elegir*, tema quinqué de Los Chunguitos que ella traslada al terreno de la delicadeza y la emoción. Rosalía no niega el origen de estas canciones, sino que las eleva y las desplaza hacia otra esfera estética, logrando que el oyente olvide momentáneamente que no le pertenecen (Lores-Gómez, Martínez Requejo, & Escorial Santa-Marina, 2022). Ese poder creativo –ajeno a la imitación o al pastiche– es señal de una autenticidad excepcional. Lo que une a Picasso y Rosalía no es la técnica ni la época, sino una misma actitud ante el arte: la insurrección.

Pero Picasso y Rosalía no son los únicos que han reinterpretado a los clásicos españoles. En la pintura encontramos otros artistas modernos que dialogaron con la tradición como fuente de innovación: Dalí convirtió a Velázquez y El Greco en referentes de su universo surrealista; Antonio Saura revisó tanto las *Meninas* como las *Pinturas negras* de Goya desde un enfoque existencial; y Equipo Crónica trasladó estas obras al pop art crítico, mostrando que la modernidad no implicaba rechazo del pasado, sino su relectura creativa (Clavo Serraller 1988; Carmona, 1991). De manera análoga, en la música, Rosalía no será la única que recurrirá a la herencia musical española. Anteriores a ella encontramos grupos de flamenco–rock como Triana o Medina Azahara o de folk–rock como Celtas Cortos, por citar

algunos ejemplos. Hoy entre sus coetáneos tenemos: C. Tangana, con *El Madrileño* (2021), que dialoga con copla, bolero, rumba y flamenco a través del rap y el trap; Fuel Fandango, que fusiona cante jondo, *soul* y electrónica; Omar Montes lleva el flamenco hacia la música urbana; mientras que Carmen París renueva la jota aragonesa, Mercedes Peón y Uxía modernizan la música gallega, y Rodrigo Cuevas y Hevia llevan la tonada asturiana y la gaita hacia la electrónica y la *performance* (Manuel, 2021; The Batán, 2022). En ambos casos, pictóricos y musicales, la tradición española se reinterpreta, se transgrede y se proyecta hacia nuevos públicos y lenguajes, mostrando que lo local puede dialogar con lo global sin perder su identidad.

### Objetivos

Este artículo tiene como objetivo analizar comparativamente las figuras de Pablo Picasso y Rosalía a partir de un eje común preciso: la introducción de una nueva gramática estética –el cubismo en el ámbito de las artes plásticas y el uso creativo del AutoTune en la música contemporánea– como gesto fundacional de transformación del canon desde el interior del sistema cultural.

Lejos de una comparación estilística o biográfica, el estudio se centra en cómo ambos creadores, tras una sólida formación académica y un profundo conocimiento de la tradición, desarrollan prácticas de experimentación que combinan hibridación estética y relectura de repertorios clásicos y populares. En ambos casos, esta operación implica una reconfiguración de tradiciones culturales consideradas subalternas o no hegemónicas, integrándolas en nuevos lenguajes capaces de redefinir los límites de sus respectivos campos artísticos.

La comparación se justifica, por tanto, no por una noción genérica de transgresión –común a numerosos artistas–, sino por el análisis de dos procesos históricos equivalentes de insurrección estética que operan desde posiciones centrales de legitimidad, generando un “antes y después” en la pintura moderna y en la música popular contemporánea.

El artículo se estructura en tres apartados: en primer lugar, se examina la relación entre formación académica, ruptura y permanencia de la tradición; en segundo lugar, se analiza el papel de la técnica (cubismo y AutoTune) como dispositivo de reescritura estética, y, finalmente, se abordan las implicaciones culturales de estas prácticas en la redefinición de la

autoría, la autenticidad y la cultura popular en la modernidad y en el capitalismo cultural tardío.

## 2.- Tradición y ruptura: raíces, formación y experimentación en Picasso y Rosalía

Pablo Picasso y Rosalía comparten un punto de partida común: una sólida formación académica y un vínculo profundo con sus respectivas tradiciones culturales, que les permite dominar los lenguajes clásicos y reinterpretarlos con libertad para crear una obra profundamente personal y transformadora.

Picasso nace en Málaga en 1881, en un entorno artístico gracias a la figura de su padre, José Ruiz Blasco, pintor y profesor de dibujo. Desde muy joven recibe formación clásica y académica, como se aprecia en sus primeras obras de corte realista y detallista, por ejemplo, *El picador* (1890) o *Ciencia y caridad* (1897) (figura 1). (Barr, 1946; Boek, 1958; Clavo Serraller, 1988; Bozal, 1999; Brown, 1996).



Figura 1. Picasso, P. (1897). *Ciencia y caridad*. Museu Picasso. Barcelona.

Posteriormente, se traslada a Madrid, donde estudia en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando –durante un corto espacio de tiempo en 1897–, desarrollando una profunda admiración por maestros españoles como El Greco, Velázquez y Goya, cuyas técnicas y temáticas integrará y revisará críticamente en su obra. Más tarde, ya en Barcelona,

entrará en contacto con un ambiente bohemio y vanguardista, y finalmente, en París, establecerá relaciones con intelectuales y artistas esenciales de la modernidad: Max Jacob, Guillaume Apollinaire y Gertrude Stein –mecenas e intelectual influyente en la carrera temprana de Picasso–, así como con su musa, Fernande Olivier, modelo y pareja del artista, quien tuvo un papel clave durante su etapa azul y rosa (Guillén, 1960; Gaya, 1975; *Artistas españoles de París*, 1993; Richardson, 1995).

El cubismo, desarrollado por Picasso y Georges Braque a partir de 1907, revolucionó la perspectiva y el concepto de representación en la pintura moderna, rompiendo con la tradición ilusionista y proponiendo una visión fragmentada y simultánea de la realidad. Picasso no solo colaboró estrechamente con Braque en los años fundacionales del movimiento, sino que, a lo largo de su vida, mantuvo vínculos significativos con figuras clave de otras corrientes vanguardistas, como André Breton, Brassai o Marcel Duchamp (Barr, 1946; Boek, 1958; Rubin, 1991). Estas conexiones evidencian su apertura a diversas influencias culturales y su integración activa en las redes intelectuales y artísticas de la Europa de entreguerras, en las que convergieron el surrealismo, la fotografía y otras formas de experimentación estética. A pesar de alcanzar fama y éxito mundial, Picasso rechaza las etiquetas fijas, transitando con fluidez entre estilos, técnicas y ciudades, consolidándose como un maestro que domina su arte y a la vez se reinventa constantemente.

Rosalía Vila Tobella, nacida en San Esteban Sasroviras (Barcelona) en 1992, se formó en el ámbito del flamenco catalán bajo la tutela de José Miguel Vizcaya, *El Chiqui de la Línea*, quien la animó a iniciar estudios musicales y fue su maestro durante ocho años. Paralelamente cursó la especialidad de Interpretación de Cante Flamenco en la Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC), donde desarrolló una formación académica rigurosa que se refleja en la solidez conceptual de sus primeros trabajos. Su álbum debut, *Los Ángeles* (2017), concebido junto a Raül Refree, constituye un proyecto intimista y conceptual en torno a la muerte, que combina cantes tradicionales como la saeta o la milonga, e incluye una versión de *Aunque es de noche*, de Enrique Morente, basada en un poema de san Juan de la Cruz. La crítica destacó la sobriedad, el minimalismo y la intensidad emocional del disco, situando a Rosalía en la tradición de figuras como La Niña de los Peines o el propio Morente (López García, 2021). Un año después, con *El mal querer* (2018) –concebido como proyecto de fin de grado en la ESMUC–, Rosalía dio un paso decisivo hacia la experimentación formal. Inspirado en la novela occitana medieval *Flamenca* (siglo XIII), el álbum articula una narrativa sobre la

toxicidad amorosa y consolida su voz artística, situándola en el puesto 315 de la lista de los 500 mejores discos de todos los tiempos según *Rolling Stone* (2020). Al igual que Picasso con sus grandes maestros, Rosalía muestra admiración por figuras clásicas del flamenco como Lola Flores<sup>3</sup>, Camarón de la Isla, Lole y Manuel o el ya citado, Enrique Morente, versionando también artistas populares como Rocío Jurado, Los Chunguitos, Chavela Vargas, Mercedes Sosa o Manuel Vallejo, dialogando de este modo con el pasado desde la innovación contemporánea. Su carrera se caracteriza además por colaboraciones con artistas de fama mundial como The Weeknd, Bad Bunny o Billie Eilish, abarcando géneros como el reguetón, trap, R&B y electrónica, lo que refleja una versatilidad comparable a la de Picasso al navegar entre el cubismo, el surrealismo y otras corrientes artísticas.

Ya hemos comentado como Pablo Picasso transformó el curso del arte al abandonar la representación realista, incorporando el lenguaje del cubismo, entablando un diálogo con el llamado “arte primitivo”, pero, además sabiendo conectar con los horrores de su época y plasmarlos en obras como *Guernica*. El malagueño no solo pintaba: respondía al mundo, lo descomponía y recomponía en nuevas formas. La innovación de Picasso no fue únicamente técnica, sino profundamente conceptual: reconfiguró la manera de ver, desafiando los principios de la representación pictórica clásica (Calvo Serraller, 1988, Rubin, 1991; Chipp, 1995). Rosalía, por su parte, si bien no ha inventado un nuevo género musical, ha llevado a cabo una transformación radical del lenguaje de la música popular contemporánea desde una sensibilidad propia. Su obra fusiona tradición, experimentación y globalización con una originalidad que redefine el impacto artístico en la era global. Al igual que Picasso, ha roto estructuras preexistentes para crear un código nuevo; ha reformulado el cancionero popular español, el flamenco y los géneros urbanos desde una perspectiva femenina y cosmopolita, generando una forma de canto postmoderno con proyección internacional. Esta mutación se extiende más allá del sonido: Rosalía ha elevado el videoclip a la categoría de obra visual total, integrando música, moda, diseño gráfico y escenografía con una coherencia estética que remite al arte contemporáneo. En *Motomami* (2022), despliega un lenguaje propio basado en la fragmentación, la distorsión vocal, la ironía y la puesta en escena, descomponiendo su

---

<sup>3</sup> Rosalía realizó un cameo en *Dolor y gloria* (Pedro Almodóvar, 2019), interpretando junto a otras mujeres la copla *A tu vera* (León y Solano), popularizada por Lola Flores en 1962. Posteriormente, expresó su admiración por la artista en la serie documental *Lola* (Movistar+, 2021).

identidad artística para reconstruirla con absoluta libertad formal. Su capacidad para romper moldes desde el centro de la industria global la sitúa en la órbita de figuras como Björk o Kanye West (Martos, 2022). En definitiva, del mismo modo que Picasso transformó nuestra forma de mirar, Rosalía ha revolucionado nuestra manera de escuchar y de sentir la música como una experiencia artística holística. Partiendo del flamenco –uno de los géneros más reglados y puristas–, Rosalía ha sabido absorber influencias tan diversas como el reguetón, el trap, la música electrónica o la clásica, preservando una identidad singular. En *El mal querer*, construyó un álbum–concepto que fue al mismo tiempo transformación radical y homenaje; en *Motomami*, llevó aún más lejos esa deconstrucción, desafiando los códigos comerciales y estéticos del pop contemporáneo (Batán, 2022; Gambín, 2022).

Ambos artistas comparten una cualidad esencial: su aporte creativo, que les permite ir más allá de las formas heredadas manteniendo su diálogo con la tradición. Picasso pintó como Velázquez antes de destruir la figura. Rosalía ha cantado por soleá antes de introducir *beats* de *dembow* –género urbano originado en la República Dominicana a partir del *reggaetón* y el *dancehall*, toma su nombre del tema *Dem Bow* de Shabba Ranks y se caracteriza por un ritmo acelerado y sincopado, asociado a la danza y a identidades juveniles urbanas (Estevéz, 2022; Ossa Martínez, 2022). En ambos casos, el pasado no es una prisión, sino una palanca. Ni Picasso ni Rosalía fueron recibidos con unanimidad. Todo lo contrario: su irrupción generó tanto fascinación como rechazo. En 1907, Pablo Picasso pinta *Las señoritas de Avignon*, una obra que fractura de forma radical las convenciones del arte occidental: elimina la perspectiva renacentista, articula los cuerpos en planos superpuestos y recurre a referencias consideradas ajenas al canon europeo (Malraux, 1951; Marchán, 1970; Santos Torroella & Casado, 1988). Lejos de ser una simple provocación formal, esta pintura dará paso a un nuevo lenguaje visual –el cubismo– que introduce una visión plural, ambigua y desestabilizadora de la figura humana, del espacio y de lo convencional. En palabras del propio Picasso: “hago un cuadro y después lo destruyo (...) Quiero llegar a un punto en que nadie pueda decir cómo se ha hecho una pintura mía” (Chipp, 1995, p. 292).

Más de un siglo después, Rosalía construye *El mal querer* (2018) (Figura 2), que como se ha señalado previamente, es un álbum conceptual que también parte de una tradición codificada –el flamenco y, en particular, la literatura medieval– para transformarla desde dentro. Inspirado en la ya mencionada *Flamenca*, el disco despliega una narrativa feminista y una estética sonora híbrida, donde conviven palmas, AutoTune y referencias visuales

barrocas y contemporáneas. “Yo quería hacer algo que estuviera anclado en el flamenco pero que también fuera contemporáneo. No hay nada más revolucionario que mirar atrás para construir algo nuevo”, afirmó Rosalía en una entrevista (Rodríguez, 2018).



Figura 2. Rosalía (2018). *El mal querer*. Versión vinilo para coleccionistas. Telva.com.

En 1910, cuando Picasso, junto a Braque, presenta sus obras cubistas, la crítica habla de “locura”, “provocación”, “insulto al arte” (Rubin, 1991; Chipp, 1995). Décadas más tarde, el franquismo instrumentalizaría su figura como símbolo patrio mientras censuraba el contenido político de obras como *Guernica* (Larrea, 1947; Clavo Serraller, 1981). Rosalía ha provocado reacciones similares en plena era de la sobreexposición digital. Por un lado, ha sido aclamada por la crítica internacional y ha ganado premios como el *Grammy Award*, el *Grammy Latino* y el *Premio Nacional de Música*. Por otro, ha sido acusada de apropiación cultural por su uso del flamenco como artista no gitana y del reguetón sin ser hispanoamericana, además de haber provocado intensos debates sobre autenticidad, industria y género. La innovación, parece, no se expresa sin fricción. Como Picasso en su momento, Rosalía desordena los códigos establecidos. Su música, sus videoclips, su estética visual –a medio camino entre lo urbano, lo barroco y lo conceptual– incomodan porque no se dejan atrapar fácilmente. En esa feroz resistencia a ser clasificada está, precisamente, su potencia. Tanto en Picasso como en Rosalía, la innovación surge del mestizaje entre lo culto y lo popular, entre lo local y lo global, entre el respeto por la raíz y la voluntad de transgresión. *Las señoritas*

*de Avignon* y *El mal querer* comparten, así, una misma pulsión fundacional: la de dinamitar los lenguajes heredados para crear nuevos modos de expresión, autónomos, fragmentarios y profundamente personales.

### 3.– Tecnologías de la distorsión: cubismo y AutoTune como lenguajes de ruptura

Como se ha expuesto anteriormente, el cubismo significó descomponer el mundo visible en planos simultáneos. Frente a la ilusión de profundidad y armonía de la tradición renacentista, los cubistas desestructuraron la figura y el espacio para mostrar múltiples puntos de vista a la vez, esto es, una visión poliédrica. Este recurso formal implicaba una nueva relación con la realidad: no se trataba de imitarla, sino de desarmarla para revelarla. Como afirmó Picasso en su famosa entrevista con Christian Zervos publicada con el título *Conversation avec Picasso* en *Cahiers d'Art* (1935) y recogida en Chipp (1995, p. 294): “el arte no es la aplicación del canon de belleza, sino lo que el instinto y el cerebro pueden concebir más allá de ese canon”.

A la ya mencionada obra *Las señoritas de Avignon*, en la que las cinco figuras femeninas presentan rostros angulosos y distorsionados –en ruptura deliberada con los cánones representacionales marcados– sumaremos otro ejemplo clave: el *Retrato de Ambroise Vollard* (1910) (figura 3). En esta obra, el rostro del galerista aparece descompuesto en una sucesión de planos geométricos que anulan cualquier posibilidad de visión frontal o estable del sujeto, profundizando en la lógica cubista de desarticulación de la forma y cuestionamiento de la perspectiva clásica. Este primer cubismo denominado analítico, sentó las bases del cubismo sintético. En esta segunda etapa, los artistas –incluyendo a Picasso y Braque– simplificaron las formas, introdujeron colores más vivos y recurrieron al collage, ampliando así el lenguaje plástico y abriendo nuevas vías para la representación (Rubin, 1991).



Figura 3. Picasso, P. (1910). *Retrato de Ambroise Vollard*. Museo Pushkin. Moscú.

Esta evolución transformó radicalmente la concepción del espacio y la figura, e influyó decisivamente en otros artistas y movimientos de vanguardia. Juan Gris aportó una mayor claridad y orden compositivo, mientras que Fernand Léger integró formas mecánicas y colores intensos. Así, el cubismo no solo modificó la percepción visual en la pintura, sino que se erigió como un referente fundamental del arte moderno, desafiando las nociones de realidad y representación hasta el momento, y estimulando el desarrollo de múltiples corrientes artísticas a lo largo del siglo XX (Barr, 1946; Chipp, 1995).

Un siglo más tarde, el AutoTune, un *software* creado para corregir imperfecciones vocales (Hugill, 2010), se transforma en manos de artistas como Rosalía en un recurso expresivo deliberado. En *El mal querer*, el AutoTune no disimula el artificio, sino que lo enfatiza: desfigura deliberadamente la voz, la somete a un intenso procesamiento digital y la convierte en algo casi inhumano, subvirtiendo así la expectativa de “autenticidad” asociada al flamenco histórico. Al igual que el cubismo con el rostro humano, el AutoTune rompe la continuidad tímbrica de la voz, descomponiéndola en saltos, quiebros y efectos digitales que revelan su construcción. En la canción *Pienso en tu mirá*, la voz de la catalana se presenta con una afinación deliberadamente artificial, casi robótica, que contrasta con el contenido lírico emocional. En *De aquí no sales*, el procesamiento vocal se entrelaza con el rugido de una motocicleta, borrando la frontera entre cuerpo y máquina. En ambos casos, la voz no se “corrige”, se desfigura creativamente para expresar ambigüedad, desasosiego y violencia simbólica. En temas como *Malamente*, *Yo x Ti*, *Tú x Mí* o *Con Altura*, el AutoTune se integra

en una identidad sonora marcada por el cruce entre flamenco y música urbana, evidenciando la voluntad de Rosalía de transitar entre géneros sin perder coherencia estética (*WebFlamenco*, 2021 y *EsMediterrani*, 2019). En cambio, en composiciones de corte más acústico como *Alfonsina y al mar*<sup>4</sup> o *Catalina*<sup>5</sup>, el uso del AutoTune es mínimo o inexistente, revelando la formación vocal académica de la artista. Esa formación clásica también la observamos, por citar algún ejemplo, en sus interpretaciones flamencas, donde al más puro estilo clásico nos vamos a encontrar una Rosalía que no renuncia a sus raíces, como ocurre cuando canta por granaínas<sup>6</sup>. Pero también emplea el AutoTune sin medida en clásicos como *Llorona*<sup>7</sup>; Rosalía juega y experimenta desde el conocimiento y la libertad, va y viene entre estilos ¿no es acaso lo que hizo Picasso a lo largo de su vida artística? Con el álbum *Motomami*, Rosalía lleva esta experimentación a su punto más alto: el AutoTune se combina con distorsiones y manipulaciones digitales para construir una propuesta sonora que desafía las convenciones de la música pop contemporánea. Este carácter experimental se manifiesta en el uso del AutoTune, la fragmentación sonora y la ruptura con los códigos convencionales del pop global. Esta operación revela un doble gesto: por un lado, el arraigo en la técnica flamenca ortodoxa; por otro, una voluntad explícita de propuesta disidente mediante tecnologías digitales que expanden los límites expresivos de la voz.

Tanto el cubismo como el AutoTune pueden leerse, por lo tanto, como tecnologías de la distorsión con valor poético. Ambos desestabilizan la percepción unitaria del sujeto: el retrato cubista ya no es una identidad fija, sino una superposición de planos; la voz modulada electrónicamente ya no es una emisión natural, sino una huella tecnológica atravesada por el artificio. Y en ambos casos, esa distorsión no resta verdad, sino que la amplifica, revelando así que toda representación es una construcción. Tanto en Picasso como en Rosalía, la fragmentación implica una destrucción necesaria para seguir creando: el gesto formal de romper con la unidad deviene en un acto de emancipación expresiva. *El mal querer* subvierte la narrativa del amor romántico con una voz que ya no se somete ni a un tono uniforme ni a

---

<sup>4</sup> Rosalía. (2023, Mar 9). *Alfonsina y el Mar* [Video musical]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=M2IENfMyaWc>

<sup>5</sup> Rosalía. (2016, 17 Oct.). *Catalina* [Video musical]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=0OMvDZUW15g>

<sup>6</sup> La *granaína*, derivada del fandango granadino, es un estilo flamenco de tono melancólico y compás libre, asociado a Granada y de gran exigencia vocal. Rosalía. (2017). *Granaína* [Video musical]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=V7LMSZxiuVM>

<sup>7</sup> Rosalía. (2018). *Llorona* [Video musical]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=p\\_kbOEg\\_zPg](https://www.youtube.com/watch?v=p_kbOEg_zPg)

una forma estable, del mismo modo que *Las señoritas de Avignon* rompe con la mirada tradicional patriarcal del cuerpo femenino a través de su deformación expresiva. Rosalía lo explicó así: “me interesa que lo puro y lo procesado convivan. La voz limpia y el AutoTune, lo antiguo y lo nuevo. Me parece una forma de contar quién soy” (*The Fader*, 2018). Este gesto de cruce de culturas y de distanciamiento de las formas convencionales puede leerse en paralelo al cubismo: romper la figura para liberarla. Como en *Las señoritas de Avignon*, donde las mujeres ya no son objeto de una mirada ordenada y normativa, sino presencias indómitas y múltiples, en *El mal querer* la voz de la protagonista emerge como un sujeto en tensión, desdoblado, escindido y resistente.

#### 4.– Transculturalidad y desvío: Pablo Picasso, Rosalía y la reinención estética

Los procesos de transculturalidad y resignificación cultural han constituido una de las líneas de fuerza más controvertidas del debate contemporáneo en el arte y la música popular. Sin pretender establecer una equivalencia ética o histórica, el paralelismo entre Picasso y Rosalía permite observar cómo la hibridación estética puede operar como motor creativo, aunque bajo marcos de poder muy distintos. Se ha citado ya cómo el uso deliberado de lenguajes foráneos constituye un eje transversal en las prácticas del pintor y la cantante. Ambos artistas dialogan con tradiciones ajenas, reconfigurándolas desde una perspectiva personal –los referentes africanos en el caso de Picasso; el flamenco, la imaginería religiosa y la cultura gitana en el caso de Rosalía– para reconfigurarlos desde una posición de autoría individual, desmarcándose de lo heredado. Esta dinámica activa un juego entre homenaje, transformación y desfiguración, del que surgen tanto avances estéticos como fricciones culturales (Ríos-Espinosa, 2019).

Las máscaras africanas y las figuras ibéricas no fueron simples citas visuales para Picasso, sino una herramienta de ruptura: “las máscaras no eran esculturas como cualquier otra. Eran cosas mágicas [...] estaban contra todo: contra los espíritus desconocidos, amenazadores. Las llevé conmigo como armas” (Malraux, 1974, pp. 17-18). El arte africano, invisibilizado por el discurso colonial y relegado al estatuto de lo primitivo por las instituciones europeas, fue para Picasso una forma de dinamitar los códigos clásicos del cuerpo y del espacio. Sin embargo, como advierte Sally Price en *El arte primitivo en los lugares civilizados* (1991), este proceso de incorporación transcultural se produjo desde una relación profundamente asimétrica: las culturas de origen no fueron reconocidas como interlocutoras

activas, sino absorbidas en un sistema artístico que incorporó elementos de tradiciones visuales no europeas en su proyecto modernista, generando tensiones sobre visibilidad y reconocimiento cultural dentro del sistema artístico europeo.

Rosalía, por su parte, ha sido objeto de debates similares por el uso del flamenco y de imaginarios culturales generalmente asociados al pueblo gitano andaluz. En *El mal querer*, se adueña de códigos musicales, visuales y coreográficos del flamenco jondo para crear una obra que, si bien rigurosamente documentada, emerge desde una voz ajena a ese linaje biográfico. Rosalía no se limita a reproducir modelos; compone a partir de la investigación y de la tensión entre tradición y modernidad. No obstante, este uso ha sido criticado por algunos sectores como una forma de blanqueamiento cultural, al despolitizar elementos que históricamente encarnan experiencias de marginalidad. En ambos casos, esta operación actúa como una táctica creativa y una forma de intervención cultural: descontextualizar lo heredado para liberarlo de sus usos anteriores y otorgarle nuevos significados. Picasso desmonta el clasicismo académico desde lo “primitivo”; Rosalía desmonta el flamenco ortodoxo desde lo electrónico y lo pop. Ambos activan un proceso de traducción radical: no copian, no homenajean servilmente. Reescriben el original y lo insertan en una nueva matriz cultural.

Ahora bien, resulta imprescindible interrogar las asimetrías de poder que median en estos gestos culturales. No toda transculturalidad es equiparable, ni puede analizarse al margen de los contextos históricos, políticos y simbólicos que la enmarcan. ¿Es posible interpretar del mismo modo el uso de máscaras africanas por parte de un pintor europeo blanco como Pablo Picasso en 1907, que la relectura del flamenco llevada a cabo por una mujer catalana del siglo XXI como Rosalía? En el primer caso, nos situamos en un momento histórico atravesado por la expansión colonial europea y por la consolidación de un aparato epistémico profundamente eurocéntrico. El uso de manifestaciones artísticas del África colonizada por parte de Picasso, puede entenderse como un “mimetismo invertido”, una “apropiación” de formas no occidentales que se produce desde una posición hegemónica que transforma lo “otro” en recurso formal al servicio de la innovación artística occidental, sin reconocer la procedencia ni los marcos culturales originales de aquellas producciones. Tal como sugiere Homi Bhabha (2013), este tipo de gestos estéticos participa de una lógica de ambivalencia colonial: el arte africano es simultáneamente temido y deseado, denigrado y fetichizado, colocado en un lugar de inferioridad cultural pero convertido en fuente de regeneración para el arte moderno europeo. Esta tensión se inscribe en lo que Bhabha

denomina el “espacio intersticial” de la representación (Gallego Durán, 2012), donde los significados se negocian en condiciones desiguales. Pero esto nos lleva a plantearnos hasta qué punto es justo analizar y juzgar desde nuestra contemporaneidad no solo la obra de Picasso sino de tantos otros. Sobre este significativo tema, volveremos más adelante.

En el caso de Rosalía, aunque no se trata de una “apropiación colonial” en sentido estricto, sí emergen tensiones vinculadas a la legitimidad de la representación cultural y al lugar desde el que se ejerce dicha relectura. El flamenco, íntimamente asociado a la historia del pueblo gitano, ha sido sistemáticamente marginado al tiempo que se ha folclorizado y mercantilizado desde discursos dominantes. La reinterpretación que propone Rosalía –al fusionar el flamenco con géneros como el trap, el reguetón o el pop global– puede leerse, desde la teoría de Bhabha, como una práctica de hibridación cultural que desafía las nociones esencialistas de identidad. Sin embargo, dicha operación se produce desde una posición privilegiada dentro del sistema artístico contemporáneo, lo que genera una zona de ambivalencia entre innovación legítima y la mediación simbólica. La pregunta no es sólo si su gesto es válido, sino qué memorias activa, qué voces desplaza y bajo qué mecanismos de control se legitima su éxito.

En ambos casos, se hace necesario atender a los dispositivos que configuran las relaciones de poder en los procesos de resignificación cultural. Tal como plantea Bhabha, la producción de cultura en contextos de desigualdad no puede pensarse como un simple intercambio de formas, sino como un proceso conflictivo de traducción, desplazamiento y reinscripción de significados, en el que operan memorias coloniales, jerarquías simbólicas y tensiones identitarias. Analizar estas dinámicas implica interrogar no solo los objetos usurpados, sino también los sujetos que los incorporan y las condiciones estructurales que permiten, cuestionan o sancionan tales operaciones.

Esta correspondencia entre Pablo Picasso y Rosalía pone de relieve que los procesos de traducción y resignificación cultural pueden operar tanto como dispositivos de innovación formal como generar tensiones simbólicas dentro de los sistemas artísticos que los acogen. Su análisis exige atender no solo a los efectos estéticos, sino también a los regímenes de visibilidad, legitimidad y circulación que los sostienen. Ambos creadores resignifican, transforman y rearticulan lenguajes culturales diversos, pero lo hacen desde posiciones históricas radicalmente distintas. Picasso se inscribe en un modelo de autoría central en la modernidad europea, caracterizado por la autonomía creativa y la legitimación institucional.

Rosalía, en cambio, representa una forma de autoría propia del capitalismo cultural tardío: híbrida, múltiple y digital, legitimada por lo popular, lo performativo y lo corporal. Donde uno descompone el cuerpo en planos geométricos, la otra lo convierte en superficie performativa: uñas, pelo, velocidad, moda, fragmento vocal (Figura 5).



Figura 5. Sannwald, D. (2022). Lanzamiento de *Motomami*. PóluxWeb.

Es evidente que Picasso nunca será *Motomami*<sup>8</sup>, lo que no implica desprecio hacia el primero ni exaltación acrítica de la segunda. Implica reconocer que el arte no puede ser leído fuera de su tiempo, y que cada forma disruptiva responde a un régimen de visibilidad, poder y deseo específico. Cancelar a Picasso sería tan absurdo como exigirle que hubiera pensado como pensamos hoy. Del mismo modo, exigir a Rosalía que encarne los valores de la modernidad artística sería anacrónico. Picasso nunca será *Motomami*, ¿y...? *Motomami* tampoco quiere ser Picasso. Ambos nos hablan de su tiempo, pero ambos encarnan el gesto de crear incomodando.

---

<sup>8</sup> En una entrevista concedida a la revista *Cosmopolitan* en marzo de 2022, Rosalía explicó qué significa ser una “motomami”: “una mujer fuerte, luchadora y decidida, pero también con dudas e inseguridades”. Véase: *Cosmopolitan* (2022, marzo), «¿Qué significa ser una Motomami? Rosalía lo ha desvelado», disponible en: <https://www.cosmopolitan.com/es/entretenimiento-cultura/a39391543/rosalia-motomami-que-es/>

## 5.– Evoluciones rupturistas: de *Guernica* a *Motomami*, gestos que redefinen su tiempo en clave global

Ya ha quedado constatado como la trayectoria artística de Pablo Picasso se caracteriza por sucesivas rupturas y reinenciones que no solo marcaron su desarrollo personal, sino que transformaron el curso de la historia del arte. Tras pasar por diferentes etapas –azul (1901–1904); rosa (1905–1907) (Elgar, 1956; Lieberman, 1962); primitivista (1906–1908) (Harrison, Frascina, & Perry, 1998)– llega al cubismo, convirtiéndose este en la lengua franca del arte moderno y Picasso en el modelo del artista cosmopolita. Pasado el periodo cubista, el pintor amplió su lenguaje pictórico hacia nuevas dimensiones políticas y expresivas. *Guernica* (1937) es el ejemplo paradigmático: un mural que trasciende el cubismo para convertirse en un símbolo universal contra la barbarie y la guerra, mediante un lenguaje visual que combina desarticulación, monumentalidad y carga emotiva (Puente, 1983; Chipp, 1995; Giunta, 2009; Tusell, 2009). Concebida como encargo del Gobierno de la República en plena guerra civil contra el bando sublevado del general Franco desde julio de 1936, la obra fue destinada al pabellón español de la Exposición Internacional de París de ese mismo año (Martín, 1982). Más allá de su gestación en un contexto bélico (Hensberger, 2017), *Guernica* ha atravesado una compleja trayectoria hasta su llegada definitiva a España en 1981 (Tusell, 2017), ya en democracia:

Comprobamos cómo el *Guernica* no sólo se ha convertido en una de las obras más importantes del siglo XX, sino que ha trascendido el hecho histórico del bombardeo de la ciudad vasca para convertirse en un icono de paz y contra la guerra. Aunque tras la matanza de la localidad vasca se produjeron otros mortíferos ataques aéreos durante la Segunda Guerra Mundial, todo el mundo reconoce esta obra como imagen que representa la barbarie de un bombardeo, precisamente gracias a que Picasso decidió plasmarla sobre lienzo (Tusell, 2023, p. 133).

Picasso vivió lo suficiente para presenciar el impacto de su obra en sucesivas generaciones de artistas, desde los expresionistas hasta los grafiteros contemporáneos. Su legado es incuestionable: está presente en museos, manuales escolares y, sobre todo, en la memoria colectiva del siglo XX. La obra influyó profundamente en la pintura moderna y en la conciencia social, abriendo el camino para la vinculación entre vanguardia y compromiso ético (Hensberger, 2017). Continuó explorando diferentes estilos en las décadas siguientes,

desde el neoclasicismo hasta el expresionismo y el surrealismo, redefiniendo los límites del arte contemporáneo y cuestionando los cánones establecidos.

El malagueño llegó incluso a incursionar en la dramaturgia con *Le Désir attrapé par la queue*, pieza teatral surrealista en seis actos que redactó en francés en enero de 1941, durante la Ocupación. Concebida como gesto de resistencia, la obra anticipa las propuestas estéticas que posteriormente caracterizarían el Teatro del absurdo. La puesta en escena oficial no se produjo hasta 1967, cuando fue presentada en el *Festival de la Libre Expression de Saint-Tropez*, aunque finalmente tuvo lugar en la localidad vecina de Gassin debido a la prohibición municipal (Essin, 1966; Bersani, 1984; Reed, 2002; Richardson, 2021). Esta concepción expandida de la obra encuentra un precedente histórico en la trayectoria de Picasso, especialmente en su colaboración con los *Ballets Russes* dirigidos por Serguéi Diáguilev, donde pintura, vestuario, escenografía, música y danza se integraban en un proyecto escénico unitario. Al igual que en aquellas producciones, el interés no residía en la suma de disciplinas, sino en la creación de un acontecimiento estético total, capaz de dialogar con su tiempo y de circular en un contexto cultural internacional. Picasso se había convertido en un “artista global” (Beaumont, 1946; Bellenger, Gallo & Romano, 2018).

De modo análogo, Rosalía ha protagonizado en los últimos años una evolución rupturista que está reconfigurando la música popular del siglo XXI. Tras *El mal querer* (2018), *Motomami* (2022) representa un salto aún más radical y ha sido interpretado como un manifiesto de libertad expresiva y desobediencia a las normas de género, estilo y mercado musical (Bedenbaugh, 2022). Así como *Guernica* fue un acto político contra la violencia y la opresión, *Motomami* puede entenderse como un gesto de resistencia cultural que desafía las fronteras entre lo popular y lo culto, lo local y lo global, lo femenino y lo masculino. Rosalía declaró en una entrevista a *Pitchfork* que buscaba “romper con lo que se espera de mí, dejar que convivan las contradicciones y jugar con ellas” (Escobedo Shepherd, 2022).

Rosalía representa una nueva estética mestiza que articula tradición y modernidad en un diálogo global, rompiendo con convenciones artísticas y sociales. Su trabajo ha provocado debates sobre la autenticidad cultural, cuestionando si su hibridación estética es innovadora o evidencia dinámicas de poder cultural. Más allá del éxito comercial, su obra ha redefinido los límites entre géneros musicales. *Motomami* constituye el proyecto más ambicioso de Rosalía hasta la fecha y puede entenderse como una obra de arte total, donde convergen

música, cuerpo, imagen, lenguaje visual y performance, encarnando nuevas formas de disidencia cultural, subjetiva y estética (Auslander, 2008).

Como *Guernica* en su momento, *Motomami* representa un proyecto artístico innovador, en este caso, en la música contemporánea, explorando nuevas formas de identidad y experimentación estética. Aunque Rosalía se encuentra aún en proceso de construcción de su legado, su impacto ya es evidente: ha abierto un nuevo territorio entre el flamenco, el pop y la música urbana; ha demostrado que una artista española puede conquistar los mercados anglosajones sin renunciar a su idioma ni a su herencia cultural; y ha inspirado a nuevas generaciones que entienden la tradición y la modernidad no como polos opuestos, sino como herramientas creativas complementarias. Del mismo modo que Picasso, Rosalía ha evidenciado que el arte no se limita a la repetición ni a la perfección técnica, sino que implica riesgo, invención y transgresión. Si el siglo XXI demanda referentes capaces de hablar en plural, de mezclar lenguajes y de desafiar fronteras, Rosalía se consolida como una figura clave. Así como Picasso contribuyó a universalizar la vanguardia desde una sensibilidad española (Cabañas, 2001), Rosalía hace lo propio en la música popular contemporánea, convirtiendo, por ejemplo, su *Motomami Tour* en un manifiesto estético de alcance transnacional.

Su propuesta combina flamenco, reguetón, jazz y electrónica experimental, desafiando jerarquías estéticas arraigadas y reflejando el imaginario de una juventud hiperconectada que rehúye categorías fijas. En *Motomami*, la identidad se despliega en múltiples facetas: la artista se expone, se desdobra y se parodia, cuestionando las narrativas convencionales de autenticidad. Esta operación se amplifica mediante una estética transmedia que convierte cada lanzamiento en una experiencia visual integral –videoclips, estilismos, coreografías, escenografías y diseño gráfico– y culmina en una crítica irónica al *star system*, subvirtiendo los códigos tradicionales de la música comercial. A través de una identidad compleja y fluida – que oscila entre la *fuorza* (moto) y la *ternura* (mami)–, Rosalía propone un modelo de feminidad fortalecida, resiliente y no domesticada, ajena tanto a los discursos normativos tradicionales como a ciertas expectativas del mercado cultural contemporáneo (Auslander, 2008).

En la obra de Picasso, la representación de la mujer constituye un eje central de su producción artística, aunque no exento de debate crítico. En composiciones emblemáticas,

el cuerpo femenino aparece desarticulado y mostrado desde múltiples perspectivas, generando una tensión visual entre erotismo, violencia y dominio (Daix, 1987). Algunos estudios interpretan estas representaciones como reflejo de las estructuras de poder y las normas de género en la modernidad europea, evidenciando cómo la autoría artística y la experimentación formal negocian dichas tensiones. Esta tensión se reproduce también en la vida personal del pintor, marcada por relaciones conflictivas con mujeres –artistas, compañeras y modelos– que a menudo quedaron relegadas a un papel subordinado en su entorno creativo. El cuerpo femenino –recurrente, mutable, fragmentado– no es un objeto pasivo, sino una figura en constante metamorfosis: a veces monumental, otras esquiva, siempre vibrante de tensión. El erotismo picassiano no busca la belleza ideal, sino la intensidad del encuentro, la irrupción de lo instintivo en la forma. En obras como *Escena erótica* (1902), *Retrato del Artista haciendo el amor* (1903) o las múltiples variaciones sobre el acto sexual y la figura reclinada de la mujer, el trazo se convierte en gesto carnal y la línea en prolongación del deseo. Lo erótico no es aquí una categoría decorativa, sino una experiencia total que desborda los límites entre arte y vida, entre representación y necesidad interior.

Pero esta manifestación de lo erótico en Picasso no se encuentra únicamente en su obra plástica, sino también en su producción escrita (Torre, 1948; Inglada, 2006). Algunos textos de carácter erótico han sido recogidos y analizados en diversas publicaciones, como el estudio de Jiménez Millán (2023), donde se destaca la dimensión íntima, impulsiva y transgresora de su expresión verbal<sup>9</sup>. En Picasso, el erotismo es creación en estado puro: una forma de conocimiento inmediato, corporal, esencial. Investigaciones recientes –como Carmona a raíz de la exposición *Picasso 1906. La gran transformación* (2023)– señalan la presencia de cuerpos andróginos, figuras sexualmente indeterminadas y una constante permutación entre rasgos masculinos y femeninos, configurando una “estética de lo fluido” que cuestiona la rigidez identitaria y aporta nuevas claves para entender la modernidad

---

<sup>9</sup> Esta faceta literaria, aunque menos conocida, no pasó desapercibida para algunos contemporáneos. En un artículo del crítico y escritor Guillermo de Torre, titulado *Picasso. Escritor* y publicado el 6 de abril de 1947 en el diario bonaerense *La Nación*, el autor recuerda cómo el propio Picasso le confesó que nunca había respondido a una carta, que rehuía las entrevistas y que desautorizaba burlonamente aquellas que se publicaban sobre él, insistiendo en que sólo quería mostrarse a través de su obra, no mediante teorías. Para de Torre, el hecho de que el artista se hubiera volcado a la escritura en la cincuentena respondía a algún tipo de “trauma coercitivo” que le empujaba a ello. El crítico evoca también una anécdota significativa ocurrida en 1937, en la trastienda del marchante Kahnweiler, cuando Picasso, con la ingenuidad de un adolescente, se hurgó los bolsillos y, sacando un fajo de papeles, comenzó a leer sus últimos poemas en voz alta a los presentes.

artística del pintor. En este sentido, el cuerpo no solo es un espacio de intervención visual, sino también un lugar de experimentación formal y simbólica donde se negocian identidades múltiples, abiertas a la transformación y la otredad.

Por su parte, Rosalía articula una relectura del género desde una posición de poder femenino y subversión. En su música y puesta en escena, juega con papeles asociados a la feminidad y al flamenco –el lamento, la pasión, la sensualidad– pero también con la agresividad, la irreverencia y la ambigüedad sexual. En *Linda* (2021)<sup>10</sup>, colaboración con la cantante dominicana Tokischa, construyen un espacio de intimidad entre mujeres donde el deseo no es subordinado ni cosificado, sino autónomo, lúdico y disidente (Estevéz, 2022; Rouhani, 2022). Sin embargo, en el videoclip de *Saoko*<sup>11</sup> (2022) apreciamos la tensión existente entre lo masculino y lo femenino, donde Rosalía despliega una estética de velocidad, motor y fuerza –habitualmente asociada a lo masculino– mientras desafía estereotipos de género y sexualidad (Figura 6). Esta relectura de estereotipos viriles recuerda la noción de género como construcción cultural propuesta por Judith Butler, donde la identidad se configura a través de actos repetidos y resignificados (Butler, 2021). En este contexto, la voz “autotuneada” de Rosalía se convierte en un instrumento de juego e insubordinación, ampliando el espectro expresivo femenino.

Vemos pues cómo ambos artistas, Picasso y Rosalía, a través de sus etapas rupturistas y proyectos emblemáticos, no solo redefinen su propia obra, sino que abren nuevas posibilidades para sus respectivos campos artísticos. En contextos de crisis social y cultural –la guerra civil española para Picasso; la globalización, la tecnología y las luchas identitarias para Rosalía–, ambos convierten la fragmentación y la experimentación en herramientas para intervenir críticamente en el presente. Del mismo modo que Picasso contribuyó a universalizar la vanguardia desde una sensibilidad española, Rosalía proyecta tradición y modernidad en un lenguaje global, evidenciando que la ruptura estética se acompaña de reflexión sobre cuerpo, deseo e identidad, mostrando cómo el arte puede cuestionar normas culturales y explorar nuevas formas de subjetividad.

---

<sup>10</sup> Rosalía & Tokischa. (2021, 1 septiembre). *Linda* [Video musical]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CmmTz3W-JO0>

<sup>11</sup> Rosalía. (2022, 4 feb.). *Saoko* (Video oficial) [Video musical]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6o7bCAZSxsg>



Figura 6. Rosalía, *Saoko* (vídeo musical) (2022). FilmAffinity.

## 6.– La recepción crítica de Picasso y Rosalía

En términos de recepción crítica, Picasso fue inicialmente alabado como el genio fundador del cubismo y el modernismo, pero también criticado por sus posturas personales y su aparente misoginia (Richardson, 2021; Tenenbaum, 2023). La relación de Pablo Picasso con el comunismo fue tan visible como ambigua, marcada por un compromiso político sincero, pero nunca dogmático. Su afiliación al Partido Comunista Francés en 1944 respondió a una toma de postura ética contra el fascismo y el franquismo, más que a una adhesión ideológica cerrada. Si bien participó en actos del partido, firmó manifiestos y produjo obras con fuerte carga política –como *Masacre en Corea* (1951) o *La guerra y la paz* (1952)–, Picasso nunca abandonó su independencia artística ni se sometió a las normas estéticas del realismo socialista. Esta tensión ya era perceptible incluso antes de su afiliación formal, como revela el comentario de Christian Zervos en *Cahiers d'Art* (1935), recogido posteriormente por Guillermo de Torre en un artículo en el diario *El Sol* (Madrid, 11/04/1936): “se ha dicho en la URSS de su obra que constituye la última etapa de las manifestaciones burguesas” (p. 2). Tal juicio resume la desconfianza que el arte moderno suscitaba en los sectores más ortodoxos del comunismo, para quienes la experimentación formal resultaba incompatible con los fines ideológicos. A pesar de estas críticas, la figura de Picasso fue instrumentalizada por el Partido como emblema del artista comprometido,

mientras él mantuvo una posición equidistante entre la solidaridad política y la libertad creadora. De Torre, en ese mismo artículo, hacía la siguiente reflexión sobre la obra de Picasso:

¿Es posible considerar esta obra como el suntuoso crepúsculo del arte de nuestro tiempo, zaguero del declinar de una sociedad llegada a su término? ¿No habrá, por el contrario que ver en ella el alba de un movimiento de emancipación espiritual? (...) Los enlaces nuevos del pensamiento y del sentimiento que Picasso ha introducido en el arte, las asociaciones desconocidas de la plástica y el sueño, ¿no crean acaso estimulantes energías para la sociedad por venir? (1936, p. 2).

Ya hemos visto también cómo, con el tiempo, su figura ha sido reexaminada bajo perspectivas feministas y postcoloniales, cuestionando su lugar en el canon y su uso del “primitivismo” (Pollock, 2022). Rosalía, en cambio, se enfrenta a la crítica contemporánea en contextos muy distintos, entre la industria musical de carácter global, el feminismo y las redes sociales. En estas últimas, Rosalía lleva siempre por bandera el hecho de romper con las etiquetas y expectativas de género, según ella misma ha declarado: “ser libre para ser contradictoria”. No olvidemos que Picasso fue libre y también contradictorio: su figura desafió convenciones, pero también incurrió en tensiones no resueltas entre transgresión y poder. Del mismo modo, Rosalía ha alzado la voz contra la asimilación estética de lo ajeno, defendiendo el respeto hacia las culturas de origen y señalando las desigualdades en la industria musical, sobre todo en el trato hacia mujeres y artistas racializadas. En redes sociales y discursos públicos, ha llamado a un diálogo más justo y consciente dentro del mundo del espectáculo. Su reinterpretación del flamenco ha generado debates en torno a la autenticidad y los procesos de resignificación cultural, mientras que su desafío a los roles tradicionales de género ha sido simultáneamente celebrado y cuestionado por sectores conservadores. La multiplicidad de su imagen pública –entre diva pop, artista experimental y activista cultural– muestra las tensiones propias de la mujer artista en el siglo XXI.

Sin embargo, la figura de Rosalía, entendida como construcción estética y política, también se ha visto recientemente interpelada desde el ámbito del activismo y la ética profesional. Como señala un artículo de *ABC* de julio de 2025, el diseñador Miguel Adrover rechazó colaborar con la artista alegando su silencio público respecto al conflicto en Gaza, lo que reavivó el debate sobre la responsabilidad política de las figuras culturales en contextos de violencia y crisis humanitaria. La respuesta de Rosalía –en la que reivindica formas no

visibles de disidencia y cuestiona la presión simbólica ejercida entre iguales en lugar de hacia los centros reales de poder— evidencia una tensión contemporánea entre acciones artísticas, compromiso político y gestión de la imagen pública. Este episodio no solo ilustra las exigencias que enfrentan los artistas en el espacio mediático mundial, sino que también subraya cómo el activismo, el arte y la moda se entrecruzan hoy como lenguajes con capacidad crítica y, a la vez, profundamente condicionados por la exposición en la era contemporánea: la frontera entre el compromiso ético legítimo y la imposición ideológica velada. La expectativa social de que las figuras públicas se pronuncien obligatoriamente sobre temas políticos complejos puede convertirse en un mecanismo de presión que limita la pluralidad de formas de expresión y resistencia. La acusación implícita de “silencio cómplice” reduce las múltiples estrategias discursivas a un juicio moral totalizante, desestimando las complejidades individuales y contextuales que motivan el hablar o el callar. Así, esta lógica puede derivar en un control ideológico disfrazado de activismo, que desplaza el foco desde los verdaderos centros de poder hacia la vigilancia simbólica entre iguales, como la propia Rosalía señaló en su respuesta. Esta dinámica cuestiona las condiciones bajo las cuales se espera que el arte y la visibilidad mediática se conviertan en espacios de compromiso político, sin dejar de ser también escenarios de negociación estética y autoprotección.

En definitiva, tanto Pablo Picasso como Rosalía encarnan modelos de disrupción artística que, desde contextos históricos y lenguajes distintos, han sabido transformar sus medios de expresión en vehículos de cuestionamiento social, político y cultural. Lejos de limitarse a innovaciones formales, sus obras interpelan directamente las estructuras de poder, los discursos sobre la identidad y las expectativas impuestas al arte y a quienes lo crean. Ambos convierten la creación artística en un acto de resistencia, donde lo estético y lo ético se entrelazan, desafiando las convenciones de su tiempo y dejando abierta la posibilidad de nuevas formas de subjetividad, representación y compromiso en el arte contemporáneo.

## 7.– Conclusiones

Picasso y Rosalía, aunque separados por lenguajes y contextos radicalmente distintos, encarnan la figura del artista como agente de transformación simbólica, cultural y social. Su innovación formal e hibridación cultural funcionan como estrategias de transgresión y resignificación: desde el cubismo hasta el AutoTune, desde *Las señoritas de Avignon* a *El mal*

*querer*, sus obras desafían convenciones y reconfiguran las fronteras entre arte, identidad y poder.

El planteamiento interdisciplinar de este estudio —que articula historia del arte, teoría musical, estudios culturales y de género— se vincula con líneas recientes de la investigación contemporánea, como las propuestas de Torres-Lobo (2025), centradas en las intersecciones entre cómic y música medieval, o las de Vela (2025), sobre “lienzos sonoros” que exploran correspondencias entre materia pictórica y estructura musical. Desde esta perspectiva, Picasso revisa la tradición pictórica europea y el arte africano para cuestionar cánones y jerarquías culturales, mientras Rosalía fusiona flamenco, reguetón, pop y electrónica, construyendo una identidad performativa que desafía expectativas de autenticidad, género y circulación transcultural.

La trayectoria de Rosalía permanece abierta y en constante renovación: su proyecto más reciente, *Lux*, muestra exploraciones en géneros como la ópera, referencias visuales y conceptuales complejas, y colaboraciones internacionales, ampliando los límites de lo posible en el arte contemporáneo y subrayando que la innovación artística se reinventa con cada obra.



**Figura 5.** *Apropiacionismo (in)debido*. Montaje fotográfico realizado a partir de una fotografía de Rosalía de *Hola.com* y de la fotografía de Robert Capa *Pablo Picasso con Françoise Gilot y su sobrino Javier Vilató en la playa de Golfe-Juan (Francia)* (1948, Yale University Art Gallery), (elaboración propia).

Ambos artistas convierten el arte en un terreno de confrontación ideológica y simbólica. La distorsión formal se convierte en acto político y cultural, abriendo fisuras en los discursos hegemónicos y obligándonos a reflexionar sobre cuerpo, identidad, tradición, memoria y poder. En definitiva, comparar a Picasso y Rosalía evidencia que la creatividad radical, la experimentación formal y la hibridación cultural son motores de transformación estética y social, capaces de redefinir su tiempo y proyectar nuevas posibilidades para la práctica artística contemporánea.

### Referencias bibliográficas

#### Libros

- Artistas españoles de París. Praga 1946* (catálogo de exposición). (1993). Caja Madrid.
- AUSLANDER, P. (2008). *Liveness: Performance in a Mediatized Culture*. Routledge.
- BARR, A. (1946). *Picasso. Fifty Years of his Art*. Museum of Modern Art.
- BEAUMONT, C. W. (1946). *Ballet Design: Past and Present*. The Studio Publications.
- BELLENGER, S., GALLO, L., & ROMANO, C. (eds.). (2018). *Picasso et les Ballets Russes, entre Italie et Espagne: Voyages imaginaires*. Musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée.
- BHABHA, H. K. (2013). *El lugar de la cultura*. Bellaterra.
- BOEK, W. (1958). *Picasso*. Labor.
- BOZAL, V. (1999). *Pablo Picasso*. Electa.
- BRASSAÏ. (2002). *Conversaciones con Picasso*. Turner.
- BROWN, J. (ed.) (1996). *Picasso y la tradición española*. Nerea.
- BUTLER, J. (2001). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- CABAÑAS BRAVO, M. (2001). *El arte español del siglo XX. Su perspectiva al final del milenio*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- CALVO SERRALLER, F. (1981). *El Guernica*. Alianza Editorial y Ediciones Cero Ocho.
- \_\_\_\_\_ (1988). *Del futuro al pasado. Vanguardia y tradición en el arte español contemporáneo*. Alianza Editorial.

- \_\_\_\_\_ (2023). Picasso en la escuela española. *Litoral: Revista de la poesía y el pensamiento*, (276), 10–25.
- CARMONA MATO, E. (1991). *Picasso, Miró, Dalí y los orígenes del arte contemporáneo en España*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 1991.
- CARMONA MATO, E. (2023). *Picasso 1906. La gran transformación*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía / Fundación Mapfre.
- CHIPP HERSCHEL, B. (1995). *Teorías del arte contemporáneo: fuentes artísticas y opiniones críticas*. Akal Ediciones.
- DAIX, P. (1987) *Picasso créateur. La vie intime et l'œuvre*. Seuil.
- ELGAR, F. (1956). *Picasso: época azul y rosa*. Gustavo Gil.
- ESSIN, M. (1966). *El teatro del absurdo*. Seix & Barral.
- GAYA NUÑO, J. A. (1975) *Picasso*. Aguilar.
- GIUNTA, A. (2009). *El Guernica de Picasso. El poder de la representación*. Biblos.
- GUILLÉN, M. (1960). *Conversaciones con los artistas españoles de la escuela de París*. Taurus.
- HARRISON, C., Frascina, F., Perry, G. (1998). *Primitivismo, cubismo y Abstracción*. Ediciones Akal.
- HUGILL, A. (2012). *The digital musician*. Routledge.
- INGLADA, R. (2007). *Picasso textos españoles (1894–1968)*. Fundación Málaga.
- JIMÉNEZ MILLÁN, A. (2023). Picasso: La escritura como diario íntimo. *Litoral: Revista de la poesía y el pensamiento*, 276, 88-99.
- LARREA, J. (1947). *Guernica. Pablo Picasso*. Curt Valentin.
- LIEBERMAN, W. S. (1962). *Pablo Picasso. Épocas azul y rosa*. Timun Mas.
- MALRAUX, A. (1974). *La tête d'obsidienne*. Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (1951). *Las voces del silencio*. Aguilar.
- MARCHÁN, S. (1970). Picasso pintor de la realidad. *Revista de Ideas Estéticas*, enero–marzo, t. XXVIII, núm. 109, 62–68.
- MARTÍN MARTÍN, F. (1982). *El Pabellón Español de la Exposición Universal de París de 1937*. Universidad.

- OSSA MARTÍNEZ, M. A. de la. (2022). El gagá de la República Dominicana: Análisis, características musicales y vinculación con África, Haití y el vudú. *Comprendiendo América. El aporte esencial de la música afroamericana al significado sociocultural del continente*, 436-450.
- PUENTE, J. de la. (1983). *El Guernica. Historia de un cuadro*. Sílex.
- POLLOCK, G. (2022). *Diferenciando el canon: El deseo feminista y la escritura de las historias del arte*. Exit Publicaciones.
- PRICE, S. (1991). *El arte primitivo en los lugares civilizados*. Siglo XXI Editores.
- REYNOLDS, S. (2012). *Retromanía: La adicción del pop a su propio pasado*. Caja Negra Editora.
- RICHARDSON, J. (1995). *Picasso I. Una biografía, 1881–1906*. Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Picasso II. Una biografía, 1907–1917*. Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2008). *A life of Picasso, 1917–1932*. (Vol. 3). Random House Int.
- \_\_\_\_\_ (2021). *A life of Picasso: The Minotaur Years: 1933–1943*. (Vol.4). Alfred A. Knof.
- RUBIN, W. (1991). *Picasso y Braque. La invención del cubismo*. Ediciones Polígrafa.
- SANTOS TORROELLA, R., & Casado, M. J. (1988). *Picasso*. Sarpe.
- TENENBAUM, E. (2023). *Las mujeres detrás de Picasso*. Lumweg.
- TORRE, G. de. (1948) Picasso, escritor. *La aventura y el orden*. Losada.
- TUSELL GARCÍA, G. (2009). El Picasso más político: el Guernica y su oposición al franquismo. *Circunstancia*, núm. 19, 10-20.
- \_\_\_\_\_ (2017). *El "Guernica" recobrado: Picasso, el franquismo y la llegada de la obra a España*. Ediciones Cátedra.
- \_\_\_\_\_ (2023). Guernica: Imágenes de guerra, símbolo de paz. *Litoral: Revista de la poesía y el pensamiento*, 276, 132-141.
- AA.VV. (2010). *Picasso y la escultura africana: Los orígenes de Las Señoritas de Avignon*. Artemisa Ediciones.
- VAN HENSBERGEN, G. (2017). *Guernica: La historia de un icono del siglo XX*. Debate.
- ZERVOS, C. (1935). Conversation avec Picasso. *Cahiers d'art*, 7 (10).

## Artículos académicos

- BERSANI, L. (1984). Picasso's Theatre of Desire. *Modern Language Notes*, 99 (5), 1034-1056.
- FERNÁNDEZ DE MOLINA ORTÉS, E. (2023). An Example of Linguistic Stylization in Spanish Musical Genres: Flamenco and Latin Music in Rosalía's Discography. *Languages*, 8 (2), 128. <https://doi.org/10.3390/languages8020128>
- GALLEGO DURÁN, M. d. M. (2012). Identidad híbrida y migración en "Más allá del mar de arena" de Agnès Agboton y "El vientre del Atlántico" de Fatou Diome. En Más igualdad, redes para la igualdad. Congreso Internacional de la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres (AUDEM). Sevilla: Alciber, 271-277.
- LÓPEZ GARCÍA, J. A. (2021). Siguiendo la estela de Enrique Morente: análisis de la identidad nacional y la experimentación en el flamenco contemporáneo. El caso de Rosalía. *Revista de Flamencología*, 14(2), 45-61. <https://revistas.um.es/flamenco/article/download/491011/317691/1796651>
- LORES-GÓMEZ, B., MARTÍNEZ REQUEJO, S., & ESCORIAL SANTA-MARINA, S. (2022). El «Román de Flamenca» y el lenguaje musical de Rosalía. Una propuesta didáctica conforme al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). *CAUCE. Revista Internacional De Filología, Comunicación Y Sus Didácticas*, 45(1), 93-116. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/CAUCE/article/view/22548>
- MANUEL, P. L. (2021). The Rosalía Polemic: Defining Genre Boundaries and Legitimacy in Flamenco. *CUNY Academic Works*. [https://academicworks.cuny.edu/jj\\_pubs/339/](https://academicworks.cuny.edu/jj_pubs/339/)
- REED, S. (2002). Picasso and the theatre: Resistance, Absurdity and Performance. *Theater Research International*, 27 (3), 295-309.
- RÍOS-ESPINOSA, M. C. (2018). Arte y Estética de la Disrupción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31 (1), 199-213. <https://doi.org/10.5209/ARIS.60212>
- TORRES-LOBO, N. (2025). La música medieval en el cómic: entre la fidelidad histórica y la recreación visual. *Revista internacional digital de Artes interdisciplinarias y Música*, 1, 32-51. <http://doi.org/10.67280/ridaim.4>
- VELA, M. (2025). Lienzos sonoros: Franz Liszt *am Flügel phantasierend* (Danhauser, 1840). *Revista internacional digital de Artes interdisciplinarias y Música*, 1, 53-67. <http://doi.org/10.67280/ridaim.2>

## Entrevistas, prensa y recursos en línea

- ArtRewards. (2025). *The Eternal Genius of Picasso*. ArtRewards.net.  
<https://www.artrewards.net/editorial/the-genius-of-picasso-explained>
- Batan, C. (2022, 17 de marzo) *Rosalía Levels Up as a Global Pop Superstar*. The New Yorker.  
<https://www.newyorker.com/culture/culture-desk/rosalia-levels-up-as-a-global-pop-superstar#:~:text=make%20Madonna%20blush,-.Rosal%C3%ADa%20has%20evolved%20from%20flamenco%20experimentalist%20to%20international%20deconstructionist%2C%20grabbing,of%20Japanese%20and%20Korean%20culture.>
- Bedenbaugh, T. (2022, 24 de marzo). *Rosalía 'Motomami' review: An emotional tour de force of genre hybridization. The singer wrestles with questions of fame and heartbreak* Slant Magazine.  
<https://www.slantmagazine.com/music/rosalia-motomami-album-review/>
- Gambín M. (2022, 10 de marzo). *Rosalía reborn: Motomami, el nuevo álbum de la superestrella catalana.* *El Nacional* (Catalunya).  
[https://www.elnacional.cat/en/culture/music-rosalia-reborn-motomami-third-album-catalan-superstar\\_728535\\_102.html](https://www.elnacional.cat/en/culture/music-rosalia-reborn-motomami-third-album-catalan-superstar_728535_102.html)
- Martos, C. (2022, 18 de marzo). *Rosalía slaps down prejudices on Motomami, a record that's as chaotic as it is exciting.* *El País* (English Edition).  
<https://english.elpais.com/culture/2022-03-18/rosalia-slaps-down-prejudices-on-motomami-a-record-thats-as-chaotic-as-it-is-exciting.html>
- Del Pozo, M. (2019, 15 de diciembre). *El mapa de los orígenes de Rosalía.* *El País*.  
<https://elpais.com/especiales/2019/rosalia>
- Escobedo Shepherd, J. (2018, 8 de noviembre). *Entrevista a Rosalía.* *Pitchfork*.  
<https://pitchfork.com/reviews/albums/rosalia-el-mal-querer/>
- Escobedo Shepherd, J. (2022, 18 de mayo). *Work hard, play hard: How Rosalía makes her music.* *Pitchfork*. <https://pitchfork.com/features/interview/rosalia-on-motomami-songwriting-fame/>
- EsMediterrani. (2019, 16 de enero). *La hibridación en Rosalía: Entre el flamenco y lo urbano.*  
<https://esmediterrani.info/2019/01/16/la-hibridacion-en-rosalia/>
- Estévez, M. (2022, 22 de marzo). *Women rule dembow music — Even amid the industry's rampant sexism & racism. Somos* (Refinery29). <https://www.refinery29.com/en-us/2022/03/10910158/dembow-women-music-sexism-racism>
- Europa Press. (2023, 13 de noviembre). *El Reina Sofía recupera la teoría del homoerotismo en la obra de Picasso en el cierre del año del pintor.* Europa Press.

<https://www.europapress.es/cultura/exposiciones-00131/noticia-reina-sofia-recupera-teoria-homoerotismo-obra-picasso-cierre-ano-pintor-20231113152350.html>

Fernández, A. (2022, 29 de noviembre). *Rosalía y la cultura flamenca*. És Mediterrani. <https://esmediterrani.info/2022/11/29/rosalia-y-la-cultura-flamenca>

Funiber. (s. f.). *Bocetos para Guernica, de Picasso*. Obra Cultural FUNIBER. Recuperado de [https://obra-cultural.funiber.org/exposicion/bocetos-para-guernica-de-picasso/?utm\\_source=chatgpt.com](https://obra-cultural.funiber.org/exposicion/bocetos-para-guernica-de-picasso/?utm_source=chatgpt.com)

Hepner, G. (2021). *Picasso and the Reinvention of Art: How the Past Shaped a New Visual Language*. Guy Hepner Gallery. <https://guyhepner.com/news/448-picasso-and-the-reinvention-of-art-how-the-past-shaped-a-new-visual-language/>

Panicello, N. (2022, marzo). *¿Qué significa ser una Motomami? Rosalía lo ha desvelado*. Cosmopolitan. <https://www.cosmopolitan.com/es/entretenimiento-cultura/a39391543/rosalia-motomami-que-es/>

Picasso, P. (1923, mayo). *Picasso speaks. The Arts* (Nueva York), 315–326. Entrevista de Marius de Zayas. Disponible en [https://projects.mcah.columbia.edu/arthumanities/websites/picmon/pdf/art\\_hum\\_reading\\_49.pdf](https://projects.mcah.columbia.edu/arthumanities/websites/picmon/pdf/art_hum_reading_49.pdf)

Rosalía. (2019, s.f.). *Entrevista en The FADER*. <https://www.thefader.com/2019/05/29/rosalia-el-mal-querer-espanol-entrevista>

Rouhani, N. (2022, 19 de noviembre). *Cómo evolucionó el dembow hasta convertirse en lo más candente de la música urbana*. Billboard. <https://www.billboard.com/espanol/musica/como-el-dembow-llego-a-ser-el-genero-mas-candente-de-la-musica-latina-urbana-1235157832/>

Rosalía. (2025, 30 de julio). *Rosalía responde al diseñador Miguel Adrover tras la polémica por Palestina: «No publicar no significa no condenar»*. ABC Estilo. <https://www.abc.es/estilo/rosalia-responde-miguel-adrover-tras-polemica-palestina-20250730223419-nt.html>

RTVE. (2020, 9 de septiembre). *Menos rock y más música urbana: Rolling Stone actualiza su mítica lista 'Los 500 Mejores Álbumes de la Historia' e incluye a Rosalía y Bad Bunny*. <https://www.rtve.es/playz/20200923/rolling-stone-rosalia-bad-bunny-500-mejores-albumes-historia/2042813.shtml>

WebFlamenco. (2021). *Rosalía y la fusión del flamenco con lo urbano*. <https://www.webflamenco.es/rosalia-y-la-fusion-del-flamenco-con-lo-urbano/>

### Referencias audiovisuales

Rosalía. (2016, 17 de octubre). *Catalina* [Video musical]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=0OMwDZUW15g>

Rosalía. (2017). *Granaína* [Video musical]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=V7LMSZxiuvM>

Rosalía. (2018). *Llorona* [Video musical]. YouTube.

[https://www.youtube.com/watch?v=p\\_kbOEg\\_zPg](https://www.youtube.com/watch?v=p_kbOEg_zPg)

Rosalía & Tokischa. (2021, 1 de septiembre). *Linda* [Video musical]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=CmmTz3W-JO0>

Rosalía. (2022, 4 de febrero). *Saoko (Video oficial)* [Video musical]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=6o7bCAZSxsg>

Rosalía. (2023, 9 de marzo). *Alfonsina y el Mar* [Video musical]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=M2IENfMyaWc>

Rosalía. (2025, 27 de octubre). *Berghain (Official Video) [Video musical]* feat. Björk & Yves

Tumor. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=htQBS2Ikz6c>

## **La formación musical del futuro docente: un análisis de las competencias específicas en Castilla y León**

### **The Musical Training of Future Teachers: An Analysis of Specific Competencies in Castilla y León**

**Verónica Pons León (1), Inés María Monreal Guerrero (1) y Ana Mercedes Vernia Carrasco (2)**  
**Universidad de Valladolid (1); Universitat Jaume I (2)**

Cómo citar este artículo | How to cite this paper

Pons León, V., Monreal Guerrero I. M., & Vernia Carrasco, A. M. (2026). La formación musical del futuro docente: un análisis de las competencias específicas en Castilla y León. *Revista internacional digital de Artes interdisciplinarias y Música*, 2, 37-60. <http://doi.org/10.67280/ridaim.11>



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

## La formación musical del futuro docente: un análisis de las competencias específicas en Castilla y León

The Musical Training of Future Teachers: An Analysis of Specific Competencies in Castilla y León

Verónica Pons León

<https://orcid.org/0009-0008-5139-7163>

Inés María Monreal Guerrero

<https://orcid.org/0000-0002-7757-6871>

Ana Mercedes Vernia Carrasco

<https://orcid.org/0000-0003-2729-9287>

Enviado: 14/10/2025

Aceptado: 28/01/2026

### Resumen

El enfoque por competencias en la educación superior en España está estrechamente relacionado con el proceso de transformación de la enseñanza universitaria en la Unión Europea. Este trabajo pretende exponer la perspectiva de los profesores universitarios sobre la situación real de su actividad docente con el objetivo general de determinar el grado de dominio de los estudiantes sobre las competencias específicas de la mención en Educación Musical en las universidades públicas de Castilla y León. Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa con entrevistas semiestructuradas y el análisis de los datos se realizó empleando un sistema de categorías generado de forma inductiva. Entre las conclusiones, el estudio evidencia la insuficiente cantidad de créditos para la formación de los futuros docentes, que entra en contradicción con las competencias específicas programadas y que los estudiantes no dominan las competencias específicas básicas de su área.

**Palabras clave:** educación musical, competencias específicas, formación docente, enseñanza primaria, enseñanza superior.

### Abstract

The competency-based approach in higher education in Spain is closely linked to the broader process of transformation of university education within the European Union. This study examines university professors' perspectives on the current state of music teacher education, with the general

objective of determining students' degree of mastery of the specific competencies associated with the Music Education specialization in public universities in Castilla y León. To this end, a qualitative methodology was employed, based on semi-structured interviews and data analysis through an inductively generated system of categories. The findings reveal that the number of credits allocated to the training of future teachers is insufficient and inconsistent with the specific competencies established in the curriculum. Furthermore, students do not appear to achieve adequate mastery of the fundamental competencies required in their area of specialization.

*Keywords:* music education, specific competencies, teacher education, primary education, higher education.

## 1.- Introducción

Con la llegada del siglo XXI se desencadenó el Proceso de Bolonia, manifiesto conjunto firmado por ministros de educación de diferentes países europeos, con el objetivo de conectar los sistemas de enseñanza superior de la región y establecer el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los participantes acordaron promover y efectuar reformas en sus sistemas de enseñanza antes del curso 2015-2016. En el contexto universitario español el resurgimiento del enfoque por competencias debe ubicarse en este proceso de transformación de la Educación Superior. A pesar de que el acuerdo fue firmado en 1999, en España la aplicación de los nuevos planes de estudio no se inició de forma generalizada hasta el curso 2009-2010 (Carrillo, 2015).

El Plan Bolonia ha influido positivamente en la transformación de la formación inicial del profesorado en España, instando y contribuyendo al desarrollo de un proceso de enseñanza centrado en el aprendizaje del estudiante y en las competencias docentes que debe adquirir para el ejercicio de su profesión. En este sentido, es oportuno reconocer la vigencia del pensamiento de Pimienta-Prieto (2012) cuando comenta sobre la labor del profesor y su vínculo directo con el diseño de tareas docentes que promuevan la actividad de los estudiantes para contribuir a la formación de sus competencias.

Las primeras investigaciones sobre las competencias profesionales de los docentes de música fueron realizadas en Estados Unidos de América en la década de 1960. Desde el primer momento los investigadores establecieron un listado de las competencias deseables en el profesorado de música, obtenido a través de cuestionarios a docentes, donde debían valorar la importancia de un número extenso de competencias para su práctica profesional.

En este estudio se pretende abordar la percepción que tienen los profesores de las universidades públicas de Castilla y León (Universidad de Valladolid, Universidad de Burgos, Universidad de León y Universidad de Salamanca) sobre las competencias específicas que han adquirido los estudiantes de la mención en Educación Musical del Grado en Educación Primaria en los últimos cursos académicos. El objetivo de la investigación es: determinar el grado de dominio de los estudiantes sobre las competencias específicas de la mención en Educación Musical en las universidades públicas de Castilla y León. Se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las competencias específicas diseñadas por cada centro estudiado.
- Describir las opiniones de los profesores de las universidades públicas de Castilla y León sobre el dominio que tienen los estudiantes de la mención en Educación Musical de las competencias específicas de su área.

### 1.1. Antecedentes

Haciendo una revisión crítica de la literatura científica de forma cronológica es imprescindible mencionar algunas de las investigaciones representativas en el ámbito de la formación profesional basada en competencias, sus conceptos, tipologías y particularidades principales. Diversos trabajos coinciden en señalar la confusión existente sobre el concepto de competencia (Navío, 2005; Sebastiani, 2007; Tejada, 1999).

Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez (1983) señalan que los intentos por definir las conductas del profesor han proliferado dentro del movimiento conocido como Formación del Profesorado basada en su Competencia o Educación del Profesorado basada en su Ejecución y aportan sus características primarias: observables y medibles, en función del progreso autónomo y autorregulado, basado en las experiencias de la realidad.

Para Zabalza (2003), es el conjunto de saberes éticos, vivenciales, cognitivos, emotivos y prácticos, entre los que figuran las capacidades individuales, los conocimientos, el saber hacer, las habilidades, las experiencias prácticas, las actitudes y aptitudes necesarias para que el profesional pueda desempeñar roles de trabajo específicos y realizar actividades que le conduzcan al logro de sus objetivos. Una de las definiciones más utilizadas para describir este concepto ha sido la proporcionada por Perrenoud (2004), quien se refiere a la competencia profesional relacionada con la movilización de recursos cognitivos para enfrentar situaciones.

Este estudio se sustenta en la definición aportada por este autor cuando precisa que es “el conjunto de conocimientos, actitudes, destrezas, sentimientos, habilidades, movilizados por el profesor para responder a demandas complejas en situaciones específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Perrenoud, 1999, p. 24). Perrenoud, años después, adiciona que es “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (2004, p. 11). En el mencionado texto elabora una propuesta de tipología de competencias, agrupando competencias en diez grupos de familias, cada una ligada a ciertos problemas y tareas específicas. En el trabajo de Merino, Monreal y Cortón (2019) ampliaron otras tres competencias, que consideraron importantes respecto a la formación de los docentes de música.

Algunos de los autores españoles que han investigado sobre competencias en la docencia musical son Prieto (2001), Vilar (2003), Alsina (2007) y Carbajo (2008). En el marco de las investigaciones sobre la implementación de los planes de estudio adaptados al EEES, se observa una limitada producción científica (Berrón, 2021), estudios relevantes en este ámbito son Botella (2013), López (2015) y Esteve, Molina, Botella, Faya y Esteve (2017). A pesar de estas contribuciones, la formación inicial de los maestros de Música en la universidad sigue siendo un campo escasamente investigado, lo que subraya la importancia de llevar a cabo estudios específicos al respecto (Berrón, 2021). En investigación más reciente diversos estudios advierten que la integración entre competencias digitales y artísticas continúa siendo, en muchos contextos educativos, superficial y centrada en el uso instrumental de la tecnología (Blanco-García et al., 2025). Enfocado específicamente en la región Merino, Monreal y Cortón (2019) estudian las competencias docentes en educación musical y Berrón (2021) la formación inicial de los futuros maestros de música en las cuatro universidades públicas de Castilla y León. El presente artículo se sustenta en estas investigaciones.

## **2.- Material y método**

La investigación, de características cualitativas, se centró en el análisis de contenido de 10 entrevistas a profesores de los departamentos de DEM de las universidades públicas de Castilla y León. La entrevista, como método cualitativo, facilita la recopilación de una amplia variedad de información de forma cotidiana y directa, permitiendo establecer una interacción cercana entre investigador y sujeto de estudio (López-López et al., 2024; Mayorga, 2004;

Sierra, 1998). Las entrevistas se realizaron previo acuerdo de confidencialidad y anonimato con los entrevistados y se utilizó el criterio de estandarización y estructuración de Valles (2000).

Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron entre los meses de septiembre de 2024 y enero de 2025, en línea mediante Microsoft Teams, previa concertación individual con cada participante. En todos los casos se grabaron los audios de las entrevistas con autorización expresa de los informantes y posteriormente transcritas para su análisis. El instrumento estuvo compuesto por un total de diez preguntas, organizadas en bloques temáticos vinculados directamente con los objetivos de la investigación.

El guion de entrevista fue elaborado a partir del marco teórico y de los objetivos planteados, y sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos, integrado por tres especialistas en educación musical e investigación educativa, quienes valoraron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems. Las sugerencias aportadas fueron incorporadas en la versión final del instrumento, que se puede consultar en el anexo.

Una vez realizadas y transcritas, las entrevistas fueron codificadas de forma inductiva por los autores, asumiendo que codificar implica “asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración” (Kvale, 2008/2011, 138). El proceso de generación de este sistema se inició con la lectura y análisis de las competencias específicas que figuran en las páginas web de los centros estudiados para extraer categorías y subcategorías de análisis. La codificación del significado de un texto en categorías permite cuantificar la frecuencia con la que se tratan ciertos temas, lo que a su vez posibilita comparar y correlacionar dichos temas con otras mediciones (Kvale, 2008/2011).

El sistema de categorías está compuesto por 2 categorías y 17 subcategorías. En la siguiente tabla se muestra la codificación.

**Tabla 1.**

*Categorías y subcategorías*

Categorías	Subcategorías
Competencias	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes Mostrar competencias musicales básicas

Conocer manifestaciones musicales de diferentes estilos, épocas y culturas  
 Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica musical contemporánea  
 Conocer la relación interdisciplinar de la música con las distintas áreas curriculares de Educación Primaria  
 Analizar y comprender los procesos de aprendizaje musical en el período 6-12 años  
 Utilizar adecuadamente recursos audiovisuales y tecnológicos para buscar información y realizar tareas musicales  
 Reconocer el valor del patrimonio musical y cultural de la humanidad, respetando distintas manifestaciones musicales del pasado y del presente  
 Diseñar propuestas formativas y proyectos que fomenten la participación a lo largo de la vida en actividades culturales y musicales tanto dentro como fuera de la escuela  
 Conocer y aplicar distintas técnicas de investigación musical con rigor metodológico  
 Abordar y resolver problemas inherentes a la educación musical que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje  
 Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria

---

Temáticas preocupantes	Competencia musical Conocimientos previos Competencias en metodología de la investigación Formación para enfrentar oposiciones Cantidad de estudiantes que optan por la mención
------------------------	---

---

El análisis de contenido (Kvale, 2008/2011) de las entrevistas permitió extraer frecuencias correspondientes a las subcategorías, así como extraer los párrafos que se consideraron significativos para evidenciar la visión de los profesores con respecto a la situación actual de la mención de música en sus universidades.

En cuanto a la población objeto de estudio: los profesores de los departamentos de Didáctica de la Expresión Musical de las universidades públicas de Castilla y León en el curso 2024-2025, la planta docente está conformada por 25 profesores; sin embargo, se utiliza como referencia 24 por conflicto de intereses: (5 profesores de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, 4 profesores de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid, 5 profesores de la Universidad de Burgos, 5 profesores de la Universidad de León y 5 profesores de la Facultad de Educación y Turismo de Ávila de la Universidad de Salamanca). Estas áreas geográficas resultan representativas al incluir la totalidad de las universidades públicas de la comunidad autónoma de Castilla y

León, las cuales comparten un mismo marco normativo y organizativo en materia educativa, lo que garantiza la homogeneidad institucional del contexto analizado. Asimismo, se optó por excluir a las universidades privadas con el fin de evitar una excesiva heterogeneidad institucional que dificultara la comparación sistemática de los resultados. Participaron 10 profesores, la muestra representa el 41.7% del total de profesores de Didáctica de la Expresión Musical en las universidades públicas de Castilla y León, lo que permite obtener una visión fundamentada de la realidad formativa en la región. Para identificar a los profesores entrevistados, al mismo tiempo que se garantiza su anonimato, se asignaron números del 1 al 10 en el orden de realización de las entrevistas. Por ejemplo, si la información se ha obtenido en la entrevista realizada al quinto profesor entrevistado, se ha codificado como EP5.

Del total de profesores entrevistados, 5 son mujeres y 5 hombres, 7 son Titulares de Universidad, 2 profesores Asociados y 1 Profesor Ayudante Doctor. En cuanto a la experiencia en la docencia universitaria varía entre 6 y 30 años como profesor en Enseñanza Superior. Su formación está marcada por un balance equitativo entre estudios musicales y estudios pedagógicos.

### **3.- Resultados**

De acuerdo con lo planteado en el primer objetivo específico, se estudiaron los documentos oficiales que en cada centro hacen alusión a las competencias que deben tener adquiridas los egresados de la mención en Educación Musical en el Grado en Educación Primaria en las universidades públicas de Castilla y León. Se revisaron las normas que establecen el cimiento, a nivel nacional, de la mención en Educación Musical del Grado en Educación Primaria. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en su Artículo 93, conforma la profesión de Maestro en educación primaria como profesión regulada y establece que será impartida por maestros con competencias en todas las áreas de este nivel y que la educación musical será impartida por maestros con la especialización o cualificación correspondiente (Ley Orgánica 2/2006, Artículo 93). El Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España es el cimiento sobre el que se diseñaron los planes de estudios de las universidades públicas de Castilla y León. El listado de competencias

extraído de dicho análisis se categorizó como subcódigos del ítem Competencias representado en la Tabla 2.

**Tabla 2.**

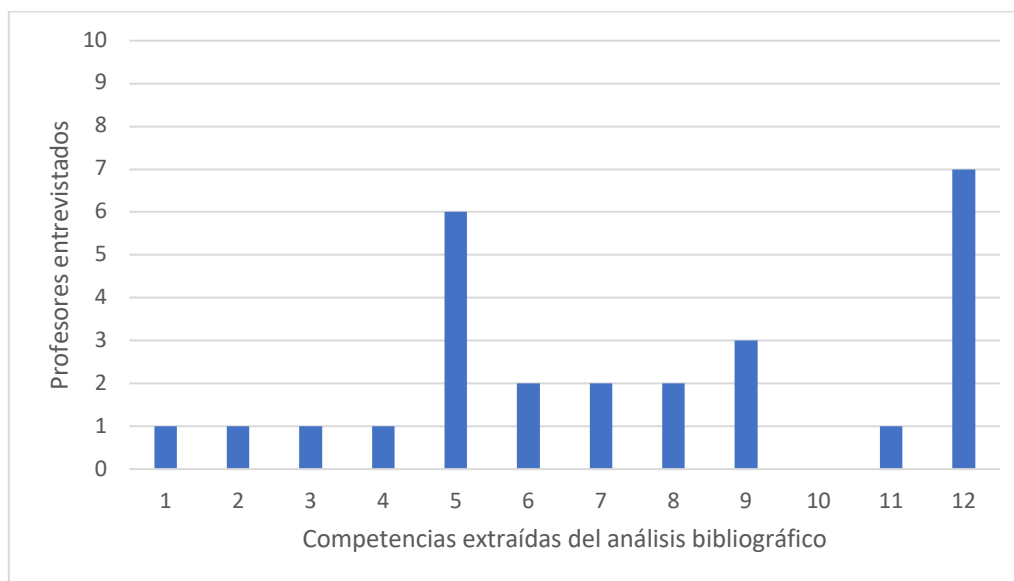
*Competencias extraídas del análisis bibliográfico*

Competencias	<p>Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes</p> <p>Mostrar competencias musicales básicas</p> <p>Conocer manifestaciones musicales de diferentes estilos, épocas y culturas</p> <p>Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica musical contemporánea</p> <p>Conocer la relación interdisciplinar de la música con las distintas áreas curriculares de Educación Primaria</p> <p>Analizar y comprender los procesos de aprendizaje musical en el período 6-12 años</p> <p>Utilizar adecuadamente recursos audiovisuales y tecnológicos para buscar información y realizar tareas musicales</p> <p>Reconocer el valor del patrimonio musical y cultural de la humanidad, respetando distintas manifestaciones musicales del pasado y del presente</p> <p>Diseñar propuestas formativas y proyectos que fomenten la participación a lo largo de la vida en actividades culturales y musicales tanto dentro como fuera de la escuela</p> <p>Conocer y aplicar distintas técnicas de investigación musical con rigor metodológico</p> <p>Abordar y resolver problemas inherentes a la educación musical que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje</p> <p>Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria</p>
--------------	---

A continuación, se presenta la visión de los profesores entrevistados, atendiendo a las dos categorías diseñadas: competencias y temáticas preocupantes. Los entrevistados seleccionaron las tres competencias que los estudiantes adquieren con mayor efectividad y las tres que no logran desarrollar durante su formación universitaria y expusieron su criterio sobre la situación actual de la mención en Educación Musical en su centro de formación del profesorado.

Según se refleja en la Figura 1, la competencia que con mayor facilidad adquieren los alumnos de la mención en Educación Musical de Educación Primaria en Castilla y León es Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria, seguido de Conocer la relación interdisciplinar de la música con las distintas áreas curriculares de Educación Primaria.

Figura 1. Competencias adquiridas



Se puede afirmar que las cuestiones vinculadas a la importancia de la música en la formación del estudiante y de la sociedad en sentido general, es un punto muy favorable en la formación de los futuros maestros de educación primaria en Castilla y León.

Conocer la relación interdisciplinar de la música con distintas áreas curriculares es una de las mejores adquiridas, y valorar el papel de la música en la sociedad actual en la educación integral del alumnado de primaria (EP8).

Los resultados muestran una evidente inclinación por las competencias dedicadas a valorar el papel de la música en la sociedad y su fácil interrelación con otras asignaturas. Los profesores consideran que los alumnos demuestran estas habilidades en sus evaluaciones. Se evidencia en los trabajos que realizan y en las actividades de aula, entienden cuál es la importancia de la música, cómo está presente en la vida humana, cómo puede beneficiar a la educación y cómo se puede relacionar con todos los aspectos de la vida que incluyen las áreas curriculares (EP3). Conocen la relación interdisciplinar de la música con las distintas áreas curriculares, lo entienden claramente y lo manifiestan, lo trabajan y lo proyectan, se ve en los trabajos fin de grado (EP4).

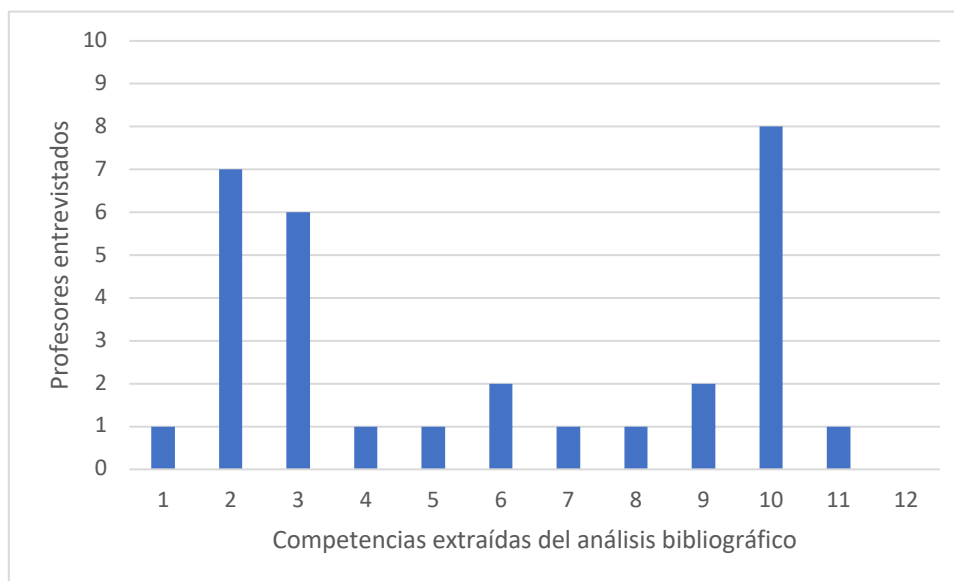
Es muy destacado que muchos de los docentes insisten en que estas son las competencias que mejor adquieren porque no están vinculadas con habilidades artísticas o musicales. Estas reflexiones auguran cuáles son las competencias menos adquiridas y, a su vez, una de las preocupaciones más importantes de los profesores universitarios en la actualidad. Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en

la educación integral del alumnado de primaria está muy bien adquirida, porque no está centrada en lo musical, sino en lo que representa para la sociedad (EP2).

Las habilidades interdisciplinares están muy bien, todo lo que no sea trabajar la música sino integrarla, está bastante bien. Reconocen que la música es importante (EP8).

Es importante destacar que ninguno de los entrevistados mencionó en este apartado la competencia 10, vinculada a las habilidades metodológicas. Se preguntó, en contraposición con la pregunta asociada a las competencias mejor logradas, por las competencias que con menos facilidad adquieren los alumnos de la mención en Educación Musical del Grado en Educación Primaria en Castilla y León, y las respuestas fueron muy claras y prácticamente unánimes. Se puede apreciar en la Figura 2 el desbalance entre las competencias 10, 2 y 3 con respecto al resto.

Figura 2. Competencias menos adquiridas



La competencia que con mayor frecuencia los profesores marcaron como negativa es: Conocer y aplicar distintas técnicas de investigación musical con rigor metodológico, que justamente coincide con la competencia ausente en las respuestas del ítem sobre las competencias favorables.

Con respecto a la investigación hay un gran problema, porque no han trabajado nunca metodología de la investigación. Cuando hacen el TFG empiezan a conocer las normas APA

y cómo se estructura un trabajo. Eso es un gran problema, no se investiga durante la carrera (EP3).

No conocen ni aplican técnicas de investigación, menos aún con rigor metodológico (EP5).

No tienen asignaturas de metodología de la investigación en la carrera, ¿cómo lo van a saber? (EP8).

En la competencia se aclara que no solo los egresados deben estar cualificados en investigación educativa, sino en investigación musical: “un campo que abarca el estudio de la música desde un ángulo científico, con amplios vínculos con la teoría y práctica musical en todos y cada uno de sus aspectos” (Gómez-Muntané, 2006, p. 75).

La de técnicas de investigación musical, está mal. Simplemente porque no hay ninguna asignatura que trate el tema de la metodología de la investigación y mucho menos investigación musical (EP5).

Lamentablemente, es palpable el descontento de los profesores con respecto a las competencias musicales que tienen los estudiantes actuales de la mención de música. Algunos consideran que es un problema de tiempo, en el plan de estudios no está planificado adecuadamente que los alumnos desarrollen habilidades artístico-musicales.

Es algo muy preocupante, en música se necesita una trayectoria larga de preparación y desarrollo de habilidades y competencias, tiempo para asimilar y para ser capaz de poner en práctica esos conocimientos. Y eso no da tiempo a observarlo dentro del grado. Lo que sí se observa es una gran diferencia entre algunos estudiantes que tienen un aprendizaje musical formal y otros que no lo tienen en absoluto o es muy poco (EP1).

Los profesores insisten en la importancia que les conceden a las competencias musicales para la carrera:

Se necesitaría mucho más trabajo para que terminasen de comprender, las considero importantes (competencias musicales), pero falta tiempo para poder lograrlo (EP2).

Insisten en que el plan de estudio no permite adquirir las competencias musicales necesarias:

Lo ideal sería que el grado fuera muchísimo más amplio, como para que los alumnos pudieran estar capacitados para ser maestros de educación musical. Ahora son solo cinco asignaturas y para la persona que no esté capacitada musicalmente es inviable. Porque no hay tiempo material ni asignaturas que lo permitan (EP4).

Es por falta de tiempo, los planes de estudio actuales tienen esa carencia en todas las áreas de conocimiento (EP5).

Con el sistema de menciones, donde de 240 créditos solamente 30 se dedican a la mención, es imposible. Realmente su formación es tan limitada que cuando llegan al aula de primaria les viene muy grande (EP3).

Como se refleja en el criterio de los profesores entrevistados existen alumnos con una formación musical precedente, ya sea en conservatorio o en escuela de música. Dichos estudiantes tienen mayores probabilidades de alcanzar los objetivos del grado que los que no tienen las habilidades musicales antes de ingresar en la universidad.

Las competencias musicales básicas no dependen de nosotros, dependen de la formación con la que llegan. Los estudiantes que vienen de una formación de conservatorio controlan las destrezas musicales básicas (EP7).

Pero está registrado en la bibliografía antes mencionada que es el tiempo de formación el que debe brindar y desarrollar estas competencias en los estudiantes.

En el caso de la Universidad de Burgos existe una prueba de nivel para acceder a la mención en Educación Musical, únicamente necesaria para aquellos estudiantes que no tengan certificado de Conservatorio, Escuela de música o Academia, en el que conste que el alumno posee los conocimientos correspondientes al Grado Elemental de Música o equivalente. En este examen se evalúan aspectos teóricos (un análisis de diferentes elementos del lenguaje musical en una partitura) y aspectos prácticos (dictado melódico, dictado rítmico y entonación de una melodía a primera vista).

En la Universidad de Burgos hay prueba de acceso, pero aun así los requisitos que se piden son muy básicos, no suficientes (EP7).

La prueba de ingreso de Burgos no es muy exhaustiva, solo sirve para ver con qué tipo de formación llegan, más que para hacer un cribado (EP10).

Si bien es cierto que es una minoría, algunos entrevistados temen que los alumnos que tienen conocimientos musicales previos no sean capaces de ajustarlos a los objetivos del nivel educativo.

El objetivo del maestro de música es activar a los alumnos desde la música. Yo veo un peligro en que el grado se limite únicamente a alumnos que tienen formación musical, porque esta formación pudiera ser contraproducente para un maestro de música de Educación Primaria (EP9).

Otra de las competencias mencionadas por los profesores universitarios de Castilla y León, que no logran adquirir los estudiantes de la mención en Educación Musical y que nos ha parecido interesante para esta investigación es la vinculada a diseñar la programación docente. Los profesores argumentan que

en las prácticas específicas de cuarto, se exige que hagan una programación escolar completa, suele haber un porcentaje significativo de estudiantes que no llegan a interiorizar cuáles son los mecanismos de programación. Por ejemplo, no distinguen cómo diseñar un objetivo o cómo integrar las competencias clave (EP1).

Es muy lamentable el estado de desazón de los entrevistados con respecto a las competencias que no logran cumplir sus estudiantes. Todos ellos afirman que la tarea de los docentes en los centros de educación superior es la de formar individuos que sean competentes y que estén capacitados para competir por puestos de trabajo a nivel nacional o internacional y que no se está logrando.

#### 4.- **Discusión**

Actualmente, el Grado en Educación Primaria se orienta a ofrecer una formación homogénea para todos los docentes, dotándolos de las competencias necesarias para cubrir todas las funciones establecidas en la LOMCE y permite adquirir una especialización, como la Educación Musical. Así, se promueve una integración entre una formación general y una orientación especializada, considerando que esta combinación resulta esencial para garantizar una enseñanza de calidad (Berrón, 2021; Zabalza, 2006).

Este artículo analiza el grado de dominio que los estudiantes de la mención en Educación Musical han alcanzado en las universidades públicas de Castilla y León. Para ello, el primer objetivo específico planteado se vinculaba a la identificación de las competencias específicas que deben tener adquiridos los egresados, según la documentación oficial de cada centro de enseñanza superior.

Se pudo constatar que en todas las universidades estudiadas están publicadas, en las páginas web del Grado en Educación Primaria, las competencias generales y específicas que deben adquirir los estudiantes. Existen divergencias entre cada centro y están muy por encima de la realidad actual (EP6). Las competencias ideales, descritas en la literatura oficial, no son coherentes con el plan de estudio, ni con las asignaturas del Grado, ni con el tiempo de trabajo de cada disciplina. Es imposible cumplir con los estatutos planteados y no se logra la adquisición de competencias didácticas específicas para la enseñanza de la música, aspecto que se considera fundamental para la titulación. Los maestros de Música de Educación Primaria deberían tener amplias competencias musicales y pedagógico-musicales (Aróstegui, 2010; Berrón, 2021; Oriol, 2007; Vilar, 2003) pero, en esta investigación todo indica que ese ideal no se está logrando en Castilla y León, “en el campo de la Educación Musical, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior no se ha realizado de forma adecuada” (Berrón, 2021, p. 122).

Respondiendo al segundo objetivo específico de la investigación: describir las opiniones de los profesores de las universidades públicas de Castilla y León sobre el dominio que tienen los estudiantes de la mención en Educación Musical de las competencias específicas de su área, los profesores de Castilla y León expresan un descontento generalizado con la formación en Educación Musical. Según sus opiniones, las competencias que los estudiantes no logran adquirir superan ampliamente a las que sí dominan.

Se ha detectado que la mayoría de los alumnos que optan por esta mención no tienen las competencias musicales adquiridas previamente, por lo que es responsabilidad de los profesores de la mención de música, en solo 2 años, 5 asignaturas y 30 créditos, desarrollar estas competencias en sus alumnos. Esta realidad obliga al profesorado universitario a dedicar gran parte del tiempo de sus asignaturas a establecer una base musical elemental, enfocándose especialmente en la lectura musical, la técnica vocal y la interpretación instrumental, lo que reduce el espacio disponible para abordar de manera adecuada los aspectos didácticos, quedando estos últimos tratados de forma tangencial (Berrón, 2021).

Ha quedado demostrado el sentir de los profesores de la mención de Educación Musical del Grado en Educación Primaria de las cuatro universidades públicas de Castilla y León. A modo de resumen se puede afirmar que los profesores están preocupados, con respecto a las competencias de los futuros maestros de música, por las siguientes temáticas: 1) Plan de estudio o tiempo destinado cada disciplina, 2) competencias musicales de los estudiantes y 3) la cantidad de estudiantes que optan por la mención de música. Aquí, las opiniones de los profesores entrevistados:

Yo creo que sería necesario pensar en futuros cambios de leyes (EP2). La mayoría de los estudiantes no tienen conocimientos musicales suficientes para afrontar una docencia musical (EP1). Nos preocupa que luego vayan a ser responsables de aulas de infantil y de primaria (EP9). Los egresados no son el modelo de maestro que tengo en mente (EP6). Los 30 créditos dedicados a la mención no son el tiempo adecuado, la carga docente que tiene una mención para cualificar un maestro de música es claramente insuficiente (EP7). El sistema es excesivamente condensado, hace falta hacer una reforma enorme (EP10). El número reducido de estudiante puede llegar a ser problemático, para la pervivencia de la mención y para que se puedan cubrir las plazas de música en los centros escolares (EP1). En el grado de magisterio hay demasiados alumnos (EP8).

Los profesores plantean que el tiempo de la mención es insuficiente para la adecuada formación profesional de los maestros de música; que la mayoría de los estudiantes no tienen las habilidades musicales básicas para dedicarse a la profesión; y se evidencia que existe disparidad de criterios con respecto a la cantidad de estudiantes que cursan la mención,

algunos profesores consideran que son muy pocos matriculados y que existen muchas plazas en los colegios sin cubrir y, por otra parte, otros profesores consideran que son demasiados estudiantes y que no hay oferta de trabajo para los egresados. Por ejemplo, en la Universidad de Valladolid la media de estudiantes que cursan el último año de la mención en Educación Musical del Grado en Educación Primaria es de 10 estudiantes, mientras que en la Universidad de León la media oscila entre 20 y 25 estudiantes y en la Universidad de Salamanca entre 45 y 50 estudiantes.

Todos los entrevistados mencionan que con el cambio de especialidades a menciones se perdieron tanto asignaturas como horas clase y que no favoreció, en ningún sentido ni a los maestros ni a los estudiantes. Evidentemente estas faltas han redundado negativamente en la formación de los profesores de música. Queda reflejado en el artículo de Berrón (2021) cuando sentencia “con tantos condicionantes... la formación que reciben los futuros maestros está muy lejos de ser ejemplar, por lo que se entiende que sea objeto de críticas duras y fundamentadas” (Berrón, 2021, p. 121). Críticas que en la mayoría de las ocasiones emergen de los profesores universitarios y se quedan en comentarios personales o, en el menor de los casos, en artículos científicos que nadie toma como estrategia para realizar cambios en la realidad del profesor de música en formación.

Otra de las peticiones que más demandaron los profesores es la de cantidad de créditos dedicados a actividades de investigación, a metodología o a análisis de investigaciones recientes en educación musical. Resulta obvia la importancia de estas destrezas en un universitario de hoy día, ya que dota a los estudiantes de herramientas críticas y analíticas para abordar problemas complejos y generar nuevo conocimiento. Según Creswell (2018), aprender a diseñar y ejecutar investigaciones rigurosas no solo mejora la capacidad para evaluar y sintetizar información, sino que también prepara a los futuros profesionales para enfrentar un entorno laboral en constante transformación. De este modo, los alumnos adquieren competencias que les permiten fundamentar sus decisiones en evidencia y desarrollar una actitud reflexiva y crítica frente a los desafíos que presentan sus áreas de especialización. Además, la capacitación en investigación promueve la ética, la integridad y la transparencia en la producción y difusión del conocimiento, aspectos indispensables para la credibilidad académica y profesional. Mertens (2019) destaca que el dominio de métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos permite a los estudiantes abordar de forma integral

diversas problemáticas y adaptarse a contextos cambiantes. En consecuencia, la formación en metodología de la investigación se posiciona como un componente clave para desarrollar profesionales innovadores y comprometidos con el avance científico y social, capaces de contribuir de manera efectiva al progreso de sus disciplinas.

Como se refleja en las respuestas de los profesores, es indispensable incorporar la asignatura Metodología de la investigación en el Grado en Educación Primaria, es imperioso que los estudiantes adquieran habilidades sobre diseño de investigación, técnicas de recogida de datos, problemáticas metodológicas, ética en la investigación, citación y referenciación, entre muchos otros temas que a día de hoy son primordiales en la educación superior de cualquier rama. Tomando como premisas que las investigaciones pedagógicas tienen sus propios paradigmas, así como las investigaciones artísticas, desde las universidades públicas de Castilla y León se hace un llamado para incluir créditos vinculados a la metodología de la investigación en el plan de estudio del Grado en Educación Primaria. No es propósito de esta investigación poner en valor la investigación en educación superior; sin embargo, nos sumamos a los criterios de Gómez-Muntané (2006) cuando afirma que “en nivel superior, docencia e investigación van unidas de la mano en los estudios de tipo humanístico” (p. 75).

Es plausible el trabajo realizado por profesores y estudiantes para que las competencias vinculadas al papel de la música en la sociedad y en la formación del niño, y la relacionada a la importancia de la interdisciplinariedad de la asignatura de música con otras asignaturas y actividades, sean de las competencias que con mayor facilidad adquieren los alumnos de nivel superior.

Sobre la percepción general de los docentes universitarios con respecto a la situación actual de la formación de maestras/os de música en Educación Primaria en las universidades públicas de Castilla y León ha quedado demostrado en este artículo que es negativa.

Según López, Madrid, y De Moya (2017) y Berrón (2021) el nuevo plan de estudios ha provocado una notable disminución en los créditos asignados a la formación musical específica, lo que se traduce en una menor capacitación de los estudiantes. Estas observaciones ya evidenciaban el impacto negativo del rediseño curricular en la preparación musical, al reducir significativamente los recursos académicos destinados al área. Por otra parte, la investigación actual puntualiza que son imprescindibles conocimientos previos básicos musicales para enfrentar una mención en Educación Musical. Se hace hincapié que

en la Universidad de Burgos es posible hacer un cribado (aunque los entrevistados aseguran muy poco riguroso), pero en el resto de las universidades públicas no existe ningún tipo de prueba de ingreso a la mención. En consecuencia, los profesores entrevistados afirman que los egresados no están preparados para enfrentarse a un aula de primaria.

Con las conclusiones extraídas de los objetivos planteados al inicio del texto se pudo dar respuesta al objetivo general de la investigación, consistente en determinar el grado de dominio de los estudiantes sobre las competencias específicas de la mención en Educación Musical en las universidades públicas de Castilla y León. Se puede concluir que los estudiantes de la mención en Educación Musical del Grado en Educación Primaria de las universidades de Valladolid, Burgos, León y Salamanca no dominan las competencias específicas básicas de su área, no están adecuadamente formados para la profesión y, por tanto, no son capaces de enfrentarse a oposiciones del Estado ni a ejercer la docencia musical con la calidad esperada.

Este estudio presenta, no obstante, algunas limitaciones que conviene señalar. En primer lugar, el número de participantes, aunque significativo en relación con la población objeto de estudio, resulta limitado, lo que dificulta la generalización de los resultados. Asimismo, la investigación se ha circunscrito a las universidades públicas de Castilla y León, contexto que comparte un mismo marco normativo, pero que no permite extrapolar las conclusiones a otros ámbitos territoriales o institucionales. Del mismo modo, el análisis se ha centrado exclusivamente en la perspectiva del profesorado, sin incorporar la visión del alumnado ni de otros agentes implicados en la formación inicial.

A partir de estos resultados, se considera necesario continuar profundizando en esta línea de investigación, ampliando el estudio a otras comunidades autónomas y a universidades privadas, así como incorporando metodologías mixtas que permitan complementar el análisis. Igualmente, resultaría de especial interés analizar de forma más detallada el impacto de los planes de estudio y de posibles reformas curriculares en el desarrollo de las competencias musicales, así como llevar a cabo estudios longitudinales que permitan observar su evolución a lo largo del tiempo.

**Contribución de autorías**

V.P.L. ha participado en la concepción y el diseño del estudio, en la adquisición de los datos y en el análisis e interpretación de estos. Asimismo, ha realizado la redacción y la primera revisión crítica del texto.

I.M.G. ha participado en la concepción y el diseño del estudio, ha contribuido a la revisión crítica del texto, y ha aprobado la versión que finalmente va a ser publicada.

A.V.C. ha contribuido a la revisión crítica del texto, y ha aprobado la versión que finalmente va a ser publicada.

## 5.- Referencias bibliográficas

- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía*, 41, 17-36. <https://www.grao.com/revistas/competencias-en-educacion-musical-1255?contenido=346077>
- Aróstegui, J. L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 3-7. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/issue/view/1237>
- Berrón, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 111-126. <http://doi.org/10.5209/reciem.69694>
- Blanco-García, Y., Serrano, R. M., & Casanova, O. (2025). Toward a transversal education model: A review of digital and artistic-musical competencies (2014–2024). *Arts Education Policy Review*, 126(4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10632913.2025.2459917>
- Botella, A. M. (2012). La asignatura de Música en la Universidad de Valencia: de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio. *Docencia e investigación*, 22, 139-157. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391715>
- Carbajo, C. (2008). Las competencias profesionales del docente de música de primaria. *Música y Educación*, 76, 24-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2762934>
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 11-21. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52>
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications
- Esteve, J. M., Molina, M. A., Botella, M. T., Faya, U. & Esteve, R. P. (2017). La mención de Música en Magisterio de Primaria. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2016-2017*. 1993-2004. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72770/1/Memorias-del-programa-redes-i3ce-2016-17\\_35.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72770/1/Memorias-del-programa-redes-i3ce-2016-17_35.pdf)
- Gimeno-Sacristán, J. & Pérez-Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal
- Gómez-Muntané, M. (2006). Campos, temas y metodologías de la investigación relacionada con las artes: algunas reflexiones sobre el caso de la musicología. En *Bases para un debate sobre investigación artística* (73-85). Ministerio de Educación y Ciencia.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. (Trad. T. del Amo y C. Blanco). Morata. (Trabajo original publicado en 2008)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín oficial del Estado*. <http://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- López, N. (2015). *Necesidades profesionales del profesorado especialista de música de los centros de educación primaria de Castilla-La Mancha* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga] <http://hdl.handle.net/10630/10665>
- López, N., Madrid, D. & De Moya, M. V. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 423-438. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024>
- López-López, M. C., Altopiedi, M., León-Guerrero, M. J. & Hernández-Castilla, R. (2024). Investigación y práctica educativa: desentramando una relación compleja desde la mirada de los equipos directivos. *Educación XX1*, 27(2), 115-139. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36752>
- Mayorga, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 10(1), 23-39. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17175>
- Merino, C., Monreal, I. & Cortón, María de la O. (2019). Las competencias profesionales adquiridas por los alumnos durante la formación inicial del profesorado: Cambios en la percepción del alumnado. *REIDOCREA*, 8, 212-220. <https://doi.org/10.30827/Digibug.57759>
- Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5.ª ed.). SAGE Publications.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re337/re337-11.html>
- Oriol, N. (2007). Enseñanza musical en España. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical. Una selección de autores relevantes* (87-93). Graó.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pimienta-Prieto, J. H. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. Pearson.

- Prieto, R. (2001). El perfil del maestro de primaria especialista en educación musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 175-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118097>
- Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>
- Sebastiani, E. M. (2007). *Les competencies professionals del professorat d'Educació Física de Secundària a Catalunya. Una proposta de categories per a la seva anàlisi*. [Tesis doctoral, Universidad Ramon Llull.] <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0927107-171433/>
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social. En J. Galindo (Ed.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (277-354). Pearson Educación.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II). *Herramientas*, 57, 8-14. <https://ddd.uab.cat/record/271758>
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociología.
- Vilar, M. (2003). El maestro de música en Primaria: enfoques y perspectivas. *Música y educación*, 54, 33-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=620966>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación, Monográfico sobre Formación inicial del profesorado*, 340, 51-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096575>

## 6.- Anexo

### Guion de la entrevista

- Género (mujer/hombre)
- Edad
- Categoría (profesor titular, profesor asociado, profesor contratado doctor)
- Asignatura y curso
- Experiencia profesional

- Campus
- Las tres competencias mejor adquiridas por los estudiantes de los recientes cursos
- Las tres competencias menos adquiridas por los estudiantes de los recientes cursos
- Perfil ideal de un docente de Educación Primaria
- Percepción general sobre el estado de la formación de docentes de música en su universidad, en la actualidad

#### Competencias

1. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes
2. Mostrar competencias musicales básicas
3. Conocer manifestaciones musicales de diferentes estilos, épocas y culturas
4. Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica musical contemporánea
5. Conocer la relación interdisciplinar de la música con las distintas áreas curriculares de Educación Primaria
6. Analizar y comprender los procesos de aprendizaje musical en el período 6-12 años
7. Utilizar adecuadamente recursos audiovisuales y tecnológicos para buscar información y realizar tareas musicales
8. Reconocer el valor del patrimonio musical y cultural de la humanidad, respetando distintas manifestaciones musicales del pasado y del presente
9. Diseñar propuestas formativas y proyectos que fomenten la participación a lo largo de la vida en actividades culturales y musicales tanto dentro como fuera de la escuela
10. Conocer y aplicar distintas técnicas de investigación musical con rigor metodológico
11. Abordar y resolver problemas inherentes a la educación musical que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje
12. Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria

## Expanding the Boundaries: Compositional Approaches in the Music of Billy Strayhorn. A Case Study of *Isfahan*

Ampliando las fronteras: enfoques compositivos en la música de Billy Strayhorn. Un estudio de caso de *Isfahan*

Emmet Crowley  
Universidad Internacional de La Rioja

Cómo citar este artículo | How to cite this paper

Crowley, E. (2026). Expanding the Boundaries: Compositional Approaches in the Music of Billy Strayhorn. A Case Study of *Isfahan*. *Revista internacional digital de Artes interdisciplinarias y Música*, 2, 61-86. <http://doi.org/10.67280/ridaim.17>



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

## Expanding the Boundaries: Compositional Approaches in the Music of Billy Strayhorn. A Case Study of *Isfahan*

### Ampliando las fronteras: enfoques compositivos en la música de Billy Strayhorn. Un estudio de caso de *Isfahan*

Emmet Crowley

<https://orcid.org/0000-0003-2469-2032>

Enviado: 17/02/2026  
Aceptado: 23/03/2026

#### Abstract

The present article examines the integration of sophisticated harmonic and melodic techniques within the framework of popular song form in the music of Billy Strayhorn. Using the composition *Isfahan*, included in Ellington's *Far East Suite* (1967), as a case study, we focus on compositional strategies and techniques which are recurrent in Strayhorn's work. Subsequently, the use of these concepts is discussed in a comparative study with other Strayhorn staples, namely *Chelsea Bridge* and *Passion Flower*. The study shows how non-functional harmonic devices, including parallel harmony and constant structures along the minor third axis, as well as contrapuntal interplay between melody and bass line, are woven into the context of the functional harmony characteristic of the American Songbook, largely accounting for Strayhorn's unique musical language. The paper also focuses on how these techniques coexist with other concepts extracted from the jazz idiom, such as blue notes and dominant chains, and how his more harmonically complex works actually have more in common with more standard Ellington/Strayhorn staples, such as *Take the A Train* or *Don't get around much anymore*. In this sense, Strayhorn's music remains firmly grounded in the tonal and structural conventions of mid-twentieth-century jazz, illustrating his capacity to expand the expressive possibilities of popular song forms without departing from their accessibility.

**Keywords:** Billy Strayhorn; Musical analysis; Jazz harmony; minor third axis

#### Resumen

El presente artículo examina la integración de sofisticadas técnicas armónicas y melódicas en el marco de la canción popular en la música de Billy Strayhorn. Utilizando como caso de estudio la composición *Isfahan*, incluida en el disco *Far East Suite* (1967) de Ellington, nos centramos en algunas de las estrategias y técnicas compositivas recurrentes en la obra de Strayhorn. Posteriormente, se analiza el uso de estos conceptos en un estudio comparativo con otras obras fundamentales del compositor, concretamente *Chelsea Bridge* y *Passion Flower*. El estudio muestra cómo recursos armónicos no funcionales, como la armonía paralela y las estructuras constantes a lo largo del eje de terceras menores, así como la interacción contrapuntística entre la melodía y la línea del bajo, se entrelazan en el contexto de la armonía funcional característica del *American Songbook*, lo que explica en gran medida el lenguaje musical único de Strayhorn. El artículo también se centra en cómo estas técnicas coexisten con otros conceptos extraídos del lenguaje del jazz, como el uso de *blue notes* y las cadenas dominantes, y cómo sus obras más complejas armónicamente tienen en realidad mucho en común con temas más estándar de Ellington/Strayhorn, como *Take the A Train* o *Don't get around much*



*anymore*. En este sentido, la música de Strayhorn se mantiene firmemente arraigada en las convenciones tonales y estructurales del jazz de mediados del siglo XX, lo que ilustra su capacidad para ampliar las posibilidades expresivas dentro del marco de la canción popular.

**Palabras clave:** Billy Strayhorn; análisis musical; armonía jazz; eje de terceras menores

## 1.- Introduction

Duke Ellington is considered by many not only to be the greatest jazz composer, but also the greatest American composer of all time; some even go so far as to suggest that he is arguably one of the most influential composers of the twentieth century, in the light of the worldwide impact of jazz and its various stylistic ramifications and stylistic offspring (Green, 2015). Be that as it may, Duke Ellington's musical legacy is intricately related to, if not inseparable from, his closest collaborator, Billy Strayhorn. Over a collaboration that lasted several decades, Strayhorn collaborated on almost 600 scores that can be linked to recordings by Ellington's ensemble, as well as on hundreds more that were used in live performances (van de Leur, 2015). Strayhorn played a fundamental role in shaping the sound of Ellington's band (Gioia, 2011) and it is often remarked that it is impossible to determine where one individual's contribution ended and the other's began (Feather, 1984, p. 433). In Ellington's own words, "Billy Strayhorn was my right arm, my left arm, all the eyes in the back of my head, my brainwaves in his head, and his in mine" (Ellington & Kennedy, 1973).

### 1.1. Analytical approach

Although it is undoubtedly true that Ellington's and Strayhorn's contributions to the music were heavily intertwined, there are certain strategies and devices specifically representative of Strayhorn's musical language, which are not only highly personal, but also decidedly innovative for the time. The present article focuses on some recurrent traits in Strayhorn's output through a comparative study of the composition *Isfahan* contextualised with other of his works.

A key aspect of the Strayhorn's idiom lies in his ability to integrate compositional devices that were relatively uncommon in jazz at the time –many of them associated with early twentieth-century Impressionist music– within the framework of popular song. This is of paramount importance when analysing Strayhorn's work. Therefore, we begin by providing prior context not only of the Strayhorn/Ellington collaboration, but also of the

main characteristics of the popular music of the time, often referred to as the *American Songbook*.

These conventions are briefly illustrated in the Strayhorn/Ellington compositions *Take the A train* and *Don't get around much anymore*, after which we proceed to discuss key innovations associated with Strayhorn through an in depth analysis of *Isfahan*. Core aspects of Strayhorn's compositional approach are highlighted, including the interplay between functional and non-functional harmony, the use of chromaticism, and strategies of melodic cohesion based on chord-scale relationship and motivic development.

Finally, the study draws comparisons with other Strayhorn pieces in order to demonstrate the recurrence of these techniques across his work. Particular attention is given to the role of the minor third axis as a device of tonal organisation. The analytical approach integrates harmonic, melodic, and formal perspectives to provide a comprehensive account of Strayhorn's compositional language.

## 1.2. The collaboration with Duke Ellington

As well as being an expert jazz musician, Strayhorn was also an accomplished classical pianist, having received extensive formal musical education in his youth in Hillsborough, North Carolina, and Pittsburgh (Hosiasson, 2001). Early pieces from his formative years, such as the "chopinesque" composition *Vals*, show the extent to which Strayhorn had mastered the nineteenth-century European Romantic idiom and indeed foreshadow key concepts which would come to be associated with his compositional style, including an advanced use of harmony, a balanced form, and economy in the use of musical material (van de Leur, 2002, p. 8). This last trait is a key difference between Strayhorn's and Ellington's compositional approach, as noted by van de Leur (2015):

Strayhorn tended to work mostly from harmonic and melodic development and preferred an economical use of musical material. This led to long musical arches, with integrated transitory sections, smooth modulation, and thematically connected introductions and codas. Ellington's pieces tended to include sharper transitions, and contrasting sections replete with musical ideas (p. 193).

As we will discuss in the analysis section, Strayhorn's use of harmonic and melodic development was often very technical and sophisticated, constructing tunes through the variation of but a few musical ideas.

The collaboration with Ellington commenced in 1938 after Strayhorn applied to the bandleader for work as a lyricist, presenting his composition *Lush Life* as a credential (Encyclopaedia Britannica Editors, 2025). A work of startling maturity both from a musical and lyrical perspective, especially considering the composer's young age –23 at the time–, *Lush Life* has become part of the jazz canon, partly due to famous renditions by Nat King Cole (1961) and John Coltrane & Johnny Hartman (1963), amongst others. The Ellington band recorded Strayhorn's *Something to live for* just three months later, in 1939, featuring the composer himself on piano. That same year, the formation undertook its second transatlantic tour, during which time Strayhorn resided in Ellington's apartment in New York, where he had an opportunity to study the master's scores (Nicholson, 1999, p. 201). This allowed him to “crack the code” of Ellington's style (Hasse, 1995, p. 231), thereby absorbing many elements of the bandleader's musical approach into his own work, such as tailoring parts for specific musicians, cross-section voicings, as well as unusual combinations of instruments in his arrangements (van de Leur, 2002, p. 27). Gradually, Strayhorn's collaboration in the ensemble grew, taking on the form of composer, arranger, lyricist, and pianist.

Their musical collaboration would continue until Strayhorn's death in 1964. During his life, Strayhorn did not enjoy the celebrity status of Ellington. His overwhelming musical presence contrasts sharply with his absence from the public image, which was largely a consequence of living in a time when homosexuality was not deemed socially acceptable (Barg, 2017, p. 208). While there has been a certain degree of controversy as to the distribution of royalties and the general assumption that Strayhorn received less credit than he was due, his contribution to the Ellington orchestra is widely acknowledged, signing many of the ensemble's most memorable pieces, such as *Take the A Train*, *Lush Life*, *Lotus Blossom*, *Rain Check*, *A Flower is a Lovesome Thing* or *Chelsea Bridge*. In his autobiography, Duke Ellington does not hold back praise for his lifelong collaborator, stating that:

I am indebted to him for so much of my courage since 1939. He was my listener, my most dependable appraiser, and as a critic he would be the most clinical, but his background—both classical and modern—was an accessory to his own good taste and understanding, so what came back to me was in perfect balance. (Ellington & Kennedy, 1973, p. 156)

Their collaboration is considered one of the most important in jazz history and the resulting body of work has had a profound effect on the genre, with many of Strayhorn's

contributions to the Ellington repertoire being considered to be among the most structurally and harmonically sophisticated in the jazz canon (Hosiasson, 2001).

### 1.3. Musical characteristics of the American Songbook

For the majority of Ellington's and Strayhorn's career, jazz was not the niche artform it is today. For many Americans in the 1920s, the word "jazz" was synonymous with popular music. This continued into the 1930s swing era, when big band music was an important part of the music industry in which Ellington's ensemble in particular enjoyed an enormous commercial success; in 1942, for instance, the band played in every major city in America, with the exception of its southern States (Townsend, 2019, p. 73).

Being a form of American popular music, the jazz repertoire of this period is inseparable from what has come to be known as The American Songbook. Rather than a physical book, the American Songbook, or Great American Songbook, refers to a loosely defined canon of American popular songs written in the first half of the twentieth century, encompassing a vast number of tunes from different origins, such as vaudeville, Broadway shows, films, or the Tin Pan Alley songwriting industry (Sottosanti, 2025). Representative composers include Cole Porter, Jerome Kern, or George Gershwin, and the repertoire has come to be associated with a wide range of singers, such as Frank Sinatra, Ella Fitzgerald, or Nat King Cole. Many popular tunes were reinterpreted by jazz artists and constitute an important part of the standard jazz repertoire. At the same time, many of the songs were heavily influenced by jazz, making them, in turn, ideal vehicles of expression within a jazz context.<sup>1</sup> The result is that in the 1930s, there was a solid interplay between jazz and the American Songbook (Williams, 2023, p. 270).

The corpus of the American Songbook is characterised by a series of common structural and musical traits. First and foremost, the 32-bar AABA structure and the verse-refrain form, of nineteenth-century origin and popularised by Tin Pan Alley songwriters in the interwar period (see Julien (2018) and the references therein). In a jazz context, the verse section is usually omitted, especially in an instrumental context, meaning that what remains

---

<sup>1</sup> For further information on relevant compositions within the standard jazz repertoire, the reader may refer to Gioia (2021).

is the 32-bar AABA structure, consisting of two eight-bar phrases, in which the first is repeated twice at the beginning and once at the end, while the second serves as a bridge. Other common variants of the 32-bar form include AB, consisting of two 16-bar phrases – as in *How High the Moon* or *Just Friends*– or ABAC –as in *Stardust* or *Someday my prince will come*. Also recurrent are 16-bar forms –as in *Summertime* or *Mack the Knife*– and –especially in a jazz context– the 12-bar blues structure. In terms of harmony, the repertoire is often characterized by the use of seventh-chords, frequent appearance of the II-V-I progression, and secondary dominants. These harmonic procedures continue to be the core of the standard harmonic vocabulary of jazz and have been formalised in texts such as Nettles (1987), widely used in jazz education to this day.

#### 1.4. The music of Ellington and Strayhorn

With the exception, perhaps, of their critically acclaimed extended works such as the *Deep South Suite* (1947) or *The Nutcracker Suite* (1957), Ellington and Strayhorn were generally not aiming to make avant-garde or art music, but operating within the format of the popular music of the time. In this sense, their music must be contextualised within the conventions of the American Songbook. Thus, most tunes adhere to standard 32- or twelve-bar song form and generally make use of the style of functional harmony and standard progressions that characterise the American Songbook. Staples of Ellington's repertoire such as Strayhorn's *Take the A Train*– the band's theme song– or *Don't get around much anymore* are perfect examples of this and help to illustrate some standard procedures used by both composers, that are characteristic of many popular songs of the period.

Both pieces are based on the aforementioned AABA 32-bar structure. The fundamental harmonic progression in the A section is similar in both cases. The first four bars consist of a tonic chord followed by a secondary dominant – $V^7/V$  and  $V^7/II$ , respectively–, which is followed by a II-V-I progression in bars 5-8 (see Figure 1).

**Take the A train - A section**

5  $C^6$   $D^9(\#11)$

5  $Dm^7$   $G^7$   $C^6$   $Dm^7$   $G^7$

**Don't get around much anymore - A section**

5  $Dm^7$   $G^7$   $C^6$   $A^7$

5  $Dm^7$   $G^7$   $C^6$

The image shows two musical excerpts in 4/4 time. The first excerpt, 'Take the A Train - A section', consists of two staves. The first staff shows a melody starting on a whole note C4, followed by quarter notes D4, E4, F4, and G4, then a half note A4. The second staff continues with a whole note Dm7 chord, followed by quarter notes E4, F4, G4, and A4, then a half note G4. The second excerpt, 'Don't get around much anymore - A section', also consists of two staves. The first staff shows a melody starting on a whole note C4, followed by quarter notes D4, E4, F4, and G4, then a half note A4. The second staff continues with a whole note Dm7 chord, followed by quarter notes E4, F4, G4, and A4, then a half note G4.

Figure 1. Ellington, D. Sections of *Take the A Train* and *Don't get around much anymore*

In both compositions, the melody resolves in measure seven, and the bridge transitions to the subdominant, as is often the case in popular tunes. This is not to say these pieces are a mere implementation of formulaic elements. Despite adherence to standard procedures, the music displays clear traits characteristic of the Ellington/Strayhorn idiom, such as the characteristic #4 in measure three of *Take the A Train*, or the chromatic and bluesy melodic resolutions in both cases, as well as the orchestration itself. At the same time, the songs are perfect examples of pieces written within the standard idiom of the time.

Yet, whilst most of Strayhorn's compositions do indeed operate within the framework of popular music, many exhibit a sophistication and complexity which was unique at the time and has proven to be highly influential on future jazz composers. Compositions such as *Chelsea Bridge*, *Lush Life*, *Passion Flower* or *Isfahan* are examples of Strayhorn's unique and highly personal harmonic and melodic approach. Yet, nonetheless, they are also crafted within the same framework of more standard compositions, such as *Take the A Train* or *Don't get around much anymore*. In the following section, we focus on certain recurrent strategies in Strayhorn's compositional style through a comparative analysis of *Isfahan* with others of his renowned works, such as *Chelsea Bridge* or *Passion Flower*, demonstrating how compositional devices uncommon in the jazz music of the time are skilfully woven into the framework of popular song.

## 2.- Analysis of *Isfahan*

*Isfahan* is part of the *Far East Suite* (1967) and was composed a month prior to Ellington's band visiting Iran as part of a world tour (van de Leur, 2002). As with other Ellington/Strayhorn works, such as *Concerto for Cootie*, written for trumpeter Cootie Williams, it showcases a particular soloist, in this case the alto saxophonist Johnny Hodges. Strayhorn's original sketch of the piece, under the preliminary title *Elf*, actually specifies Hodges' nickname *Rab'* (short for Rabbit) alongside the main melody, showing how the composition was indeed written with Hodges in mind (see Figure 2). In fact, the melody of many Strayhorn ballads written for Ellington's band –such as *Day Dream*, *A Flower is a Lovesome Thing*, or *Passion Flower*– is performed by Hodges in the original recordings. The saxophonist's rendition of the melody helps bring out its lyrical and expressive qualities, while, in the absence of a piano part in the original arrangement, the harmony is conveyed entirely by the horn backings and the bass, lending the performance a chamber-music-like quality.

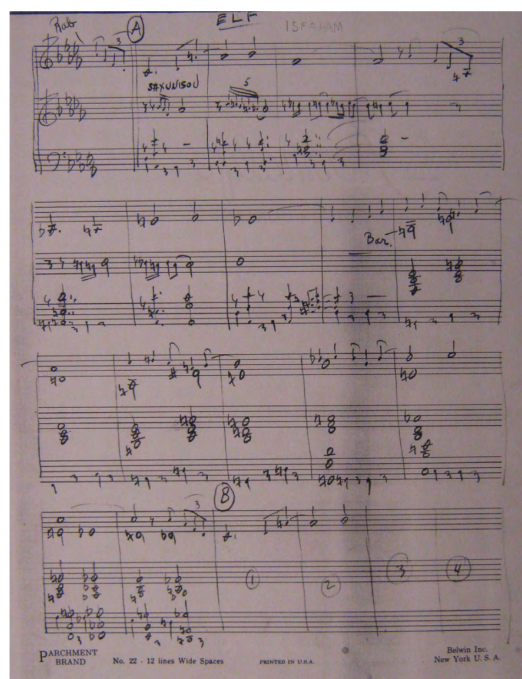


Figure 2. Strayhorn, B. Original hand written manuscript of *Isfahan* (taken from (Strayhorn, n.d.))

### 2.1. The A Section

The tune follows an ABAC structure. The harmony, whilst decidedly functional, is enriched through intermodal exchange, secondary dominants and non-functional harmony. A prime example occurs in the opening bars, where the tonic chord, Dbmaj7, is followed by a Bbmaj7 in the second bar, a clear instance of parallel movement between similar chord structures at the interval of a minor third. As we will see further on, parallel harmonies, particularly around the minor third axis, are a recurrent feature of Strayhorn's musical palette. The Bbmaj7 chord changes into a dominant Bb7 in the second half of the bar, resolving to Eb7, which functions as a secondary dominant (V7/V) in Dbmaj7 (see Figure 3). The resolution to Ab7 is delayed in measure five by a bVI maj7 chord, derived through intermodal exchange from the parallel minor mode.

The musical score for the A section of 'Isfahan' is presented in two staves. The key signature is B-flat major (three flats) and the time signature is 4/4. The first staff contains measures 1 through 4. Measure 1 starts with a triplet of eighth notes (Bb, Ab, Gb) over a Dbmaj7 chord. Measure 2 features a Bbmaj7 chord in the first half and a Bb7 chord in the second half. Measure 3 has a triplet of eighth notes (Eb, D, C) over an Eb9 chord. Measure 4 has a triplet of eighth notes (Bb, Ab, Gb) over a Dbmaj7 chord. The second staff contains measures 5 through 8. Measure 5 starts with a sharp sign (F#) and an Amaj7 chord. Measure 6 has an Ab13 chord. Measure 7 has an Ab13(b9) chord with a triplet of eighth notes (Ab, Gb, Fb). Measure 8 ends with a Dbmaj9 chord.

Figure 3. Strayhorn, B. *Isfahan* – A section

As shown in Figure 4, the major seventh of the Bbmaj7 chord in the second bar is played in the melody, whereas the background in the trombone section merely sounds a major triad. Thus, one might interpret the A natural in the melody merely as a chromatic passing tone to the following note, Bb, despite its prolonged value.

The musical score for the first two measures of the first chorus of 'Isfahan' features three staves: J. Hodges (melody), Saxophones, and Trombones. The key signature is B-flat major (two flats). The first measure contains a triplet of eighth notes in the melody and saxophones, with a dotted quarter note in the trombones. The second measure contains a dotted half note in the melody and saxophones, and a quarter note in the trombones. Chord symbols are placed above the staves: D<sup>b</sup>maj7 above the first measure, and B<sup>b</sup>maj7 and B<sup>b</sup>7 above the second measure. The saxophone part includes a triplet of eighth notes in the first measure and a quintuplet of eighth notes in the second measure.

Figure 4. Strayhorn, B. Arrangement of *Isfahan* in the first two measures<sup>2</sup>

Yet, while the pitch may indeed function in this manner, the arrangement of the same passage in the following chorus –where the saxophone section clearly articulates a B<sup>b</sup>maj7 chord in the soli before Hodges’s brief solo– points to the composer’s harmonic intention behind the chord change, beyond the mere melodic implications of the A natural in the main melody (see Figure 5).

The musical score for the first two measures of the second chorus of 'Isfahan' features four staves: Alto sax 2, Tenor Sax 1, Tenor Sax 2, and Bari Sax. The key signature is B-flat major (two flats). The first measure contains a triplet of eighth notes in all saxophone parts. The second measure contains a dotted half note in all saxophone parts. Chord symbols are placed above the staves: D<sup>b</sup>maj7 above the first measure, and B<sup>b</sup>maj7 and B<sup>b</sup>7 above the second measure. The saxophone parts include triplets of eighth notes in the first measure and dotted half notes in the second measure.

Figure 5. Strayhorn, B. Arrangement of *Isfahan* in the first two measures of the second chorus

<sup>2</sup> Chord symbols are merely a reference, since there is no piano on the original recording.

Given the brevity of Hodges' solo on the original tune, the saxophonist does not actually improvise over these particular changes. But other versions, such as Joe Henderson's rendition on his Grammy-winning verve album *Lush Life: The Music of Billy Strayhorn*, show how this harmonic change may be used to great effect in melodic improvisation. Being a duo rendition with bassist Christian McBride, it is essentially in Henderson's hands as an improviser whether or not to highlight the movement from maj7 to dominant, which he chooses to do every time throughout his solo, as shown in Figure 6.

The figure displays four staves of musical notation in G-flat major (two flats). The first staff (measures 17-20) shows a progression from E-flat major 7 to C major 7, with a melodic line featuring triplets and a chromatic descent. The second staff (measures 33-36) continues with E-flat major 7, C major 7, and F7, showing a melodic line with a chromatic ascent. The third staff (measures 41-44) features B-flat 7, E-flat major 7, C major 7, and F7, with a melodic line that includes a large interval leap and chromatic motion. The fourth staff (measures 49-52) shows E-flat major 7, C major 7, and F7, with a melodic line that maintains the chord-scale relationship at pivotal points.

Figure 6. Excerpts from Joe Henderson's solo on *Isfahan* taken from (der Moezel, 2013)

The inclusion of brief moments of non-functional harmony within a progression that is otherwise functional is a trademark of Strayhorn's style, which is often described as *Impressionist*, as such techniques, present in the work of early twentieth-century French composers, such as Ravel or Debussy, were not widely employed in the jazz music of the time.

The melody throughout this section is also artfully crafted, consisting of two closely related phrases. The initial phrase 1 consists of a descending arpeggio leading to the major seventh of the chord, followed by the tonic. As shown in Figure 7, this gesture is repeated in the following phrase, maintaining the exact chord-scale relationship in measures 1 and 5, respectively. In the second bar, the general contour and melodic direction of phrase 1 is mimicked in phrase 2—a large interval leap followed by a chromatic ascending motion—and whilst the two phrases cease to be identical, they both resolve to the major 9<sup>th</sup>, resuming their similar chord-scale relationship at the pivotal points of the phrase. Maintaining a similar

chord-scale relationship provides both melodic cohesion and variation, given that literal repetition is avoided due to the differing underlying harmony in both phrases. This is most effective as Strayhorn uses the concept freely, by maintaining a similar chord-scale relationship at key points, but varying the sections in between.

Figure 7. Strayhorn, B. *Isfahan*: A section – Melodic analysis

At first glance, the first eight bars of *Isfahan* may seem quite different from compositions like *Take the A Train* or *Don't get around much anymore*. The harmonic and melodic richness and density of the former results in a completely different mood from the more harmonically straightforward and at times bluesier feel of the latter pieces. But, in fact, they share many common traits. As highlighted previously, *Isfahan's* harmonic progression is enriched through non-diatonic chords and intermodal exchange. But, stripping it down to the most basic underlying progression shows that it is simply a variation of the *Take the A Train* changes. Without the transition to B♭maj7-B♭7 in the second measure, the first four bars consist of a I maj7-V7/V progression, and the bVI maj7-V7-I in mm. 5-8 can be easily interpreted as a variation of a standard II-V-I (see Figure 3). But the similarities do not reside in the harmony alone.

As shown in Figure 3, the melody in *Isfahan* is also structured in a standard fashion, being divided into two phrases where the second phrase ends on measure seven of an eight-bar progression. Furthermore, the chromatic ascending gesture in measure six at the end of phrase 2 is similar in pitch-content to the closing phrase in the A section of *Don't get around much anymore*. Both phrases are based on the chromatic ascending line b3-3-#4-5, with respect to the main key, a typical passage in a blues context which includes two blue notes, the b3

and #4/5. Whilst the melody in *Don't get around much anymore* resolves to the tonic, *Isfahan* resolves to the major 9<sup>th</sup> of the tonic chord, more in keeping with the overall sonority of the piece. Yet the melodic gesture draws from a similar set of pitches to resolve the melody at an identical point of the tune (see Figure 8).

(Melodic analysis with respect to the main key)

Figure 8. Strayhorn, B. Melodic resolutions in *Isfahan* and *Don't get around much anymore*

So, although the opening eight bars of the three tunes are very different in terms of sonority and mood, as well as in terms of their compositional approach, they operate, both from a melodic and harmonic perspective, within a similar framework. In this sense it is worth pointing out that neither the Bbmaj7 in measure two nor the Amaj7 in measure five are indispensable for harmonising the melody. The melody notes in measure five work perfectly well over the V7 chord, whereas the A natural in measure two could have easily been harmonised in a more standard fashion with an F7, creating a dominant chain, similar to tunes such as *All of me*. It is Strayhorn's use of harmony and technical approach to melodic development that accounts for the originality of this passage.

## 2.2. The B Section

The harmony in the B section consists mainly of two II-V-I progressions at the distance of a whole-tone. Once more, Strayhorn develops the melody through chord-scale relationship. In the first four measures, the same melody is literally transposed by a whole-tone. The motif is an excellent example of an effective use of chromaticism, employing all pitches within its ambitus of a perfect fourth. It is also a clear example of structuring the melody around a guide-tone line, as can be seen by the melody's target tones, highlighted in Figure 9. The last two bars of the section present an interesting case of non-functional harmony, namely a chromatic descent of similar maj7 chords from the newly established

tonal centre, F, to the main key, Db. The oblique movement this creates between the sustained note in the melody and the chromatically descending harmony is especially noteworthy. While the harmony approaches the first chord of the following passage chromatically, the sustained C in the melody is the first pitch of the melody's anacrusis, meaning that both melody and harmony prepare the transition to the following section in different but complementary manners, thereby creating a strong sense of forward motion leading back to the A section.

The musical score for the B section of Strayhorn's 'Isfahan' is presented in two staves. The first staff shows the beginning of the section with a chromatically descending harmony line and a melody line. The chords are: Gm7(b5), C7(b9), Fm7, Am7(b5), D7(b9), and Gm7. The melody includes triplets and a sustained note. The second staff continues the melody and harmony, with chords: Gm7(b5), C7(b9), Fmaj7, Emaj7, Ebmaj7, and Dmaj7. The melody includes a triplet and a sustained note.

Figure 9. Strayhorn, B. *Isfahan* – B section

### 2.3. The C Section

The C section moves to the subdominant, which, as noted previously, is common in many songs. Hence, the preceding A section concludes on a Db7 chord, functioning as the secondary dominant V7/IV. The final two bars of the second A section are particularly rich in their melodic and harmonic implications and deserve special attention. The melody in the second A resolves to the #11, as opposed to the major 9<sup>th</sup> as in the first A, creating a tension which is not resolved until the anacrusis of the C section, where the melody continues its ascending motion until hitting Bb in the first measure of C, the third of the subdominant chord (see Figure 10). This ascending motion –which stretches over four bars, commencing on measure six of the second A section on E natural–, is a prime example of the use of chromaticism to gradually build up melodic tension. The sustained #11 over the Db7 chord in mm. 7-8 also serves a different function, being a blue note with respect to the tonal centre.

This is particularly relevant, since the C section that follows makes extensive use of blues sonorities in various ways –a usage pre-empted by the sustained #11 that precedes it.

Figure 10. Strayhorn, B. *Isfahan* – C section

Yet the countermelody in the baritone part of the original carries a different melodic implication entirely. Although the piece is named after the Iranian city, it largely avoids explicit or obvious oriental or exotic sonorities, save for Hodges’ phrasing at certain points, most notably in the short solo section at the beginning of the second chorus. The one clear exception is the countermelody at hand, in which the augmented second is clearly reminiscent of an Arabic sonority (see Figure 11).

Figure 11. Baritone sax countermelody in the last two bars of the second A section

So, on the one hand, the melody points towards the bluesy passages to come, whilst the countermelody simultaneously draws from another melodic language altogether, in line with the composition’s title. The resulting vertical sonority is an altered dominant with both #11 and b9, characteristic of the harmonic richness we associate with the Ellington/Strayhorn universe.

The actual C section, after commencing on the subdominant degree, moves through a dominant chain from the V7/III all through the cycle until the V7, a progression which is recurrent in other Strayhorn compositions, as we will discuss in the following section. The first three bars exhibit a distinct blues feel in each measure, achieved through the use of blue notes in the melody. In the first bar (see Figure 10) the melody emphasises the #9 on the strong beats resolving to the major third of the chord. The use of the minor/major third of the chord in this manner is very common in a blues context and is reinforced by Hodges' expressive phrasing throughout the section. In the second bar, the melody again targets the #9 of the chord, which, in light of the overall mood of the passage, works as a blue note. The resolution of the phrase in measure 3 clearly evokes an F minor blues scale sonority (see Figure 10).

In this way, the melody is structured around the blue notes of the chords which form the progression. The bluesy approach in this section provides an interesting contrast to the piece's previous more lyrical quality. At the same time, the tension created by the sustained blue notes against the underlying harmony increases the sense of forward motion of the dominant chain, which leads us to the melody's resolution. The final melodic statement, following the increase in tension throughout the first half of the C section, is preceded by a complete tacet, left unfilled except for the anacrusis of the final phrase, masterfully executed by Hodges. This moment of total silence is both sparse and purposefully intense, very much in line with the general orchestration and intention throughout. The last phrase reiterates the opening melody –though the harmony is inverted, moving from the V7/V chord to the tonic, as opposed to the other way round, as in the opening statement– which rounds off and concludes the melody in a most satisfying and effective manner (see Figure 10).

In conclusion, although *Isfahan* is more complex in its harmonic and melodic approach than standard pieces, such as *Take the A Train* or *Don't get around much anymore*, this analysis shows that they have more in common than is immediately apparent, sharing the standard form, melodic placement, at times similar underlying harmonic progression, and the use of blues sonorities. The direct parallels between the three tunes show that even in pieces like *Isfahan*, Strayhorn is working within the framework both of the popular music of the time, as well as that of the ensemble for which he is writing. In the following section we will reinforce the key concepts raised throughout the analysis of *Isfahan* by drawing parallels with other Strayhorn compositions.

### 3.- A comparative analysis

As with many influential artists, Strayhorn's work is both highly original and forward-thinking for its time, as well as very recognisable. The composer makes reiterative use of certain concepts and strategies, which result in a musical language that defines the sonority of many of his compositions.

#### 3.1. Parallel harmonic motion: the minor third axis

Parallel harmonic movement, often structured around the axis of a minor third, is one of Strayhorn's recurrent approaches that gives his music this sonority. An axis system of tonalities at the distance of a minor third, where the dominant chords can be substituted by the same diminished chord, has been explored by twentieth-century composers, most notably by Béla Bartók (Lendvai, 1971).

As detailed in the previous section, *Isfahan* makes brief use of parallel movement between similar chords, yet other pieces use the concept more extensively. Take *Chelsea Bridge*, a piece often described as *Impressionist* (Schuller, 1989). In the introduction, performed by Strayhorn himself, the harmonic sequence moves from Dbmaj7, the composition's tonal centre, to a bVIIImaj7 chord (Cbmaj7), an intermodal exchange from the Mixolydian mode (see Figure 12). From then on, the progression makes use of parallel harmony, first to Gmaj7 and then through the minor third axis, bringing us back to the Db major / Bb minor tonality, where the piece begins (see Figure 12). This is a perfect example of non-functional parallel harmony that is, in effect, very reminiscent of the Impressionist composers.

The musical score for the introduction of *Chelsea Bridge* is presented in 4/4 time. It features a sequence of chords: Dbmaj7, Cbmaj7, Gmaj7, Emaj7, Diatonic to Db major, and F+7(#9). The notation shows the piano part with treble and bass staves.

Figure 12. Strayhorn, B. Introduction to *Chelsea Bridge*

It is also very appropriate within the overall context of the piece, the first four bars of which, being based on parallel movement between two similar  $\text{min}^{\text{maj}7}$  chords, have been compared to Maurice Ravel's *Valses nobles et sentimentales* (van de Leur, 2001).

Yet the introduction is not the only section of *Chelsea Bridge* based on the axis of a minor third. In fact, a broader view of the piece shows how the minor third axis acts as a major organisational principle of the overall structure. The tonal centre of the A section is Db major. At the beginning of the bridge, the progression modulates to E major, a minor third above the main key. After transitioning to the key's subdominant in the fifth bar, the harmony modulates a further step up the minor third axis, to Gmaj7, from which the progression takes us back to the initial chord,  $\text{Bbm}^{\text{maj}7}$ , thereby completing the minor third axis, albeit on a  $\text{m}^{\text{maj}7}$  chord, as opposed to a  $\text{maj}7$  (see Figure 13). In this sense, the general harmonic structure moves through the same minor third axis as the introduction, but in the opposite direction. Such a level of sophistication and technique is surely a large part of why Strayhorn is considered a great influence by later jazz composers, such as Gil Evans, who once stated that all he ever did was to do what Strayhorn did (Hajdu, 2013, p. 87).

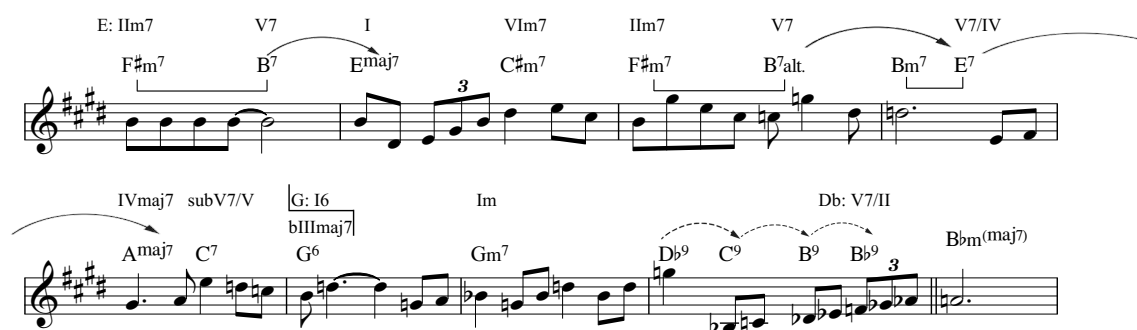


Figure 13. Strayhorn, B. *Chelsea Bridge* – B section

A further example of Strayhorn's use of the minor third axis can be found in one of his most acclaimed works, *Lush Life*. In the passage shown in Figure 14, taken from the fourth bar of the verse, the harmony briefly transitions from the main key, Db, to E, by

moving through the diatonic chords of both tonal centres in step-wise fashion, providing a smooth transition between both tonal centres. What is truly remarkable about this section is the way in which the harmony and the lyrics intertwine. The increase in harmonic rhythm and rapid change of tonalities lead up to “the wheel of life”, emphasising the sense of motion, which falls in register to hit the blue note precisely coinciding with the word “jazz” in the lyrics.

The musical score for Figure 14 is written in G-flat major. The first staff contains the following chords: D $\flat$ maj7, E $\flat$ m7, E $\sharp$ maj7, F $\sharp$ m7, G $\sharp$ m7, and D<sup>13</sup>. The lyrics under this staff are: "where one re-lax-es on the ax-is of the wheel of life to get the". The second staff contains the following chords: Fm7, D<sup>9</sup>( $\sharp$ 11), and D $\flat$ m<sup>9</sup>. The lyrics under this staff are: "feel of life from jazz and cock-tails".

Figure 14. Strayhorn, B. Minor third axis in *Lush Life*

### 3.2. Motivic development

Strayhorn employs various techniques of motivic development that play a central role in the cohesiveness of his compositions. In the previous section, we discussed melodic development through similar chord-scale relationship, as well as through chromaticism and blues sonorities. While in *Isfahan* a melody is developed by maintaining a similar chord-scale relationship over different harmonies, in *Passion Flower*, the opposite occurs, namely that the actual pitches of a motif are repeated over different chords, resulting in the reiteration of a similar motif producing a varying chord-scale relationship with respect to the underlying harmony.

Figure 15 shows how a single two-bar motif accounts for the entire A section. The motif, though subject to rhythmic variation, is maintained but in one pitch in the fifth measure, where the D natural is substituted by an E $\flat$  to accommodate the harmony. The melody then, similarly to the A section in *Isfahan*, resolves to the major 9<sup>th</sup> of the tonic chord. Maintaining a similar melody over different changes, with minimal adjustments in order to accommodate the changes, also occurs in the B section of Strayhorn’s perhaps most famous tune, *Take the A Train*.

Figure 15. Strayhorn, B. *Passion Flower* – A section

The simple three-note motif in the A section of *Passion Flower* is subsequently inverted and applied in the melody throughout the bridge. Here too, the motif is repeated three consecutive times over a changing harmonic background, meaning that the variation of one single three-note motif constitutes the tune's entire melody (see Figure 16).

Figure 16. Strayhorn, B. *Passion Flower* – B section

Furthermore, regarding the melody on the whole reveals that it is in fact completely diatonic to the octatonic diminished scale, save for the descending chromatic transition in the last measure of the bridge. The tonal centres of the A and B section, Db and G, are a tritone away, which, as with the octatonic scale, also relates to the minor third axis. In this way, as in the case of *Chelsea Bridge*, the minor third axis, whilst not immediately obvious or explicitly stated, works as a fundamental organisational principle and a key part of the overall compositional strategy.

The similarities between the A and B section of *Passion Flower* do not only reside in the melody but also in the harmony. Though the harmonic rhythm is different and the A section commences with a rather deceptive progression between F7 and Gb7, in which F almost seems to be fleetingly implied as a tonal centre, both sections can be said to consist of a

dominant chain progressing by descending semitones, moving from the V7/III of each respective tonality –F#7 in the case of the A section in G major, C7 in the case of the B section in Db major (compare Figures 15 and 16). It is worth pointing out that this progression is virtually identical to that of the C section of *Isfahan* (see Figure 10), showing how Strayhorn manages to apply similar concepts in quite different musical situations.

Overall, it can be said that the highly strategic approach behind *Passion Flower's* harmonic and melodic development, in which a single three-note motif and one similar harmonic progression are developed throughout the totality of the piece, is a perfect example of Strayhorn's craftsmanship and technique as a composer.

### 3.3. Chromaticism

Chromaticism is an important part of the jazz language and is often present in Strayhorn's music. We have already discussed the bluesy use of chromaticism in *Isfahan* and *Don't get around much anymore*, as well as the descending chromatic dominant chain in *Passion Flower*. The A section of *Take the A Train* is also a prime example of how a chromatic line serves as the general structure of the melody. Taking away melodic ornamentation, the melody basically presents an ascending chromatic line from notes G to C, which, incidentally, is approached chromatically from above by the preceding Db (see Figure 1).

Another sophisticated use of chromaticism in Strayhorn's work is often found at the end of a section, serving as the transition to another. We previously discussed how a descending chromatic chord progression coupled with a sustained note in the melody provides an effective transition at the end of the B section of *Isfahan*, as well as an interesting oblique movement between the melody and the harmony (see Figure 9). A similar process can be found in the last bar of the middle eight of *Chelsea Bridge*. Here, a descending chromatic dominant chain leads to the first chord in the A section, creating contrary motion in relation to the ascending melodic line. Both the descending chromatic bass line and the ascending Bb minor scale in the melody lead to their respective target tones on the first beat of the last A section, providing a strong sense of forward motion and resolution (see Figure 13).

Such transitions can be found in many of Strayhorn tunes functioning as transitions and resolutions. In the last bar of the bridge in *Passion Flower*, the descending chromatic melody line is juxtaposed with the bass line which moves through the cycle of fifths. Again,

both the dominant chain in the harmony and bass and the chromatic descending melody lead to the next section and create an interesting counterpoint between the melody and the bass line (see Figure 16).

Similarly, in the final phrase of *Lush Life* the chords descend chromatically, first from E<sup>maj7</sup> to D<sup>maj7</sup>, then from E<sup>b</sup>m<sup>7</sup> to D<sup>b</sup>m<sup>aj7</sup>, while the melodic line ascends chromatically from B to F.



Figure 17. Strayhorn, B. Last two bars of *Lush Life*

This use of chromaticism and contrary or oblique movement as an effective way of creating contrapuntal interest and forward motion at pivotal points of the tune is often exploited by Strayhorn in his work.

#### 4.- Conclusion

The present analysis shows different aspects of Strayhorn's musical language, highlighting strategies that were innovative within the context of jazz at the time. Many of these concepts, such as the use of symmetric and parallel harmonies, would be exploited by later musicians and are today commonplace in modern jazz. Yet it is important to consider that when Strayhorn was writing these tunes, jazz was, in fact, a form of popular music. A key factor of Strayhorn's music is how he succeeds in incorporating sophisticated compositional devices within the framework he was working in. This is also the case in van de Leur (2001), which presents a detailed analysis of *Chelsea Bridge* in which many similar harmonic devices are employed. In this sense, Strayhorn's music, particularly his use of strategies such as the minor-third axis, may be considered a precedent for the innovations of later post-bop composers such as Wayne Shorter, Herbie Hancock, and Chick Corea, discussed in Waters (2019).

Musicians such as Joe Henderson would take some of these concepts further, in tunes such as *Inner Urge*, where the use of parallel motion or constant structures between similar chords accounts for the entire progression. Yet Henderson was writing at a time when jazz

was decidedly embracing the avant-garde. These devices in Strayhorn's music, on the other hand, were artfully woven into the functional harmony of 1930–40s popular song. In this way, he employed highly sophisticated compositional strategies to enrich the standard musical language of the time in several ways, as discussed throughout the previous sections. In *Chelsea Bridge*, the minor third axis governs the tonal layout of the entire piece; in *Passion Flower* the melody is drawn exclusively from the octatonic diminished scale. Yet, on the whole, these pieces are completely tonal and functional; the extent to which these devices are employed is not immediately apparent. Unlike with *Inner Urge*, where constant structures constitute the piece's entire harmonic progression, their application in Strayhorn's music is more subtle. And in the cases where non-functional harmony is employed – *Isfahan* and *Lush Life* both present short passages of non-functional harmony, as does *Chelsea Bridge*– it is but a fleeting deviation from functional harmony; a way of enriching the music, but not an omnipresent characteristic of the composition. This is one of the most captivating aspects of Strayhorn's musical language and possibly one of the reasons that many of his compositions are part of the jazz canon and are still being performed to this day.

## 5.- Bibliography

- BARG, L. (2017). Strayhorn's Queer Arrangements. In G. Born, E. Lewis, & W. Straw (Eds.), *Improvisation and Social Aesthetics* (pp. 183–208). Duke University Press.
- DER MOEZEL, P. (2013). *Joe Henderson's harmonic approach to improvisation within the duo setting in his 1992 quintet album, Lush Life: the music of Billy Strayhorn* [Doctoral dissertation, Edith Cowan University]. [https://ro.ecu.edu.au/theses\\_hons](https://ro.ecu.edu.au/theses_hons)
- ELLINGTON & KENNEDY, E. (1973). *Duke Ellington: Music is My Mistress*. Doubleday, Incorporated.
- Encyclopaedia Britannica Editors. (2025). *Billy Strayhorn*. <https://www.britannica.com/biography/Billy-Strayhorn>
- FEATHER, L. (1984). The encyclopedia of jazz. In *(No Title)*. Da Capo Press.
- GIOIA, T. (2011). *The history of jazz*. Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2021). *The jazz standards: A guide to the repertoire*. Oxford University Press.
- GREEN, E. (2015). Editor's introduction: Ellington and aesthetic realism. In *The Cambridge Companion to Duke Ellington* (pp. 1–18). Cambridge University Press.



- HAJDU, D. (2013). *Lush Life: A Biography of Billy Strayhorn*. Farrar, Straus and Giroux.  
<https://books.google.es/books?id=3ZENw10hXPQC>
- HASSE, J. E. (1995). *Beyond Category: The Life and Genius of Duke Ellington*. Da Capo Press.
- HOSIASSEN, J. (2001). *Strayhorn, Billy*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.26928>
- JULIEN, O. (2018). From “Sectional Refrains” to Repeated Verses: The Rise of the AABA Form. In O. Julien & C. Levaux (Eds.), *Over and Over: Exploring Repetition in Popular Music* (pp. 107–121). Bloomsbury Publishing USA.
- LENDVAI, E. (1971). *Béla Bartók: An analysis of his music*. Kahn & Averill.
- NETTLES, B. (1987). *Harmony I*. Berklee College of Music.
- NICHOLSON, S. (1999). *Reminiscing in Tempo: A Portrait of Duke Ellington*. Northeastern University Press.
- SCHULLER, G. (1989). *The swing era: The development of jazz, 1930-1945*. History of Jazz.
- SOTTOSANTI, K. (2025). *The Great American Songbook*. Encyclopaedia Britannica.  
<https://www.britannica.com/topic/The-Great-American-Songbook>
- STRAYHORN, B. (n.d.). Elf [Original sketch score for Isfahan, unpublished holograph manuscript]. In P. Jensen, D. Canterbury, R. DuBoff, & J. Sultanof (Eds.), *Isfahan Score (from Impressions of the Far East Suite, JLP-7403)*. Jazz Lines Publications.
- VAN DE LEUR, W. (2001). The American Impressionists and the Birth of the Cool. *Tijdschrift Voor Muziektheorie*, 6(1), 18–26.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Something to live for: the music of Billy Strayhorn*. Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2015). Seldom Seen, But Always Heard: Billy Strayhorn and Duke Ellington. In E. Green (Ed.), *The Cambridge Companion to Duke Ellington* (pp. 186–196). Cambridge University Press.
- WATERS, K. (2019). *Postbop Jazz in the 1960s: The Compositions of Wayne Shorter, Herbie Hancock, and Chick Corea*. Oxford University Press.
- WILLIAMS, K. (2023). Jazz and the American Songbook. In M. Borshuk (Ed.), *Jazz and American Culture* (pp. 262–273). Cambridge University Press.



## Women Who Play the World: Gender and Transmission in Iranian Folk Music

Mujeres que tocan el mundo: género y transmisión de la música  
folclórica iraní

**Banafsheh Sepahsalari**

**Universidad Autónoma de Madrid**

Cómo citar este artículo | How to cite this paper

Sepahsalari, B. (2026). Women Who Play the World: Gender and Transmission in Iranian Folk Music. *Revista internacional digital de Artes interdisciplinarias y Música*, 2, 87-102. <http://doi.org/10.67280/ridaim.19>



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

## Women Who Play the World: Gender and Transmission in Iranian Folk Music

### Mujeres que tocan el mundo: género y transmisión de la música folclórica iraní

Banafsheh Sepahsalari

<https://orcid.org/0009-0007-8128-0997>

Enviado: 12/03/2026

Aceptado: 28/05/2026

#### *Abstract*

This study examined the role of Iranian women in the preservation and revitalization of folk music within a context shaped by sociopolitical restrictions and processes of digital transformation. Drawing on a qualitative research design based on methodological triangulation, the study combined semi-structured questionnaires (n=8), three in-depth interviews, and digital content analysis to explore how women sustain musical traditions across private, community, and increasingly transnational spaces. The findings indicated that women play a central role in the oral transmission of folk repertoires, particularly through domestic and community-based practices, while simultaneously facing social, economic, and institutional barriers. The thematic analysis further revealed that participation in folk music functions as a form of artistic expression, cultural resilience, and identity affirmation. In addition, digital platforms emerged as ambivalent yet significant mediating structures, expanding the visibility and circulation of these musical practices while also reshaping traditional modes of transmission. By situating women's musical participation at the intersection of gender, cultural sustainability, and digital mediation, this study contributed a theoretically grounded and context-sensitive perspective to ethnomusicology and gender studies, highlighting both structural limitations and creative strategies of continuity and adaptation in contemporary Iranian folk music.

**Keywords:** Iranian women; folk music; cultural transmission; digital mediation; ethnomusicology

#### **Resumen**

Este estudio examinó el papel de las mujeres iraníes en la preservación y revitalización de la música folclórica en un contexto marcado por restricciones sociopolíticas y procesos de transformación digital. A partir de un diseño de investigación cualitativo basado en la triangulación metodológica, se combinaron cuestionarios semiestructurados (n=8), tres entrevistas en profundidad y análisis de contenido digital con el objetivo de analizar cómo las mujeres sostienen las tradiciones musicales en espacios privados, comunitarios y, cada vez más, transnacionales. Los resultados indicaron que las mujeres desempeñan un papel central en la transmisión oral de los repertorios folclóricos, particularmente a través de prácticas domésticas y comunitarias, al tiempo que enfrentan barreras sociales, económicas e institucionales. El análisis temático reveló además que la participación en la música folclórica funciona tanto como expresión artística como forma de resiliencia cultural y afirmación identitaria. Asimismo, las plataformas digitales emergieron como estructuras mediadoras ambivalentes pero significativas, ampliando la visibilidad y la circulación de estas prácticas musicales, a la vez que reconfiguran los modos tradicionales de transmisión. Al situar la participación musical

de las mujeres en la intersección entre género, sostenibilidad cultural y mediación digital, este estudio aportó una perspectiva teóricamente fundamentada y contextualizada a la etnomusicología y a los estudios de género, destacando tanto las limitaciones estructurales como las estrategias creativas de continuidad y adaptación en la música folclórica iraní contemporánea.

**Palabras clave:** mujeres iraníes; música folclórica; transmisión cultural; mediación digital; etnomusicología

## 1.- Introduction

Discussions of Iran in Western academic and journalistic discourse frequently rely on reductive binaries that obscure the complexities of Iranian society. This tendency toward simplification also affects how Iranian cultural production, particularly folk music and women's participation within it, is represented and studied. As Semati (2017) notes, these narratives are framed through simplified oppositions such as reformist versus hardliner, modern versus conservative, and urban versus rural, which flatten lived social realities. Such reductive logics extend to the realm of cultural production, including music. Within this domain, the richness of Iranian folk traditions and the central role of women in sustaining them remain comparatively underexplored in academic scholarship.

Rooted in diverse regional traditions and historically transmitted through oral practices, Iranian folk music constitutes a dynamic cultural practice through which artistic expression, collective memory, and identity are continuously negotiated. Women have traditionally played a central role in this process as performers, educators, and custodians of local repertoires. However, sociopolitical constraints, including restrictions on public performance, limited institutional support, and persistent gender biases, have significantly curtailed their visibility and professional development. Recent research further highlights these constraints. Rahimi and Khaksar (2024) argue that female musicians in Iran encounter multiple structural and market-related barriers that restrict their professional entry and limit their opportunities for advancement, despite their artistic potential.

Despite these structural limitations, women continue to sustain and transform folk traditions through everyday cultural practices, community-based transmission, and increasingly through digital media platforms that enable transnational circulation beyond geographic and political borders. Yet their contributions remain insufficiently theorized within existing scholarship, particularly regarding the intersection of gender, cultural sustainability, and digital mediation in contemporary contexts. Conceptually, examining

women's participation in folk music requires moving beyond binary narratives of oppression and empowerment toward a more relational understanding of cultural agency. In many contexts where public performance is socially regulated, artistic practice unfolds within negotiated spaces shaped by tradition, community norms, and evolving technological infrastructures. Cultural sustainability, therefore, cannot be reduced to the preservation of repertoire alone; it involves the ongoing reproduction of meaning, memory, and social belonging through everyday practices. In this study, women's musical engagement is approached as both an individual artistic practice and a collective cultural process. While musical expression often occurs within personal and domestic contexts, these practices contribute to the broader transmission of shared cultural knowledge and communal memory. Women's participation in folk music therefore reflects both individual experience and a wider cultural phenomenon through which traditions are preserved, transformed, and communicated across generations.

Women's roles in these processes are often embedded in informal, domestic, and intergenerational settings that remain underrepresented in formal institutional accounts. At the same time, digital mediation introduces new configurations of visibility and circulation that reshape how heritage is experienced, shared, and validated. Situating Iranian women's folk engagement within this broader conceptual terrain allows for a more nuanced analysis of how continuity and transformation coexist in culturally constrained yet creatively adaptive environments.

This study addresses this gap by examining the role of women in preserving and revitalizing folk music within the Iranian context. It investigates how female musicians sustain cultural traditions, navigate social constraints, and utilize digital platforms to amplify their artistic and cultural contributions. The study is guided by the following research questions: (1) How do women in Iran sustain and transmit folk music despite cultural and social constraints? (2) In what ways does women's engagement in folk music function both as an artistic endeavor and as a form of cultural resistance and identity reinforcement? (3) What roles do technology and social media play in enhancing women's contributions to the preservation of folk music? Situated at the intersection of ethnomusicology, gender studies, and cultural sustainability, the research contributes to a more nuanced understanding of women's agency in contemporary folk music preservation, foregrounding both structural limitations and creative strategies of continuity and transformation. The objective of this

study was to examine the role of Iranian women in the preservation and revitalization of folk music within contemporary sociocultural and digital contexts, with particular attention to cultural transmission, gender-related barriers, and processes of digital mediation.

### 1.1 Theoretical and Historical Context

To situate women's musical participation within its broader socio-political context, it is necessary to consider the historical and ideological frameworks shaping cultural production in Iran. Secularism functions as a regulatory form of power that structures public, private, religious, and political life, often intersecting with gender norms that constrain women's agency in musical spaces (Mahmood, 2005; Casanova, 2006). Following the 1979 Islamic Revolution, state policies limited women's public performances, and regional music was marginalized, reducing women's visibility as artists (Youssefzadeh, 2000). Even within these constraints, ethnographic evidence shows that folk music continues to play a vital role in daily life.

Private and domestic spaces have historically become important sites of musical creativity. Hanif (2024) notes that Iranian women often express emotions through singing during domestic work. Similarly, Shadi Fathi emphasizes that "folk music is a form of non-academic music passed down through generations, often sung in intimate settings, such as lullabies sung by mothers to their children" (personal communication, March 12, 2025). Practices such as lullabies, agricultural songs, and ta'zieh have historically lacked state support, reflecting official neglect, yet they remain central to everyday life and ecological labor settings.

Women have traditionally played a key role in preserving folk songs, often under conditions of cultural resistance. Research documents their informal transmission through lullabies, family gatherings, and ceremonies (Nettl, 2005; Nooshin, 2011; Spiri, 2020). Insights from the Harandi sisters (personal communication, March 2025) highlight the growing role of digital platforms and educational institutions in safeguarding folk music. Interviews indicate that women's engagement in private and community settings reinforces collective identity and sustains intangible heritage, despite social, economic, and state-imposed restrictions (Rahimi & Khaksar, 2024). Taken together, these studies suggest that women's participation in Iranian folk music operates simultaneously at intimate, communal, and increasingly transnational levels.

Women's contributions extend beyond folk music into classical traditions. As one musician notes, "In folk music, which is closely tied into daily life, women have an undeniable, very prominent role... It is impossible to imagine this type of music being formed or continued without the involvement of women" (personal communication, March 2025). Ahmadian (2023) observes that women in Iranian classical music act as agents of resistance, reclaiming historically marginalized spaces. Aslanova (2024) emphasizes that women actively create and transmit oral traditions, preserving collective experiences across generations.

Early education is crucial for continuing folk traditions. Exposure to local stories, lullabies, and musical narratives in preschool strengthens cultural identity and motivation to engage with local music (Development of Musical Culture of Preschool Children Based on Folk Traditions, 2023). Women's domestic and informal practices constitute acts of intangible resistance, transmitting heritage and identity across generations, while the increasing visibility of women in classical music represents a transformative moment where artistic expression and social resistance intersect (Hanif, 2024; personal communications, March 2025).

Finally, global circulation of music is influenced by language and geographic proximity. Countries with shared languages tend to exchange more music, while physical distance has become less significant due to digital platforms (Ferreira & Waldfogel, 2013; El País, 2024). In the Iranian case, these dynamics intersect with gendered constraints, rendering digital platforms particularly significant for women musicians. Platforms such as Instagram, YouTube, and digital archives complement traditional preservation methods, allowing Iranian women to share performances and educational resources, thus extending the reach of folk traditions to local and global audiences while adapting to technological change (Harkins, 2019).

Taken together, these historical and theoretical perspectives suggest that women's participation in Iranian folk music cannot be understood solely through institutional visibility or formal performance structures. Instead, it must be situated within layered social spaces where regulation, tradition, and everyday practice intersect. Gendered cultural agency in this context emerges through relational networks, intergenerational transmission, and adaptive strategies that respond to shifting political, social, and technological conditions. Folk music

therefore functions as both an artistic genre and a social practice embedded in domestic, communal, and increasingly digital environments.

This framing invites a reconceptualization of cultural sustainability beyond preservationist discourse. Rather than viewing sustainability as the static safeguarding of repertoire, it can be approached as a dynamic process shaped by embodied practice, negotiated legitimacy, and evolving modes of circulation. In contexts where public performance opportunities may be limited, informal and digitally mediated practices become critical sites of continuity. Women's roles in these spaces illuminate how heritage persists through lived experience, affective labor, and context-sensitive adaptation. Such a perspective foregrounds the interaction between structure and agency, revealing how cultural transmission unfolds within constraints while remaining responsive to change.

## 2.- Materials and Methods

This study adopts a qualitative research design supported by methodological triangulation. Data were collected through a semi-structured questionnaire, three in-depth interviews, and the analysis of digital materials produced by participants, allowing the comparison of multiple sources of evidence. Given the exploratory nature of the study and the small sample size, numerical indications are used only descriptively to support the qualitative interpretation.

### 2.1 Participants

The core sample consisted of eight women (n=8) who completed the questionnaire, including five folk musicians and three classical musicians. In addition to the questionnaire participants, three semi-structured interviews were conducted with individuals selected for their expertise in Iranian music. Two of the interviewees are ethnomusicology researchers based in Iran with expertise in Iranian classical and folk traditions. Their perspectives were included in order to provide contextual and analytical insights into the cultural, historical, and social dimensions of women's participation in Iranian music. The third interviewee is a setar teacher currently living in France who has been actively performing Iranian classical music in concerts across Europe for more than twenty years. Her participation offered a diasporic perspective on the transmission, performance, and representation of Iranian musical traditions outside Iran.

Their perspectives were considered particularly valuable for the study because they provided expert insight into the cultural context of Iranian music, the historical dynamics of women's participation, and the ways in which Iranian musical traditions are interpreted both within Iran and in diasporic contexts.

The study employed purposive sampling in order to engage participants with direct experience in folk and classical music performance, teaching, and research. Given the exploratory nature of the study and the sensitivity of the socio-cultural context, emphasis was placed on depth of insight rather than numerical representativeness. Participants were selected based on their active involvement in musical practice and their capacity to reflect critically on issues of transmission, gender, and cultural preservation. While the sample size is limited, this approach is consistent with qualitative research traditions that prioritize contextual richness and interpretive depth over statistical generalization.

## 2.2 Data Collection

Data were collected between April 2025 and June 2025 through a semi-structured questionnaire that included open-ended questions and closed-ended items using Likert-scale responses. The study focused on Iranian women involved in folk and classical music practices in Iran and within transnational digital contexts, including one participant residing in France. Open-ended responses were submitted as written textual entries of varying length. Three interviews were conducted (two lasting approximately 30 minutes and one lasting 20 minutes), all of which were audio-recorded with participants' consent and fully transcribed. Additionally, digital content produced by the study participants on platforms such as Instagram, YouTube, TikTok, and streaming services was examined. Between 10 and 15 recent posts per participant from the previous year were selected for analysis, and the digital analysis was limited to the official public accounts of the study participants.

The selection of digital materials followed specific inclusion criteria. Posts were selected only from the official public accounts of the participants and had to be directly related to musical performance, teaching activities, or the presentation of folk repertoire. Only posts published within the previous twelve months were considered in order to capture recent practices and current forms of digital engagement. Content unrelated to musical activities, such as personal or non-artistic posts, was excluded from the analysis.

### 2.3 Data Analysis

Qualitative data from questionnaire responses and interview transcripts were analyzed using iterative thematic content analysis. Initial open coding identified recurring concepts such as cultural identity, intergenerational transmission, musical resistance, digital engagement, and structural constraints. Codes were progressively grouped into broader thematic categories through successive rounds of refinement, allowing patterns to emerge inductively from the data rather than from predetermined analytical templates. Coding was conducted manually in iterative phases to ensure internal consistency, thematic coherence, and analytical rigor.

Throughout the analytical process, attention was given to both convergence and divergence across data sources. Codes were systematically compared across questionnaire responses, interview transcripts, and digital materials in order to identify shared patterns as well as contextual variation. This cross-source comparison enhanced interpretive depth and supported the development of themes that reflected complexity rather than uniformity. Analytical depth was further strengthened by examining how themes shifted across different narrative contexts, allowing attention to nuance, contradiction, and situated meaning within participants' accounts.

Although the analytical orientation remained inductive, interpretation was informed by relevant theoretical perspectives discussed in the literature review. Reflexive awareness of the researcher's interpretive position was maintained throughout the process, particularly in relation to issues of gendered experience, cultural regulation, and digital visibility. Systematic memo writing accompanied each stage of coding in order to document emerging interpretations, track analytical decisions, and enhance transparency in the development of themes. The integration of questionnaire data, interview material, and digital content enabled methodological triangulation, strengthening the internal coherence and credibility of the findings.

Closed-ended questionnaire items were summarized descriptively using SPSS (Version 27) to report demographic characteristics and response distributions. Given the small sample size, quantitative results are interpreted cautiously and are not treated as statistically generalizable evidence.

Digital content analysis combined basic engagement indicators such as views, likes, comments, and shares with qualitative examination of captions, performance context, and audience interaction. Posts were selected based on recency and relevance to musical performance and were analyzed through focused qualitative coding to identify recurring thematic patterns. Engagement indicators were interpreted descriptively as markers of digital visibility rather than as measures of causal influence or popularity.

## 2.4 Ethical Considerations

All participants provided informed consent prior to participation. Anonymity and confidentiality were maintained throughout the study. Data were securely stored and used exclusively for academic purposes. Given the socio-political sensitivities surrounding women's public musical participation in Iran, particular attention was paid to participants' anonymity in both textual analysis and digital content examination. Publicly accessible materials were analyzed with caution to avoid exposing identifiable information beyond what participants had intentionally made visible.

## 3.- Results

The findings presented in this section are based on data collected from eight participants (n=8). The participants represented different age groups, including younger and more experienced musicians. Five of the eight participants were between 30 and 50 years old, two participants were between 18 and 29, and one participant was over 50 years old. All participants provided informed consent, and most were actively engaged in folk music activities at the time of the study.

Participants identified several challenges affecting women's engagement in Iranian folk music. Four participants referred primarily to social barriers as the most significant difficulty, while three participants highlighted economic constraints. One participant emphasized cultural barriers as the main challenge. Several participants also referred to the need for greater financial and institutional support, emphasizing the interconnected nature of social, economic, and cultural limitations. These responses suggest that social restrictions remain the most frequently mentioned difficulty, although economic and cultural factors also shape women's musical participation.

A closer examination of participants' responses revealed that these challenges often overlap rather than functioning as isolated categories. Social restrictions frequently intersected with economic constraints, particularly when limitations on public performance reduced income opportunities and professional visibility. Similarly, cultural barriers were often embedded within broader normative expectations regarding gender roles and appropriate spaces of artistic expression. The thematic categories presented below were derived from recurring patterns identified across questionnaire responses, interview transcripts, and digital content analysis.

The thematic analysis further revealed that women play a significant role in the transmission of folk traditions through oral practices such as lullabies, domestic singing, and family-based teaching. One participant explained that "many traditional songs are still transmitted informally within families, especially through mothers and grandmothers." Participants emphasized that these practices contribute to preserving collective cultural memory across generations.

Several responses also framed women's engagement in folk music as a form of cultural resistance and identity expression. Participants described musical participation as a means of maintaining cultural continuity within everyday social life. Social and cultural barriers were frequently mentioned, particularly restrictions related to religious norms and limitations on women's public performances. One participant noted that "social expectations and restrictions often limit women's opportunities to perform publicly." Participants also highlighted the lack of institutional and financial support as a significant obstacle affecting women musicians.

Participants emphasized the growing role of digital media and social networks in increasing visibility and facilitating new forms of participation. Digital platforms such as Instagram and YouTube were described as alternative spaces that allow women to present their musical work and connect with broader audiences beyond local contexts. One participant stated that "social media has made it easier to share music beyond local limitations."

Some participants also expressed concern that the reduced participation or invisibility of women could weaken the richness and authenticity of folk traditions. Overall, the findings highlight a complex interplay between preservation, resistance, and adaptation within the

contemporary landscape of Iranian folk music, particularly in relation to new forms of digitally mediated visibility.

#### 4.- Discussion

The findings of this study highlight the central yet contextually constrained role of women in the preservation and transmission of Iranian folk music. Within this exploratory sample, participants identified social restrictions as the most significant challenge, followed by economic and cultural barriers. These findings suggest that women's musical engagement develops within broader processes of negotiation, adaptation, and cultural continuity shaped by social and institutional conditions.

The thematic analysis emphasizes women's role in sustaining oral traditions and maintaining cultural memory through practices such as lullabies, domestic singing, and the transmission of regional repertoires. Similar patterns have been documented in studies from Central Asia, Turkey, Korea, and Morocco, where women musicians navigate marginalization while preserving local musical traditions. Although these contexts differ historically and culturally, the Iranian case reflects broader dynamics in which women's participation in folk music is closely connected to questions of identity, heritage, and cultural continuity.

The findings may also be interpreted through discussions of gendered agency within constrained socio-cultural environments. Rather than presenting women's participation as either resistance or compliance, participants' experiences point toward negotiated forms of agency shaped by structural limitations. Women's engagement in folk music unfolds within existing restrictions while simultaneously contributing to forms of visibility, continuity, and cultural reinterpretation. In this context, folk performance may function as a space where tradition is preserved and adapted through embodied musical practice. This interpretation aligns with gender studies perspectives that emphasize situated agency within regulatory frameworks.

Digital mediation emerged as another important dimension of participants' experiences. Social media platforms were described as spaces that increase visibility, facilitate networking, and support new forms of participation and community building. At the same time, participants' reflections revealed tensions between cultural preservation and digital adaptation. Digital technologies appear to reshape contemporary folk practices by

influencing how authenticity, visibility, and audience engagement are negotiated. Online participation may create opportunities for broader circulation and professional connection while also generating forms of exposure and vulnerability. For some participants, digital spaces functioned as alternative environments for musical expression that partially bypass physical and institutional limitations. These developments suggest changing conditions in the ways structural inequalities are experienced and negotiated within contemporary musical contexts.

Given the exploratory nature of the study and the limited sample size, the findings should be interpreted as contextually grounded rather than statistically generalizable. The purposive and non-probabilistic sample limits broader transferability, and the perspectives presented reflect specific musical and socio-cultural experiences. In addition, written questionnaire responses varied in depth, and the digital materials analyzed represent curated forms of self-presentation rather than unmediated everyday practices. Reliance on publicly accessible digital content also restricts the analysis to materials participants intentionally chose to share online. As a result, private performances, informal gatherings, and offline pedagogical interactions remain outside the scope of observation. While confidentiality and reflexive analysis were prioritized throughout the research process, the findings remain situated within a specific temporal and contextual framework.

The study also points toward several broader implications. Participants' experiences suggest the importance of structural support mechanisms, including inclusive cultural policies, financial support, and institutional recognition, in sustaining women's contributions to intangible cultural heritage. Women's participation in folk music appears closely connected to artistic expression, cultural continuity, community relationships, and intergenerational transmission. These findings invite further reflection on how gendered participation shapes the sustainability of musical traditions across different cultural contexts. In addition, discussions surrounding intangible heritage may benefit from greater attention to informal transmission networks and domestic musical practices, which participants frequently identified as central to the continuity of folk traditions.

The findings further suggest practical implications for cultural and educational initiatives. Institutional frameworks that actively support women's participation in folk music may contribute to cultural sustainability by expanding access to performance opportunities, pedagogical spaces, and funding resources. Educational and community-based initiatives may

also benefit from recognizing informal and domestic musical practices as significant forms of cultural transmission. Documentation and archiving projects focused on women's repertoires, including lullabies and regional vocal traditions, may further support intergenerational continuity and cultural preservation.

The digital dimension additionally highlights the importance of developing nuanced approaches to online cultural preservation. While digital platforms expand visibility and transnational circulation, they also operate within algorithmic systems that influence exposure and audience engagement. Future initiatives related to digital archiving, ethical visibility, and sustainable dissemination may therefore play an important role in supporting women musicians' participation in digital environments.

Conceptually, this study contributes to discussions of cultural sustainability by framing women's participation in folk music as a form of embodied continuity shaped through everyday practices, informal transmission, and engagement with digital infrastructures. Within the Iranian context, these processes are closely connected to gendered experiences unfolding across domestic, relational, and increasingly digital spaces. This perspective contributes to broader understandings of intangible heritage by emphasizing the relationship between cultural continuity, mediation, and adaptation.

Future research may benefit from larger and more diverse samples, longitudinal approaches, and comparative perspectives examining women's participation across different socio-cultural and technological environments. Additional attention to audience reception, both online and offline, may also deepen understanding of how women's musical practices are interpreted, validated, and circulated. Interdisciplinary approaches combining ethnomusicology, gender studies, and digital media research may further strengthen the analysis of gendered cultural sustainability in contemporary folk music settings.

Overall, this study offers an exploratory and theoretically informed perspective on Iranian women's participation in folk music and the structural conditions shaping their experiences. The findings suggest that folk music functions as a dynamic cultural field shaped by negotiations among gender norms, communal expectations, and evolving technological contexts. Women's participation reflects ongoing interactions between constraint, adaptation, and creativity, highlighting how intangible cultural heritage continues through embodied and situated musical practices.

### 5.- Bibliographic references

- Ahmadian, N. (2023). Female agency, genres and aesthetics of sorrow in Persian classical music. In I. Nenic & L. Cimardi (Eds.), *Women's leadership in music: Modes, legacies, alliances* (pp. 225–238). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839465462-016>
- Aslanova, G. C. (2024). The image of a woman in folklore as a folk tradition. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 2(42). [https://doi.org/10.31435/rsglobal\\_ijtss/30062024/8170](https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijtss/30062024/8170)
- Casanova, J. (2007). Rethinking secularization: A global comparative perspective. In P. Beyer & L. Beaman (Eds.), *Religion, globalization, and culture* (pp. 101–120). Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004154070.i-608.39>
- Çelik, M., & Akgül, M. (2019). Gender roles about being a woman in some of Turkish folk songs. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(1), 36–53. <https://doi.org/10.33710/sdujes.532066>
- Choi, H. (2023). Portraying feminist beliefs and transcending cultural norms: Korean women artists' reinterpretation of songs traditionally performed by men. *International Journal of Intangible Heritage*, 18, 77–88. <https://doi.org/10.35638/ijih.2023.18..005>
- Development of musical culture of preschool children based on folk traditions. (2023). *Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching*, 23, 42–48. <https://geniusjournals.org/index.php/ejlat/article/view/4848>
- Eljechtimi, A. (2025, February 3). Moroccan folk singers break barriers, keep traditions alive despite stigma. *Associated Press*. <https://apnews.com/article/7e0bfa5425f3e92eda9d052d520012c8>
- El País. (2024, April 23). Spanish-language music shakes off complexes and makes its mark on the global stage. *El País*. <https://english.elpais.com/culture/2024-04-23/spanish-language-music-shakes-off-complexes-and-makes-its-mark-on-the-global-stage.html>
- Ferreira, F. V., & Waldfogel, J. (2013). Pop internationalism: Has half a century of world music trade displaced local culture? *The Economic Journal*, 123(634), 634–664. <https://doi.org/10.1111/econj.12003>
- Harkins, P. (2019). *Digital sampling: The design and use of music technologies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351209960>
- Hanif, E. (2024). Singing domesticity: Iranian women's work songs and lullabies as emotional archives. *Review of Contemporary Philosophy*, 23, 1618–1631. <https://reviewofconphil.com/index.php/journal/article/view/641>

- Mahmood, S. (2005). *Politics of piety: The Islamic revival and the feminist subject*. Princeton University Press.  
<https://press.princeton.edu/books/ebook/9781400839919/politics-of-piety-0>
- Nettl, B. (2005). *The study of ethnomusicology: Thirty-one issues and concepts* (2nd ed.). University of Illinois Press.
- Nooshin, L. (2011). *Iranian classical music: The discourses and practice of creativity*. Ashgate.
- Rahimi, Z., & Khaksar, A. (2024). Gender disparity and obstacles faced by female musicians in Iran's music industry. *International Journal of Social Science Research and Review*, 7(9), 151–159. <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v7i9.2229>
- Semati, M. (2017). Iran, media and the discourse of human rights. In H. Tumber & S. Waisbord (Eds.), *The Routledge companion to media and human rights* (pp. 156–164). Routledge.
- Sultanova, R. (2021). Why women sing: Female performers from Central Asian traditional societies. *Etnomüzikoloji Dergisi*, 4, 35–50.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/etnomuzikoloji/issue/68173/1061324>
- Spiri, G. (2020). Women's role in preserving lament songs in the villages of Gjirokaštër, Albania. *Yearbook for Traditional Music*, 52, 147–167.  
<https://doi.org/10.1017/ytm.2020.6>
- Youssefzadeh, A. (2000). The situation of music in Iran since the revolution: The role of official organizations. *British Journal of Ethnomusicology*, 9(2), 35–61.  
<https://doi.org/10.1080/09681220008567300>

### Funding

This research did not receive any specific grant or financial support from public, commercial, or not-for-profit funding agencies.

## Formas y géneros poético-musicales en Gerardo Diego: marco teórico y tipología

### Poetic-Musical Forms and Genres in Gerardo Diego: A Theoretical Framework and a Typology

**Paula García Andúgar**  
Université Paul Valéry Montpellier

Cómo citar este artículo | How to cite this paper

---

García-Andúgar, P. (2026). Formas y géneros poético-musicales en Gerardo Diego: marco teórico y tipología. *Revista internacional digital de Artes interdisciplinarias y Música*, 2, 103-123. <http://doi.org/10.67280/ridaim.20>



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

## Formas y géneros poético-musicales en Gerardo Diego: marco teórico y tipología

### Poetic-Musical Forms and Genres in Gerardo Diego: A Theoretical Framework and a Typology

Paula García Andúgar

<https://orcid.org/0009-0006-4336-6338>

Enviado: 11/04/2026

Aceptado: 01/06/2026

#### Resumen

El presente artículo establece un marco teórico para el estudio de las formas y los géneros poético-musicales desde una perspectiva interartística. A partir del diálogo entre teoría literaria, musicología y estética comparada, se delimitan los conceptos de género, forma y macro-forma, y se formulan herramientas de análisis aplicables al texto poético, en particular la segmentación, la recurrencia y la dinámica tensiva. Sobre esta base, el trabajo examina diversas macro-formas musicales en la poesía de Gerardo Diego, con especial atención a las formas de retorno y variación, las estructuras imitativas y contrapuntísticas, y las configuraciones cinéticas, coreográficas y responsoriales. El análisis permite poner de relieve la productividad crítica de los modelos musicales para la interpretación de la organización compositiva del poema y para la comprensión de la dimensión híbrida de la escritura dieguina.

**Palabras clave:** Gerardo Diego, poesía y música, interartisticidad, forma poética, análisis formal, géneros poético-musicales

#### Abstract

This article establishes a theoretical framework for the study of poetic-musical forms and genres from an interartistic perspective. Drawing on the dialogue between literary theory, musicology, and comparative aesthetics, it defines the concepts of genre, form, and macro-form, and develops analytical tools applicable to poetic texts, particularly segmentation, recurrence, and tensional dynamics. On this basis, the study examines various musical macro-forms in the poetry of Gerardo Diego, with particular attention to forms of return and variation, imitative and contrapuntal structures, and kinetic, choreographic, and responsorial configurations. The analysis highlights the critical productivity of musical models for interpreting the compositional organization of the poem and for understanding the hybrid dimension of Diego's writing.

**Keywords:** Gerardo Diego, poetry and music, interartisticity, poetic form, formal analysis, poetic-musical genres



## 1.- Introducción

El presente trabajo se inscribe en una perspectiva comparatista e interartística que aborda la relación entre poesía y música no como una afinidad general entre artes, sino como un problema de organización formal susceptible de descripción rigurosa. Para ello, parte de la necesidad de distinguir tres niveles analíticos que con frecuencia tienden a solaparse en los estudios interartísticos: género, forma y macro-forma. Esta delimitación resulta especialmente pertinente si se atiende, por un lado, a la inestabilidad constitutiva del género formulada por Derrida y, por otro, a la concepción de los géneros como formas relativamente estables de enunciado sometidas a reconfiguración histórica (Derrida, 1986; Navarro, 2022). En diálogo con la idea de la obra como estructura que orienta y limita sus posibles interpretaciones (Eco, 1974), y con las reflexiones métricas que han subrayado la productividad de la analogía entre verso y compás en la organización del poema (Núñez Ramos, 2001), este artículo propone examinar de qué modo ciertos modelos compositivos de origen musical pueden funcionar como principios organizadores del texto poético sin que ello implique homologar ambos sistemas artísticos.

Desde esta perspectiva, la propuesta metodológica se articula en torno a tres operaciones analíticas –segmentación, recurrencia y dinámica tensiva– que permiten describir la disposición de las unidades, la reaparición transformada de los motivos y la progresión estructural del poema (Yepes, 2014; Levinson, 2009). Sobre este marco, la poesía de Gerardo Diego se estudia como un corpus especialmente apto para reconocer formas de retorno y variación, estructuras imitativas y contrapuntísticas, y configuraciones cinéticas, coreográficas y responsoriales, con el fin de formular una tipología de macro-formas poético-musicales que haga visible la función compositiva de la referencia musical en la arquitectura del poema.

## 2.- Marco y teoría general de las formas y los géneros poético-musicales

### 2.1. Género, forma y macro-forma: definición y problemas

La reflexión sobre género, forma y macro-forma en el presente artículo exige partir de definiciones que atiendan tanto a la teoría musical como a la literaria y que, al mismo tiempo, sean conscientes de los límites de las analogías interartísticas. En musicología, el género, que a su vez pueden separarse según su función social y su instrumentación (criterios



funcionales o materiales) se concibe hoy como una categoría socio-musical que no remite solo a rasgos puramente sonoros, sino a conjuntos de prácticas, funciones y expectativas compartidas por comunidades históricas concretas. En esta línea, a partir de la definición de Franco Fabbri (1981, p. 52), Fellone subraya que los géneros dependen de grupos de personas, obedecen a procesos históricos empíricos y no se confunden con el estilo, que remite más bien a una huella individual o técnico-formal (Fellone, como se indicó en Madoery, 2024, p. 4).

La teoría de los géneros literarios (narrativo, lírico, dramático, didáctico, poético), por su parte, oscila entre entenderlos como entidades históricas con rasgos empíricos verificables y concebirlos como tipos ideales relativamente estables dentro de un sistema de géneros. Desde esta perspectiva comparatista, el género funciona como vehículo institucionalizado de comunicación entre obra y sociedad y explica por qué unas formas triunfan en determinadas coyunturas y otras quedan marginales (Navarro, 2022). Esta movilidad resulta especialmente relevante en el caso de las formas híbridas, como la ópera, donde convergen sistemas semióticos distintos y se hace necesario distinguir entre denominación genérica y organización estructural efectiva.

En este contexto, se parte de la hipótesis de que las grandes formas interartísticas consagradas por la tradición no agotan el campo de lo híbrido. Siguiendo la idea de Derrida de que “el género siempre desborda la ley del género” (1986, p. 255) y la noción bakhtiniana de los géneros como formas relativamente estables de enunciado sometidas a constantes procesos de reconfiguración histórica, se propone desplazar la mirada hacia espacios microformales, como el verso y el poema breve, en los que las lógicas genéricas se negocian de manera más soterrada.

Conviene, a su vez, precisar qué se entiende aquí por “forma” y por “macro-forma”. Siguiendo el planteamiento de Eco, se considera la obra como un objeto dotado de propiedades estructurales que orientan y limitan sus posibles interpretaciones, mientras que reservamos el término estructura para el sistema de relaciones entre niveles (semántico, sintáctico, material, receptivo) que hace de esa forma algo describible y susceptible de generalización teórica. Se denominará forma, en este sentido, a la configuración interna de esos elementos en una unidad concreta, y macro-forma al modo en que distintas unidades se articulan en conjuntos de mayor alcance. En el terreno poético, Núñez Ramos (2001, p. 325) recuerda que el verso funciona como equivalente del compás musical. El poema surge

entonces de la organización de niveles superiores (estrofa, secuencia, arquitectura del libro) en una “forma plástica del espíritu” que integra ritmo, disposición gráfica y progresión semántica.

De esta manera, en música, la forma designa la organización interna de una pieza, mientras que la macro-forma remite a configuraciones de mayor alcance. La traslación de estos términos al ámbito poético exige mantener su valor heurístico y evitar homologaciones literales, dado que las diferencias de material y temporalidad entre ambos sistemas siguen siendo decisivas. En música, esa distinción se reconoce, por ejemplo, en la diferencia entre formas internas como la binaria, la ternaria o la sonata, y ensamblajes de mayor alcance como la suite, el ciclo de lieder o la ópera; por eso conviene no identificar sin más la extensión con el género ni trasladar sin matices términos como pieza, ciclo, serie o suite, cuyo valor no coincide plenamente en literatura y en música.

El traslado acrítico de estos términos al análisis poético corre el riesgo de borrar las diferencias de material, temporalidad y situación comunicativa entre lenguaje y música. En consecuencia, la referencia a formas musicales en Gerardo Diego será analizada como modelo estructural posible y no como equivalencia técnica. Solo el examen de la segmentación, las recurrencias y la dinámica interna del poema permitirá determinar el alcance real de esa referencia.

## 2.2. La arquitectura musical aplicada al poema

Desde Goethe, para quien la arquitectura era “música petrificada”, la crítica ha recurrido sistemáticamente a metáforas arquitectónicas para pensar la forma musical, subrayando que una obra no es sólo sucesión de sonidos, sino un edificio temporal articulado por proporciones, simetrías y tensiones internas (Arroyas, 2001). En la historiografía musical, esta imagen se vuelve especialmente insistente cuando se describen formas de alta densidad constructiva, es decir, obras musicales cuya estructura interna está trabajada en profundidad, con muchos elementos relacionados entre sí y organizados de manera rigurosa. Así lo muestran, por ejemplo, los análisis del motete isorrítmico y de la misa cíclica del siglo XV como construcciones asentadas sobre cimientos proporcionales (color y talea), con voces superiores distribuidas según planes rigurosos; en paralelo, la propia notación occidental puede entenderse como una espacialización del tiempo, pues la partitura fija un edificio de

duraciones y alturas cuya lógica estructural solo se actualiza plenamente en la ejecución (Madroñero Morillo, 2012).

Cuando se traslada esta metáfora al poema, el paso no es arbitrario. El verso es un objeto temporal y acústico cuya escritura consigna un ritmo latente. La métrica no es mera huella histórica del canto, sino condición de una música peculiar que se manifiesta en la lectura, y el verso desempeña en poesía una función análoga al compás en música, mientras la estrofa configura “modelos cerrados de composición, diríase incluso que de composición musical” (Núñez Ramos, 2001, p. 329). Del Prado (2006), por su parte, reclaman que el poema posea una forma dotada de sustento material (sonoro y visual) que lo sitúe en un nivel plástico comparable al cuadro o a la partitura; el poeta, lejos de ser un mero excretor de sentimientos, es un compositor que trabaja con formas heredadas o autogeneradas, como quien diseña la planta de una casa o de un templo.

De nuevo, la oposición entre formas predeterminadas o formas auto-generadas es insignificante: el poeta que no se atiene a una forma heredada tiene también la obligación de darle una forma con sustento material (sonora y visual) a su poema, aunque su proceso, en vez consistir en la manipulación de una forma que en parte (sólo en parte) le es ajena, se configure como una autogénesis que nos sugiere la casa del caracol. Todo poeta, como todo pintor o músico debería componer su poema atendiéndose a estos presupuestos. El poeta también es un compositor y no un simple excretor de sentimientos y pulsiones (Del Prado, 2006, p. 26).

En este marco, hablar de arquitectura musical del poema significa describir su organización global como un espacio temporal construido. La jerarquía métrica modeliza mediante sílabas, pies, colas y verso, con ejes acentuales privilegiados que orientan el flujo (por ejemplo, la cuarta o sexta y la décima en el endecasílabo), funciona como un sistema de pilares que sostienen la estructura y sobre los cuales pueden tenderse “arcos” de entonación que abarcan varios versos o estrofas. La curva melódica de la frase, que se prolonga más allá del corte versal, establece trayectos de tensión y reposo comparables a los recorridos de fuerzas en un arco arquitectónico.

De esta forma, se observa cómo desde la teoría interartística se ha señalado que el reconocimiento de estructuras musicales en el texto literario depende de esquemas analógicos contruidos por el lector. En este sentido, hablar del poema como “partitura” debe entenderse como metáfora analítica orientada a describir su organización sonora y rítmica. Ese reconocimiento exige, en realidad, la constitución de una instancia intermedia (un icono,



un esquema o una figura) que permita el paso de lo literario a lo musical y haga posible percibir rasgos musicales en el objeto verbal mediante un proceso analógico de innovación semántica (Arroyas, 2001, p. 58).

En consecuencia, describir secciones, módulos, pilares y arcos de tensión en un poema no es un simple juego metafórico, sino una manera de dar cuenta de cómo su disposición métrica, sintáctica y sonora configura un espacio de experiencia que el lector recorre, análogamente a como escucha la arquitectura de una obra musical.

### 2.3. Herramientas de análisis de la nueva concepción del poema

Para abordar el análisis formal resulta imprescindible disponer de herramientas que permitan segmentar el flujo sonoro y describir las relaciones de recurrencia que lo articulan. El análisis formal exige atender a la segmentación del discurso en unidades reconocibles y a las relaciones jerárquicas que estas establecen dentro del conjunto. De ahí que resulte útil partir, como propone la micromorfología, de segmentos mínimos –motivo, pie, inciso o subfrase, frase, período o sección– y atender a su duración, su conmensurabilidad y sus modos de unión antes incluso de fijar su jerarquía temática, pues ello permite distinguir con mayor claridad la función estructural de cada unidad dentro del texto (Yepes, 2014).

La forma, entendida, tal y como se ha señalado anteriormente, como disposición ordenada en el tiempo de las partes que componen la obra, se constituye precisamente a partir de cómo la percepción y la memoria establecen relaciones de repetición, contraste y retorno entre esos segmentos.

En este marco, la repetición desempeña un papel generador decisivo pues es la fuerza más simple y al mismo tiempo más enérgica de construcción formal, porque ofrece al oyente un punto de apoyo reconocible sobre el que se pueden edificar variaciones y desarrollos, aun cuando la repetición estrictamente literal sea poco habitual y tienda casi siempre a la transformación. La detección de estribillos, retornos y variaciones se apoya en esa capacidad de reconocer patrones que reaparecen con el mismo diseño melódico-rítmico o con modificaciones parciales en otros contextos armónicos, como ilustra la forma estrofa-estribillo en la canción popular, donde un bloque contrastante reaparece periódicamente y estructura de manera muy clara el discurso.

De dicha manera, la repetición y la variación de motivos constituyen principios generadores de cohesión, al permitir que el lector reconozca núcleos que reaparecen

transformados en distintos contextos. Desde un plano de análisis más detallado, ello exige identificar motivos como bloques conceptuales básicos del tejido compositivo, cuya identidad se mantiene incluso cuando son sometidos a desplazamientos, fragmentaciones o cambios interválicos; su reaparición en distintos niveles, desde la célula hasta la sección, garantiza continuidad y cohesión, y hoy puede pensarse incluso como una red de parentescos entre un motivo y sus variaciones (Wu et al., 2023).

Sobre este entramado de segmentaciones y recurrencias se inscribe la dinámica tensiva como principio organizador del recorrido macro-formal. La tensión musical puede describirse como un fenómeno temporal ondulante, una curva de incremento y relajación que emerge de la interacción entre parámetros como registro, densidad, armonía, ritmo y timbre, y que el oyente experimenta como oleadas de expectativa, crisis y resolución (Lock, 2025). La organización formal se articula asimismo mediante una dinámica tensiva, entendida como progresión de acumulaciones y distensiones que orientan la experiencia global del poema.

En términos cognitivos, esta dinámica se articula mediante procesos de expectativa: las estructuras estilísticamente interiorizadas generan tendencias hacia determinadas continuaciones, y la emoción aparece cuando tales tendencias son momentáneamente inhibidas o demoradas hasta encontrar una solución significativa (Eco, 1974, p. 80). En la práctica, los puntos de máximo crecimiento tensivo suelen coincidir con clímax formales, mientras que los retornos temáticos o tonales encarnan esa experiencia de regreso que cierra ciclos de tensión y reposo (Levinson, 2009, p. 422).

Así, segmentación, memoria motívica y dinámica tensiva no son operaciones analíticas independientes, sino dimensiones convergentes de una misma lectura estructural: delimitar las unidades, reconocer sus reapariciones y seguir la trayectoria de la tensión que las enlaza permite comprender cómo la obra construye, a través del tiempo, un recorrido formal dotado de sentido estético. Estos conceptos servirán para estructurar una explicación del discurso poético-musical del poeta desde la perspectiva de la forma.

Segmentación, recurrencia y tensión no constituyen traslaciones mecánicas de categorías musicales, sino herramientas descriptivas que permitirán analizar cómo determinados poemas de Diego incorporan y transforman modelos compositivos procedentes del ámbito musical. Su operatividad se comprobará en los apartados siguientes.

### 3.- Tipología de macro-formas musicales en Diego

#### 3.1. Formas de retorno y variación

Las formas de retorno y variación remiten, en términos generales, a modos de construcción basados en la recurrencia. Un mismo elemento reaparece a lo largo de la obra y cada reaparición introduce un grado de modificación. Este apartado parte de esa lógica formal para definir los géneros que, en la tradición musical, la ejemplifican.

En la teoría musical clásica, las formas de retorno y variación se articulan en géneros bien definidos. El nocturno, configurado en el siglo XIX como pieza para piano solo, se concibe explícitamente como imitación de la serenata vocal nocturna. Según Carl Czerny (1791-1857), debe producir una impresión suave, fantástica, graciosamente romántica, o incluso apasionada, con movimiento lento y construcción cercana a un breve andante de sonata o a un tema ampliado, sin perder nunca el carácter *cantabile* y autónomo de la miniatura pianística (Czerny, como se indicó en Guerrero Almagro, 2017, p. 133).

Esta caracterización, centrada en los rasgos formales y expresivos codificados por la tradición pianística, se ha visto matizada por lecturas posteriores que insisten en la experiencia subjetiva que el nocturno pone en juego. Desde esta perspectiva, el género se entiende como una forma asociada a la interioridad y a la temporalidad suspendida de la noche: un fragmento sonoro de apariencia improvisada, donde se suceden impresiones fugitivas en una retórica que simula la desestructuración, pero responde en realidad a una organización cuidadosamente elaborada (Frei, 2024).

Esta doble dimensión del nocturno como forma codificada y experiencia interior nocturna resulta particularmente esclarecedora para abordar el *Nocturno II* inscrito en el poemario *Nocturnos de Chopin* (1963), paráfrasis del célebre *Nocturno en mi bemol mayor, op. 9, n.º 2*. Desde sus primeros versos, el poema activa el imaginario característico del género: “El jardín suspira. La noche de mayo / prende sus estrellas trémulas de fe”. El espacio nocturno no funciona aquí como mero decorado temático, sino como condición de posibilidad de una escucha. La reiteración anafórica (“El jardín... El jardín...”) introduce una respiración lenta y ondulante que recuerda el movimiento pausado y *cantabile* asociado al nocturno pianístico. La espera indefinida (“El jardín espera, mas no sabe qué”) instala una temporalidad suspendida, acorde con esa atmósfera de expectativa y ensoñación que la tradición musical atribuye al género.

El jardín suspira. La noche de mayo  
prende sus estrellas trémulas de fe.  
El jardín padece ansias de desmayo.  
El jardín espera, mas no sabe qué.

¿Alguien a coloquio las ramas incita?  
¿Qué vuelos de seda besan el umbral?  
¿De quién se presiente la dulce visita,  
de qué delicado huésped de cristal?

¿Y ese halo que apenas la sombra esclarece,  
que ya va extendiendo su gasa, que crece  
en difusa niebla, penumbra de aurora,

aurora de plata, plata de esplendor?  
Es la luna en vuelo, es nuestra señora  
la luna de mayo, madre del amor (Diego, 1963, p. 991).

Si en el nocturno el retorno se manifiesta en la reaparición modulada de un motivo dentro de una temporalidad suspendida, el vals ofrece otra modalidad de recurrencia: la del ciclo rítmico. Definido como danza en compás ternario, con acento característico en el primer tiempo y, en su variante vienesa, con una ligera anticipación del segundo, el vals organiza el movimiento sobre una repetición periódica que restituye incesantemente el punto de apoyo métrico. Siendo el retorno un retorno pulsátil cada compás reinscribe la misma estructura acentual, generando un avance que es simultáneamente repetición (Latham, 2010, p. 1550).

En el poema de 1919 con título homónimo, la lógica de retorno no se percibe únicamente en la cadencia sugerida por el ritmo, sino en la propia disposición gráfica del texto. La segmentación en bloques breves, separados por blancos visibles, organiza la lectura en unidades recurrentes que funcionan como giros sucesivos dentro de una misma estructura. Cada agrupación reaparece con una configuración semejante, de modo que la página misma escenifica el compás: avance, pausa, reanudación. En este contexto de experimentación ultraísta, donde el espacio tipográfico adquiere valor compositivo, el retorno se inscribe

como repetición modular de una forma visual estable, mientras que la variación se produce en los matices internos de cada bloque que modifican el movimiento sin alterar su esquema.

Las alas de los ritmos  
han volado al través de mis brazos

El violín en punta  
y una flor patinando por el arco

La noche perfumada de pausas y sollozos

Ella decía  
Cierra los ojos

Entre mis dedos  
un abanico vibra en oleajes

Tu cuello en flor ondea  
en el estanque sembrado de besos

El vals llora en mi ojal

Silencio

En mi hombro se ha posado el sueño  
y es del mismo temblor que sus cabellos (Diego, 1919, p. 606)

El nocturno y el vals permiten distinguir dos modalidades de recurrencia, pero no agotan las posibilidades estructurales del retorno en la tradición musical. Otras formas codifican de manera aún más explícita ese principio organizador.

En la práctica compositiva romántica, la reiteración de una misma célula melódica con variaciones tímbricas o dinámicas, como sucede en el *Boléro* de Ravel, ejemplifica una variación progresiva sobre un fondo rítmico invariable. El rondó, por su parte, formaliza el retorno mediante una alternancia sistemática entre un tema principal y episodios contrastantes, ya sea en su configuración estrófica medieval (rondeau/virelai), esquematizable como ABaAabAB, ya en la forma clásica ABACA, donde el motivo inicial

reaparece siempre como eje estructural (Latham, 2010, p. 606). Estos modelos permiten precisar que el retorno no implica mera repetición, sino reintroducción organizada de un núcleo reconocible dentro de una secuencia transformada, perspectiva que resulta operativa para el análisis de los poemas dieguinos en los que la recurrencia articula la arquitectura del texto.

¿Desde qué sombra dices  
luminosas palabras?  
¿De qué incredulidades  
nace la fe que cantas? (Diego, 1975, p. 349)

Sobre este trasfondo, la crítica literaria ha trasladado ese vocabulario para describir poemas “circulares” o “variacionales”. El género del nocturno pasa así del teclado a la palabra dado que estudios sobre el “nocturno musical, pictórico y literario” muestran cómo ciertos poemas adoptan la estética del nocturno pianístico (intimidad, claroscuros, vaivenes rítmicos y pedales verbales que crean un clima estático), convirtiendo la noche en estado de ánimo y la pieza en reminiscencia casi improvisada (Guerrero Almagro, 2017).

En el terreno de la variación, tanto la teoría interartística como la obra dieguiana explotan directamente la noción musical de tema con variaciones. La lectura músico-literaria ha mostrado cómo ciertas obras narrativas se estructuran como un tema inicial seguido de variaciones sucesivas que modifican ritmo, rima y tono, funcionando el modelo musical de variación como “forma simbólica” para pensar la reescritura de un mismo núcleo de contenido (Arroyas, 2001, pp. 90-93). De modo análogo, el poemario *Variación 2* de Diego se concibe como ejercicio variacional donde cada texto reescribe un poema anterior propio, y el análisis aplica categorías de variación ornamental o armónico-contrapuntística para describir cómo se conservan el “tema” léxico y la estructura estrófica mientras cambian las imágenes, las cadencias y la atmósfera.

### 3.2. Formas imitativas y contrapuntísticas

Por otro lado, las formas imitativas y contrapuntísticas como la fuga y el canon suponen la organización de varias voces independientes que comparten un mismo material temático. La fuga, considerada el punto culminante del desarrollo contrapuntístico tonal, se articula a partir de un sujeto que entra sucesivamente en distintas voces. Estas entradas

generan un tejido donde el tema reaparece transpuesto, invertido, sobrepuesto en estrechos *stretti* (“estrechado”, “apretado”) y alternado con episodios más libres, de modo que cada voz conserva su autonomía melódica al tiempo que construye un todo armónico complejo. Para ilustrar esta idea, véase en el siguiente ejemplo de *Contrapunctus I* de *Die Kunst der Fuge* de Johann Sebastian Bach, considerado por muchos como el padre de la fuga.

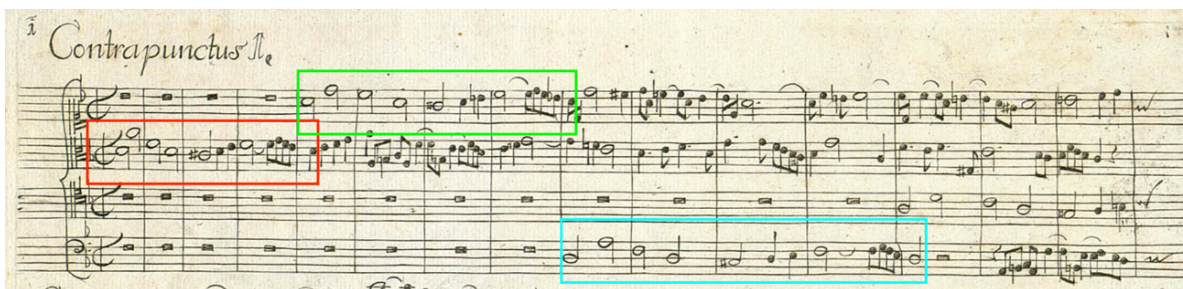


Figura 1. Inicio del *Contrapunctus I* de *Die Kunst der Fuge* de Johann Sebastian Bach

En el canon la imitación es aún más estricta. Una voz sigue a otra repitiendo su línea con un desfase fijo, de manera que la textura polifónica resulta del desajuste temporal de una misma melodía. En ambos casos la textura polifónica se define como la coexistencia de líneas simultáneas, ninguna de las cuales es mero acompañamiento: todas contribuyen, por su entrelazamiento, a la percepción global de la obra (Van Keer, 2015, pp. 112-114).

Este modelo puede trasladarse con fecundidad al análisis poético cuando pensamos el poema como espacio de varias “voces” y “capas” discursivas. Desde Bajtín sabemos que todo discurso escrito está atravesado por voces ajenas: cita, parodia, ironía, diálogo interior; ningún texto habla nunca con una sola voz, sino que tramita un diálogo secreto entre enunciadores. En la lírica, la narratología ha precisado que junto al yo empírico del autor hay un narrador, posibles personajes que toman la palabra y un “sujeto de composición” que se manifiesta en las anomalías estructurales y estilísticas, como en el célebre *Ich grolle nicht* donde la insistente repetición del verso desmiente la declaración explícita de no guardar rencor (Colonna et al., 2024, p. 390).

En términos contrapuntísticos, un poema puede organizarse como una fuga de voces. El narrador presenta un motivo enunciativo, otro personaje lo imita o lo contradice, una voz citada reaparece con variaciones, y el nivel compositivo introduce repeticiones intensificadas, cortes sintácticos o cambios de ritmo que funcionan como *stretti* y episodios.

Así puede leerse, por ejemplo, *Psique* de Gerardo Diego, poema integrado en la sección final de *Amazona* (1955) y construido como una unidad extensa articulada en cuatro partes. En este caso, la analogía contrapuntística no depende de un simple rótulo, sino de la propia composición del poema: la figura de la mariposa-Psique reaparece de un tramo a otro como motivo recurrente, pero cada reaparición modifica su valor, pues pasa de presencia sensorial y erótica a emblema anímico y, finalmente, a cifra de una identidad inestable. A ello se añade la inserción explícita de léxico musical (entre otros, “fugas”, “caprichos”, “preludios” y “rondós”), que orienta la lectura hacia una lógica de recurrencia, variación y recomienzo. Lo relevante, por tanto, no es solo la mención de formas musicales, sino el modo en que el poema distribuye y hace regresar sus núcleos imaginales: el vuelo, el temblor, el roce, la persecución visual del insecto y su progresiva espiritualización. Cada nueva entrada retoma el motivo anterior, pero lo desplaza semánticamente, de manera análoga a una respuesta imitativa que conserva un perfil reconocible sin repetirse de forma idéntica. El cierre interrogativo, además, no resuelve esa serie de transformaciones, sino que la concentra, superponiendo varias denominaciones de la figura central en un mismo punto de máxima densidad interpretativa.

Tardé en creerlo. Estaba distraído,  
sentado, casi echado en el jardín.  
Y ella zigzagueaba  
indibujablemente  
cayéndose en el aire, tropezándose,  
rectificando fugas y caprichos,  
preludios y rondós,  
riendo felicísima en su música,  
cerrando, abriendo el misal de sus alas  
para el éxtasis puro en la flor (Diego, 1955, p. 763).

De modo análogo, los motetes del *Ars nova* ofrecen un paradigma de lectura estratificada dado que sobre un tenor casi siempre silencioso en términos textuales, pero estructuralmente determinante, se superponen uno o dos textos diferentes en las voces superiores, a veces en lenguas distintas, que sostienen discursos amorosos, morales o políticos heterogéneos. Esta polifonía de textos y músicas se corresponde, en el análisis del poema moderno, con la posibilidad de distinguir un “tenor” latente (un sustrato ideológico,

religioso o mítico) sobre el cual se injertan diferentes registros de enunciación (Zayaruznaya, 2010).

Pensar el poema desde esta analogía lleva a formular, más que un simple quién habla, una serie de preguntas encadenadas que operan como una parrilla de escucha. En primer lugar, conviene precisar qué voces se distinguen y si el yo lírico coincide siempre con el narrador o se desdobra en personajes, destinatarios que toman la palabra, coros implícitos o voces citadas; conviene interrogar después cómo se superponen los motivos léxicos, sintácticos o rítmicos, qué términos retornan imitativamente en distintos contextos y con qué desplazamientos de sentido, y si esas repeticiones escalonadas configuran verdaderas entradas imitativas que se acercan y condensan en los puntos de máxima tensión del poema como lo haría un *strettissimo* fugado.

Importa también preguntarse qué “entradas” estructurales se producen cuando cambia de golpe el plano discursivo (de la descripción al comentario, de la plegaria a la ironía), del mismo modo que en una fuga la aparición del sujeto en una nueva tonalidad reorienta el discurso musical. Finalmente, es decisivo indagar qué capas de discurso se perciben como fondo relativamente estable (el equivalente de un tenor o de un *ostinato*) y cuáles funcionan como voces móviles que comentan, contradicen o amplifican ese fondo, pues es en la interacción entre estas capas donde el poema construye su textura polifónica y su densidad de sentido.

### 3.3. Formas cinéticas, coreográficas y responsoriales

La necesidad de acompañar el movimiento del cuerpo impone compases regulares, frases simétricas, principios de repetición y contraste que organizan el tiempo sonoro en unidades reconocibles (De Pedro, 1993, p. 89). Esta lógica puede trasladarse al texto verbal. Desde una perspectiva teórica, este principio rítmico puede llegar a ser formulado en términos de prosodia, entendida como inscripción corporal y temporal de la voz en el lenguaje<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> La prosodia de un poema oral se refiere a la prehistoria del texto recitado o cantado: a su génesis prearticulatoria, cuyo eco interioriza. Por eso, la mayoría de las representaciones, independientemente del contexto cultural, comienzan con un prelude no vocal, el golpe de un objeto, un paso de baile, un compás musical preliminar: así se establece el marco en el que se desarrollará la voz. Fundamentalmente, la poesía oral solo tiene reglas prosódicas. A un nivel muy elevado de generalización, la noción de ritmo se aplica igualmente a la neurofisiología, la música, la poesía o la historia: todo en uno (Zumthor, 1982).

En marchas y pasodobles, la acentuación binaria estable y la segmentación en frases de igual longitud generan una sensación de avance uniforme, casi militar. Su correlato textual serían secuencias de versos isométricos, con acento rítmico muy marcado y sintaxis paratáctica, donde cada verso funciona como “paso” que empuja el enunciado hacia adelante.

El villancico, con una estructura responsorial de estribillo y coplas, ejemplifica un régimen de alternancia entre solista y coro que la teoría de la intermedialidad sitúa en el cruce de poesía y música (Badía Fumaz & Marías, 2024). En el plano textual, la recurrencia del estribillo genera un “coro” verbal que interrumpe y comenta las estrofas, configurando una microdramaturgia de llamada y respuesta.

Me acuerdo de Pacheco, el guapo mozo  
que traían a casa mis hermanos,  
ángel moreno en cielo de milanos  
o zagal de Belén con risa y bozo.

¡A cantar villancicos! Qué alborozo  
si Pacheco agitaba con sus manos  
la pandereta oscura de aldeanos.  
Oh las sonajas de álamo y retozo.

Pero no suena sólo el parche y fleco  
percutido por dedos, puño o palma.  
La pandereta de Pacheco choca

con codo —virtuosísimo embeleco—,  
rodillas, codo, cráneo, codo, alma.  
Y el Niño y yo reímos cuando toca (Diego, 1961, p. 103).

Algo análogo sucede en la saeta, himno popular-religioso que la poética clásica incluye entre las formas épico-líricas: su invocación al Cristo o a la Virgen, en versos largos y exclamativos, se ve respondida por el silencio tenso o el murmullo colectivo, de modo que el poema está escrito para un espacio responsorial.

La zarzuela, “contubernio de una letra que no llega a drama y una música que no llega a ópera” (Méndez Bejarano, 1907, p. 439), ofrece el modelo de una escena híbrida donde número cantado, diálogo hablado y baile se suceden y contrastan. Su equivalente en poesía

serían composiciones polimétricas en las que se insertan “números” de distinta textura rítmica (canción, romance, recitado), reconfigurando el pulso general del texto, como ocurre en el teatro barroco cuando los versos cantados reorganizan la estructura dramática (Gilbert, 2008).

Yo los vi.

Yo los vi.

En verdad os digo

que existen.

Son unos de aromas

–fragancias inéditas,

perfumes nuevos y enervantes–

se abren como crisantemos

y menean sus pistilos

como niños en la cuna

boca arriba.

Otros son de música

y suenan largamente

con sonos infantiles

de zarzuelas destenidas

en cajas de magia.

Los hay también

que nos rozan las yemas

de los dedos, suaves

pieles de mujeres  
celestes.

Son los astros que suenan

las músicas nocturnas.

Los que huelen

las esencias nocturnas.

Los que besan

los éxtasis nocturnos...

Aquella noche

fosforecían todos. ¡Divinos  
fuegos artificiales! (Diego, 1919, p. 619-621)

Desde aquí cobra sentido proponer “impulso” y “escena” como categorías analíticas. El impulso designa la célula rítmica generadora (repetición de una palabra, patrón acentual, enumeración) que, como en la música, fija un motivo cuya iteración organiza la lectura y orienta el poema hacia la marcha, el balanceo o la procesión (Ariza Rodríguez, 2015). La escena nombra, en cambio, la disposición global de voces, silencios y cortes: cómo los cambios de estrofa operan como cambios de figura coreográfica o de cuadro teatral, y cómo el poema, concebido “como partitura”, obliga al lector a escucharlo y a ocupar imaginariamente un espacio de representación, en una experiencia casi performativa de la lírica.

#### 4.- Conclusiones

El análisis muestra que, en Gerardo Diego, la referencia musical cumple una función compositiva precisa. En diversos poemas, el desarrollo verbal se organiza mediante procedimientos de retorno, variación, imitación, superposición y disposición de voces que pueden describirse con utilidad a partir de categorías tomadas de la teoría musical, siempre que estas se empleen como modelos analíticos y no como equivalencias entre artes.

La lectura del corpus confirma, además, que los modelos musicales no actúan de manera uniforme. En unos textos predominan los retornos y las variaciones de un núcleo reconocible; en otros, las disposiciones imitativas o contrapuntísticas; en otros, los impulsos rítmicos, las alternancias responsoriales o una configuración cercana a lo escénico. La música funciona así como principio de organización del movimiento del poema y de la experiencia temporal de la lectura.

#### 5.- Bibliografía

- ARIZA RODRÍGUEZ, J. A. (2015). *Niveles de afinidad entre la música, la pintura y la literatura. Un análisis comparativo en las tendencias del siglo XX* [Tesis]. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica.
- ARROYAS, F. (2001). *La lecture musico-littéraire: À l'écoute de Passacaille de Robert Pinget et de Fugue de Roger Laporte*. Presses de l'Université de Montréal.
- BACH, J. S. (1738-1742). *Contrapunctus I*. En *Die Kunst der Fuge*, BWV 1080.
- BADÍA FUMAZ, R., & Mariás, C. (2024). El laberinto intermedial. Posibilidades de análisis de las relaciones entre literatura y música. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (33), 159-175.
- COLONNA, V., BERTRÁN, A. P., & DAMATO, S. (2024). Towards a phonetic history of the voices of Spanish poets: A first experimental study on the Generation of '27. *Journal of Experimental Phonetics*, 33, 7-34. <https://doi.org/10.1344/efe-2024-33-7-34>
- DE PEDRO, D. (1993). *Manual de formas musicales (curso analítico)*. Real Música.
- DEL PRADO BIEZMA, F. J. (2006). «De las formas fijas a las formas abiertas». En A. Ansón Anadón (coord.), *Cómo leer un poema: Estudios interdisciplinares, poesía, prosa, pintura, foto, cine, música, talleres, web* (pp. 11-60). Universidad de Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- DERRIDA, J. (1986). La loi du genre. En *Parages*. Galilée.
- DIEGO, G. (1919). Los astros ciegos. En *Hojas*, recogido en el tomo III de Alfaguara 1996 (p. 619-621).
- DIEGO, G. (1919). Vals. En *Hojas*, recogido en el tomo III de Alfaguara 1996 (p. 606).
- DIEGO, G. (1955). Psique. En *Amazona*, recogido en el tomo I de Alfaguara 1996 (p. 763-768).
- DIEGO, G. (1961). Pacheco. En *Mi Santander, mi cuna, mi palabra*, recogido en el tomo II de Alfaguara 1996 (p. 103).
- DIEGO, G. (1963). Nocturno II. En *Nocturnos de Chopin*, recogido en el tomo II de Alfaguara 1996 (p. 991).
- DIEGO, G. (1975). Rondó con plagio. En *Carmen Jubilar*, recogido en el tomo III de Alfaguara 1996 (p. 349-350).
- ECO, U. (1974). *Obra abierta*. Touret.
- FABBRI, F. (1981). «A theory of musical genres: two applications». En D. Horn & P. Tagg (coord.), *Popular Music Perspectives* pp. 52–81, Göteborg and Exeter: IASPM.
- FREI, C. (2024). Le nocturne pianistique sous l'œil des théoriciens: Contrainte et liberté de la forme. *Études de lettres*, (325), Article 325. <https://doi.org/10.4000/12w09>
- GILBERT, F. (2008). Polimetría, versos cantados y estructura dramática: Funcionalidad del texto cantado en el auto de Calderón El cordero de Isaías (1681). En M. Güell & M.-F. Déodat-Kessedjian (Eds.), *Le plaisir des formes / El placer de las formas en la literatura medieval y del Siglo de Oro: Dans la littérature espagnole du Moyen Âge et du Siècle d'Or* (pp. 277-296). Presses universitaires du Midi. <https://doi.org/10.4000/books.pumi.35006>
- GUERRERO ALMAGRO, B. (2017). El nocturno musical, pictórico y literario: Un espacio para la hibridez y la sinestesia. *Confluencia: Revista Hispánica de Cultura y Literatura*, 33(1), 128-142.
- LATHAM, A. (2010). *Diccionario enciclopédico de la música*. Fondo de Cultura Económica de México.
- LEVINSON, J. (2009). The Aesthetic Appreciation of Music. *The British Journal of Aesthetics*, 49(4), 415-425. <https://doi.org/10.1093/aesthj/ayp043>
- LOCK, G. B. E. (2025). *Methodological contributions to a cognitive analysis of perceived structural musical tension in contemporary post-tonal orchestral music* [Estonian Academy of Music and Theatre]. <https://doi.org/10.58162/VD3R-NW20>
- MADOERY, D. (2024). El análisis musical genérico/estilístico. *Revista del Instituto Superior de Música*, (25).

- MADROÑERO MORILLO, M. (2012). Multinaturalismo y estéticas de alteridad. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 6(8), 101-118.
- MÉNDEZ BEJARANO, M. (1907). *La ciencia del verso. Teoría general de la versificación con aplicaciones a la métrica española*. Librería general de Victoriano Suárez.
- NAVARRO, D. (2022). Análisis de los géneros literarios a través de la literatura comparada. *Cátedra: Revista Especializada en Estudios Culturales y Humanísticos*, (19), 153-166.
- NÚÑEZ RAMOS, R. (2001). Métrica, música y lectura del poema. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 10, 313-338. <https://doi.org/10.5944/signa.vol10.2001.32313>
- VAN KEER, E. (2015). Music and the Muses: The Culture of 'Mousike' in the Classical Athenian City. *Aestimatio: Sources and Studies in the History of Science*, 2, 108-118. <https://doi.org/10.33137/aestimatio.v2i0.25750>
- WEAVER, A. H. (2014). Towards a narratological analysis of the romantic Lied: Events, voice, and focalization in nineteenth-century german poetry and music. *Music & Letters*, 95(3), pp. 374-403.
- WU, Y., DANNENBERG, R. B., & XIA, G. (2023). *Motif-Centric Representation Learning for Symbolic Music* (arXiv:2309.10597). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.10597>
- YEPES, G. (2014). Micromorfología musical. *Ricercare*, (2), 29-52. <https://doi.org/10.17230/ricercare.2014.2.2>
- ZAYARUZNAYA, A. (2010). *Form and Idea in the Ars nova Motet*.
- ZUMTHOR, P. (1982). *Le rythme dans la poésie orale*. <https://doi.org/10.3406/lfr.1982.5152>

## Imprescindibles vivencias camerísticas

### Essential chamber music experiences

Marta Vela

Universidad Internacional de La Rioja  
Radio Clásica-Radio Nacional de España

Cómo citar este artículo | How to cite this paper

---

Vela, M. (2026). Imprescindibles vivencias camerísticas [reseña de Canino, B., *Vademécum del pianista de cámara*, trad., de Juan Carlos Garvayo]. *Revista internacional digital de Artes interdisciplinarias y Música*, 2, 124-127. <http://doi.org/10.67280/ridaim.15>



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

## Imprescindibles vivencias camerísticas

Essential chamber music experiences

Marta Vela

<https://orcid.org/0000-0002-5700-6767>

Enviado: 28/12/2025

Aceptado: 02/02/2026

Reseña de Canino, B. (2025). *Vademécum del pianista de cámara*, trad. Juan Carlos Garvayo

Granada, Puerta Granada Ediciones

151 páginas, ISBN: 978-84-12962-29-1

### Resumen

Interesante volumen acerca una cuestión musical poco abordada, el papel del pianista en el conjunto de cámara, ya sea con cuerdas, vientos o cantantes, y su velada labor en el equilibrio sonoro final, con un interesante *corpus* de anécdotas, consejos y vivencias a pie de escenario que han convertido a Bruno Canino, el autor, en uno de los pianistas más reputados del pasado siglo XX.

### Abstract

This interesting volume addresses a little-discussed musical topic: the role of the pianist in the chamber ensemble, whether with strings, winds, or singers, and their subtle contribution to the final sound balance. It includes an interesting collection of anecdotes, advice, and experiences from the stage that have made Bruno Canino, the author, one of the most renowned pianists of the 20th century.



## Bruno Canino

[Traducción y prólogo de Juan Carlos Garvayo]

PUERTAGRANADAEDICIONES

solista, a lo que alude sin ambages desde las primeras páginas: «es muy sencillo: los peores, los que no tengan talento, siempre podrán hacer música de cámara» (p. 15) y «¡este, como mucho, podría ser pianista de cámara!» (p. 15). Canino, gran pianista solista y de cámara, como el propio Garvayo, como el mismísimo Richter, afronta desde el principio la difícil tarea de dignificar la labor pianística del pianista de cámara en una larga trayectoria interpretativa y docente, que mezcla lo típicamente técnico, incluso, erudito, a través de su gran conocimiento de tan amplio repertorio, como momentos distendidos, incluso, de fino humor y gran hilaridad, que trasluce la enorme experiencia del autor:

Que los señores de un conjunto se vistan de manera similar pero no idéntica, y que las señoras coordinen de alguna manera su atuendo de modo que una de ellas no parezca una debutante en el baile de nochevieja, otra una monja seglar y la tercera una asidua *grunge* de un Hard Rock Café (p. 37).

Imprescindible volumen el *Vademécum del pianista de cámara* del insigne Bruno Canino (1935-), publicado por primera vez en Italia bajo el nombre de *Vademecum del pianista da camera* (1997), y traducido y prologado ahora por primera vez al español por el pianista Juan Carlos Garvayo, a su vez, otro gran representante de la música de cámara en España, y editado con gusto por Puerta de Granada.

A modo de breviario alfabético, como en el inteligente librito de Alfred Brendel, tristemente desaparecido en 2025, *De la A a la Z de un pianista* (Acantilado, 2013), el reto asumido por Canino es aún mayor, dado que incide en el campo del pianista en el contexto de la música de cámara, tradicionalmente manchado por una triste consideración secundaria frente a la labor del pianista

Canino nos enseña el trabajo de orfebre del pianista de cámara y las entrañas del sonido camerístico mismo, en un enorme arco temporal que comienza en los primeros barrocos italianos hasta Kagel y otros compositores del pasado siglo XX, enfocado hacia un “equilibrio, repetimos una vez más, que lo debe proporcionar la inteligencia y la habilidad técnica del pianista” (Canino, 2025, p. 89). Por lo demás, entre anécdotas, consejos, vivencias y hasta treinta y cuatro ítems de este particular vademécum camerístico, desde lo más técnico –ataques, anacrusas, gestos, ensayo, ediciones, pedales, ligadura, fraseo, articulación, etc.– hasta lo que pudiera parecer más frívolo, pero que, en realidad, se halla incluido en el ritual de un concierto –atuendo, bis, programa de mano, pasapáginas, programa de mano...–, el libro de Canino recorre los intransitados caminos que interesarán al aficionado y reconfortarán al profesional, mientras que los alumnos en formación se nutrirán de impagables testimonios para su actividad futura.

[El piano a cuatro manos] es uno de los géneros que mejor representa y expresa la filosofía de la música de cámara, como el *lied* o como el cuarteto de cuerda; y debería dar, a quienes lo cultivan, alegrías, no menos intensas que las que viven liederistas o cuartetistas (p. 53).

De este modo, sólo podemos recomendar este útil *Vademécum para el pianista de cámara*, agradeciendo la disposición de la editorial Puerta de Granada y la iniciativa del pianista Juan Carlos Garvayo, para que este tipo de publicaciones puedan leerse en español aun veinte años después de su publicación.

### Referencias bibliográficas

- Brendel, A. (2013). *De la A a la Z de un pianista*. trad. Jorge Seca. Acantilado.
- Canino, B. (2025). *Vademécum del pianista de cámara*, trad. Juan Carlos Garvayo. Puerta Granada Ediciones.

## Jota e imagen sonora

### Jota and sound image

**Nuria Torres Lobo**  
**Universidad de Valladolid**

Cómo citar este artículo | How to cite this paper

---

Torres-Lobo, N. (2026). Jota e imagen sonora [reseña de Villalba Sebastián, J., *Jota de cine*]. *Revista internacional digital de Artes interdisciplinarias y Música*, 2, 128-132. <http://doi.org/10.67280/ridaim.14>



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

## Jota e imagen sonora

### Jota and sound image

Nuria Torres Lobo

<https://orcid.org/0000-0003-2076-9186>

Enviado: 07/12/2025

Aceptado: 02/02/2026

Reseña de Villalba Sebastián, J. (2025). *Jota de cine*.

Teruel, TerueliGRafica SLU

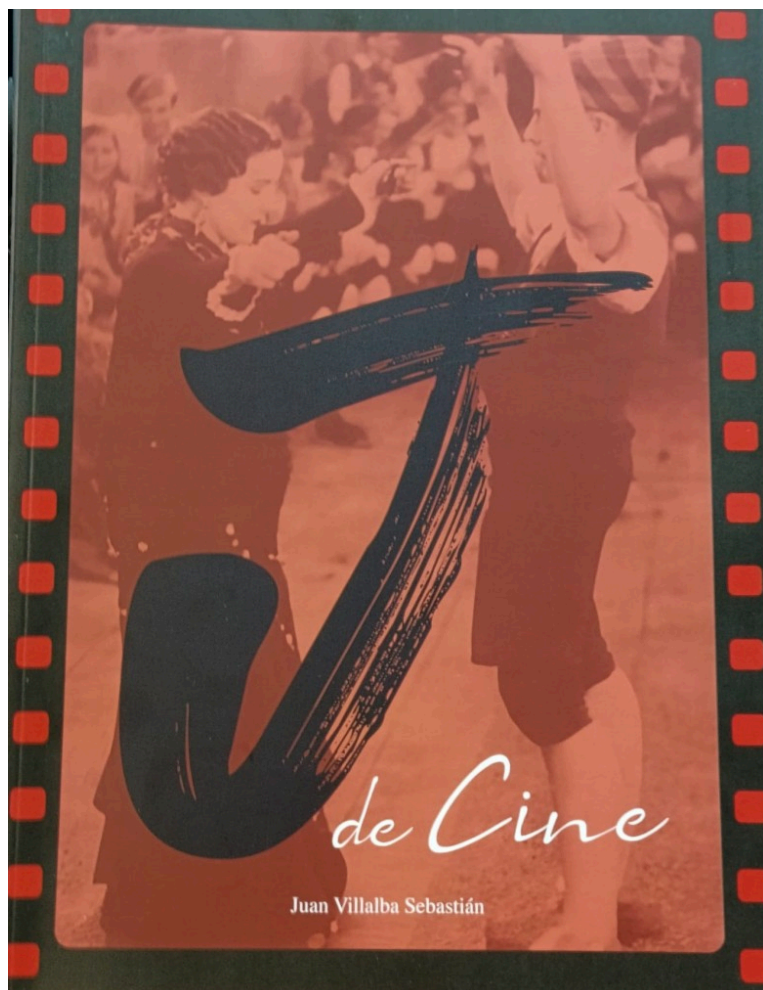
277 páginas, ISBN: 978-84-09-77579-8

### Resumen

Este volumen, de carácter casi enciclopédico, aborda la presencia de la jota aragonesa en el cine desde los inicios del cine mudo hasta la actualidad, abarcando los primeros veinticinco años del siglo XXI. La obra reúne una amplia variedad de materiales gráficos y sonoros que documentan la presencia y evolución de esta manifestación musical en el ámbito cinematográfico. Asimismo, su publicación constituye una relevante contribución a la documentación, difusión y salvaguarda de la jota aragonesa, en el contexto de su candidatura a la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de la UNESCO, anunciada por el Ministerio de Cultura de España el 2 de abril de 2024.

### Abstract

This almost encyclopedic volume explores the presence of the Aragonese jota in cinema from the beginnings of silent film to the present day, covering the first twenty-five years of the twenty-first century. The work brings together a wide range of graphic and audio materials documenting the presence and evolution of this musical expression within the cinematic sphere. Furthermore, its publication represents a significant contribution to the documentation, dissemination, and safeguarding of the Aragonese jota in the context of its candidacy for inscription on UNESCO's Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity, announced by the Spanish Ministry of Culture on 2 April 2024.



El pasado 2 de abril de 2024, el Ministerio de Cultura de España anunció oficialmente la candidatura de la Jota a Bien Inmaterial de la UNESCO, con que se culminaba el largo esfuerzo de diversos agentes, como la institución iniciadora de tal iniciativa, la Academia de las Artes y el Folclore de la Jota de Aragón, en 2017. Entre tanto, han sido muchas las llamadas “medidas de salvaguarda” que han acompañado y sustentado esta candidatura, como el volumen que nos ocupa hoy, escrito por Juan Villalba Sebastián, vicepresidente de la Academia por Teruel y

académico de la Real Academia de Nobles y Bellas Artes de San Luis, con una fascinante propuesta interdisciplinar, la presencia de la jota aragonesa en el cine, en la senda de publicaciones anteriores como *La jota, aragonesa y cosmopolita* (Pregunta, 2022), *La jota aragonesa y liberal* (Pregunta, 2024), ambas de Marta Vela o la *Breve historia de la jota aragonesa en el ballet* de Gonzalo Preciado-Azanza (Rolde, 2023), aunque Villalba ya era un viejo conocido de los amantes de la lírica, con su sobresaliente monografía *Ehira de Hidalgo: de prima donna a maestra de Maria Callas* (Fórcola, 2021).

En este volumen de aspecto enciclopédico, el autor trata la presencia de la jota aragonesa en el cine en un periodo amplísimo, desde los inicios del cine mudo, en obras como *Lucha fratricida o nobleza aragonesa* (1910), hasta la más pura actualidad en filmes de 2024, como *La virgen roja* de Paula Ortiz o *Tierra baja* de Miguel Santesmases. De este modo, se demuestra así la innegable condición internacional de la jota aragonesa, en formato artístico

cosmopolita por definición, el cine, que viene acompañado de un sinfín de imágenes y del indispensable código QR para visionar los fragmentos elegidos por el autor, hasta ochenta y tres seleccionados. De este modo, Villalba nos conduce por el llamado cine aún “silente”, hasta el florido género del “cine baturro”, según la denominación de Javier Barreiro: *La dolorosa* (1934), *Nobleza baturra* (1935), *Alma aragonesa* (1961) y etc., y, por supuesto, al triunfo de Concha Piquer en Nueva York de la mano de la jota con la primera película sonora en español, protagonizada por la jota (1923), anterior al paradigmático *The Jazz Singer* (1927). A continuación, aparece la jota lírica, es decir, cantada por grandes voces en adaptaciones de zarzuela, entre las que sobresale el tenor Gayarre, con tres aportaciones, *El canto de un ruiseñor* (1932), *Gayarre* (1958) y *Romaçna final* (1986). El furor internacional por la jota aragonesa se demuestra en diversos apartados, desde la década de los años 30 del pasado siglo, en películas rodadas en todo el ámbito latino, EE.UU., México, Italia, Argentina y etc., recorriendo la historia mundial del siglo XX hasta la actualidad, con la jota como gran embajadora de la cultura hispánica antes de la era del flamenco, que culmina en la gran pantalla con máximas figuras como Fleta, García Muñoz, “el tenor de Sarrión”, José Oto, Jesús Gracia, José Irazo “el pastor de Andorra” o Roberto Ciria. Mención aparte merece la música cinematográfica de Antón García Abril, “un músico universal turolense” (Villalba, 2025, p. 212), que incluyó ritmos de jota en numerosas bandas sonoras, *La ciudad no es para mí* (1965), *El turismo es un gran invento* (1968), *Vente a Alemania, Pepe* (1971) o *Ramón y Cajal* (1981).

El jugoso apartado de “jotanécdotas” en que la jota se convierte en herramienta ideológica del franquismo, circunstancia que tanto daño ha hecho a la jota hasta la actualidad, el paso por España del *spaghetti-western* con tintes folclóricos y, finalmente, ya en tiempos de democracia, filmes como *La pasión turca* (1994) o *Libertarias* (1996), donde la jota encarna un papel entre lo libérrimo y lo sensual.

Cierra el volumen un importante apartado dedicado a la presencia de la jota en Saura, en *Carmen* (1983), que ofrece un número de jota inspirado a Bizet por el tenor Manuel García, *Goya en Burdeos* (1999), con una copla de tintes políticos:

Que vivan los liberales,  
Que muera Fernando VII,  
Que vivan los liberales,  
Que Goya, Moratín y Salcedo,

Se nos queden en Burdeos (Villalba, 2025, p. 257).

Sobre salen también películas como *Iberia* (2005), sobre la música de Albéniz, “donde el cine se convierte en un aliado de la danza” (Villalba, 2025, p. 258) o *Sinfonía de Aragón* (2008), con motivo de la Exposición Internacional de Zaragoza.

En suma, este volumen muestra una prodigiosa cantidad de documentación interdisciplinar, textual, gráfica, sonora, magníficamente organizada por el autor, Juan Villalba, con una diversidad de épocas, lugares y maneras que no aseguran el éxito, de inicio, en tan arriesgada empresa. Tiempos recios corren para el arte cuando, pese al apoyo del Instituto de Estudios Turolenses, la Consejería de Patrimonio del Gobierno de Aragón, la Academia de las Artes y el Folclore de la Jota de Aragón y la Caja Rural de Teruel, este necesario e interesante volumen no ha encontrado editor dentro ni fuera de Aragón.

### Referencias bibliográficas

- Preciado-Azanza, G. (2023). *Breve historia de la jota aragonesa en el ballet*. Rolde.
- Vela, M. (2022). *La jota, aragonesa y cosmopolita, de San Petersburgo a Nueva York*. Pregunta.
- Vela, M. (2024). *La jota, aragonesa y liberal, Zaragoza, Madrid, París*. Pregunta.
- Villalba-Sebastián, J. (2025). *Jota de cine*. TerueliGRafica SLU.
- Villalba-Sebastián, J. (2021). *Ehira de Hidalgo: de prima donna a maestra de Maria Callas*. Fórcola.

## Nuevos enfoques músico-políticos

### New musical-political approaches

**Vicenta Gisbert Caudeli**  
**Universidad Autónoma de Madrid**

Cómo citar este artículo | How to cite this paper

---

Gisbert-Caudeli, V. (2026). Nuevos enfoques músico-político [reseña de Téllez Cenzano, E., *Música, historia y política. Aportaciones musicales al análisis historiográfico*]. *Revista internacional digital de Artes interdisciplinarias y Música*, 2, 132-136. <http://doi.org/10.67280/ridaim.24>



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

## Nuevos enfoques músico-políticos

### New musical-political approaches

Vicenta Gisbert Caudeli

<https://orcid.org/0000-0003-1763-1143>

Enviado: 31/12/2025

Aceptado: 28/01/2026

Reseña de Téllez Cenzano, E. (2025). *Música, historia y política. Aportaciones musicales al análisis historiográfico*

Valencia, EdictÒria Música

496 páginas, ISBN: 978-84-126371-8-2

### Resumen

La reseña analiza el volumen *Música, historia y política. Aportaciones musicales al análisis historiográfico* (EdictÒria, 2025), de Enrique Téllez, una recopilación de cuatro ensayos dedicados a explorar las relaciones entre música, historia y compromiso político en distintos momentos de la historia contemporánea española. La obra aborda, en primer lugar, el papel del Himno de Riego durante el Trienio Liberal y su relevancia en la construcción simbólica del constitucionalismo español. Posteriormente, se centra en la figura de Pau Casals, destacando su compromiso con la Segunda República y su implicación en proyectos culturales dirigidos a las clases trabajadoras. Los dos últimos ensayos examinan las consecuencias de la Guerra Civil española a través de la experiencia del exilio republicano y la trayectoria del compositor Carlos Palacio. La reseña subraya la amplitud y diversidad de las fuentes documentales empleadas por el autor, así como el interés de la obra para comprender el papel de la música como agente activo en los procesos históricos, políticos y culturales de la España contemporánea.

### Abstract

This review examines *Music, History and Politics: Musical Contributions to Historiographical Analysis* (EdictÒria, 2025) by Enrique Téllez, a collection of four essays exploring the relationships between music, history, and political engagement in different periods of contemporary Spanish history. The volume first addresses the role of the *Himno de Riego* during the Liberal Triennium and its significance in the symbolic construction of Spanish constitutionalism. It then focuses on the figure of Pau Casals, highlighting his commitment to the Second Spanish Republic and his involvement in cultural initiatives aimed at working-class audiences. The final two essays examine the consequences of the Spanish Civil War through the experience of Republican exile and the career of the composer Carlos Palacio. The review emphasizes the breadth and diversity of the documentary sources employed by the author, as well as the book's value for understanding music as an active agent in the historical, political, and cultural processes of contemporary Spain.



Tras su anterior ensayo, *Música y represión política, de la Alemania nazi a la España franquista* (EdictÒlia, 2021), el profesor y antiguo director del Aula de Música de la Universidad de Alcalá de Henares Enrique Téllez retorna ahora con *Música, historia y política. Aportaciones musicales al análisis historiográfico* (EdictÒlia, 2025), una recopilación de cuatro ensayos escritos entre 2014 y 2023, de considerable extensión, en torno a la defensa de la Segunda República de España, salvo el primero, perteneciente al período de Trienio Liberal (1820-1823). Prologado por Víctor Pliego, catedrático del Conservatorio Superior de Música de Madrid, el libro ofrece una apabullante

documentación histórica de cartas, estampas, tablas, cartelería, hemeroteca, bocetos, diarios, partituras, programas de concierto y etc., a fin de transportar al lector hacia la época escogida.

Los cuatros artículos mencionados son los siguientes:

1. Fernando VII, promotor ante las Cortes del reconocimiento al segundo batallón del regimiento de infantería de Asturias. *El Himno de Riego*.
2. Pau Casal en sus documentos (selección) et al.: reina María Cristina, Manuel de Falla, Albert Einstein, John Fitzgerald Kennedy, Wýstan Hugh Auden... (I)
3. La dimensión política del trabajo creativo de Carlos Palacios: Segunda República...
4. Defender la República

En el primero se trata la convulsa época del (breve) sometimiento constitucional de Fernando VII y la instauración del Himno de Riego como himno nacional de España, citada tras el pronunciamiento de Cabezas de San Juan, el 1 de enero de 1820: “pedimos a las Cortes que el himno que entonaban al entrar en los combates las valientes tropas de la columna móvil del ejército libertador de San Fernando, sea declarado nacional, y su marcha de ordenanza” (p. 55). De hecho, no hay “constancia de que en nuestra historia constitucional exista precedente alguno” en cuanto al debate del Congreso de los Diputados acerca de estas cuestiones.

De este modo, el artículo destaca la importancia del *Himno de Riego* como “canción patriótica” o “canción marcial” en el empuje liberal de la época, aunque finalmente tal iniciativa cayese pasto de la “hidra absolutista” (p. 99) como toda la *senda constitucional* emprendida hasta 1823. Seguimos, no obstante, con la incertidumbre de la autoría de tal obra (¿Gomis, San Miguel?), un dato histórico de la mayor relevancia que continúa oculto.

En el segundo artículo versa sobre la figura de Pau Casals y su compromiso con el mundo obrero de la época y el gobierno de la Segunda República, pese a sus orígenes musicales sufragados, en buena parte, por la monarquía de Alfonso XIII. El texto contiene una alusión de Gerardo Diego muy interesante para conocer la naturaleza íntima del personaje:

Romántico por el espíritu y su fidelidad a una época, la época de los intérpretes creadores. Creador lo fue Casals y no ya no solo de un estilo de interpretación exclusivamente suyo, sino del mismo instrumento. El chelo desde él suena de modo diferente. A órgano, a doliente y reteñida queja viril, a algo indefinible que para todos fue una revelación desde que, todavía muchacho, se dejó escuchar por los mejores profesionales y aficionados (p. 113).

De nuevo la música iba a ser protagonista del momento histórico de la proclamación de la Segunda República, con interpretaciones públicas de repertorio afín, *Himno de Riego*, *Marsellesa* y etc., en celebraciones públicas que el autor viene a denominar *verbena popular republicana* (p. 117). Se significó Casals en tales eventos, dirigiendo e interpretando conciertos, sobre todo, en Barcelona, a fin de ofrecer lo mejor de su arte a la masa obrera en ebullición. Con profusa documentación de octavillas, cartelería y programas de concierto, accedemos a la intensa actividad del director/cellista en aquella época, llamada “Proyecto Casals”, llena de

esperanzas más tarde truncadas, en el compromiso de un artista que nunca buscó la polémica, sino la verdad:

Como catalán me sentía especialmente agradecido al nuevo régimen, porque con la concesión de la autonomía [a Cataluña] había satisfecho las aspiraciones de nuestro pueblo, que no eran incompatibles, ni mucho menos, con un sentimiento de fraternidad española. Yo siempre me he sentido catalán y español, con las obligaciones que entraña una doble fidelidad (pp. 146-147).

Tristemente, lo logrado por Casals desapareció casi al final de la guerra y su último en concierto en Barcelona tuvo lugar el 18 de octubre de 1938, antes de su marcha al exilio.

Los dos últimos artículos tratan de la cruda realidad del exilio una vez finalizada la guerra, a la luz de una figura hoy casi olvidada, Carlos Palacio, combativo compositor de canciones y arreglos de la época de la Segunda República procedente de Alcoy.

Finalmente, y, a modo de conclusión, volumen necesario, completo y muy interesante, donde el autor aboga por “defender la República... y su memoria” (p. 473), en una época convulsa en que la música fue, a todas luces, también protagonista.