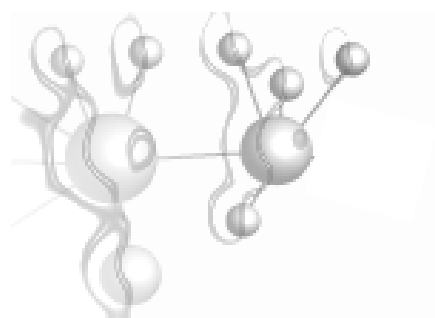


Investigación, innovación
y transferencia del conocimiento:
experiencias y nuevas metodologías
en Ciencias y Humanidades



Coordinador
José Ángel Méndez-Martínez

Dykinson, S.L.

Investigación, innovación y transferencia
del conocimiento: experiencias y nuevas
metodologías en Ciencias y Humanidades

COORDINADOR

JOSÉ ÁNGEL MÉNDEZ-MARTÍNEZ

Dykinson, S.L.

2023

*Investigación, innovación y transferencia del conocimiento:
experiencias y nuevas metodologías en Ciencias y Humanidades*

Diseño de cubierta: Beatriz Garrido-Ramos

Maquetación: José Ángel Méndez-Martínez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

1ª edición, 2023

ISBN : 978-84-1170-110-5

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....II

JOSÉ ÁNGEL MÉNDEZ-MARTÍNEZ

SECCIÓN I. INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. LAS TERAPIAS REPARATIVAS DE LA HOMOSEXUALIDAD EN SÉPTIMO ARTE: ICONOGRAFÍAS DE LA PERVERSIDAD.....I3

CANDELA DUARTE PAGÁN

ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS

CAPÍTULO II. ARTES VISUALES, DOCENCIA UNIVERSITARIA Y REDES SOCIALES DURANTE LA PANDEMIA COVID-19.....61

LUISA ALEJANDRINA PILLACELA CHIN

CAPÍTULO III. EVOLUCIÓN DE LA OBRA DE ARTE COMO OBJETO, ARTEFACTO Y DATO EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA: HUMANIDADES DIGITALES E INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO REALIDADES DE LA HISTORIA DEL ARTE DIGITAL.....78

BEATRIZ GARRIDO-RAMOS

CAPÍTULO IV. NUEVAS INVESTIGACIONES EN TORNO AL MONACATO RUPESTRE. SAN JUAN DEL LA PEÑA Y SAN PEDRO DE ROCAS.....99

MARTA AMIL MARTÍNEZ

CAPÍTULO V. EL ARTE CLIMÁTICO EN EL ESPACIO PÚBLICO URBANO.....124

MEI-HSIN CHEN

CAPÍTULO VI. MÚSICA Y EMOCIONES EN EL CONTEXTO AUDIOVISUAL E INTERACTIVO. TÉCNICAS DE MEDICIÓN, METODOLOGÍA Y OBSERVACIONES.....145

LLUÍS GUERRA RECAS

CAPÍTULO VII. FLAMENCO *QUEER*: TRANSFERENCIA DEL BAILE FLAMENCO TRADICIONAL, INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN PERFORMATIVA Y NUEVAS IDENTIDADES SEXO-GÉNERO.....167

MANUEL GARZÓN ALBARRÁN

CAPÍTULO VIII. LA ALINEACIÓN DEL CUERPO EN LA DANZA GRIEGA ANTIGUA A TRAVÉS DE SU ICONOGRAFÍA187

GAËL LÉVÉDER-LE POTTIER

CAPÍTULO IX. LA REVISTA RITMO Y LA SEMANA DE MÚSICA RELIGIOSA DE CUENCA (1962-2021): APOYO, ESPACIO, INTERÉS Y PROTAGONISTAS.....209

MARCO ANTONIO DE LA OSSA MARTÍNEZ

CAPÍTULO X. TENDENCIAS TECNOLÓGICAS EMERGENTES EN EDUCACIÓN: EL AUGE DE LA INGENIERÍA MULTIMEDIA.....241

ALEJANDRA BUENO DE SANTIAGO

CAPÍTULO XI. TULES, LENTEJUELAS E IDENTIDAD ARTÍSTICA: LA INDUMENTARIA ESCÉNICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL RELATO DE UNA COMPAÑÍA DE DANZA.....262

PATRICIA BONNIN-ARIAS

CAPÍTULO XII. LOS CUATRO GRADOS DE ICONICIDAD EN LA ILUSTRACIÓN CIENTÍFICA. UNA APROXIMACIÓN DESDE EL DISEÑO GRÁFICO.....291

ARACELI GIMÉNEZ LORENTE

CAPÍTULO XIII. ALARGASCENCIA TEXTIL, PROYECTOS INFANTILES DE IMPACTO CIRCULAR: UN NUEVO RETO DE DISEÑO EN LA INDUSTRIA DE LA MODA.....316

ALICIA BONILLO

SECCIÓN II. TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

CAPÍTULO XIV. SALIDAS DE CAMPO EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS ETNOGRÁFICOS. EL CASO DE LA ZONA DE CUATRO RÍOS PASIEGOS, ESPINOSA DE LOS MONTEROS (BURGOS).....347

ROSARIO ANTÓN ACHA

CAPÍTULO XV. EL PAPEL DE ESPAÑA EN EL MUNDO: MITOS E HISTORIA. DISTORSIONES EN LA TRANSMISION DEL CONCEPTO DE ESPAÑA EN EL TIEMPO.....370

IRENE NAVARRO FUSTER

CAPÍTULO XVI. LAS ARTES ESCÉNICAS COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN SOCIAL.....388

ANA COLOMER-SÁNCHEZ

MANUEL GARZÓN ALBARRÁN

GAËL LÉVÉDER-LE POTTIER

PATRICIA BONNIN-ARIAS

CAPÍTULO XVII. INCENTIVAR UN APRENDIZAJE CRÍTICO, INTERDISCIPLINAR Y CREATIVO CON LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.....406

TERESA MARTÍN GARCÍA

CAPÍTULO XVIII. DIDÁCTICA DEL ARTE DIGITAL E ICONOGRAFÍA EDUCATIVA: APROXIMACIÓN AL ARTE EGIPCIO DESDE LA SOCIOLOGÍA DEL ARTE, LA FILOSOFÍA DEL ARTE Y EL MÉTODO ICONOLÓGICO. ESTUDIO DE CASO DE UN RELIEVE DE ÉPOCA AMARNIENSE.....421

BEATRIZ GARRIDO-RAMOS

CAPÍTULO XIX. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE: ESTUDIO ICONOGRÁFICO DE LAS TUMBAS TEBANAS PRIVADAS DE ÉPOCA PREAMARNIANA Y SU COMPARATIVA CON UN EJEMPLO DE TUMBA POSTAMARNIANA.....441

BEATRIZ GARRIDO-RAMOS

CAPÍTULO XX. *TEORÍA DE LA GESTALT* EN EL ARTE: ANÁLISIS Y APLICACIÓN EN PINTURAS DEL ANTIGUO EGIPTO EN EL CONTEXTO DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE....460

BEATRIZ GARRIDO-RAMOS

CAPÍTULO XXI. CULTURA Y EDUCACIÓN: LABORATORIOS DE APRENDIZAJE Y DIDÁCTICA DE LA CREACIÓN EN ARTES.....482

NORBERTO BAYO

CAPÍTULO XXII. LA MÚSICA Y LOS MALESTARES CAPITALISTAS: EL CASO DE BRISTOL Y EL *TRIP-HOP*.....499

MIKE BATISTA RÍOS

JOSÉ MANUEL CORRALES AZNAR

CAPÍTULO XXIII. INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA DEL ARCHIVO AL CONCIERTO: UN ESTUDIO DE CASO A TRAVÉS DEL PASODOBLE *SAN FERNANDO* (CA. 1878) DE EDUARDO LÓPEZ JUARRANZ517

JUAN CARLOS GALIANO-DÍAZ

INTRODUCCIÓN

La investigación y la transferencia del conocimiento son dos pilares fundamentales. Ejes vertebradores necesarios para el avance y el desarrollo educativo y cultural de la sociedad del siglo XXI.

Esta obra titulada *Investigación, innovación y transferencia del conocimiento: experiencias y nuevas metodologías en Ciencias y Humanidades* se enfoca a ambos ejes, con el fin de obtener una visión conjunta y global del tipo de trabajo que se está realizando actualmente en las respectivas áreas de Ciencias y Humanidades.

El volumen se ha dividido en dos grandes bloques: la sección I, se centra directamente en el ámbito de la *Investigación*. A continuación, la sección II, se destina al importante proceso de *Transferencia del Conocimiento*, centrándose especialmente en la didáctica y el aprendizaje.

Tal y como indica el propio título de la obra, se expondrán diversas experiencias que demuestran que la innovación y la aplicación de nuevas metodologías son aspectos imprescindibles y especialmente relevantes para el correcto desarrollo y evolución de cualquier investigación. Y, en consecuencia, para la posterior transferencia de los resultados de la misma.

Finalmente, queda patente que el uso de la tecnología, software y herramientas de diverso tipo –como se lleva a cabo en la Inteligencia Artificial, las Humanidades Digitales, etc.– contribuye en gran medida a ese desarrollo y, se adapta, sin duda alguna, a las verdaderas necesidades que demanda la sociedad actual, cada vez más interactiva, inmersiva, tecnológica y colaborativa.

D. José Ángel Méndez-Martínez
Director de ArtyHum

SECCIÓN I
INVESTIGACIÓN

LAS TERAPIAS REPARATIVAS DE LA HOMOSEXUALIDAD EN SÉPTIMO ARTE: ICONOGRAFÍAS DE LA PERVERSIDAD

CANDELA DUARTE PAGÁN
Universidad de Granada

ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI, las agresiones y vejaciones hacia el colectivo LGTBI (CEGLA, 1999) son un fenómeno que está en plena actualidad y algo totalmente latente en el propio Estado Español. Aunque en la actualidad se está produciendo un paulatino Ordenamiento Jurídico (Fernández-Paradas, 2020) de los Derechos de las personas LGTBI, son necesarias actuaciones mucho más contundentes y diversificadas al respecto, con el fin de aminorar esta situación progresivamente.

En ciertas ocasiones, al hablar de homofobia, transfobia o cualquier tipo de fobia hacia las relaciones afectivo-sexuales que quedan excluidas de la heteronormatividad, parece que los interlocutores hablan en pasado o que los ejemplos a tener en cuenta son los que han quedado retratados en el cine (Fernández y Ravina, 2017). Sin embargo, nada más lejos de la realidad, uno de los hechos más homófobos que puede existir dentro de la sociedad, son las Terapias Correctivas. Estas, de diversos tipos, psicológicas, físicas, religiosas, etc., tienen su culmen en aquellas actuaciones que quieren “curar la homosexualidad” por medio del electroshock. Estas terapias correctivas, no sólo son un fenómeno que atenta contra las Libertades Individuales, sino que son altanamente denigrantes para una sociedad democrática. Sólo tenemos que ojear por Internet o las redes sociales para encontrar multitud de testimonios que nos hablan de estas cuestiones. No sólo encontramos afectados,

sino que también, disponemos de personas e instituciones¹ que están a favor de llevar a cabo estas medidas. Un siguiente grupo estaría conformado por aquellas personas que piensan que los integrantes del colectivo LGTBI (Castillo, 2019), tienen derecho a curarse y que las Instituciones tienen que poner los medios posibles para ayudarlos en su camino (Anon., 2021). En la base de toda esta realidad, se esconden unos viejos prejuicios asentados en los ideales de la sociedad (Gómez, 2016) que no terminan de evaporarse.

En paralelo a este marco social, existe una amplia bibliografía especializada en “curar la homosexualidad” (Beckstead, 2002), (Guerra, 2019), (Shangaylily, 2011), (Europa Press, 2014), estos libros vienen a ser manuales de uso y procedimiento. Aunque existe una amplia bibliografía histórica al respecto, entre los títulos más actuales en lengua española podemos mencionar: *Comprender y sanar la homosexualidad. Alguien que tú conoces necesita este libro* (Cohen, 2012); *Hijos gay, padres heterosexuales: ¿Qué hacer? Un plan familiar* (Cohen, 2014); *Quiero dejar de ser homosexual: casos reales de Terapia Reparativa* (Nicolosi, 2009); *Psico-terapia pastoral: técnicas, mentoría y prematrimonial y homosexualidad* (Ramírez y Rodríguez, 2019). Con respecto a estas publicaciones, sería interesante reflexionar sobre si en un Estado Constitucional, como por ejemplo el Español, con leyes aprobadas en defensa de los Derechos de las personas LGTBI², debería realizarse

¹ Llamativas fueron las noticias de noviembre de 2020, donde VOX defendía el uso de estas actuaciones.

² Alguna de las leyes vigentes en la actualidad, son las siguientes: COMUNIDAD VALENCIANA. BOE Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI. BOE Ley 8/2017, de 7 de abril, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana. COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA. BOE Ley Foral 8/2017, de 19 de junio, para la igualdad social de las personas LGTBI+.

ANDALUCÍA. BOE Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. COMUNIDAD DE MADRID. BOE Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBI fobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid. MURCIA. BOE Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

algún tipo de control sobre este tipo de publicaciones. En los casos en los que se ha conseguido que retiren este tipo de libros, ha sido gracias a la presión ciudadana y no a las instituciones.

Partiendo de este nutrido marco social, que aún a literatura, con agresiones y terapias reparativas, era de esperar que el Cine, en calidad de cronista social, se haya hecho eco de todas estas cuestiones reflejando a lo largo de toda su historia estas casuísticas entre otras muchas. Ahora bien, la cuestión de las Terapias Reparativas de la homosexualidad en el cine, aun siendo un tema representado con títulos tan famosos como *Latter Days*, *Boy Erased* o *Prayers for Bobby*, se trata de un tema mucho menos explorado que otras líneas argumentales cinematográficas. Por su propia naturaleza, se presta al drama y a evidenciar el sufrimiento y la dureza de la aplicación de estas terapias. Como podremos ver más adelante, el cine ha reflejado diferentes tipologías de terapias reparativas, psicológica, coacción, condicionamiento, física³, etc., entre sus líneas narrativas, profundizando en mayor o menor medida en el desarrollo de las Terapias Reparativas. Con carácter general, estos dramas cinematográficos, a grandes rasgos, abogan por tres grandes desenlaces posibles, el protagonista o la protagonista consigue escapar de la terapia reparativa, o la familia entra en razón y lo ayudan a salir de la terapia, o finalmente el protagonista muere o se suicida debido a la opresión social, familiar o del Programa de Reparación.

Sobre terapias reparativas existe una extensa bibliografía tanto actual (Drescher, 2002a) (Drescher, 2002b), (Shidlo, Schroeder, Drescher, 2002), como histórica (Bieber *et al.*, 1962), (Hooker, 1956), (Kinsey,

ISLAS BALEARES. BOE Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales y para erradicar la LGTBfobia. EXTREMADURA. BOE Ley 12/2015, de 8 de abril, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Extremadura. CATALUÑA. BOE Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia. GALICIA. BOE Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia.

³ Entre las terapias físicas, caben mencionarse los trabajos forzados y la reclusión en campos de concentración.

Pomeroy, Martin, Clyde, 1948), (Siegel, 1988), y sin embargo, el estudio de la configuración, reconstrucción y desarrollo de las terapias reparativas en el cine es un enfoque novedoso que ha tenido poca repercusión en la historiografía, se trata de un campo de estudio por explorar y con grandes posibilidades. Más específico aun, y por tanto prácticamente inexistente es el enfoque en el que aquí queremos profundizar. Por nuestra parte, queremos analizar, en una selección de siete películas (*Maurice*, *Far from Heaven* (Lejos del cielo), *Latter Days* (Últimos Días), *Carol*, *Boy Erased* (Identidad Borrada), *Prayers for Bobby* (Oraciones para Bobby) y el *El baile de los 41*)⁴ el reflejo y desarrollo de los programas educativos que en las cintas se utilizan para “curar la homosexualidad”. Nos interesa también contextualizar las causas y efectos que conllevan la aplicación de estos programas, y como están condicionados por ejemplo por la posición económica de los protagonistas o de sus familias o por sus convicciones religiosas. Igualmente queremos reflejar la construcción simbólica e iconográfica de estos trágicos procesos.

2. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo tiene como objetivo clasificar y estudiar las diferentes programaciones dentro de las terapias correctivas o reparativas aplicadas a personas homosexuales, que se han representado a lo largo de la historia en el cine, a través de una muestra de siete películas seleccionadas por la variedad de casos representados en cada una de ellas o las similitudes que podemos relacionar entre ellas.

Respecto a las diferentes preguntas que desea responder el trabajo en cuestión, podrían dividirse en un primer y principal interrogante, latente en todos los apartados: “¿Qué tipo de programación o metodologías encontramos en las terapias reparativas representadas en una muestra de siete películas?” Como preguntas más específicas, cabría responder a las siguientes cuestiones:

⁴ La selección de las películas se ha realizado en función del peso y el desarrollo que tiene la cuestión de la terapia reparativa en el desarrollo de la trama. En la medida de lo posible, hemos intentado que las películas nos permitan responder a las categorías de análisis propuestas en la hoja de observación realizada para tal efecto.

- ¿Cómo se representan este tipo de terapias en la selección de películas visualizadas?
- ¿Qué conducta presenta el personaje sometido a la terapia?
- ¿Cómo es el entorno que rodea al protagonista?
- ¿Cuál es el final de la terapia del paciente?

En función de estas preguntas se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Analizar la programación y metodologías de las Terapias Reparativas reflejadas en una muestra de siete películas.

Objetivos específicos

- Reconstruir los programas educativos/reparativos presentados en las películas
- Analizar el tratamiento y representación de las terapias reparativas en las siete películas seleccionadas.
- Analizar la conducta y los comportamientos de los personajes sometidos a las terapias.
- Caracterizar al entorno social y cultural del sujeto sometido a la terapia
- Identificar las finalidades de cada una de las terapias propuestas.

3. OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio de este trabajo se centra en el análisis de la programación de las Terapias Reparativas representadas en una serie de largometrajes, estos han sido elegidos tras un estudio de su trama y una visualización previa para comprobar su relación con las terapias correctivas. Algunas son un referente sobre este tema y otras trabajan estas terapias de manera secundaria, sin embargo, la selección ha estado sujeta a intentar conseguir la mayor representatividad posible de los diferentes

tipos de terapias que podemos encontrar, que los pacientes sean hombres y mujeres(aunque en la mayoría de los casos sólo se aplican a varones) y que haya un margen bastante amplio en cuanto a las épocas en las que se desarrolla la trama con el año en que se estrenaron.

A continuación, se presentan estos largometrajes, dispuestos cronológicamente por su año de estreno:

- Maurice: Estrenada en el año 1987 y basada en la época Victoriana de Londres, este largometraje basado en la novela del mismo nombre de Edward Morgan Foster se clasifica como un drama romántico. Tiene una duración de 140 minutos. Está coprotagonizada por el famoso actor Hugh Grant.
- Far from Heaven (Lejos del cielo): De origen estadounidense, estrenada en 2002 y perteneciente al género de drama. Se ambienta en Connecticut en 1957, época en la que la homofobia y el racismo eran muy afines a la sociedad. La película aparte de representar la vida de una persona homosexual reprimida (el marido), ilustra el racismo que existía en la época, mediante la relación de amistad que se crea y un hombre negro (su jardinero).
- Latter Days (Últimos Días): Es una película estadounidense estrenada en 2003 y ambientada en la ciudad de Los Ángeles durante esta misma época. Se califica como drama romántico. Su duración es de 108 minutos. Representa la controversia que se plantea en un joven Mormón, que está descubriendo el mundo por primera vez e intentando encajar que su orientación sexual y su Iglesia no son concordantes.
- Carol: Drama romántico británico-estadounidense, estrenada en 2015. Está ambientada en la década de 1950. Su duración es de 118 minutos. Fue rodada en el norte de España y Portugal.
- Boy Erased (Identidad Borrada): Se trata de una película estadounidense estrenada en el año 2018. Tiene una duración de 114 minutos y se categoriza como drama. La historia transcurre en la ciudad de Arkansas durante el año 2004. Es uno de los

largometrajes más simbólicos en lo relacionado a argumentos que representen Terapias Correctivas.

- Prayers for Bobby (Oraciones para Bobby): Se estrenó en 2019 y tiene una duración de 100 minutos. Se engloba dentro del género de drama y cine biográfico ya que está basado en la historia real de Bobby Griffith, un adolescente procedente de Oregon que a principios de la década de 1980 se suicidó debido a la presión que sentía por ser homosexual en la Iglesia a la que pertenecía. Su madre, que siempre fue muy crítica con la orientación sexual de su hijo, tras su suicidio decidió unirse como activista a la lucha por los derechos del colectivo LGTBIQ+.
- El baile de los 41: Es la película más actual de la lista, estrenada en el año 2021. Su duración es de 93 minutos y es de origen mexicano. Se encuentra dentro del cine histórico, ya que está basada en una famosa redada que hubo en la Ciudad de México el 17 de noviembre de 1901, donde fueron arrestados 42 homosexuales que celebraban una fiesta clandestina. Este hecho fue muy sonado ya que un gran número de los asistentes pertenecía a la élite social del momento, de hecho, uno de ellos fue puesto en libertad sin cargos (de ahí que en el título aparezcan 41) debido a que, al parecer, era el yerno del Presidente en aquel momento, Porfirio Díaz.

4. METODOLOGÍA APLICADA

Este trabajo se basa en una revisión cinematográfica sobre la representación que existe de las Terapias Correctivas dirigidas a personas del colectivo LGTBIQ+ dentro de los largometrajes seleccionados. Así que estaríamos hablando del uso de una metodología de estudio observacional descriptivo, en el que se ha hecho un análisis sistemático de diferentes películas relacionadas con este tipo de terapias.

Respecto a la revisión cinematográfica, es necesario aclarar que no existe solamente un tipo de análisis, como explica el investigador Lauro Zavala. Éste descompone el estudio del cine en dos grandes campos:

por un lado, distingue el Análisis Instrumental, que parte de la interpretación del cine como una manera de divulgación de un pensamiento derivado de otras ciencias como pueden ser las ciencias humanas, por lo que centra su análisis en el estudio del discurso que expone el largometraje. Por otro lado, encontramos el Análisis Interpretativo, en el que el cine es una suma de factores formales, estéticos y semióticos, por lo que estudia principalmente la imagen, narración, sonido, puesta en escena y montaje (Aristizábal y Pinilla, 2017). En este caso, la revisión llevada cabo se centrará en realizar este último tipo de análisis.

Para este trabajo, el primer paso fue crear un listado de películas que por lo que rezaba en sus sinopsis podían trabajar en algún momento de su trama o como eje principal las Terapias Correctivas. En total, se hizo una selección de diez películas, las cuales quedaron reducidas a siete tras su visionado.

Antes de ver las películas se creó un diario de observación con varias categorías que conforman el análisis realizado y durante el visionado se fue rellenando esta plantilla múltiples veces, cada vez que se veía una película. Las diferentes categorías que se analizaron fueron:

1. Año del estreno
2. Posición socioeconómica de la familia
3. Actitud del protagonista
4. Actitud de la familia
5. Asistencia voluntaria u obligatoria a la terapia
6. Tipo de organización o institución (privada o pública, religiosa o atea)
7. Programa del curso
8. Tipo de terapia (psicológica, coacción, condicionamiento)
9. Terapia física o psicológica
10. Acciones de aislamiento o en grupo
11. Edades de los pacientes
12. Separación por Género en las terapias
13. Desenlace final de la terapia

Una vez recogidos todos los datos de las siete películas y plasmados en la plantilla, para mostrar este análisis en el estudio se configuraron varias tablas (una por película) para redactar lo apuntado durante el visionado, en la columna de la izquierda se describe el factor que se observa y en la columna derecha la conclusión de esta observación. De esta manera, se consigue organizarse de manera muy visual y completa esta revisión cinematográfica.

5. MARCO TEÓRICO

Lo primero de todo, es aclarar que la OMS el diecisiete de mayo de 1990 eliminó la homosexualidad de la lista de dolencias psiquiátricas (Davies, 2012). Además, cabe destacar que en lo que se refiere a España, varias Comunidades españolas han prohibido las prácticas de Terapias Correctivas dirigidas a personas del colectivo LGTBIQ+, siendo uno de los seis primeros países del mundo en hacerlo (Anon., 2020).

Según queda recogido por la organización “ACCIONGAY” las terapias correctivas o de reorientación sexual (también conocidas como terapia de conversión sexual, reparativa o de deshomosexualización) son “tratamientos” mentales, psicológicos e inclusive religiosos destinados a invertir la orientación sexual y la Identidad o expresión de Género con el objetivo de conseguir una población heteronormativa, cisgénero y no binaria al completo (Becerra, 2020).

Entre las diferentes técnicas que se usan a la hora de aplicar este tipo de “terapias” encontramos, entre otros:

- La modificación del comportamiento: el terapeuta en cuestión enseña al paciente de manera teórica y práctica (mediante actividades o supuestos prácticos), la conducta “adecuada y aceptada” por la sociedad, en contraposición con la que el individuo puede presentar en ese momento.
- La terapia de aversión: se trabaja con el paciente la relación de las situaciones o acciones que se pretenden erradicar con la exposición a estímulos negativos, intentando que, psicológicamente, su cuerpo reaccione asociando estos actos con

este tipo de estímulos y de esta manera terminar rechazándolos. Los estímulos negativos pueden ir desde sustancias con sabores desagradables hasta electrochoques.

- El psicoanálisis: tratamiento basado en la observación clínica del paciente para intentar crear una relación entre la actitud problemática del individuo y traumas infantiles que existan en el subconsciente de la persona, los cuales crean impulsos biológicos sexuales arraigados en los seres humanos pero erróneos frente a las normas sociales.
- La oración y el consejo religioso: en la mayoría de los casos, este tipo de terapias vienen proporcionadas por parte de asociaciones o instituciones religiosas que justifican su ideología y prácticas con la afirmación de que el Dios en el que creen sólo acepta el comportamiento que ellos predicán.

Por otro lado, las Terapias Correctivas presentan varias etapas a lo largo de la historia, dependiendo de la definición con la que en cada momento se ha designado a la Homosexualidad. El primer resquicio que queda registrado en la historia como acercamiento a este tipo de terapias viene de la mano del psicoanalista Sigmund Freud. Según él, la homosexualidad es algo con lo que el ser humano nace, ya que las personas nacemos con una orientación bisexual en nuestro inconsciente, que luego, por regla general, y debido en parte, a nuestro instinto de reproducción, termina convirtiéndose en la atracción por personas del sexo opuesto únicamente. Sin embargo, los homosexuales o Invertidos (según los denominaba Freud) no optaban por la heterosexualidad por causas o traumas infantiles, como podía ser el complejo de Edipo. En conclusión, Freud aseguraba que la orientación sexual de la persona era imposible que fuese definida solamente por una causa únicamente biológica, ni tampoco era tan sencilla como para regirse por instintos. Es por esto, que la única solución válida que se podía encontrar para la homosexualidad, aunque tampoco aseguraba ningún resultado, era el Psicoanálisis, pudiendo llegar con éste a la causa emocional del problema para gestionarlo con el paciente (Gasque, 1990).

Simultáneamente, en el resto del mundo, tras el psicoanálisis, se empezó a extender la creencia de que la homosexualidad debía ser tratada como una psicopatología, se creía fuertemente en las técnicas de Conversión ya que había varias teorías sobre el por qué una persona podía tener una orientación que fuese distinta a la heterosexual, como la ausencia de una figura paterna o un padre sádico, por lo tanto, se debía trabajar las actitudes y comportamientos correctos con estas personas mediante Terapias Correctivas, para lograr que su condición cambiase.

En el DSM-I (Manual para el Diagnóstico y Tratamiento de Desórdenes Mentales) la Homosexualidad estaba recogida como una categoría clínica, sin embargo, entre los años 1940 y 1970, fueron múltiples las investigaciones en las que se comprobó que, en muchos de los estudios realizados, la muestra de individuos observados, para confirmar la homosexualidad como una enfermedad mental, no era representativa. Durante estos años varios científicos como Kinsy o Evelyn Hooker realizaron investigaciones en las que, tras el estudio de una población homosexual y una heterosexual, no se observaban diferencias psicológicas que pudiesen diferenciarlos, es decir, era imposible conocer la orientación sexual de una persona analizando su perfil psicológico (Hernández & Toro-Alfonso, 2010).

En 1969, a raíz de los disturbios de Stonewall, se desarrollaron una serie de manifestaciones espontáneas en la ciudad de Nueva York que conseguirían marcar un antes y un después en la visibilidad del colectivo LGTBIQ+, que por aquella época estaba muy reprimido), empezó a existir una mayor conciencia social sobre la difamación que sufrían los homosexuales⁵.

Tras varias aportaciones a la ciencia, como las de Kinsy o Hooker, y la presión cada vez mayor por parte del colectivo, en 1973 se consiguió que la Asociación de Psiquiatría Americana eliminó la homosexualidad del DSM (American Psychological Association, 1997), (American

⁵ En fechas recientes se ha comenzado a tomar conciencia del patrimonio histórico-artístico de los homosexuales (Fernández-Paradas, 2017).

Psychological Association, 2002), (American Psychological Association, 1987), (American Psychological Association, 1998) (Asociación de Psicología de Puerto Rico, 2007).

La aceptación por parte de la ciencia de la homosexualidad tuvo dos grandes grupos de adeptos, por un lado, aparecieron grupos religiosos, que aseguraban poder aplicar técnicas relacionadas con su fe para poder curar la homosexualidad (Besen, 2003), y, por otro, se consolidó una pseudociencia atribuida al psicólogo Joseph Nicolosi, quien acuñó el término “Terapia Reparativa” y el cual define la homosexualidad como un síntoma de problemas emocionales derivados de unas necesidades emocionales insatisfechas por parte de los niños con sus padres y de las niñas con sus madres. Este hecho, puede desencadenar síntomas de atracción sexual por el mismo sexo, para intentar llenar ese vacío que acarrear desde la infancia (Narth, 2008).

Actualmente, la mayoría de las terapias o manuales (Guerrero, 2016) que luchan para curar la homosexualidad se basan en las afirmaciones freudianas, centrando su trabajo en el psicoanálisis o autoconocimiento junto, en muchos casos, con la fe religiosa como herramientas para combatirlos (Haldeman, 1999).

Con el objetivo de contextualizar el hecho de la existencia en la actualidad de terapias correctivas y conductas homófobas en países del primer mundo como España, a continuación, se recogen una serie de noticias publicadas entre 2015 y 2019.

Según el periódico nacional El País, en 2005, en la Comisión de Justicia en el Senado, donde se estaba discutiendo la Ley del Matrimonio Gay, que posteriormente sería aprobada, el PP llamó al catedrático de la Universidad San Pablo CEU de Madrid (universidad privada católica), para que defendiese su teoría sobre que aunque estuviese descartada como enfermedad, la homosexualidad debía tratarse como un trastorno mental, que podía ser tratado y curado, ya que todo provenía de una infancia traumática de abusos y malos tratos. Por otro lado, el PP también llamó a compadecer a la integrante de la asociación “Hazte Oír”, Patricia Martínez Peroni, quien defendía la prohibición de que los gays

pudiesen adoptar, ya que sería una desventaja para ese niño por ser acogido por personas pertenecientes a un colectivo marginal. Ambas intervenciones fueron felicitadas por el portavoz del Partido Popular, Agustín Conde y su presidente, Mariano Rajoy, se abstuvo de comentar (Benedito, 2005).

Once años más tarde, según publicó la revista online El Español, en diciembre de 2016, como respuesta a leyes como la anterior, es decir, leyes que trabajan en la inclusión del colectivo LGTBIQ+, y tras la ilegalización de las Terapias Correctivas, hubo medio centenar de asociaciones católicas, provida o de extrema derecha que se unieron en la lucha contra este tipo de medidas, creando la Plataforma por las Libertades, entre los integrantes se encuentran figuras conocidas de la política española como Rocío Monasterio (candidata a la presidencia de Madrid por Vox), Lourdes Méndez (diputada en Murcia por Vox) e Ignacio Arsuaga (presidente de la controvertida asociación “Hazte Oír”).

Esta institución pedía la derogación de las leyes contra la LGTBI-fobia porque creen que no promueven la igualdad, si no la discriminación, ya que tratan de imponer una ideología implacable y anticientífica que atenta contra la libertad de los ciudadanos, como, por ejemplo, la prohibición de las Terapias Correctivas, porque según su criterio este hecho atenta contra la autonomía y libre elección del individuo (Zulet, 2019).

Como afirmó el canal nacional RTVE (Radio Televisión Española) en colaboración con Europa Press, en 2010 la Consejería de Salud de la Generalitat abrió un expediente informativo a la Policlínica Tibidabo de Barcelona por aplicar supuestamente terapias correctivas que combinaban psiquiatría y la receta de pastillas que curaban la homosexualidad, según el psiquiatra de dicha clínica, Joaquín Muñoz, a nadie le gustaría ser homosexual y, si se curase con una pastilla, el 99% de las personas lo harían (Anon., Junio).

Este hecho no queda aislado, ya que casi diez años más tarde, en 2019, salió a la luz otro caso parecido en el que en “el Obispado de Alcalá, dentro de su Centro de Orientación Familiar Regina Familiaee, se impartía este tipo de terapias, bajo el pseudónimo de “formación educativo- sexual (educación en el amor)”.

Tras estas controvertidas terapias, fueron muchos los medios que intentaron obtener información y pruebas directas sobre estas técnicas, consiguiéndolo un periodista del periódico digital elDiario.es, quien grabó una llamada telefónica con la psicóloga del Obispado, haciéndose pasar por una persona homosexual, interesada en su terapia⁶.

Junto con las grabaciones este periodista argumentaba que el obispo Juan Antonio Reig Pla puntualizaba que se trataba de un proceso de acogida y acompañamiento impartido por una psicóloga (que no estaba colegiada). Las terapias podían ser de manera presencial o vía email, desde donde mandaban a los asistentes textos sacados de libros del famoso psiquiatra Joseph Nicolosi, quien asegura que la homosexualidad es una enfermedad tratable. En las sesiones la psicóloga hablaba de la homosexualidad como AMS (atracción y proyección hacia las personas del mismo sexo) y lo explicaba como una consecuencia de traumas infantiles que quedan arraigados en la persona (Haldeman, 2002). También expresaban su desaprobación hacia la normalización de la homosexualidad ya que condenaba a los jóvenes a llevar una vida de sufrimiento. La solución hacia esta falsa identidad (porque para estas personas la homosexualidad no existe) era llevar a cabo una terapia en la que explicar cómo funciona la mente de la persona homosexual y ayudarles a cambiar este comportamiento mediante el autocontrol y el conocimiento de sus traumas (Villascusa, 2019).

De hecho, en la página web oficial del Obispado de Alcalá de Henares puede seguir encontrándose dentro del apartado “Jóvenes, adolescentes y niños” una categoría denominada “Aprender a amar” en la que hay un directorio llamado “Castidad y atracción por el mismo sexo” o “Castidad y deseo de cambiar de sexo” en el que usan términos como el de “AMS” y afirman todo lo explicado anteriormente⁷. A parte podemos encontrar un apartado de sugerencias literarias para un buen noviazgo, entre las que se haya, uno de los libros de Nicolosi⁸.

⁶ Enlace al vídeo citado: <https://www.youtube.com/watch?v=vTaTKXhFitU&t=1s>

⁷ Enlace de la página web citada: https://www.obispadoalcala.org/castidad_y_ams

⁸ Enlace de la página web citada: <https://www.obispadoalcala.org/aprender-a-amar>

Este mismo año (2019), como queda redactado en el periódico online “El Confidencial” la gran plataforma multinacional de ventas online Amazon vendía, entre sus productos, varios best-sellers del mismo escritor mencionado, Joseph Nicolosi, gran defensor de las Terapias Correctivas y fundador y presidente de la Asociación Nacional para la Investigación y Terapia de la Homosexualidad (NARTH), con sólo escribir en el buscador “terapia homosexualidad” aparecían este tipo de manuales, hasta que tras la recaudación de casi ochenta y cinco mil firmas, se logró que fuesen eliminados de esta página web. Sin embargo, siguen quedando otros libros sobre esta temática como *Psico-Terapia Pastoral: Técnicas, Mentoría Prematrimonial y Homosexualidad* (Guerra, 2019).

6. SIMBOLISMO DE LAS TERAPIAS CORRECTIVAS EN EL CINE. PROGRAMAS PARA “CURAR”

Como se ha comentado anteriormente, las Terapias Correctivas son representadas en el cine, dando voz, en algunas ocasiones, a casos reales o visibilizando su uso en otras épocas. A continuación, se expone un listado de películas en las que se analiza la representación de este tipo de terapias en cada una de ellas, contando con factores como el perfil del protagonista o de su familia, para poder comprender mejor qué causas pueden darse para que una persona sea expuesta a estas sesiones (Spitzer, 2003).

6.1. BOY ERASED (IDENTIDAD BORRADA)

Por excelencia, uno de los largometrajes más simbólicos es “Boy erased” (Identidad Borrada traducido al castellano). En ella se representan varios tipos de terapias, aplicadas a diversas personas (tanto hombres como mujeres) de edades muy diferentes. La institución es un centro religioso y presentan un programa muy estudiado que ofrece grandes resultados, sin embargo, a lo largo de la película podrán observarse distintos perfiles en los pacientes, desde la resignación hasta el suicidio. El protagonista representa la lucha y oposición ante la institución y sus métodos.

FIGURA 1.



Fuente: Filmaffinity. <https://www.filmaffinity.com/es/film249609.html>

FIGURA 2.



Fuente: Identidad borrada. Captura de pantalla.

TABLA 1. *Boy erassed (Identidad borrada).*

Año de estreno: 2018	
Posición socioeconómica de la familia	La familia presenta un nivel elevado tanto social como económico dentro de un pueblo de la ciudad de Ohio, ya que el padre es el Pastor de la parroquia. Es hijo único y muy idolatrado por sus padres.
Actitud del protagonista	Se siente mal por sus sentimientos, intenta reprimirlos. Es violado por un compañero de la universidad y a raíz de este hecho, cuando los padres se enteran les explica que fue forzado en esa ocasión, pero por la presión que siente termina confesando que no sabe por qué, ni quiere sentirse así, pero los hombres le atraen. Se muestra colaborador en las terapias al principio, cuando empieza a ver las humillaciones y vejaciones hacia otros compañeros se empieza a mostrar más escéptico. Termina acusando de maltrato a la organización ante su madre y llama a su madre para que lo recoja ya que no le dejaban salir, pero no lo podían retener contra su voluntad.
Actitud de la familia	El padre presenta una actitud de rechazo desde el primer momento, aunque al principio, tiene esperanza y apoya la asistencia de su hijo a las terapias. Una vez que el niño abandona las terapias, corta la relación con su hijo hasta que este es adulto e intentan mejorar su relación. La madre por sus creencias religiosas queda destrozada al saber sobre la homosexualidad de su hijo, apoya las terapias por aferrarse a cualquier solución posible por el bien de su hijo, pero, por otro lado, muestra cierto recelo a la obligación de cambiar a su hijo y a cómo serán las terapias. En cuanto el hijo la llama sufriendo no duda en sacarle de allí y desde ese momento pedirle perdón por haberle presionado a asistir a este sitio, que en el fondo sabía que no era bueno, y lo apoya incondicionalmente y defiende ante su padre.
Asistencia voluntaria u obligatoria a la terapia	Al principio, voluntaria, pero por la presión social y familiar y lo estigmatizada que tiene la homosexualidad. Luego empieza a no querer ir o desear que termine, pero sigue siendo colaborativo. Al final se rebela en contra de los monitores y abandona, casi escapándose el centro.
Tipo de organización o institución (privada o pública, religiosa o atea)	Privada, religiosa y algunos militares

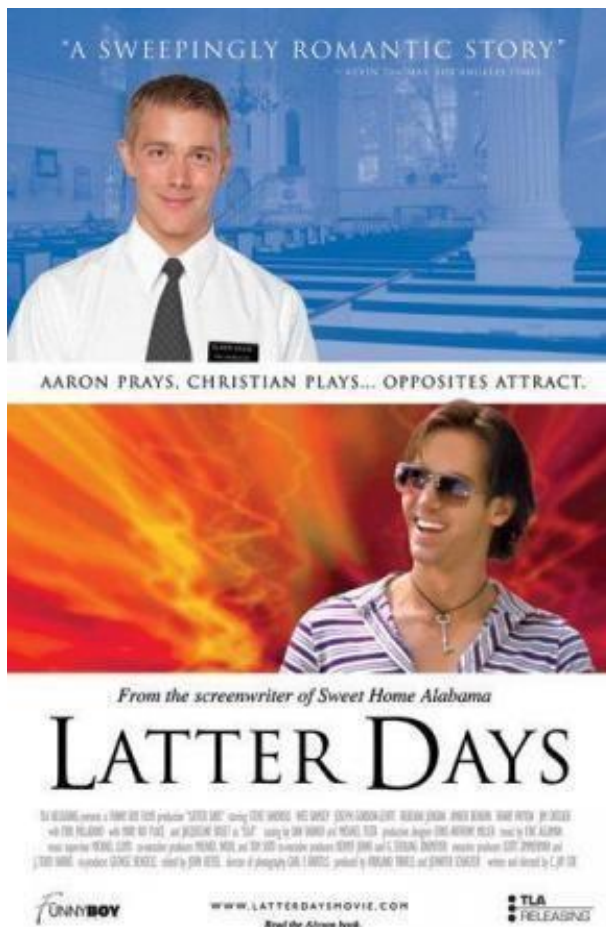
Programa del curso	Empieza siendo un programa de verano en el que van haciendo varias actividades que despierten su masculinidad como jugar al béisbol y todos los días crean algún momento religioso para hablar sobre cómo Dios no quiere que pequen. Se suele alargar en el tiempo ocupando un curso académico completo en el que pueden quedar internos en bungalós dentro del recinto, y perder años de su vida.
Tipo de terapia (psicológica, coacción, condicionamiento)	Intervención psicológica con coacción y condicionamiento, en la que usan creencias religiosas para presionarles y cambiarsu personalidad y gustos. Al principio son todas las intervenciones desde el respeto y con un tono agradable y conciliador. Luego empiezan a hacer entrenamientos militares para resaltar su virilidad. Una vez que están metidos en el programa, las terapias pasan a ser más agresivas y en algunos casos hay hasta maltrato físico. A las familias se les intenta lavar la cabeza conforme avanza la terapia para que estén dispuestos a dejar a sus hijos más tiempo y con terapias más agresivas.
Terapia física o Psicológica	Son psicológicas, no hay electrochoque y en ocasiones hay castigos físicos (pegar con una biblia).
Actividades de Aislamiento o grupales	Trabajan en grupo siempre, para que los que llevan más tiempo le den ejemplo a los nuevos, y crear un sentimiento competitivo resaltando los que son mejores y los que son peores.
Edades de los Pacientes	Hay pacientes de todas las edades, desde los catorce años hasta los más mayores que tienen más de cuarenta años.
Separación por género	En las primeras fases no hay separación por género (campamentos). En los cursos más duraderos sí hay una separación por géneros en los que intentan resaltar más los rasgos femeninos y masculinos.
Final de la terapia	Escapa del centro junto con su madre, no termina el campamento, una vez que empieza a ver los maltratos que sufren algunos de sus compañeros. Termina siendo un escritor de columnas para una revista importante, con una muy buena relación con su madre y padre que empieza a aceptarlo.

Fuente: Los autores.

6.2. LATTER DAYS

Bastante parecido respecto al argumento y situación del protagonista, podemos hablar sobre “Latter Days”. La familia del protagonista también forma parte de una Iglesia y el padre también es Pastor en ella. Sin embargo, la relación filo-parental esta vez es mucho más angustiada, y el protagonista no asiste de manera voluntaria al centro donde es internado por sus padres, con los que nunca más vuelve a tener ningún tipo de relación.

FIGURA 3.



Fuente: Filmaffinity. <https://www.filmaffinity.com/es/film853717.html>

FIGURA 4.



Fuente: Latter days. Captura de pantalla.

TABLA 2. *Latter days*

Año de estreno: 2003	
Posición socioeconómica de la familia	Tienen una posición social media-alta económicamente, pero dentro de su Iglesia el padre es un alto cargo, ya que es Pastor.
Actitud del protagonista	<p>El protagonista pertenece a la Iglesia de los Mormones, un grupo religioso muy estricto y reacio a todo lo que no sea un matrimonio blanco heteronormativo. Al principio de la película no muestra una actitud reacia con su vecino gay como sus otros compañeros, pero intenta no acercarse a él y se siente bastante incómodo con su presencia, hasta un día en que empiezan a hablar y se dan cuenta de que tienen gustos cinematográficos parecidos. Empieza a mostrarse curioso por la vida de su vecino y a observarlo desde la lejanía, hasta que un día lo ayuda a curarse un pequeño corte en su casa y se deja llevar por sus impulsos besándose con él. Cuando se da cuenta de que para el otro no significa otra cosa que sexo y que a él podría cambiarle la vida por completo decide parar y volver a reprimirse y vivir su sexualidad en secreto. Un día vuelven a tener un momento de pasión y sus compañeros de la Iglesia lo descubren. Es mandado a casa y está decidido a escaparse cuando su amante va en busca de él, pero a la mañana siguiente se arrepiente de todo y decide volver a la casa.</p> <p>Tras la presión que siente por sus padres y ser excomulgado de su Iglesia y por lo tanto despojado de su vida y de lo único que él conocía, decide quitarse la vida, pero sus padres lo encuentran antes de que muera. Cuando se recupera, es ingresado en una clínica donde recibe terapias aversivas para curarlo de su "enfermedad", como meterle en una bañera repleta de hielos, aplicarle electrochoques al mismo tiempo que ve</p>

	<p>vídeos homoeróticos, limpiar un suelo con un cepillo de dientes o tenerlo despierto más de 24h. Al final consigue escapar de ese suplicio, sabiendo que puede volver con su familia, va en busca de su amante vuelven a reunirse y empiezan una vida juntos aceptando su orientación sexual y sin esconderse, siendo feliz a pesar de desaparecer todo lo que él conocía antes.</p>
Actitud de la familia	<p>Son una familia altamente arraigada a la religión, el padre de la familia es Pastor en la Iglesia mormónica, son personas altamente tradicionales y fieles a su religión, la cual anteponen a cualquier cosa, incluso a su hijo. Al principio, cuando no saben nada sobre la orientación de su hijo se sienten muy orgullosos de él, porque sigue sus mismos pasos y está comprometido con su Iglesia, sin embargo, una vez que el chico vuelve a su casa tras haber sido delatado por sus compañeros, el padre no vuelve a mirarlo, y de hecho él mismo es quien lo excomulga de la Iglesia, su madre tiene un poco más de contacto con él, hasta el día que él le dice que nunca dejará de ser homosexual, que no fue por una persona, sino que él se siente así, la madre le da una bofetada y le dice que nunca más podrá vivir en paz y sentirse querido. Cuando internan a su hijo en el centro, para ellos ya no existe, hablan de él como si hubiese muerto.</p>
Asistencia voluntaria u obligatoria a la terapia	Obligatoria.
Tipo de organización o institución (privada o pública, religiosa o atea)	Privada y religiosa.
Programa del curso	<p>Se trata de un programa en el que el paciente está internado en el centro, para evitar cualquier tipo de comunicación con el exterior. Se encuentra totalmente aislado, no se le permite ni siquiera escuchar la radio o ver la televisión. Se van usando una serie de diversas terapias con el objetivo de cambiar la orientación sexual del paciente. Entre ellas, encontramos la limpieza con un cepillo de dientes de todo el suelo, el baño en una bañera llena de hielos o una pletismografía peneana junto con electrochoques (se medía la erección de los genitales masculinos, mientras el paciente veía pornografía gay, cuando se registraba una excitación se aplicaban electrochoques en el pene).</p>
Tipo de terapia (psicológica, coacción, condicionamiento)	Psicológicas, condicionamiento y físicas.
Terapia física	Ambas.

o Psicológica	
Actividades de Aislamiento ogrupales	Aislamiento extremo, no tiene relación con el exterior, ni connadie del centro que no sean trabajadores de éste.
Final de la terapia	El paciente escapa.

Fuente: Los autores.

6.3. CAROL

Otro tipo de terapia muy recurrente, mucho más sutil, pero que dejaba claro la consideración de la homosexualidad como una enfermedad, eran las terapias con un experto como podía ser un psiquiatra o psicólogo, en la película *Carol*, la protagonista es obligada a asistir a sesiones periódicas para obtener visitas con su hija pequeña. Este será el único filme en el que la paciente a la que van dirigidas las terapias sea una mujer.

FIGURA 5.



Fuente: Filmaffinity. <https://www.filmaffinity.com/es/search.php?stext=carol>

FIGURA 6.



Fuente: Carol. Captura de pantalla.

FIGURA 7.



Fuente: Carol. Captura de pantalla.

TABLA 3. Carol.

Año de estreno: 2015	
Posición socioeconómica de la familia	Muy elevada.
Actitud del protagonista	La protagonista se haya divorciándose de su marido porque no siente nada por él, tiene muy clara su homosexualidad y aunque no la lleva por bandera, habla abiertamente con el que va a ser su exmarido sobre relaciones con otras mujeres. No muestra problemas a la hora de acercarse a otras mujeres o de vestir de una manera menos clásica que el resto de las mujeres de la alta sociedad. Se ha creado una coraza para que las críticas permanentes por parte de su marido y familiares no les afecten, aunque termina desmoronándose tras la alta presión proyectada en ella. Al final de la película inicia una actitud de sumisión, en la que accede a ir a terapia y no divorciarse de su marido, sin embargo, se da cuenta de que no puede ser alguien que no es. Decide romper con todos los acuerdos, divorciarse y vivir su sexualidad con una chica que conoció.
Actitud de la familia	El marido la quiere mucho y está dispuesto a hacer lo que sea para estar con ella, bebe mucho e intenta que la situación sea como era antes pero no funciona. No entiende los sentimientos de su mujer, pero no tiene una actitud de rechazo profundo hacia su homosexualidad. Para él, es peor el hecho de perder su matrimonio al de que su mujer sea lesbiana. Su hija pequeña es ajena a todo lo que está pasando. Por despecho, para la custodia de su hija, presenta una cláusula moral para pedir la custodia completa de la niña, alegando que ha mantenido relaciones con otras mujeres, lo que considera una "conducta inmoral e inadecuada". Contrata a un detective para que haga grabaciones de su mujer y sus amantes, para poder presentar pruebas de la acusación.
Asistencia voluntaria u obligatoria a laterapia	Asiste a terapias psicosociales, en principio de manera voluntaria, pero realmente está coaccionada por su marido, ya que si no asiste a este tipo de terapia no puede ver a su hija.
Tipo de organización o institución (privada o pública, religiosa o atea)	Terapeuta privado.

Tipo de terapia (psicológica, coacción, condicionamiento)	Psicosocial.
--	--------------

Fuente: Los autores.

6.4. LEJOS DEL CIELO

Otra película con una situación parecida es “Lejos del cielo”. Presenta una escenografía bastante parecida a la anterior, y aunque la historia tiene lugar unos años más tarde, tanto el vestuario como la caracterización de los personajes y los paisajes es bastante similar a la película “Carol”.

Esta vez, sin embargo, es el marido quien debe asistir a un psiquiatra, aunque su mujer presiona a éste para que vaya, lo hace desde el cariño, y lo apoya y acompaña en todo momento. Al principio él está dispuesto a todo, hasta asistir a terapias de electrochoque, pero a lo largo de la trama vamos viendo cómo se va dejando llevar por su instinto y cómo al final decide olvidarse de las apariencias, dejar de ser la familia perfecta, y divorciarse para empezar una nueva vida.

FIGURA 8.



Fuente: Filmaffinity <https://www.filmaffinity.com/es/film542049.html>

FIGURA 9.



Fuente: Lejos del cielo. Captura de pantalla.

TABLA 4. *Far from Heaven (Lejos del Cielo)*.

Año de estreno: 2002	
Posición socioeconómica de la familia	Su posición es muy alta, es la familia perfecta, él es un empresario de éxito y ella un ama de casa entregada a su familia.
Actitud del protagonista	Niega rotundamente el estar con un hombre cuando es detenido por la policía, hasta que su mujer lo descubre besándose con un hombre, entonces le explica que en su juventud tuvo relaciones homosexuales (que los define como errores) y los ha intentado solucionar, intentando mejorar la situación accede a ir a un especialista. Está cansado de ser homosexual, cree estar enfermo y desea curarse de cualquier manera, está dispuesto hasta a exponerse a electrochoques. Empieza a beber mucho como forma de evasión, borracho intenta acostarse con su mujer, pero es incapaz. Empieza a tener celos del jardinero de la familia por creer que su mujer es muy cercana con él por ser más varonil y por miedo a perder la buena fama que tiene su familia y que tanto le ha costado mantener reprimiendo su homosexualidad. Aparenta estar mejor con su mujer y su familia pero sigue acostándose con otros hombres, hasta que se enamora de un hombre.
Actitud de la familia	Su mujer no cree que su marido sea homosexual hasta el día que lo encuentra con otro hombre, cuando se entera que no era la primera vez, no entiende por qué no había acudido aun médico y le pide que vaya por ella. No le reprocha nada a su marido, e incluso le acompaña a las terapias. Vive por y para él. Empieza a estar agresivo con ella, pero no le recrimina nada. Cree que su marido está mejorando hasta que su marido le pide el divorcio.

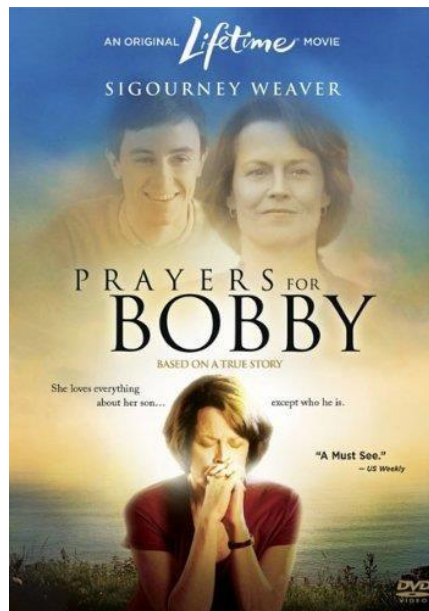
Asistencia voluntaria u obligatoria a la terapia	Voluntaria, pero presionado por intentar contentar a una mujer.
Tipo de organización o institución (privada o pública, religiosa o atea)	Se tratan de terapias psiquiátricas semanales, pero advierten de que el porcentaje de conversión a la heterosexualidad es muy bajo, solamente un 4% se cura en su totalidad. Aunque también hablan sobre otro tipo de tratamiento como es la terapia de aversión (electrochoques), más invasivas pero efectivas.
Tipo de terapia (psicológica, coacción, condicionamiento)	Psiquiátrica.

Fuente: Los autores.

6.5. PRAYERS FOR BOBBY

En el siguiente caso, también se trabaja la homosexualidad desde una perspectiva psicológica, y, aunque, el protagonista acepta ir, lo hace presionado por sus padres. Este largometraje está basado en una historia real, sucedida entre finales de los años setenta y principios de los ochenta, se trata de la película “Prayers for Bobby”.

FIGURA 10.



Fuente: Filmaffinity. <https://www.filmaffinity.com/es/film631874.html>

FIGURA 11.



Fuente: Oraciones para Bobby. Captura de pantalla.

FIGURA 12.



Fuente: Oraciones para Bobby. Captura de pantalla.

TABLA 5. *Prayers for Bobby.*

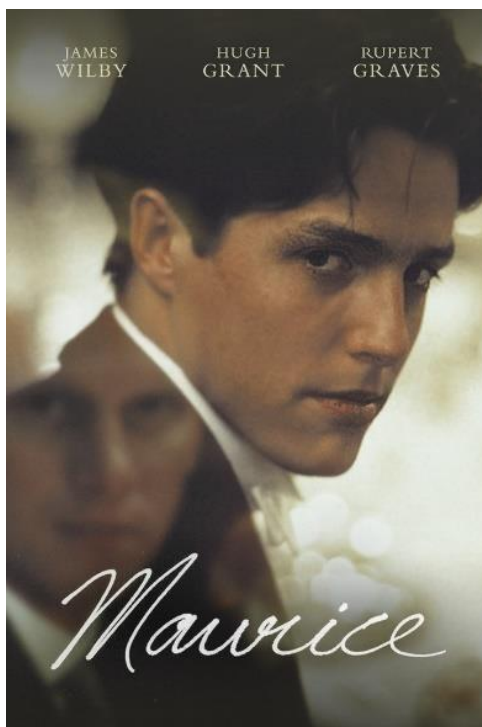
Año de estreno: 2009	
Posición socioeconómica de la familia	Buena posición socioeconómica, familia muy religiosa y estricta. Típica familia modelo con un hermano mayor (deportista), una hermana (con muy buen físico, pero muy criticada por la abuela) y el protagonista (el pequeño y favorito de la madre).
Actitud del protagonista	Tiene una novia e intenta quererla, pero en seguida corta con ella cuando aparece la posibilidad de tener relaciones sexuales, luego se va a un pub gay pero es incapaz de entrar. Es muy solicitado entre las niñas del instituto. Intenta suicidarse, pero no lo consigue por ser un pecado, le da miedo ir al infierno y no estar con su familia. Se avergüenza mucho de su homosexualidad, no quiere ser gay, porque eso le aleja de su familia. Cada vez se siente más cómodo con su homosexualidad, y no intenta cambiarlo, empieza a juntarse con otros homosexuales, y se da cuenta de que no está mal. Intenta que sus padres lo acepten, pero su madre no lo acepta y se va de su casa. El perder a su familia, le hace estar en una situación de soledad que no es capaz de soportar y termina suicidándose.

Actitud de la familia	Ataques desde el primer momento a personas gays con comentarios muy ofensivos (habría que fusilarlos), por parte sobre todo de la abuela, el padre y el hermano mayor. Cuando se enteran de la homosexualidad de su hijo se apoyan en la fe para intentar que Dios le de fuerzas y Satanás no lo reclute. Intentan estar unidos, ir a terapia, hacer planes en familia y trabajar para que su hijo no escoja el mal camino, intentan “curarlo”. Cada vez se avergüenzan más de él, no quieren que sus amigos lo vean, intentan cambiar sus formas, amistades, vestimenta.... La madre prefiere no tener un hijo a que su hijo sea gay, porque ante sus ojos es un pecado. Reza todos los días para que el Señor le devuelva a su hijo perfecto. En el funeral, la misa es una crítica a la vida pecaminosa que llevó su hijo, y a ninguno les ofende. La madre echa de la casa a la prima (la única que lo apoyó) y se siente asqueada del novio de su hijo. Después de seis meses, la madre empieza a leer los diarios de Bobby, y empieza a sentirse culpable por lo que le pasó a su hijo. Descubre una Iglesia que apoyaba a las personas homosexuales y que explica la Biblia de manera diferente a la que había escuchado siempre. Comienza a ir a una asociación “PFlag” de padres y madres de hijos homosexuales, y comprende que su hijo había quedado destrozado por los constantes comentarios por su parte, no tenía amor propio, y pensaba que no se merecía tampoco el amor de nadie, ni siquiera de Dios, por eso dejó de asistir a la Iglesia que lo aceptaba. La madre termina culpabilizándose de la muerte de su hijo, y, por consiguiente, intenta empezar a cambiar las cosas, se convierte en activista por los derechos LGTB y lucha por que en su ciudad se establezca un Día Oficial del Orgullo.
Asistencia voluntaria u obligatoria a la terapia	Sus padres le llevan a una terapeuta, a la que él acepta ir. No sirve de nada. Él empieza a asistir a una Iglesia que le acepta cómo es y le explica que no debe de cambiar y que Dios no le pide nada...Pero él no termina de sentirse querido por todo lo que ha escuchado durante tanto tiempo.
Tipo de organización o institución (privada o pública, religiosa o atea)	Psicóloga privada, sin vinculación a una organización religiosa.
Tipo de terapia (psicológica, coacción, condicionamiento)	Psicológica.

Fuente: Los autores.

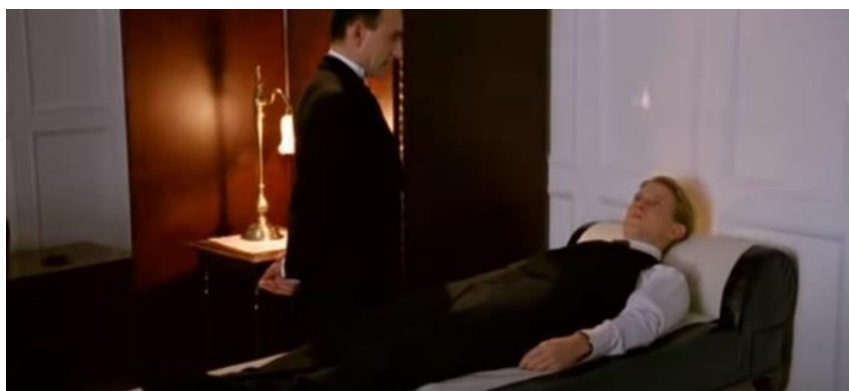
6.6. MAURICE

FIGURA 13.



Fuente: Filmaffinity. <https://www.filmaffinity.com/es/film695756.html>

FIGURA 14.



Fuente: Maurice. Captura de pantalla.

FIGURA 15.



Fuente: Maurice. Captura de pantalla.

Al contrario que en los casos anteriores, debido a los prejuicios sociales (los homosexuales eran incluso encarcelados), algunas veces, es la propia persona, la que de manera voluntaria decide intentar modificar su orientación sexual, ya que termina aceptando que es un enfermo mental por ser homosexual. La siguiente película “Maurice” transcurre en Londres, en la época victoriana, y es un ejemplo de esto.

TABLA 6. *Maurice*.

Año de estreno: 1987	
Posición socioeconómica de la familia	Padre difunto, dos hermanas pequeñas. Familia adinerada y él con una buena educación (Universidad de Cambridge).
Actitud del protagonista	Empieza a sentir atracción por un chico, pero lo rechaza cuando le dice que le quiere, pero no tarda mucho en empezar un romance con su compañero. Empieza a tener una relación en secreto con él. Uno de sus amigos es encarcelado por su homosexualidad, esto hace que su pareja se replantee su relación por miedo a que los descubran. Su novio se compromete, y él reconoce por primera vez a su médico que siente atracción por un hombre, pero le dice que es una tontería. Empieza a ir a un hipnotizador para examinar su subconsciente.
Actitud de la familia	Nunca lo supieron.

Asistencia voluntaria u obligatoria a la terapia	Voluntaria
Tipo de organización o institución (privada o pública, religiosa o atea)	Privada, sin vinculación a una organización religiosa.
Tipo de terapia (psicológica, coacción, condicionamiento)	Hipnosis.
Terapia física o Psicológica	Psicológica.

Fuente: Los autores.

6.7. EL BAILE DE LOS 41

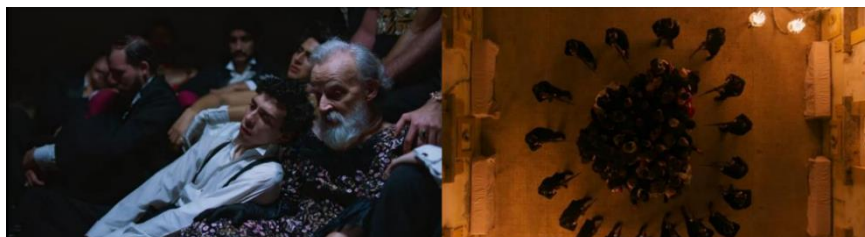
Por último, un buen ejemplo, en el que se muestra el desprecio social y los prejuicios hacia los homosexuales, es la película de Netflix estrenada en el mes de abril del año 2021. “El baile de los 41”, basada en un hecho histórico. Tal como explica la BBC se denomina con este nombre al baile al que acudieron 42 hombres la noche del 17 de noviembre de 1901 en el centro de Ciudad de México. Fue un gran escándalo ya que muchos de ellos formaban parte de la élite de la ciudad y eran personas adineradas. Muchos de ellos vestían ropa de mujer en aquel evento clandestino, que fue interrumpido por la policía, quienes arrestaron a casi todos los presentes (a pesar de que la homosexualidad no estaba prohibida). Sólo uno logró escapar , y en relación a ello, hay una creencia popular que afirma que este hombre era el yerno del presidente Porfirio Díaz y ministro de la ciudad, Ignacio de la Torre (Nájar, 2018).

FIGURA 16.



Fuente: Filmaffinity. <https://www.filmaffinity.com/es/film785774.html>

FIGURA 17.



Fuente: El baile de los 41. Captura de pantalla.

TABLA 7. *El baile de los 41.*

Año de estreno: 2021	
Posición socioeconómica de la familia	Perteneciente a la élite social, al ser familiar del presidente.
Actitud del protagonista	Tiene una doble vida, en la que por un lado está recién casado con la hija del presidente, quien le ofrece a cambio el puesto de ministro, por otro lado, tiene un gran número de amantes y pertenece a un club de gays de alta alcurnia clandestino. Empieza a tener una relación más sentimental con uno de los miembros del club, y baja un poco la guardia, teniendo acercamientos en espacios públicos. Cada vez muestra una actitud más distante con su comprometida, hasta el punto de dormir en camas separadas. La relación con su mujer cada día es más tensa, y él siente muy presionado, en el trabajo está perdiendo muchos apoyos y el presidente, su suegro, le ordena tener hijos. Se niega a mantener relaciones sexuales con su mujer, mientras que sigue viéndose en secreto con su amante. Tras estar vigilado por una escolta que ha ordenado el presidente, y pasar el tiempo encerrado en su casa, decide fugarse la misma noche que son arrestados, él incluido, todos los miembros del club clandestino en una fiesta que celebraban. A partir de ese momento siente culpa por todo lo que ha pasado, se convierte en una persona ausente y pasiva, encerrado en su propia vida sin poder expresarse ni tomar decisiones, solamente intentando sobrevivir.
Actitud de la familia	Al principio, recién casados, es una mujer que nunca ha estado con un hombre, cree que todas las relaciones entre hombres y mujeres son como la suya con su marido, sin embargo, pronto empieza a darse cuenta de que su marido nunca quiere estar con ella, ni mantener relaciones sexuales, ni estar en casa. Se cree que es culpa suya, que no está siendo una buena mujer, pero cuando la gente empieza a mirarlos y comentar, ella se siente cada vez más violenta y comienza a buscar pruebas de lo que parece ser que está pasando, hasta que encuentra correspondencia del amante y lo invita a la casa, como señal de que sabe perfectamente lo que pasa. Le pide a su marido que necesita quedarse embarazada, y que deben mantener las apariencias si no quiere que le cuente a todo el mundo lo que ha descubierto. Cree que su marido está enfermo y que ella puede curarlo teniendo relaciones sexuales. Le cuenta a su padre todo lo ocurrido para que tome cartas en el asunto, y mantiene una actitud pasiva ante la humillación que sufre su

	marido al ser arrestado vestido de mujer. Quema todas las cartas del amante, y hace como si nohubiese pasado nada. Trata con suma frialdad a su marido, sin importar cómo se sienta.
Asistencia voluntaria u obligatoria a laterapia	Son arrestados por la policía.
Tipo de organización o institución (privada o pública, religiosa o atea)	El Gobierno del país.
Programa del curso	Son arrestados, a la mañana siguiente los llevan a la plaza de la ciudad para que sean humillados públicamente (los ponen a barrer y les tiran comida).
Tipo de terapia (psicológica, coacción, condicionamiento)	Humillación y vejación física.
Terapia física o psicológica	En la mayor parte es física, ya que les pegan palizas, pero también está el componente de la humillación, por eso dejan que todo el mundo los vea travestidos y les cortan el pelo como animales.
Actividades de Aislamiento o grupales	Van todos en grupo para que vean como sufren sus otros compañeros, hasta que son encarcelados por todo el país para dejarlos solos.
Edades de los Pacientes	Todas las edades posibles, desde la veintena hasta los sesenta.
Separación por Género	Únicamente hay hombres.
Final de la terapia	Son alistados en el ejército y mandados a la guerra de Yucatán en contra de su voluntad. Algunos de ellos fueron violados y asesinados.

Fuente: Los autores.

6.I. ANÁLISIS

Una vez observados los datos recopilados en las tablas anteriores, se crea una relación entre los diferentes largometrajes, debido a sus parentescos o diferencias en las distintas categorías que componen el análisis.

Para empezar, se ha de especificar que el análisis realizado, ha sido hecho ante una muestra de largometrajes elegidos por representar las terapias de reorientación sexual como elemento principal en su trama. Sin embargo, se ha tenido en cuenta la diversidad en cuanto a los métodos usados en este tipo de terapias, por lo que encontramos técnicas psicológicas en dos de ellas (*Boy Erased* y *Prayers for Bobby*), terapias aver-sivas o físicas en una (*Latter Days*), procedimientos psiquiátricos en

dos (*Carol* y *Lejos del Cielo*), hipnosis (*Maurice*) y por último, castigos físicos y coacción (*El Baile de los 41*).

Respecto al perfil del protagonista, podemos mantener como principal parentesco el hecho de que todos los protagonistas son varones, a excepción de la película “Carol”, el único largometraje en el que la relación sentimental que se representa es lésbica.

En cuanto al tipo de representación del personaje homosexual o de la homosexualidad en sí, debemos distinguir las modalidades existentes a la hora de representar un personaje gay o una lesbiana. Respecto a los primeros, según enuncia Juan Carlos Alfeo, se pueden distinguir tres tipos: la representación oculta, la reivindicativa y la desfocalizada. En todos los casos expuestos en estetrabajo, la homosexualidad del protagonista se representa de una manera reivindicativa ya que es el objeto esencial en la trama, el protagonista debe ser necesariamente homosexual y presenta sistemáticamente el conflicto surgido en la persona frente a la sociedad a raíz de su orientación sexual (Alfeo, 2003).

En cuanto a la exposición del lesbianismo, según la clasificación realizada por Irene García Peña, existen cuatro modalidades: la erótica, la reivindicativa, la desfocalizada y la integrada. En el caso del largometraje *Carol* (Ziegler, 2017), ésta se encuentra dentro de la modalidad reivindicativa, ya que el lesbianismo del personaje es parte esencial de la trama y la protagonista se presenta segura de su orientación sexual, a pesar de mantener una relación heterosexual (Pelayo, 2011).

Por lo tanto, aunque se distingan diferentes modalidades, en este caso todas las películas, presentan la modalidad reivindicativa en la representación de los personajes homosexuales.

Como tercera semejanza, entre los perfiles de los protagonistas, es que todos presentan una situación socioeconómica que no queda por debajo de la posición medio-alta dentro de sus entornos. Agrupándolos de menor a mayor posición, encontraríamos a los protagonistas de las películas de *Latter Days*, *Prayers for Bobby* y *Boy Erased* en las que sus familias tienen una posición social medio-alta, por encima de éstos encontramos a los protagonistas de *Carol* y *Lejos del Cielo* pertenecientes a la alta sociedad y teniendo una situación económica muy acomodada.

Por último, en el escalafón más alto, los protagonistas de *Maurice* y *El baile de los 41* pertenecen a la élite de la sociedad, viniendo de familias aristocráticas.

En cuanto a los protagonistas, aunque algunas sean películas con épocas muy distantes en la línea temporal en la que se contextualiza su trama, tienen ciertas similitudes en su carácter, derivados de la problemática causada entre su entorno y su orientación sexual.

Tanto el personaje de *Boy Erased*, como el de *Latter Days* o el de *Prayers for Bobby* son chicos adolescentes que están descubriendo su sexualidad e intentan reprimirla porque se consideran a ellos mismos pecadores, ya que provienen de familias pertenecientes a grupos religiosos, de hecho, en los dos primeros casos el padre es el Pastor de la Iglesia. No desean tener una relación con alguien de su mismo sexo, e intentan ser o por lo menos aparentan ser lo más heterosexuales posible, aunque los tres terminan manteniendo, al menos, una relación con otro hombre.

En las películas de *Maurice*, *Lejos del Cielo*, *El baile de los 41* y *Carol*, encontramos otro tipo de perfil, son adultos, todos con matrimonios aparentemente felices, como mínimo al principio. Son personas que llevan una doble vida fuera de su matrimonio, en la que mantienen aventuras con gente de su mismo sexo. En el caso del personaje de *Maurice* nunca se enteró nadie de su familia, sin embargo, en las otras tres películas el personaje es descubierto y castigado por lo que ha hecho. Tanto en *Lejos del Cielo* como en *Carol*, los protagonistas deciden al final, optar por divorciarse e iniciar una nueva vida en contraposición al *Baile de los 41* donde el protagonista tiene otra elección que mantener su matrimonio.

La actitud familiar en todas las películas comienza siendo una muy buena relación, tanto en los matrimonios como en las relaciones filoparentales. Sin embargo cuando nos referimos a las relaciones entre los padres y sus hijos, en todas se cumple el mismo patrón en el que hay un gran rechazo inicial a su hijo cuando se enteran de su orientación sexual, pero la figura materna siempre termina siendo mucho más comprensiva o flexible que la rígida y frívola figura paterna que rechaza

cualquier tipo de comunicación con su descendiente. Por otro lado, cuando hablamos de la relación entre los protagonistas y sus cónyuges, la reacción es distinta, ya que apoyan a su pareja, y los animan a buscar ayuda de profesionales, con la intención de solucionar la situación y volver a su vida idílica y perfecta, cuando ven que esto no sucede, en el caso del *Baile de los 41* y *Carol* intentan castigarles por haberles ofendido por estar con ellos siendo homosexuales.

En cuanto a la asistencia a las terapias, tanto en las películas de *Boy Erased*, como *Lejos del Cielo* y *Prayers for Bobby* existe una falsa voluntariedad por parte del protagonista de asistir a las Terapias Correctivas, ya que aceptan ir pero por la presión que sienten por parte de su familia y por ellos mismos, el único ejemplo en el que la familia no interviene en la decisión es en *Maurice*, donde su protagonista asiste por elección propia, aunque esto se debe a los prejuicios con los que debe lidiar en su día a día. De una manera mucho más coactiva se desarrollan las películas de *Carol* y *Latter Days* ya que los protagonistas son obligados a asistir a las terapias coacciones por la pérdida de relación con su familia, en el primer caso si no asiste, se le privará de la relación con su hija, y en el segundo el protagonista perdería a todos los miembros de su familia quedándose absolutamente solo.

En la mayoría de los casos visualizados, el tipo de institución que realizan las terapias son de carácter privado y vinculadas a la Iglesia o con creencias religiosas, a excepción de la película *El Baile de los 41*, en la que es el propio Gobierno de México quien castiga al grupo de homosexuales.

Los programas de las terapias son difíciles de desarrollar, a no ser que se trate de centros de internamiento como es en el caso de *Boy Erased* o *Latter Days*. Sin embargo, mientras que en la primera optan por un programa en el que las sesiones son enfocadas a un aspecto más psicológico para ir incrementando su agresividad hasta llegar a los castigos físicos, la segunda está focalizada desde un primer momento en terapias aversivas donde el condicionamiento tiene un papel principal. Como aspectos que puedan ser semejantes encontramos el aislamiento completo al que se encuentran sometidos ambos casos respecto al mundo exterior.

Un punto interesante para destacar en la diferencia existente entre las diferentes terapias visualizadas respecto al tipo de actividades al que se recurrían ya que podríamos hacer una amplia clasificación entre las terapias que optan por realizar las sesiones de manera grupal, para dar ejemplo de lo que ocurre cuando son castigados, esto ocurre en el centro al que asiste el protagonista de *Boy Erased* o la pasarela que realizan en la plaza central en *El Baile de los 41*. En contraposición, en *Latter Days* el paciente, además de ser aislado de la sociedad, en el propio centro se encuentra sólo, para que así no pueda mantener ningún tipo de relación con algún hombre que pueda considerar una tentación.

Como último punto, haciendo referencia al transcurso de los desenlaces finales de las tramas, en cuatro de las siete películas seleccionadas, obtenemos un final en el que el protagonista, escapa o renuncia a seguir con este tipo de terapias y termina aceptando su orientación sexual, empezando una nueva vida con o sin el apoyo de su familia (*Boy Erased*, *Latter Days*, *Lejos del Cielo* y *Carol*). En el otro extremo, quedan los finales dramáticos de *El Baile de los 41*, en la que el personaje queda resignado a seguir con su infeliz vida y *Prayers for Bobby* en la que el protagonista termina suicidándose al no poder seguir aguantando la presión y soledad por la que está pasando.

Para finalizar, si existe una clara similitud, entre estos siete largometrajes, es la creación de representaciones en cada una de ellas, es decir, tal como explica María Concepción Gimeno, cuando una película plantea una serie de dudas sobre las ideologías firmemente defendidas por la mayor parte de la sociedad en un momento específico o sobre un tema determinado, y presenta una nueva perspectiva de la misma, se le denomina como “Creación de Representaciones” (Gimeno, 2014).

Estas películas, estén basadas o no, en un caso verídico, muestran el trato hacia el colectivo homosexual en diferentes etapas temporales, y lo hacen desde el punto de vista de las personas que lo sufrían, los que eran la minoría, dando voz a esa parte de la población invisibilizada en muchas ocasiones.

7. CONCLUSIONES

Si relacionamos el análisis de las películas visualizadas, con los casos reales en los que estaban basadas algunas de ellas, y la prensa actual, una primera y clara conclusión sería que los homosexuales han sido expuestos a lo largo de la historia a un sinfín de situaciones de odio e intolerancia por parte de la sociedad, disfrazadas de muchas maneras diferentes, desde sesiones con un psicólogo hasta centros donde se aplicaban electrochoques a los pacientes.

Estas situaciones de odio y vejación hacia el colectivo de los homosexuales, obviamente, han evolucionado de manera positiva, pero quizá no todo lo que se piensa. Es decir, es sabida la terrible opresión que las personas homosexuales han sufrido a lo largo del tiempo, pero ¿y la que siguen sufriendo actualmente? Como se ha podido comprobar, además del acoso o las faltas de respeto que existen en nuestro país, hay algunas naciones en las que el ser homosexual sigue estando castigado con pena de muerte. Sin embargo, muchas veces se da la visión de que en la actualidad hay una total igualdad de derechos y tolerancia hacia cualquier persona, al menos en nuestro país, esto simplemente es una falacia, nacida de la desinformación y poca visibilidad de muchos de los casos homófobos que siguen existiendo.

Uno de los ejemplos más claros de esta situación, es que en pleno siglo XXI sigan existiendo organizaciones o clínicas en las que consta que se practican Terapias Correctivas, algo que denigrata a la persona, hasta el punto de comparar su orientación sexual con una enfermedad mental grave, pero curable. Además de humillante, el atacar con estas sesiones invasivas, casi siempre, al colectivo más joven, es un acto tan vejatorio, que consigue incluso crear crisis de personalidad a los “pacientes”, que de por sí ya tienen una carga moral muy elevada que sobrellevar al estar buscando su identidad, al mismo tiempo que luchan con los estigmas y prejuicios sociales que siguen muy arraigados en la humanidad.

Como se explica en el “think tank” (institución en la que un grupo de expertos reflexionan sobre temas de la actualidad, como política, economía o sociedad) GROW (Generation of Rightsover the World) si este

tipo de cuestiones fuesen más conocidas por el público en general, y en especial por la juventud, no se olvidaría que el tema de las “Terapias de Conversión” sigue siendo un asunto actual y que su prohibición debería ser la siguiente etapa para proteger a las próximas víctimas potenciales (Chiquer *et al.*, 2020). Si esta información estuviese al alcance de todos, en medios de comunicación, como el telediario, de unamaneira asidua, podríamos asegurar que la movilización para erradicar y perseguir este tipo de actos homófobos sería aún mayor y habría una presión social más contundente frente a la justicia para castigarlos.

La presente investigación, nos ha permitido evidenciar el tratamiento que las terapias reparativas de la homosexualidad presentan en una selección de películas de diversas épocas (1987, 2002, 2003, 2009, 2015, 2018, 2021), que reflejan diversos contextos históricos y geográficos. El análisis nos ha permitido profundizar en la construcción, desarrollo y aplicación de estos programas reparativos de la homosexualidad las películas objeto de estudio. Las 12 categorías objeto de estudio han sido las siguientes: 1.-Año de estreno de la película 2. Posición socioeconómica de la familia; 3. Actitud del protagonista; 4. Actitud de la familia; 5. Asistencia voluntaria u obligatoria a la terapia; 6. Tipo de organización o institución (privada o pública, religiosa o atea); 7. Programa del curso; 8. Tipo de terapia (psicológica, coacción, condicionamiento); 9. Terapia física o psicológica; 10. Acciones de aislamiento o en grupo; 11. Edades de los pacientes; 12. Separación por género en las terapias 13. Desenlace final de la terapia, nos ha permitido por su parte, relacionar unos datos con otros y establecer diferentes tipos de relaciones por ejemplo entre la convicción religiosa o el poder adquisitivo.

Nuestros siete personajes, nos hablan de sus propias historias, pero también en algunos casos de las historias reales de aquellos que sufrieron en su piel el tener que enfrentarse a una terapia reparativa, ya sea de motu proprio o por obligación. Las actitudes de cada uno de ellos son diferentes, no por ello menos valientes, unos simplemente no pudieron más y terminaron por suicidarse como Bobby, quien probablemente podría haber sobrevivido a la terapia correctiva, pero no al odio de su familia. Otros, como Jared Eamons, el protagonista de *Boy Erased*, Elder

Aaron, *Latter Days*, o Carol, se pusieron la vida por montera y nos enseñaron que contra determinadas cosas, la sexualidad es una de ellas, simplemente no se puede luchar. Frank Whitaker, *Far from Heaven*, y Maurice pusieron todo en empeño del mundo en “curarse”, pero está claro que lo suyo eran los hombres, y lo mejor, era simplemente aceptarlo. Peor suerte tuvieron los asistentes *del baile de los 41*, Ignacio de la Torre y sus compañeros se encontraron con lo peor de la sociedad de su época, las vejaciones, los maltratos, los insultos, las violaciones y la guerra.

Las Terapias Reparativas, existen y son una realidad, mientras que sigamos teniendo nuevos objetos de estudio, nuevas películas, significará que nuestras sociedades siguen siendo iguales que aquellas cuyas cosmovisiones destrozaron las vidas de nuestros siete protagonistas.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alfeo-Álvarez, J. C. (2003). *La imagen del personaje homosexual masculino como protagonista en la cinematografía española*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*, 3rd Edition-Revised. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- American Psychiatric Association. (1998). *Position statement: Psychiatric treatment and sexual orientation*. <http://www.psych.org/Departments/EDU/Library/APAOfficialDocument sandRelated/PositionStatements/199820.aspx>
- American Psychological Association. (1997). *Resolution on appropriate therapeutic responses to sexual orientation*. http://psychology.ucdavis.edu/rainbow/HTML/resolution97_text.html
- American Psychological Association (2002). *La orientación sexual y la juventud: Los hechos. Una guía para principales, educadores y personal escolar*. <http://www.amicsgais.org/html/articles/apa.pdf>
- Anónimo. (2010, 14 de junio). Abren un expediente a una clínica de Barcelona por aplicar terapias para "curar" a homosexuales. *RTVE.es* y *Europa Press*. <https://www.rtve.es/noticias/20100614/abren-expediente-clinica-barcelona-aplicar-terapias-para-curar-homosexuales/335492.shtml>
- Anónimo. (2020, 26 de febrero). Informe destaca a España como país pionero contra "Terapias de Conversión". *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/politica/20200226/473796655681/informe-destaca-a-espana-como-pais-pionero-contraterapias-de-conversion.html>
- Anónimo. (2021). Ser gay no se cura, se acompaña. *Vida Nueva*, 3231, 5.
- Aristizábal-Santa, J., y Pinilla Rodríguez, O. (2017). Una propuesta de análisis cinematográfico integral. *Kepes*, 14(16), 11-32. http://kepes.ucaldas.edu.co/downloads/Revista16_2.pdf
- Asociación de Psicología de Puerto Rico. (2007). *Posicionamiento teórico y ético sobre la psicología y las comunidades LGBT*. <http://www.asppr.net/documents/PosicionamientoteoricoeticopsicologiacomunidadesLGBT.pdf>
- Becerra, M. (2020, 15 de septiembre). "¿Qué son las terapias de conversión? ACCIÓN GAY". <https://www.acciongay.cl/que-son-las-terapias-de-conversion/>

- Beckstead, A. L. (2002). Cures versus choices: Agendas in sexual reorientation therapy. En A., Shidlo, M., Schroeder, & J., Drescher (Eds.). *Sexual conversion therapy: Ethical, clinical and research perspectives*. (pp. 87-116). New York: The Haworth Medical Press.
- Benedito, E. de (2005, 21 de junio). El PP lleva un experto al Senado que afirma que ser gay es una enfermedad. *El País*. https://elpais.com/diario/2005/06/21/sociedad/1119304803_850215.html
- Besen, W. (2003). *Anything but straight: Unmasking the scandals and lies behind the Ex-Gay myth*. New York: The Haworth Press.
- Bieber, I., Dain, H., Dince, P. R., Drellich, M. G., Grand, H., Gundlach, R., Kremer, M., Rifkin, A., Wilbur, C., & Bieber, T. (1962). *Homosexuality: A psychoanalytic study*. New York: Basic Books.
- Castillo-Belmont, J. (2019). *¿Dejar la homosexualidad, reconstruir mi heterosexualidad?: historias de terapias de conversión y reintegración*. Tesis de maestría. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- CEGLA. (1999). *Breve historia de los movimientos Ex-Gays*.
- Chiquer, L. K., Cottais, C., Kasanga, D. C., Ouattara, N., & Pavard, J. (2020, 28 de octubre). Las “terapias de conversión” a través del mundo: una tortura aún poco conocida. *Generation for Rights Over the World*. <https://www.growthinktank.org/es/las-terapias-de-conversion-a-traves-del-mundo-una-tortura-aun-poco-conocida/>
- Cohen, R. (2012). *Comprender y sanar la homosexualidad. Alguien que tú conoces necesita este libro*. Madrid: Libroslibres.
- Cohen, R. (2014). *Hijos gay, padres heterosexuales: ¿Qué hacer? Un plan familiar*. Madrid: Libroslibres.
- Davies, D. (2012). Los esfuerzos para cambiar la orientación sexual (terapia reparativa) y las peticiones de cambiar la orientación sexual. *PinkTherapy*. http://www.pinktherapy.com/Portals/o/CE_Spanish.pdf
- Drescher, J. (2002a). I'm your handyman: A history of reparative therapies. En A., Shidlo, M., Schroeder, & J., Drescher (Eds.). *Sexual conversion therapy: Ethical, clinical and research perspectives*. (pp. 5-24). New York: The Haworth Medical Press.
- Drescher, J. (2002b). Ethical concerns raised when patients seek to change same-sex attractions. En A., Shidlo, M., Schroeder, & J., Drescher (Eds.). *Sexual conversion therapy: Ethical, clinical and research perspectives*. (pp. 180-210). New York: The Haworth Medical Press.

- Europa Press. (2014). Polémica de unos libros de Richard Cohen para “curar” la homosexualidad. *Heraldo*, 18 de junio de 2014. https://www.heraldo.es/noticias/sociedad/2014/06/18/colegas_pide_amparo_defensora_del_pueblo_para_retirar_los_libros_cohen_294717_310.html
- Fernández-Paradas, A. R. (2017). Patrimonios invisibles. Líneas de investigación desde la perspectiva de género y la recuperación de la memoria LGTB. *Vivat Academia*, 141, 115-137. <https://doi.org/10.15178/va.2017.141.115-137>
- Fernández-Paradas, A. R. (2020). Patrimonio y memoria LGTBI en las Leyes Autonómicas en España. *El profesional de la Información*, 29(1), 1-15.
- Fernández-Paradas, A. R., y Ravina-Ripoll, R. (Ed.). *Sexualidades diversas, interferencias entre el Arte, la Educación y la Sociedad*. Caracas (Venezuela): Universidad Metropolitana (UNIMET), pp. 1-11.
- Gasque, M. (1990). Freud y la homosexualidad. *Debate Feminista*, 1, 264-271.
- Gimeno, M^a C. (2014). La representación de las falacias contra la homosexualidad. *Opinión Jurídica: Publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín*, 13(25), 69-86.
- Gómez, M. (2016, 4 de diciembre). La homosexualidad durante el franquismo [Audio Podcast]. *Radio Televisión Española*. <https://www.rtve.es/radio/20161104/homosexualidad-durante-franquismo-documentos-rne/1437107.shtml>
- Guerra, S. S. (2019, 31 de julio). Amazon retira algunos polémicos libros de terapia de conversión gay, pero no todos. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2019-07-31/amazon-retira-libros-terapia-conversion-gay_pero_no_todos, https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2019-07-31/amazon-retira-libros-terapia-conversion-gay_2154511/
- Guerrero-Mc-Manus, F. (2016). Redes de Odio y Amor: “Terapias Reparativas”, Medicalización y Globalidad. En A., Murgía, y T., Ordorika. *La medicina en expansión, acercamientos a la medicalización en México*. La Biblioteca.
- Haldeman, D. (1999). The pseudo-science of sexual orientation conversion therapy. *ANGLES: The policy Journal of the Institute for Gay and Lesbian Strategic Studies*, 4(1). http://iglss.org/media/files/Angles_41.pdf.
- Haldeman, D. (2002). Gay rights, patient rights: The implications of sexual orientation conversion therapy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(3), 260-264.
- Hernández, M. S., & Toro-Alfonso, J. (2010). La cura que es (lo) cura: una mirada crítica a lasterapias reparativas de la homosexualidad y el lesbianismo. *Salud & Sociedad*, 1(2), 136-144.

- Hooker, E. (1956). A preliminary analysis of group behavior of homosexuals. *Journal of Psychology*, 42, 217-225.
- Kinsey, A., Pomeroy, W., & Martin, C. (1948). *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia y Londres: W.B. Saunders Co.
- Nájar, A. (2020, 18 de noviembre). El baile de los 41: la fiesta gay de la élite de México que desató un escándalo hace más de un siglo. *BBC Mundo, Ciudad de México*, 18 de noviembre de 2020. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-38563731>
- Narth. (2008). NARTH mission statement. <http://narth.com/menus/mission.html>
- Nicolosi, J. (2009). *Quiero dejar de ser homosexual: casos reales de terapia reparativa*. Madrid: Encuentro.
- Pelayo-García, I. (2011). *Imagen filmica del lesbianismo a través de los personajes protagonistas en el cine español*. [Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ramírez, M., y Rodríguez, J. M. (2019). *Psico-terapia pastoral: técnicas, mentoría y prematrimonial y homosexualidad*. S/L: Publicaciones Kerigma.
- Shangaylily. (2011, 27 de diciembre). Corte Inglés, Amazon y la Casa del Libro vender curar la homosexualidad. *Público*. <https://blogs.publico.es/shangaylily/2011/12/27/el-corte-ingles-vende-curar-la-homosexualidad/>
- Shidlo, A., Schroeder, M., & Drescher, J. (2002). *Sexual conversion therapy: Ethical, clinical, and research perspectives*. New York: The Haworth Medical Press.
- Siegel, E. (1988). *Female homosexuality: Choice without volition – A psychoanalytical study*. Hillsdale. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Spitzer, R. L. (2003). Can some gay men and lesbians change their sexual orientation? 200 participants reporting a change from homosexual to heterosexual orientation. *Archives of Sexual Behavior*, 32(5), 403-417. <http://www.stolaf.edu/people/huff/classes/psych130S2012/LabDocuments/Spitzer.pdf>
- Villascusa, A. (2019, 1 de abril). El obispado de Alcalá celebra cursos ilegales y clandestinos para 'curar' la homosexualidad. *elDiario.es*. https://www.eldiario.es/sociedad/obispado-alcala-clandestinos-ilegales-homosexuales_1_1618575.html
- Ziegler, Mª M. (2017). La Estética de Carol (2015). En A. R., Fernández Paradas, y R., Ravina Ripoll. *Sexualidades diversas, interferencias entre el arte, la educación y la sociedad*. (pp. 201-218). Venezuela: Univesidad Metropolitana.

Zulet, I. (2019, 4 de junio). Rocío Monasterio y otros diputados de Vox, a favor de la "libertad" para llevar a terapia a los hijos gays. *El Español*. https://www.elspanol.com/espana/politica/20190604/rocio-monasterio-diputados-vox-libertad-llevar-terapia/403710471_o.html

ARTES VISUALES, DOCENCIA UNIVERSITARIA Y REDES SOCIALES DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

LUISA ALEJANDRINA PILLACELA CHIN
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia motivada por la enfermedad por coronavirus (COVID-19), las redes sociales fueron un recurso docente a valorar por el profesorado universitario. El presente texto explora la idea de que, para el caso particular de las artes visuales, hubo motivos que las hicieron especialmente estimables. El estudio expone como estudio de caso a la Carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca (Ecuador). El método se fundamenta en entrevistas a los profesores, siendo el objetivo conocer la utilización que hicieron de las redes sociales y la forma en la que estas les sirvieron para el desarrollo de sus clases, además de saber su valoración crítica al respecto. Los resultados sirven para vislumbrar la percepción subyacente, las resistencias conceptuales y las contradicciones que existieron al momento de hacer uso de redes sociales en la educación universitaria de las artes plásticas o visuales en el periodo de confinamiento.

La pandemia Covid-19 afectó drásticamente a la enseñanza universitaria. Podría decirse que, de súbito, nos sumergió en un modelo de Educación 4.0, en el que los docentes tuvimos que adquirir competencias digitales y manejar con habilidad sistemas de almacenaje en la nube, búsqueda y compartición de información, herramientas de video-llamada y, por supuesto, redes sociales.

La Universidad de Cuenca y su Carrera de Artes Visuales, objeto de este estudio, asumió la situación de confinamiento del modo más adaptativo posible. Al decretarse el estado de emergencia, en el ciclo marzo-agosto de 2020, y tras un parón de dos semanas y un calendario académico reformado, los profesores continuaron dictando clases a distancia, generando material virtual, adecuando programaciones de contenidos, y pensando en las estrategias más convenientes para enseñar artes visuales en modalidad online, cuando la enseñanza de estas disciplinas, eminentemente prácticas, no era antes concebible sin el contacto presencial docente-estudiante.

El paso al modelo 4.0 en las universidades, la enseñanza en red, emergió de forma drástica con la pandemia (Ramírez-Montoya, 2020), y la educación hubo de transformarse para capacitar al nuevo capital humano, caracterizado por una alta capacitación informática. Para diversas acciones (principalmente didácticas y comunicaciones), los docentes utilizaron redes sociales. La Universidad de Cuenca promovió un ambiente virtual llamado *Evirtual*, que, en cierto modo, poseía funciones de red social, pero los resultados del estudio sugieren que no fue exitoso entre el profesorado.

Esta comunicación se adscribe a mi proyecto de tesis doctoral dentro del *programa Formación en la Sociedad del Conocimiento*, en el marco del cual soy colaboradora del grupo de investigación *Cultura Académica, Patrimonio y Memoria Social* (CaUSAL), de la Universidad de Salamanca (España).

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta comunicación es identificar qué redes sociales fueron preferidas por los docentes de la Carrera de Artes Visuales, puesto que, por la particularidad de la disciplina, una enseñanza especialmente visual, pudo haber una predilección por redes basadas en imágenes y videos, como Instagram, Flickr, YouTube o Vimeo. Este estudio ayudará a conocer el grado de *social learning* (aprendizaje a través de medios o redes sociales) alcanzado, y servirá para el fortalecimiento de la

innovación y la calidad educativa de carreras de artes visuales. Los datos pueden valer para replantear o imaginar, ajustando cambios, una mejor educación virtual en el futuro.

Parte de la hipótesis es el considerar que los docentes pudieron pensar en el uso de redes sociales para generar un ambiente más creativo, saliendo del marco de lo convencional (Ruiz Cabezas *et al.*, 2020). Es sabido que la población joven dedica a las redes sociales gran parte de su tiempo de uso de Internet (Fernández Espinosa, 2019), y el docente puede haber valorado que ganaría la atención de sus estudiantes al utilizarlas. La generación actual hace uso intenso, autónomo y continuo de nuevas tecnologías, a través de las cuales se comunican, aprenden, consumen productos audiovisuales y las utilizan para diversas actividades de ocio (Rodríguez Portes, 2018). Incorporar a las clases virtuales dinámicas basadas en lo informal del uso de redes sociales aleja la educación formal del rigor de normas y exigencias curriculares, y el docente pudo valorar su uso como forma de expandir la sensibilidad de los jóvenes fuera de la noción de clase tradicional, con afán de generar un ambiente de cercanía y participación más activa, todo lo cual podría redundar en el estudio y adquisición de conocimientos (Intriago Cedeño *et al.*, 2021).

Habiendo el confinamiento imposibilitado todo contacto personal, los docentes pudieron haber buscado el contacto por redes sociales con perfiles virtuales bien marcados, ya que, de algún modo, tales perfiles podrían sustituir al estudiante. Las ventajas de las redes sociales: su popularidad, carácter interactivo, capacidad de organizar información y distribuirla, y la posibilidad de conexión a tiempo real y ubicuamente, pudieron ser valoradas con fines educativos, equilibrando sus limitaciones (Sabando, 2022).

3. METODOLOGÍA

Este estudio indaga en las redes sociales utilizadas con fines docentes por el profesorado de la Carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca. En este punto es importante plantear una definición operativa de lo que es una red social. Se trata de una estructura social conformada

por entidades o personas conectadas por relaciones e intereses comunes de distintos tipos (Cañarte-Rodríguez, 2017). Las redes sociales son servicios prestados por medio de Internet para que los usuarios establezcan un perfil personal público y dispongan de herramientas para interactuar con otros usuarios. Pertenecen al espectro de la Web 2.0, en tanto fomentan la colaboración y participación social, la creación de contenidos y el intercambio de información (Basantes Andrade, 2020). Cabe decir que la investigación no contempla como redes sociales a las plataformas de videoconferencia del tipo Zoom o Meet, a pesar de que posean ciertas funcionalidades similares. Estos sistemas, como es lógico, fueron utilizados como medio de video-conexión por los docentes. Su uso no fue alternativo, sino necesario para la impartición de clases sincrónicas, por lo que hemos obviado las alusiones que se hicieron a ellas.

En este estudio no se indaga en el uso de redes sociales para la investigación por parte del profesorado. Tampoco se estudia el uso efectuado por la administración educativa. Sin embargo, en la Carrera de Artes Visuales se utilizan redes (en especial Instagram y Facebook) para la promoción de estudios de pregrado y posgrado, la difusión de eventos y actos específicos, como la inauguración de una exposición o de un mural, notificaciones y felicitaciones.

El tipo de investigación es cualitativo. El instrumento es la entrevistas estructurada o enfocada, que se ha escogido por su carácter sistemático, ya que facilita el análisis y redundancia en la confiabilidad de los resultados (Díaz-Bravo *et al.*, 2013). La entrevista consistió en dos preguntas concernientes al uso de redes sociales como apoyo docente y consideraciones acerca de las mismas. Las respuestas nos permiten ver la aplicación de primera mano y el pensamiento pedagógico de los docentes de la carrera de Artes Visuales.

El enunciado de la primera pregunta fue: “¿Qué Redes Sociales utilizó Ud. para su docencia durante los años de la pandemia? ¿Puede ser específico acerca de la utilidad que entrevió en cada una?”. La segunda pregunta fue: “¿Qué aspectos negativos y positivos tienen las Redes Sociales para Ud. en el ámbito de la educación superior de las artes visuales?”

De los 16 profesores del plantel solo uno no contestó a la entrevista. La muestra es de 15 docentes. El porcentaje de hombres/ mujeres, fue: hombres 73% y mujeres 27%. La media de edad de los entrevistados fue: 48.8. El docente más joven tiene 38 años (nacido en 1984). Este dato podría ser interesante para ubicar a la generación enseñante. La totalidad de los alumnos se encuentra en la llamada Generación Z o Generación Net de nativos digitales (nacidos entre 1995 y 2012), caracterizados por su dominio de las TIC y altas capacidades de aprendizaje autónomo. A ellos les enseñan profesores que son, de acuerdo al rango de edades indicado, inmigrantes digitales.

En este estudio no se aprecian disensiones por causa de género ni edad. Sin embargo, respecto al uso de nuevas tecnologías y redes sociales se ha demostrado un sesgo hacia el hombre y hacia los jóvenes (Basantes *et al.*, 2020). Pese a no considerar aquí estas variables, cabe decir que sorprende observar docentes de más de cincuenta años con un manejo de TIC mayor que otros más jóvenes, algo quizá relacionado con las competencias digitales propias de la materia impartida. En efecto, los docentes de asignaturas vinculadas con nuevas tecnologías dieron más valor a las redes sociales y parecían saber más sobre ellas, de lo que se podría deducir que el interés por el uso de redes va de la mano con el interés profesional del entrevistado.

Un posible sesgo radica en que dentro de la carrera de artes visuales hay algunas materias teóricas, como museografía, historia del arte o antropología. Cinco de los docentes entrevistados lo eran de asignaturas teóricas y su modo de enfrentarse a las clases no es comparable al de aquellos de materias prácticas, como la escultura o pintura, quienes hubieron de resolver situaciones ciertamente complejas.

4. ANÁLISIS DE DATOS

La información se recogió las dos primeras semanas de diciembre de 2022. A partir de las respuestas registradas en la entrevista se hizo un análisis valorando el contenido de las mismas mediante un sistema de etiquetas conceptuales. Esto sirvió para determinar ideas que, al ser computables por medio del cálculo de alusiones, daba un registro de las

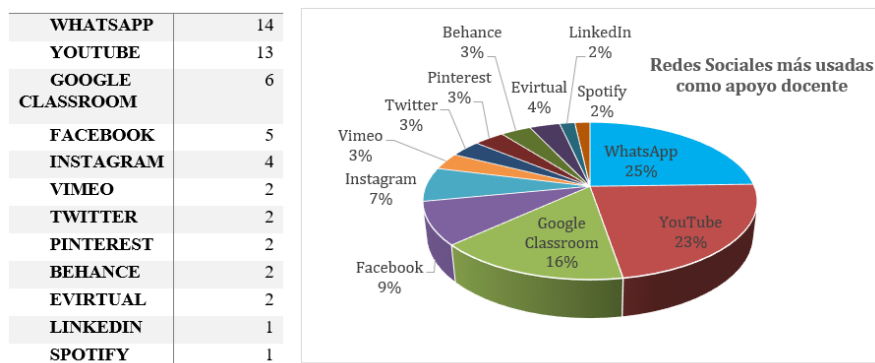
redes más utilizadas y la identificación y cuantificación de aspectos positivos y negativos de su uso.

Cabe mencionar que este estudio, realizado sobre las respuestas de los docentes, representa la mitad de la investigación posible, ya que el complemento idóneo sería la entrevista a los estudiantes de últimos cursos, los más afectados por el confinamiento. Dicha entrevista ya se realizó, pero aún está en fase de procesamiento. Los resultados permitirían contrastar información y ampliarla.

5. RESULTADOS

La pesquisa dio como resultado que la red social más utilizada como apoyo docente fue WhatsApp, seguida de YouTube y de Google Classroom (Gráfico 1). Llegaron a citarse 12 redes.

GRÁFICO 1. Redes sociales más empleadas como apoyo docente por el claustro de profesores de Artes Visuales. Datos numéricos *recabados y su expresión porcentual*.



Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a aspectos negativos del uso de redes sociales con fines educativos, se destacó la pérdida de tiempo que este tipo de plataformas suele representar para el alumnado; el hecho de que sean habitualmente medios difusores de información falsa y no contrastada, y el que circule gran cantidad de información irrelevante para la formación estudiantil. Se registraron en total 10 categorías de respuestas (Gráfico 2).

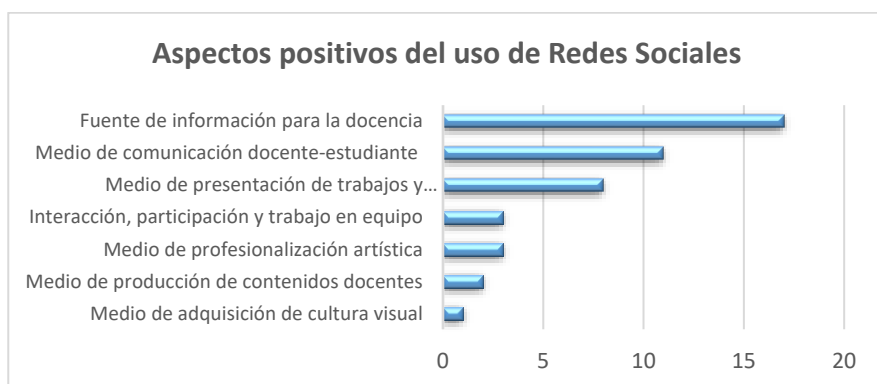
GRÁFICO 2. Aspectos negativos del uso de Redes Sociales percibidos por el profesorado de la Carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca (periodo 2020-2022).



Fuente: Elaboración propia.

Por último, en cuanto a aspectos positivos y de utilidad, se mencionó con más asiduidad el significar las redes sociales una fuente válida de información para la docencia; el que funcionaran como óptimo medio de comunicación entre docente y estudiantes, y el que sirvieran como plataforma para la presentación y difusión de trabajos artísticos. Se registraron en total 7 categorías de respuesta (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Aspectos positivos y de utilidad respecto al uso de Redes Sociales percibidos por el profesorado de la Carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca (periodo 2020-2022).



Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

Las entrevistas revelaron que las redes se usaron sobre todo como medio de comunicación directa e inmediata con los estudiantes. Declarado el confinamiento, WhatsApp fue la primera red en utilizarse como forma de contacto. Muchos profesores crearon grupos de WhatsApp por cada materia y paralelo, y aun en el momento de recogida de información para este artículo seguían trabajando de ese modo. Otros dejaron de utilizar esta red, entre otras razones, por respeto al tiempo de descanso de profesores y estudiantes, o la usaron solo con los representantes de curso.

Los docentes relacionan WhatsApp con la comunicación informal, en tanto consideran que el medio formal de comunicación es el correo electrónico institucional. En este sentido, algunos manifestaron emplear solo los canales oficiales de la universidad para remitir material docente, en tanto otros indicaron que mediante WhatsApp también se compartía material audiovisual. Comunicarse por correo electrónico, como medio oficial, protegía reglamentariamente al docente al momento de sostener, frente a una posible reclamación, el haber entregado la información precisada por el alumnado.

Dado lo esencial de buscar la comunicación y cercanía con los estudiantes, WhatsApp fue uno de los primeros recursos en ser utilizados debido a su generalización e inmediatez. Al comienzo del paso a la modalidad virtual, con frecuencia sucedía que el correo electrónico no había sido activado o no era consultado por los jóvenes. Se hicieron grandes pesquisas para obtener los teléfonos de estudiantes y vincularlos a grupos de WhatsApp. Esta red se utilizó para recordatorios de fechas de entregas y actividades, para aclarar dudas y dar avisos de última hora. Al responder consultas individuales en el chat, el grupo podía ver o escuchar la respuesta, lo que optimizaba las explicaciones, puesto que la duda de uno podía ser la duda de muchos.

Se evidenció que las redes sociales fueron utilizadas con frecuencia como medio de información: servían para estar al tanto de noticias sobre arte actual, conocer la obra de creadores, revisar videoarte...

YouTube fue utilizado como canal informativo, para recabar datos, preparar clases, enlazar y recomendar a los estudiantes la revisión de video-tutoriales de distintos expertos, pero también aquellos grabados por el docente. Al tiempo, esta red se empleó para enseñar podcast (al mismo nivel que Spotify), y para que los propios estudiantes presentaran ejercicios y resultados. Vimeo fue, por otra parte, una red especialmente visitada por albergar recursos audiovisuales sobre temas de cultura, economías creativas y arte contemporáneo.

Ante cualquier acontecimiento, las redes sociales ofrecen inmediatez informativa, y su campo de distribución es tan amplio como lo es el espacio virtual. Sin embargo, en la entrevista se señaló la presencia de mucha información de mala calidad, no adecuada para la enseñanza. Con esta crítica quería incidirse en que supondría un error grave que el docente compartiera un audiovisual no solo erróneo o falto de veracidad, sino también carente de una buena presentación y mal hecho. La calidad del video es importante porque es el reflejo de la atención puesta por el profesor a sus clases y los ideales pedagógicos a los que aspira.

Un concepto original al que se aludió fue el de *investigación visual*, que conlleva la búsqueda de imágenes como referentes para crear obras en redes como, por ejemplo, Pinterest, Behance o Instagram. Cabe añadir que Instagram es una red muy relacionada con el interés de los jóvenes y con la promoción artística. Asimismo, se declaró que, si existe un aspecto positivo en las redes para las disciplinas de artes visuales, ese es justo el favorecer la difusión de la cultura visual, que puede valer para el bagaje icónico de los estudiantes. Sin embargo, de igual forma se hizo notar que el uso de las redes para la obtención de referentes iconográficos podría ser negativo, ya que cuando los creadores usan como fuente de inspiración las mismas imágenes y contenidos en tendencia o virales, las obras resultantes tienden a ser similares y la cultura artística se vuelve plana, disminuyendo su originalidad.

De lo expuesto, resulta contradictorio que los docentes declaren haber obtenido información de redes cuando, entre los aspectos negativos de su uso, citan con frecuencia las noticias falsas y la falta de veracidad de

lo que circula por ellas. La desinformación, en especial durante la pandemia, buscó la reacción de los usuarios y fue motivo de confusiones y malentendidos.

El crédito a lo replicado en redes sociales quizá sea una cuestión tradicional en el continente. En Latinoamérica suelen ser usadas como medio de comunicación masiva para convocatorias y difusión, incluso, de movilizaciones ciudadanas (Fernández Espinosa, 2019). Eso tal vez da cierta credibilidad a la información no científica y de calidad, y el creer que una red social puede ser una forma de acceso al conocimiento, influye en la educación.

La búsqueda de una formación ética, en cambio, se ve comprometida, porque en un aula, un docente selecciona mejor los contenidos y los gestiona de cara a un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras en las redes se distribuye todo tipo de información popular y sin filtros. Por eso se ha observado que el crecimiento ético de las personas no está unido a la capacidad de conectividad (Fernández Espinosa, 2019).

Las redes sociales, de cara a la difusión artística y el contacto social para oportunidades laborales o posibles conexiones efectivas para la actividad artística profesional, se aprecian como esenciales por parte de algunos profesores. El uso de LinkedIn, mencionado eventualmente, se relaciona con una materia (Laboratorio) que buscaba preparar a los estudiantes para su profesionalización. Instagram y Behance se valoran como medio de presentación idóneo del portafolio artístico, subrayándose la amigabilidad de Behance. A través de estas últimas redes el estudiante tiene la posibilidad de ser *prosumidor*. Ya no solo se trata de que reciba información y conocimiento, sino de que lo produzca a nivel profesional, lo cual, en el plano pedagógico, resulta ser muy eficiente, pues producir contenidos implica una comprensión profunda. Como curiosidad, cabe mencionar que presentar exposiciones virtuales a través de Behance era tan sencillo que ahora que se ha normalizado de nuevo la modalidad presencial, hay estudiantes que se niegan a proyectar exposiciones en espacios museísticos físicos por el trabajo y los gastos que conlleva esta gestión.

En el estudio de los resultados también se entrevistó cómo son los docentes de materias prácticas los que menos valor conceden a las redes sociales, las cuales no pueden sustituir en modo alguno las experiencias vivenciales en el ambiente educativo. En especial, son los docentes de escultura quienes más inciden en que nada puede suplir el contacto presencial con los estudiantes. Más allá de que la educación virtual carezca de la emocionalidad del contacto entre humanos (Astudillo *et al.*, 2021), no poder intervenir directamente en las soluciones técnicas del arte coarta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tampoco los videos pregrabados pueden suplantar la clase en vivo.

Algunos docentes consideraron Facebook un espacio válido de interacción con los estudiantes, aludiendo a que se pueden compartir y producir contenidos a través de esta plataforma. Otros profesores, en cambio, la descartaron por obsoleta y porque los perfiles y contenidos subidos son generalmente de carácter muy personal. Este punto podría suponer problemas, dada la delgada línea que separa la exposición de lo privado de lo público, y el riesgo de no controlar hasta dónde llega la información (Ríos-Maza y Vilela-Pincay, 2021). En cualquier caso, cabe reconsiderar que, en redes sociales como Facebook, las personas se crean perfiles acordes a sí mismos o, más bien, se crean una representación de sí mismos con total libertad. Los perfiles, por tanto, pueden diferir de la realidad, enmascarando o alterando distintos aspectos y presentando identidades fragmentarias. Sería, así pues, preciso advertir la distinción entre el yo real y el yo virtual de cada uno (Cañarte-Rodríguez, 2017).

Hay una cierta percepción de que las redes sociales son inseguras, y Facebook es el ejemplo palmario de cómo la interacción en redes puede dar lugar a situaciones de riesgo. Cañarte-Rodríguez (2017) lo cita como el medio más usado para acosar entre alumnos universitarios. La forma de socializar entre docente y estudiantes, y entre los propios estudiantes, se complejiza dentro de este entorno referencial. Se hace necesario imponer normas de respeto digital y netiqueta, e indicaciones de cómo comportarse en cuanto a la privacidad digital del otro (Basantes Andrade, 2020). La relación docente-estudiantes podría situarse en un plano de horizontalidad poco con-

veniente. En general, no es fácil ver en un grupo de Facebook la representación de una clase, del mismo modo en que un entorno virtual como Moodle o Classroom lo reproducen.

Durante la pandemia, la red social TikTok se posicionó como constante entorno de interacción de jóvenes (Arias, 2021). Sin duda los estudiantes están familiarizados con los códigos e historias que se comparten en este espacio, pero llama la atención que ningún profesor indicara haber hecho uso de TikTok, lo cual se explica quizá por el desfase o brecha generacional.

La entrevista reveló que el mayor recelo de los docentes sobre las redes sociales es que pueden suscitar pérdida de tiempo, ya que son entretenidas y distractoras. Hay que considerar, no obstante, que el sentido con el que las redes se diseñaron fue el dinamizar la vida personal del individuo, ludificar sus relaciones sociales, valer de contacto público en un contexto privativo de ocio. Por ello, apostar por una pedagogía o imponer un proceso educativo formal a través de redes, no es nada fácil. El profesor debe seguir cuidadosas estrategias didácticas y ser consciente de la responsabilidad que tiene de cara a la formación en valores de los estudiantes (Cedeño-Barcia *et al.*, 2021). Como sabemos, no es que en las redes salgan solo noticias académicas y culturales, ni que se comparta o difunda solo información estudiantil. Un uso inapropiado puede ser riesgoso o, cuanto menos, favorecer a la procrastinación o pérdidas de tiempo. Los promotores de las redes sociales buscan que sus miembros permanezcan todo lo posible en ellas, y para atraerlos manejan técnicas de captación que implican una distracción casi hipnótica, como por ejemplo los Reels de Instagram, o Shorts de YouTube, videos cortos de rápido consumo para mirar uno tras otro, indefinidamente.

Como plataformas dialógicas on-line, las redes sociales son ampliamente utilizadas. Sin embargo, ciertos estudios (Infante Miranda *et al.*, 2021) indican que los estudiantes las utilizan como medio de interacción, pero no de educación, por lo que cambiar su modo de uso es complejo. En realidad, los profesores han recurrido a las redes sociales (al igual que a otros foros, blogs y webs) como complemento o parte de sus comunidades o entornos virtuales de aprendizaje (EVA), ideados por ellos con el fin de resolver la demanda de sus diferentes asignaturas.

Cada docente promovió su estilo de e-teaching, de acuerdo a sus gustos y rendimiento. Las más de las veces querían ser modernos sin dejar de ser clásicos, querían ser disruptivos sin dejar de ser formales.

De tal modo, el profesorado ha encontrado distintas formas de educar, y cuando se han usado redes sociales es por la búsqueda de un aprendizaje colaborativo y mayor interacción, además de por deseo de ofrecer elementos amenos en la didáctica de clases. El entorno virtual, por tanto, es algo que se fue fraguando en cada cátedra por las inquietudes de sus docentes. Hablamos de un espacio virtual formativo ideado como resultado de la experimentación. En realidad, el EVA suministrado por la Universidad de Cuenca, el ya citado *Evirtual* (Plataforma de gestión de aprendizaje institucional), no fue muy recurrido. Estaba basado en Moodle y facilitaba la organización de contenidos, disponiendo de herramientas y la posibilidad de enlazar redes y plataformas virtuales.

Classroom fue, de alguna manera, la red social utilizada con más lógica. Se encontraba asociada al correo electrónico institucional, que hace uso de la plataforma Google, y pudo haberse visto indirectamente como un sistema de comunicación oficial. Se utilizó como red cerrada y centrada grupos de estudiantes. En Classroom se socializaba la bibliografía, se programaban tareas y se calificaban en interacción con los alumnos. Esta red solventaba todas las necesidades de conformar un aula virtual. Estaba bien organizada y su modo de operar resultaba eficiente.

6. CONCLUSIONES

La pandemia nos sumergió en un mundo volcado hacia lo digital y entonces nos dimos cuenta de cuánto ignorábamos. Los profesores no solían tener un alto nivel de competencias digitales. No estábamos preparados para la tecno-pedagogía y sus contextos.

Situados ante el reto del establecimiento de un espacio educativo moderno y eficaz para el ejercicio de nuestra labor, el recurso de las redes sociales emergió como una idea valiosa, sin considerar las complejidades latentes en su puesta en práctica. Con la mejor de las voluntades,

los profesores echamos manos de lo que sabíamos, con el ánimo de superar la brecha generacional, no del todo conscientes de que debíamos formar a la generación Z de nativos digitales.

Este estudio reveló el uso de redes sociales y los conceptos relacionados con su aplicación manejados por el cuerpo docente de la Carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca entre los años 2020-2022, evidenciando que todos, en mayor o menor medida, utilizaron estas redes. Hubo quienes se explayaron en referir la utilidad de las mismas como herramienta educativa y lo fundamental de la competencia de su manejo para el profesor del siglo XXI, en tanto otros las rechazaron de plano. Existe, por consiguiente, una actitud positiva y otra negativa hacia la utilización de redes sociales como apoyo a la docencia, pero esta contradicción no impide que se continúe haciendo uso de ellas.

La pandemia nos retó, nos lanzó el guante y nos hizo ver la necesidad acuciante de alfabetización mediática y digital que precisábamos los profesores. Sin embargo, este concepto es realmente más amplio de lo que parece. Alfabetización mediática no significa solo aprender a utilizar aplicaciones y softwares. En el caso de las redes sociales quiere decir aprender a usarlas con prevención. En general, tanto docentes como estudiantes necesitamos mayor capacidad de análisis crítico y reflexivo frente a las nuevas tecnologías.

En este estudio hemos revelado, gracias a los testimonios de los entrevistados, situaciones y consideraciones sobre la docencia de las que no teníamos conocimiento. No solo se trata de haber evidenciado la existencia de redes preponderantes en el ámbito de las artes visuales, como Instagram, Vimeo y Behance. De mucho más valor resultan los sorprendentes datos y percepciones que han salido a flote, los cuales difícilmente podíamos haber imaginado antes de generar el estudio, puesto que solo la metodología de la entrevista podría haberlos mostrado. A veces la respuesta a grandes incógnitas está en la mente de todos.

Esperamos que los resultados sirvan para crear conciencia y estar alerta del modo en que se debe intervenir con redes sociales en la práctica educativa. El mundo está cambiando muy rápido. Los avances socio-tecnológicos son continuos, pero es importante, de cara a la docencia,

no adaptarse indefectiblemente a la realidad que se percibe. Nuestros ideales educacionales deberían ser los que diseñen una visión de la realidad nueva. Es así que podemos ofrecer a los estudiantes nuestro aporte personal de ética, imaginación e ilusión por un mundo mejor. Ya que estamos involucrados en la enseñanza de la creatividad, apostemos por ser creativos también a la hora de educar.

7. REFERENCIAS

- Arias Palomeque, M. (2021). Herramientas educomunicativas para fortalecer la educación virtual en contextos de pandemia. *Revista de experiencias pedagógicas Mamakuna*, (17), 37-47.
- Astudillo Sarmiento, J. C., y Neira Ruiz, V. (2021). El arte y la educación en el contexto de la pandemia en el Ecuador. *Universidad Verdad*, 2(79), 120-129.
- Basantes Andrade, A. V. (2020). *Los nano-mooc como herramienta de formación en competencias digitales de los docentes de la Universidad Técnica del Norte*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., y Casillas-Martín, S. (2020). Digital Competences Relationship between Gender and Generation of University Professors. *International journal on advanced science engineering information technology*, 10(1), 205-211.
- Cañarte-Rodríguez, T. C. (2017). Cyberbullying: el acoso a través de las redes sociales en jóvenes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 137-148.
- Cedeño-Barcia, L. A., Flores-Tena, M. J., y Cedeño-Barcia, M. M. (2021). Covid-19: una mirada en pedagogía virtual en el contexto universitario. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 5(8), 2-16.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Fernández Espinosa, C. E. (2019). *Referentes culturales y formación de valores para la juventud universitaria en el Ecuador* [Tesis Doctoral]. Universidad Pública de Navarra.
- Infante Miranda, M. E., Hernández Infante, R. C., Romero González, P. E., y Bravo Barreto, M. S. (2021). Educación virtual inclusiva en tiempos de COVID-19: estudio en la Carrera de Derecho, UNIANDÉS, Ibarra. *Uniandes Episteme*, 8(3), 401-415.
- Intriago Cedeño, M. E., Mendoza Alcívar, G. L., Mawyin Cevallos, F. A., Zambrano Zambrano, N. L., y Toala Vera, K. L. (2021). Fortalecimiento de la Comunicación Educativa a través del empleo de las TIC en las Instituciones de Educación Superior del Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 366-379.
- Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del CoVId-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 123-139.
- Ríos-Maza, B. A., y Vilela-Pincay, E. W. (2021). Estudio doctrinal del derecho a la intimidad en las redes sociales. *Polo de conocimiento*, 6(8), 512-52.

- Rodríguez Portes, D. L. (2018). Brecha Digital de Género Entre Estudiantes de la Pucese. *Revista Científica Hallazgos*, 3(3), 294-309.
- Ruiz Cabezas, A., Castañar Medina Domínguez, M., Pérez Navío, E., y Medina Rivilla, A. M. (2020). Formación del profesorado Universitario en la Competencia Digital. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (58), 181-215. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74676>
- Sabando Barreiro, A. V. (2022). Education 4.0 and its impact on the educational system during the pandemic and post pandemic Covid 19 in Ecuador. *Sinergias educativas*, 7(1), 110-123.

EVOLUCIÓN DE LA OBRA DE ARTE COMO OBJETO, ARTEFACTO Y DATO EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA: HUMANIDADES DIGITALES E INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO REALIDADES DE LA HISTORIA DEL ARTE DIGITAL

BEATRIZ GARRIDO-RAMOS

UNED y Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

1. INTRODUCCIÓN

La *obra de arte tradicional* tenía su fundamento en la esencia, deleite y disfrute de la misma, dejando a un lado cualquier tipo de funcionalidad o cuestiones como el diseño que no siempre estaba presente. Es decir, se trataba de una noción de lo que se ha considerado el “arte por el arte”, “l'Art pour l'Art”.

En el caso del arte contemporáneo, en cambio, asistimos a una concepción totalmente opuesta, ya que las *obras de arte*⁹ (u *objetos de arte* en palabras de Simondon) gozan de una planificación previa y permiten unir aspectos como el diseño y la funcionalidad en un mismo *artefacto* (Mukarovsky), lo que desde hace años se ha denominado *producto cultural*. Un producto que en la actualidad se mueve en un mercado en el que prima la oferta y la demanda, gracias al consumo por parte del “público/espectador” que lo estimula y dirige según modas y gustos particulares.

⁹ Erwin Panofsky, al igual que Danto, enfatiza en su definición el significado generado a través de la forma, y señala que las obras de arte son objetos de factura humana. Panofsky igualmente señala “que no se podría, ni se debería tratar de definir el momento preciso en que un vehículo de comunicación o un aparato empieza a ser una obra de arte [...] Donde termina la esfera de los objetos prácticos y comienza la del arte depende de la “intención de los creadores. Esta intención no puede ser determinada absolutamente” (Panofsky, 1970, p. 23).

Se trata por tanto de productos que entran dentro de unos cauces y pautas establecidas en un mercado del arte que dirige en gran medida la evolución y el consumo de este. Igualmente, el arte actual se sumerge en una *cultura digital*¹⁰ que ha permitido trabajar desde nuevas perspectivas y aproximaciones teóricas como la *Historia del Arte Digital*, las *Humanidades Digitales* (en adelante HD) y la *Inteligencia Artificial* (en adelante IA) como veremos en las siguientes páginas.

2. OBJETIVOS

El presente estudio realiza un breve recorrido por el concepto de “obra de arte” pasando por su concepción de “objeto” y el “artefacto” hasta el actual “dato”, inmerso ya en la sociedad contemporánea como algo habitual, y que permite efectuar multitud de análisis culturales así como estadísticas de todo tipo. A ello contribuyen nuevas aproximaciones y marcos teóricos como los de las denominadas *Historia del Arte Digital*, *Humanidades Digitales* (HD) e *Inteligencia Artificial* (IA), que aunque emergentes desde no hace mucho tiempo en una sociedad como la actual altamente tecnológica, digital y global, han posibilitado un mundo nuevo de actuaciones, metodologías y perspectivas hasta entonces inimaginables, que han estimulado el mercado y el consumo de arte.

Por tanto, los objetivos de este texto pasan por aclarar una serie de conceptos ya citados como son el de obra de arte (a la que corresponde una cualidad estética), artefacto¹¹ (al que correspondería una cualidad funcional, social o de otro tipo) –al que se refirió Franco Moretti–,

¹⁰ Esteban Romero se ha referido al mundo en su dimensión digital exponiendo que “se ha convertido en una gigantesca amalgama de información en la que podemos identificar patrones, visualizar información, y generar conocimiento. Todas estas posibilidades inevitablemente generan nuevos problemas éticos (Jankowski y Van Selm, 2007)” (Romero, 2014, p. 20).

¹¹ Franco Moretti habla de un “sistema colectivo, de un todo” en el que se trata de ver y de estudiar como tal, entendiendo por “todo” lo que él denomina “artefactos o artificios”, que en definitiva “conducen a reflexionar sobre un conjunto de datos (*dataset*), que en ningún caso deben tratarse de forma aislada, porque carecería de sentido que así fuera” (Garrido-Ramos, 2017, p. 17).

cultura de los datos, así como comprender otras aproximaciones teórico-metodológicas al estudio de la Historia del Arte en general y de la Historia del Arte Digital en particular.

Igualmente es importante comprender el nuevo rol desempeñado por el espectador que ahora también forma parte de la obra, de la que se ha llegado a considerar coautor, y que estimula el mercado del arte gracias al consumo de obras de arte contemporáneas.

3. AUTOR, OBRA DE ARTE Y ESPECTADOR, COMPONENTES DE UNA MISMA RED

En este punto abordaremos brevemente lo que entendemos como obra de arte y su creador; aludiremos al papel del espectador en dichas obras y la posible relación de estos con la teoría de Bruno Latour (2005), Callon y Law. La obra de arte “prolonga el mundo y se inserta en él, y en esa prolongación crea símbolos” (Ré y Berti, 2011, p. 17). Una prolongación que igualmente le concede a la vez una relativa *autonomía* –de la que habló Adorno como atributo fundamental de la obra de arte– puesto que no depende de nada para relacionarse directamente con lo que le rodea.

En su día Adorno habló del principio de *autonomía del arte*. Desde entonces, autores como Mukarovsky aludieron a esa autonomía. Mukarovsky expone que la “postulación de la obra de arte como hecho signico supone considerar su función de signo autónomo (es decir, su necesaria remisión a sí misma, a su realidad intencional) sin dejar de considerar su función comunicativa” (Ré y Berti, 2011, p. 16). Un signo (obra) se compondría de un *significante* (artista/creador), un *significado* y una *relación*. Mirzoeff (1999, p. 5) alude al *evento visual*¹² en el que se da la interacción entre *imagen*, *sujeto* y *tecnología*. Por tanto, si partimos de estas consideraciones podríamos establecer que una obra de arte formaría parte de una red en la que habría que valorar al menos tres componentes.

¹² En relación a lo visual Lev Manovich en su texto “Interview” (2014) llegó a referirse a unas humanidades que denominó “Humanidades de lo visual”.

Respecto a lo anterior, la obra formaría parte de la denominada *Teoría del Actor-Red* (en adelante TAR) o *Actor-Network Theory* (ANT) de Bruno Latour, Michael Callon y John Law. Esta teoría es el método aplicado a multitud de campos de investigación científica como son la informática, la documentación, la sociología, la historia, las ciencias computacionales, etc. Latour se refiere a *actantes* aludiendo con dicho término tanto a humanos como a objetos (no humanos) y discursos, y además, pone en un mismo plano de igualdad –en cuanto a importancia se refiere– a lo tecnológico y lo social, tratándolos a ambos de manera equivalente. Pozas refiriéndose a la TAR expone que “los objetos, además de intervenir en la construcción de significado, juegan un papel activo en un espacio y un tiempo que rebasa con mucho los límites de la interacción” (Pozas, 2015, p. 4).

La TAR expone igualmente “la existencia de un conjunto de actores, la asociación de estos actores en un entramado o red, y la continua transformación de los actores y de la red: proceso denominado traducción-traslación” (Bailón-Moreno, 2003, 138 citado por Romero y Pulido, 2018, p. 155).

Por lo tanto, si atendemos a los actantes podremos referirnos igualmente a la obra de arte en si como al humano que piensa con ella, es decir, al espectador que disfruta de ella. Desde este punto vista, ambos formarían parte de una misma red.

En consecuencia, tendríamos que plantear que partiendo del inicio del proceso de creación por parte del artista que ejecuta la obra termina en el espectador¹³, que es quien “activa la obra”. Y es en este punto donde se debe aludir a la teoría del semiólogo estructuralista Roland Gérard

¹³ Desde la década de los 60 del siglo pasado el concepto de Arte entra en profunda revisión. A partir de entonces se asiste a un cambio en la recepción del arte por parte del espectador, cuya presencia se torna fundamental en todas las prácticas artísticas. Según Balzac en el lector se desvela el sentido total de la escritura, esa multiplicidad queda recogida no en el autor sino en el lector. Si lo extrapolamos al caso del arte, en el espectador se desvelará el sentido total de la obra.

Barthes (1915-1980) respecto a la “muerte del autor”¹⁴ ya que, de esa forma, se le otorga al espectador/público una condición que de otra forma sería imposible, y es entonces cuando se activa la creación del autor/artista y finaliza la red iniciada en el proceso creativo. En las artes visuales, este espectador determina el significado y el valor de la obra. En definitiva, y siguiendo a Benjamin (1936) el espectador se vuelve *coautor* de la obra de la que podrá dar su opinión.

4. HISTORIA DEL ARTE DIGITAL Y HUMANIDADES DIGITALES: DE LA OBRA DE ARTE A LA CULTURA DE LOS DATOS

Como expuso Efland (2004), “la función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de construcción de la realidad: las diferentes artes construyen representaciones del mundo” (Abad, 2006, p. 19).

El recorrido del arte en cuanto a su funcionalidad o no ha sido desde hace tiempo motivo de debate. Desde que entraron en el panorama del arte los famosos *ready made* de Duchamp se produjo un cambio notable a este respecto. Como bien es sabido, con ellos se llevó a cabo la atribución del concepto de obra de arte a cualquier objeto cotidiano, elevando a la categoría de arte cualquier objeto diario (como sucedió con su característico urinario). Si a ello sumamos otro aspecto importante como es el del lenguaje, al que se refirió Vigotsky (2010) exponiendo que mediante el lenguaje, el hombre es capaz de regular sus pensamientos y su acción, tendremos una unión importante, ambos nos conducen a replantear tanto el tipo de obra que podemos encontrar ante nosotros como el lenguaje que debemos utilizar para comunicarnos.

¹⁴ El autor desaparece “metafóricamente” porque el nacimiento del lector/espectador se paga con la muerte del autor. Por ello, se considera que de un texto/obra no se desprende un único sentido, sino que se trata de un espacio de múltiples dimensiones.

Con ello queremos recordar que en la actualidad las obras de arte, objetos, artefactos... pueden ser y/o encontrarse en diversos formatos, puesto que ya no se trata de cuadros, esculturas o arquitecturas tradicionales a las que antaño se refería la narrativa vasariana o de la Historia del Arte tradicional. Desde tuvieron cabida la nueva narrativa posvasariana, los diferentes movimientos vanguardistas y todo tipo de prácticas artísticas a lo largo del siglo pasado, se asistió a un cambio de paradigma y de discurso que en nada se parece al anterior. Desde hace tiempo se habla, entre otras, de *cultura digital* y *cultura visual*¹⁵.

En suma, su estudio e investigación se aborda y desarrolla desde otras perspectivas y metodologías mediante la utilización de nuevas herramientas, métodos y medios digitales que facilitan otras lecturas.

Y es que “en las obras de arte contemporáneas, la existencia de un diseño y una planificación que consideren aspectos relativos al funcionamiento de la obra y contemplen su medio técnico, asemejan el proceso de creación artística al del diseño técnico” (Ré y Berti, 2011, p. 18). Es decir, podemos referirnos al funcionamiento de la obra, al diseño, al proceso mediante el que fue creada, al rol del artista y del

¹⁵ “Expresión polifacética y sugerente que hace referencia a la constitución reciente –y todavía en curso– de un espacio en que la visibilidad y la visualización procuran el enfoque prominente del planteamiento del estudio mismo (Mirzoeff, 1999). Cultura visual, entonces, no se refiere a una dependencia moderna de la cultura con las imágenes, sino a una tendencia contemporánea a visualizar la existencia. En ese nuevo ámbito ha ido constituyéndose un articulado debate interdisciplinar, donde muchas interpretaciones se han enfrentado desde una perspectiva que analiza el tema de la visibilidad y de la visualización con un enfoque, en primer lugar, en las problemáticas de la Historia del Arte, aunque afecte e incluya también a otras disciplinas como la Sociología, las Ciencias de la Comunicación, la Semiótica, la Filosofía” (Cereda, 2014, p. 67). Por lo que respecta al carácter visual, a modo de ejemplo podemos mencionar a la hora de trabajar con imágenes a clasificar, que una de las opciones que puede barajarse es *Iconclass* (<http://www.iconclass.nl/home>) que permite gestionar vocabularios controlados para la descripción o clasificación de iconos o figuras, tal y como se expone en la web del proyecto. Otros ejemplos de características similares son *Getty Research Institute* (<http://www.getty.edu/research/tools/vocabularies/aat/>) para la gestión de vocabularios, *Pelagios* (<https://pelagios.org/>) por ejemplo para visualizar en un mapa vocabularios, *Ariadne* (<http://www.ariadneinfrastructure.eu/>) que reúne e integra las infraestructuras de datos de investigación arqueológica existente, y *Perseus* (<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>) como ejemplo de proyecto de biblioteca digital de la Universidad Tufts que reúne una colección digital de fuentes para Humanidades.

espectador, incluso a las nuevas formas de visualización¹⁶ y clasificación, como es el caso por ejemplo de los metadatos que se deben insertar en los catálogos¹⁷ digitales de las instituciones museísticas para una correcta clasificación y posterior recuperación de la obra.

Todo ello es debido a que nos encontramos en un momento en el que priman la *cultura digital*, la *Historia del Arte Digital*¹⁸ (en inglés *Digital Art History*) entendida esta última como “la generación de un conocimiento nuevo mediado por el pensamiento computacional, las tecnologías del *software*¹⁹ y el medio digital; una Historia del Arte que implicaba el desarrollo de nuevos modelos interpretativos y paradigmas de comprensión, así como la asunción de nuevas prácticas investigadoras” (Rodríguez Ortega, 2016, p. 7). “*Digital Art History* sería una convergencia entre el medio digital, las tecnologías informáticas, el modelo de pensamiento computacional y la cultura artística” (Rodríguez Ortega, 2013, p. 23). Una Historia del Arte Digital que “nace de la

¹⁶ “Lev Manovich ya se refirió en su día al término visualización de datos como tal. Igualmente, en palabras de Tara Zatel la visualización se considera una “lente de investigación” y una “herramienta epistemológica”. Según Thomas y Cook (2005) los “análisis visuales” o “visual analytics” son “la ciencia del razonamiento analítico facilitada por interfaces visuales interactivas” (Garrido-Ramos, 2017, p. 13).

¹⁷ Fletcher (2015) argumentó que los catálogos razonados, los catálogos de museos y archivos son de vital importancia para la investigación y la interpretación histórico-artística, y mucho trabajo actual se basa en los fundamentos proporcionados por las generaciones de estudiosos que han compilado recursos a lo largo de toda su carrera. Ladrón de Guevara expone que “cada proyecto de catalogación ha creado instrumentos y metodologías propias” (Ladrón de Guevara, 2007, p. 3).

¹⁸ “La labor realizada desde finales de la década de 1970 (Corti, 1978) hasta la actualidad por la Scuola Normale Superiore di Pisa; el Getty Information Institute (1983-1999) –labor continuada ahora por el Getty Research Institute–; o el Chart (Computers and the History of Art), fundado en 1985, y que, de hecho, fue la primera asociación en proponer, en una fecha tan temprana como 2001, la posibilidad de existencia de un campo específico de análisis, producción y reflexión denominado *Digital Art History*” (Rodríguez Ortega, 2013, p. 20).

¹⁹ “Todo algoritmo, código o *software* conlleva su propio discurso en la medida en que ha sido diseñado bajo una cierta comprensión del mundo y de acuerdo con unos objetivos específicos. El procesamiento es, pues, una tarea de interpretación en sí misma que queda sustanciada en visualizaciones, que son, a su vez, construcciones interpretativas” (Drucker, 2014 citado por Rodríguez Ortega, 2016, p. 26). Además, “la posibilidad de operar con estos conjuntos de datos implica también notables retos técnicos, metodológicos y pedagógicos” (Rodríguez Ortega, 2016, p. 26).

autoconciencia de su papel como agente de transformación epistémica, metodológica y –por tanto– disciplinar” (Rodríguez Ortega, 2016, p. 8).

En consecuencia, se asiste a la generación de conocimiento en forma de cantidad ingente de datos (millones de datos o *macrodatos* en términos de Big Data²⁰) que se ponen a diario a disposición de millones de usuarios en la red de redes. En definitiva, no es otra cosa que lo que se conoce hoy día como *cultura de los datos*²¹ (Garrido-Ramos y Méndez-Martínez, 2022).

Pero, ¿a qué nos referimos entonces con una Historia del Arte Digital? Rodríguez Ortega (2013) en un intento de definición alude a la “convergencia entre el medio digital (entendido este como medio de comunicación, interacción y representación), las tecnologías informáticas, el modelo de pensamiento computacional y la cultura artística, con el objetivo de explorar aproximaciones disruptivas y nuevos paradigmas interpretativos” (Rodríguez Ortega, 2013, p. 23). Y prosigue indicando que no hay duda de que “la *Digital Art History* aspira a ser una expresión de las Humanidades Digitales, pero entendidas estas en sentido amplio, esto es, como nuevo paradigma epistemológico y metodológico –tal y como las definen Burdick *et al.* (2012)–” (Rodríguez Ortega, 2013, p. 23). Esta definición es importante especialmente si tenemos presente

²⁰ Según la RAE se trata del “conjunto de técnicas que permiten analizar, procesar y gestionar conjuntos de datos extremadamente grandes que pueden ser analizados informáticamente para revelar patrones, tendencias y asociaciones especialmente en relación con la conducta humana y las interacciones de los usuarios”. Ver <https://dpej.rae.es/lema/big-data> En cuanto a la utilización del concepto “fue Jim Gray quien por primera vez incluyó al *big data* como el cuarto paradigma de la investigación científica (*paradigma de la computación intensiva de datos*)” (Loza, 2017, p. 30). Por su parte Manovich cree “a systematic use of large-scale computational analysis and interactive visualization of cultural patterns will become a major trend in cultural criticism and culture industries in the coming decades. What will happen when humanists start using interactive visualizations as a standard tool in their work, the way many scientists do already?”. [un uso sistemático del análisis computacional a gran escala y la visualización interactiva de los patrones culturales se convertirá en una tendencia importante en la crítica cultural y las industrias culturales en las próximas décadas. ¿Qué sucederá cuando los humanistas comiencen a usar visualizaciones interactivas como una herramienta estándar en su trabajo, como lo hacen muchos científicos?] (Traducción de la autora)] (Manovich, 2009, p. 4).

²¹ Para ampliar información sobre la cultura de los datos y su tendencia consultar: <https://datos.gob.es/es/noticia/la-cultura-de-datos> y <https://theodi.org/service/data-as-culture/>

que los inicios de las HD se centraron en la conocida como *Humanities Computing*²² y en el trabajo del Padre Busa. Por tanto, desde sus comienzos tuvieron una fuerte carga textual y filológica que en la actualidad se debe adecuar a la disciplina artística para poder obtener unos resultados apropiados.

A colación de lo anterior, es imprescindible acotar y definir como expuso Rodríguez Ortega refiriéndose a las HD, “lo que está fuera y qué es lo que está dentro, cuál es el centro y cuáles son las periferias” (2013, p. 18) cuestión extrapolable igualmente al ámbito y los estudios de Historia del Arte Digital. A este respecto sería interesante recurrir a un enfoque hermenéutico²³ y partir de una metodología cualitativa denominada *estado del arte*²⁴ a la que se refieren diversos autores. Puesto que entendemos que para poder fijar unos límites (variables y actualizables lógicamente con el tiempo) en cuanto a disciplina se refiere, es necesario conocer qué se ha escrito hasta el momento en campos como el de la Historia del Arte Digital y principalmente en relación con las HD. Puesto que el objetivo del estado del arte “es revisar, recolectar y reconocer lo que hasta el momento se ha dicho de la investigación, además analizar las propuestas de los teóricos y describir los trabajos que aborden el tema” (Tamayo y Pulgarín, 2011; Pérez, 2012; Fernández, 2012 citados en Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015, p. 431).

²² “A la visión instrumental de la tecnología digital propia de las *Humanities Computing*, las Humanidades Digitales añaden lo digital como objeto de estudio” (Rojas, 2013, p. 82).

²³ Puede distinguirse entre la que podría denominarse “Hermenéutica de lo visual”, cuyo pensamiento se realiza a través del vínculo entre técnicas, métodos y teorías (como es el caso de Samuels y McGann) y la “Hermenéutica de lectura”, que puede servir como medio principal para ubicar mejor nuestros nuevos métodos –en Humanidades Digitales– en el contexto del trabajo interpretativo humanista (como expresan Chun y Balsamo).

²⁴ Obando Tobón y Cardona García (2010), Poveda Rodríguez (2010), Sánchez Valencia y Suárez Arango (2012), por poner algunos ejemplos de autores, sugieren que el fin de “un estado del arte es la construcción de un documento, instrumento o metodología que sirva como guía para mejorar la temática” (Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015, p. 432).

5. HUMANIDADES DIGITALES E INTELIGENCIA ARTIFICIAL APLICADAS AL ARTE

En este apartado nos referiremos brevemente a las HD y a la IA como medios para una nueva aproximación a la cultura contemporánea en general, y a la Historia del Arte en particular. En ambos casos tenemos que resaltar la unión entre el perfil del humanista y del informático (perfil técnico) puesto que de ella surgen “nuevos conceptos y herramientas a raíz de su colaboración; en otras palabras, aprenden un nuevo lenguaje –el de la ciencia de la información en el caso del humanista y el de las letras en el caso del informático– con que describir el modelo que han construido mano a mano y quizá otra forma de imaginar nuevas representaciones del mundo (McCarty, 2005: 121)” (Rojas, 2013, p. 77).

Sin entrar en definiciones de ninguno de ambos términos, comenzaremos directamente por las emergentes HD de las que aportaremos una serie de características que ayudan a su definición, y se encuentran además expuestas en el Manifiesto “The Digital Humanities²⁵ Manifiesto 2.0” (Presner *et al.*, 2009 citado en Romero, 2014, p. 28). En él se indica lo siguiente:

- Interdisciplinariedad²⁶, transdisciplinariedad, multidisciplinariedad.

²⁵ No se deben confundir las perspectivas de trabajo que abarcan las DH con respecto a las HD. No obstante, el enfoque colaborativo y las principales características que comentamos son igual para ambas. En relación a las DH hay que exponer que aunque con más trayectoria que las HD, en el año 2000 la profesora Susan Schreibman, pionera en este campo, expuso que todavía no existía bibliografía al respecto. La importancia de su trabajo radica en que formó parte de la primera oleada de proyectos digitales. En 2004 editó junto a Ray Siemens y John Unsworth el libro “A Companion to Digital Humanities”, obra que pretendía ampliar el campo de visión en cuanto al fenómeno digital en las DH se refiere. En 2016, apareció la obra “A New Companion to Digital Humanities”, al igual que la anterior, también editada por W. Blackwell.

²⁶ “Sin lugar a dudas una característica clave de la ciencia en red es la interdisciplinariedad. Nentwich (2003: 447) indica que Internet ejerce un impacto positivo en este sentido” (Romero, 2014, p. 31). Ladrón de Guevara también hace referencia por ejemplo a la “interdisciplinariedad de la catalogación”, la cual considera cada vez más necesaria (Ladrón de Guevara, 2007, p. 5).

- Apertura (*openness*), en sus múltiples extensiones: fuentes abiertas (*open source*), recursos abiertos, licencias abiertas, entre otras²⁷.
- Replanteamiento de las normas de copyright y propiedad intelectual promoviéndose licencias alternativas (por ejemplo, *Creative Commons*²⁸).
- Redefinición de las comunidades de investigación²⁹ y sus límites.
- Reequilibrio en las relaciones entre maestros y discípulos.
- Compromiso e impacto social.

Tal y como explica Tanya Clement en “Where Is Methodology in Digital Humanities?” (2016), los humanistas digitales se han centrado en la visualización de datos, las nuevas formas de publicación y la creación crítica como modos interpretativos de representación del conocimiento.

Por otra parte, y en relación al campo de la Historia del Arte que nos ocupa, hay que resaltar el carácter de experimentación por el que abogan las HD, puesto que no hablamos de ellas como un producto cerrado

²⁷ “Las plataformas digitales empleadas en investigación permiten coordinar los esfuerzos de los académicos permitiendo un intercambio de información continuado y generando productos que son más sencillos de utilizar, más accesibles y más fáciles de buscar, compartir y explotar. De acuerdo con Burdick *et al.* (2012), el empleo de estos medios no es puramente instrumental sino que afecta al modo en el que el conocimiento se genera, a su epistemología” (Romero, 2014, p. 33). Por otra parte, es importante destacar el concepto *Open Data* al que muchos gobiernos e instituciones se han acogido en los últimos años. Igualmente necesario es aplicar el concepto de *Linked Data* o datos enlazados para una mejor interoperabilidad entre recursos y webs. Para ampliar información ver <https://datos.gob.es/es/noticia/linked-data-como-modelo-de-datos>

²⁸ “Una de las características principales es la redefinición del concepto de autoría: la obra colectiva se impone frente a la concepción tradicional, especialmente marcada en las humanidades, del autor trabajando de forma aislada para crear un producto fruto principalmente de sus lecturas, inspiración y genio” (Romero, 2014, p. 33).

²⁹ Elijah Meeks (2011), especialista en Humanidades Digitales, se refirió hace unos años a las herramientas analíticas más útiles para los humanistas mediante la identificación de “tres pilares para la investigación en HD: análisis de texto, análisis espacial y análisis de redes” y finalmente, también incluyó el “análisis de imágenes” (Meeks, 2011, en línea).

sino todo lo contrario, como campo abierto a la experimentación³⁰. En cuanto al marco teórico de las HD en su aplicación, por ejemplo, a la colección de un museo, permite referirnos a una correcta digitalización³¹ de la misma mediante el tratamiento de los objetos digitales que la conforman, a la clasificación (iconográfica, documental, etc.), la realización de análisis³² visuales de datos³³, la aplicación de estándares y metadatos para la contextualización y una mejor recuperación de la información, uso de programas de gestión y estadísticos o computacionales para la detección de patrones que pasen desapercibidos al ojo humano y que, en consecuencia, permitan la extracción de conclusiones de distinto tipo en relación a la colección de un museo. Estos son solo algunos ejemplos de lo que el marco de las HD puede aportar a las colecciones museísticas. Otro aspecto de interés una vez analizada y clasificada toda la colección es el proceso de divulgación de la misma. En este caso tenemos que exponer que “la forma de divulgación de los trabajos digitales es otra de las peculiaridades de las Humanidades Digitales” (Moreno-González, 2012, p. 29).

No obstante, la cultura digital³⁴ y el uso de la tecnología e internet enfocada a una Historia del Arte Digital también ha contribuido a la generación de proyectos como es el caso de Google, que con *Google Arts*

³⁰ El campo de las HD, lejos de ser homogéneo, trata “una defensa de la noción de proceso y experimentación frente a la idea de un producto cerrado; un modelo de trabajo basado en la interdisciplinariedad y la formación de equipos colaborativos” (Moreno-González, 2012, p. 4).

³¹ “El desafío para quien estudia la relación entre cultura, visibilidad y sociedad parece dar cuenta de cómo la digitalización es un agente activo en la constitución de la realidad, y eso puede resultar una herramienta eficaz para quien contribuye al desarrollo humano a través de un conocimiento sin fronteras” (Cereda, 2014, p. 70).

³² Las estrategias de análisis están asociadas “a nuevos parámetros interpretativos y a determinadas lógicas –cuantificación, patrones sistémicos, conexiones, relacionalidad, correlación, etc.–, que están dando lugar a la revisión de algunos marcos teóricos y al planteamiento de cuestiones críticas a las que los historiadores del arte deberíamos contribuir desde nuestra propia perspectiva tradicional” (Rodríguez Ortega, 2016, p. 17).

³³ Por lo que respecta al análisis visual de datos, según Thomas y Cook (2005) los “Análisis Visuales” o “Visual Analytics” son “la ciencia del razonamiento analítico facilitada por interfaces visuales interactivas”.

³⁴ Modelo cultural y lenguaje que se distribuye masivamente en cuestión de segundos por todo el mundo. Aludiendo al componente o base, según Kerckhove (1999), es desde el computador donde se ha configurado un lenguaje universal: el digital.

& Culture³⁵ contribuye a la expansión cultural al permitir la visita de grandes museos virtuales³⁶ en línea a los que acceder sin necesidad de moverse de casa. Otros ejemplos son el portal *Europeana*³⁷ y el *Getty Museum*³⁸, a destacar ya que ambos ponen a disposición de la sociedad un gran número de imágenes de distintos periodos y tipos para su estudio. Finalmente, también podríamos mencionar *Arches*³⁹, una plataforma de software de código abierto, habilitada geoespacialmente para el inventario y la gestión del patrimonio cultural, desarrollada conjuntamente por el *Getty Conservation Institute* y *World Monuments Fund*. Estos, como exponemos, son solo algunos de los muchos ejemplos de proyectos existentes en la red a disposición de los usuarios.

³⁵ El proyecto adjunta multitud de imágenes de alta resolución de obras de arte pertenecientes a distintos museos a nivel mundial. Permite efectuar un recorrido virtual por las galerías de dichas instituciones. Para ampliar información véase <https://artsandculture.google.com/>

³⁶ “Internet alberga sitios web de museos donde podemos visitar sus colecciones, bibliotecas virtuales, colecciones de mapas que cubren la mayoría del territorio mundial y un acceso casi ilimitado a todo tipo de información práctica sobre nuestro entorno” (Moreno-González, 2012, p. 23).

³⁷ Tal y como se expone en la web (<https://www.europeana.eu/es>) en Europeana trabajan “con miles de archivos, bibliotecas y museos para compartir la herencia cultural con fines de educación, investigación y disfrute. Europeana Collections proporciona acceso a más de 50 millones de archivos digitalizados –libros, música, material gráfico, etc.– y cuenta con sofisticadas herramientas de búsqueda y filtrado”.

³⁸ Como se expone en la web (<https://www.getty.edu/art/collection/>) la colección del Museo “comprende arte griego, romano y etrusco desde el Neolítico hasta la Antigüedad tardía; Arte europeo, incluidos manuscritos iluminados, pinturas, dibujos, esculturas y artes decorativas, desde la Edad Media hasta principios del siglo XX; y fotografía internacional desde sus inicios hasta la actualidad”.

³⁹ El sistema está disponible de forma gratuita para su descarga, instalación y configuración de acuerdo con las necesidades del usuario y sin restricciones. Arches incluye un módulo para administración de tesauros/terminología, que aplica la validación de datos y estándares, mejora la búsqueda y facilita la entrada y recuperación de contenido multilingüe. Utiliza tecnologías semánticas avanzadas y ofrece la oportunidad de descubrir conexiones y patrones desconocidos previamente entre diferentes tipos de información patrimonial. También incorpora estándares internacionalmente adoptados para inventario patrimonial, modelado semántico y tecnología de la información, lo que conduce a mejores prácticas en la creación y gestión de datos patrimoniales, y facilita el intercambio de datos. Los datos de Arches se modelan con gráficos. Para ampliar más información véase <https://www.archesproject.org/>

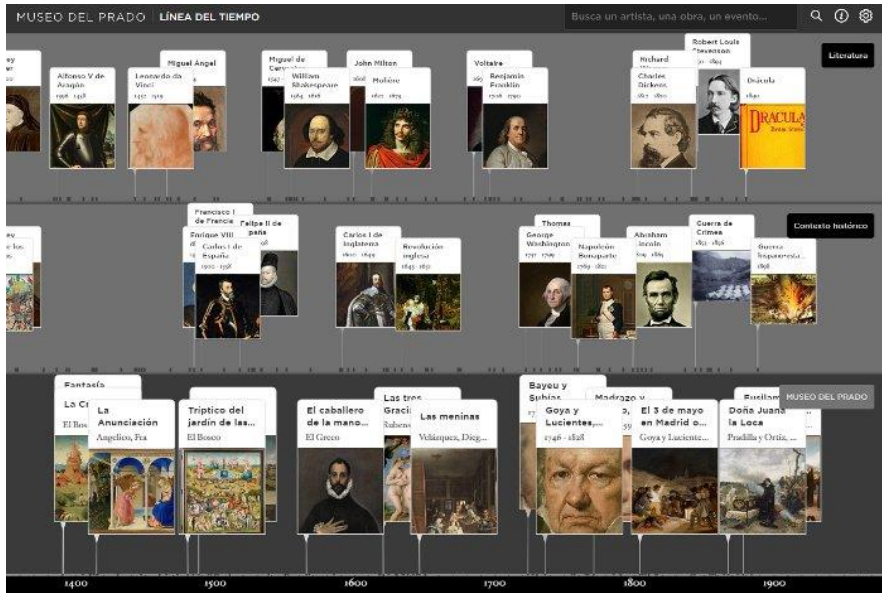
Y centrándonos de nuevo en el componente tecnológico habría que recordar que “las obras de arte tecnológicas “funcionan” en un medio asociado y al hacerlo obligan a pensarlas para acceder a una percepción de su realidad estética. Allí reside también la dificultad de definir las” (Ré y Berti, 2011, p. 26). Y es que como indica Rodríguez Ortega, “el giro digital no representa solo nuevas maneras de hacer con la asistencia de la tecnología, sino nuevos modos de pensar y de comprender, y también nuevas maneras de crear, recrear, comunicar, representar e interpretar” (Rodríguez Ortega, 2016, p. 1).

En el caso de la IA, presenta un enorme abanico de posibilidades en diferentes campos como el arte ya que emula el comportamiento humano hasta el punto de llevar a cabo un trabajo autónomo y realizar creaciones artísticas. A este respecto la *creatividad computacional*⁴⁰ se ha convertido en una vía a desarrollar en los próximos años más si cabe gracias al uso de la IA y su aplicación al campo artístico. Por lo que respecta a su aplicación a la Historia del Arte, recientemente el Museo del Prado abrió una iniciativa que denominó “Línea del Tiempo”⁴¹ (fig. 1). La pinacoteca, en colaboración con Telefónica, ofrece esta herramienta de IA que permite a sus usuarios completar el contexto de las obras y artistas de su colección con una lectura aumentada. Otro ejemplo de aplicación de IA al arte, en concreto a las artes visuales, son las comunidades de artistas que están utilizándola como medio de creación de sus propias obras.

⁴⁰ Destaca el trabajo de la psicóloga e investigadora en IA, filosofía y ciencia cognitiva e informática, Margaret Boden, quien asegura que los ordenadores tienen comportamientos creativos. Algunas de sus obras son “Computer Models of Creativity” (2009) y “La mente creativa. Mitos y mecanismos” (2012).

⁴¹ Es un caso de aplicación de las directrices de la *Linked Open Data Web* o *Web de datos enlazados*.

FIGURA 1. Secuencia de la “Línea del tiempo” del Museo del Prado.



Fuente: <https://elcultural.com/el-museo-del-prado-abre-su-linea-del-tiempo>

No obstante, llegados a este punto habría que exponer que podríamos toparnos con un dilema ético en este tipo de creaciones en cuanto a la autoría se refiere. Y es que a pesar de estar dirigida por un/a artista, la obra de arte es creada parcial o íntegramente por un computador. Hasta la fecha no existe ninguna regulación ni normativa a nivel intencional que trate estas cuestiones, pero no sería extraño que un futuro próximo sea necesario especificar en las cartelas de los museos que la creación de una obra se ha debido a una autoría conjunta por parte de un computador (que ha ejecutado) y una persona que lo ha programado.

Para finalizar, en este punto también surge otra cuestión importante como es la esencia de la obra. La obra de arte ha sido siempre fundamentalmente susceptible de reproducción, una reproducción que como indica Walter Benjamin (1936) permitió acercar el arte tradicional a las

masas así como producir nuevas formas de arte. Por tanto, como exponemos, en su día Benjamin aludió a la *reproductibilidad técnica*⁴² y también a la *pérdida del aura*⁴³ (que se destruye por pérdida de autenticidad), se torna necesario formular una serie de planteamientos debido a la reproducción masiva de obras creadas por computador como se realiza en el arte digital, Net Art, Vídeo Arte, Arte computacional... por citar solamente algunos ejemplos. ¿Entendemos que la tecnología y la IA a nuestra disposición son únicamente el medio y lo importante es el resultado final de la obra? ¿La reproducción masiva es sinónimo de pérdida de esencia de la obra de arte? ¿O sigue teniendo su esencia puesto que el aura no desaparece al ser intrínseca a ella y pertenecer a la propia obra desde el momento en el que es concebida por su creador/a?

Son algunas de las diversas preguntas que podríamos formular, que por el momento plantean más interrogantes que respuestas, pero que no por ello debemos pasar por alto ya que como investigadores/as, creadores/as, artistas o historiadores del arte debemos reflexionar sobre al respecto.

6. CONCLUSIONES

Turow y Tsui (2008) comentaron que lo digital había generado una sociedad hiperenlazada. Otros autores como Burdick, Drucker, Lunenfeld, Presner y Schnapp expusieron que las herramientas digitales, las técnicas y los medios utilizados en la actualidad, han permitido ampliar los conceptos tradicionales de conocimiento en distintos ámbitos como es caso del Arte, las Humanidades y las Ciencias Sociales, por poner sólo algunos ejemplos.

⁴² Teniendo en cuenta el concepto de Benjamin la reproductibilidad técnica emancipa la obra artística. Además, con los diversos métodos de reproducción técnica han crecido las posibilidades de exhibición de la obra de arte, y en consecuencia, esto ha derivado en un mayor consumo del arte (Benjamin, 1936).

⁴³ Adorno, que mantuvo una permanente discusión con Benjamin, aprueba el planteamiento de la "pérdida del aura" por parte de la obra de arte. Ello es debido a que para él el núcleo de la obra de arte autónoma no es completamente mítico, sino dialéctico.

En palabras de Rodríguez, hablar de Historia del Arte Digital –a la que nos hemos referido previamente–, “implica pasar del “utilizar” herramientas, al pensamiento crítico e interpretativo; de las políticas de archivo y acceso, al desarrollo de conocimientos inéditos y a la elaboración de nuevos modelos de comprensión; y de los regímenes institucionales tradicionales, a la construcción de ecosistemas de conocimientos múltiples, híbridos y trans-institucionales. Es este viraje el que nos permite –o permitirá– hablar de un cambio de paradigma y de una refundación digital de la Historia del Arte” (Rodríguez Ortega, 2016, p. 29).

De lo no cabe duda es de que, además de lo expuesto por Rodríguez, con la inclusión de las HD y la IA se asiste a otro tipo de aproximación que trae consigo la formulación y/o reformulación de nuevas hipótesis y preguntas (Vanhoutte, 2012, en línea), el desarrollo de otras formas de trabajo basadas en equipos multi e interdisciplinarios⁴⁴ que cuentan con especialistas de distintos ámbitos.

En todo ello juega un papel fundamental el artista o creador de la obra así como el espectador que la recibe y consume, puesto que además de activarla pone en marcha todo el engranaje del mercado del arte. Y al papel del espectador nos hemos referido recordando la muerte del autor y la participación de éste como coautor de la obra. A lo que se podría añadir que probablemente tanto en la activación como en la propia participación/cocreación de una obra, el espectador/receptor desempeña un rol fundamental, bien sea por curiosidad, por la oportunidad que se le ha brindado desde tuvo lugar el cambio de discurso, o por el conocido *punctum* al que se refirió Barthes. Ya que es esa punzada que le atraviesa la que le invita a formar parte de la obra al evocar sucesos e integrar emociones y recuerdos que de repente parecen activarse en su interior.

⁴⁴ Roland Barthes (1972) “afirmaba que el trabajo de estudio interdisciplinar consiste en crear un objeto que no pertenezca a ninguna de las disciplinas que lo crean. Desde esta perspectiva el enfoque de la cultura visual puede ofrecer un apoyo extra, por el hecho de que va considerando sobre todo el contexto en que las Humanidades Digitales actúan: el contexto cultural y sus transformaciones estratégicas en la vida” (Cereda, 2014, p. 70).

Además de la importancia del componente tecnológico y digital de la cultura actual, sin duda, es de vital importancia el desarrollo de plataformas (como alude Manovich), la elaboración de bases de datos (como expone Presner) o la utilización de estándares como es el caso de los vocabularios controlados entre otros, ya que es la forma de establecer unos criterios, un procedimiento y una forma de aplicación de herramientas ya sean visuales, textuales, metodológicas o del tipo que se requieran.

7. REFERENCIAS

- Abad, J. (2006). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L., Jiménez, I. Aguirre, y L. G., Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (pp. 17-23). España: OEI y Santillana.
- Aznar, Y., y López, J. (2019). *Arte desde los setenta. Prácticas en lo político*. Madrid: Ramón Areces.
- Barthes, R. (1972). *Mythologies*. New York: Hill and Wang.
- Benjamin, W. (1936). *Discursos interrumpidos en la obra de Arte en la época de su reproductibilidad técnica*.
- Burdick, A., Drucker, J., & Lunenfeld, P. et al. (2012). *Digital Humanities*. Cambridge-London: MIT Press.
- Cereda, A. (2014). Visibilidad y cultura visual. ¿Condiciones para una práctica de divulgación?. *Humanidades Digitales: una aproximación transdisciplinar*. *Janus*, 2, 63-72.
- Clement, T. E. (2016). Where Is Methodology in Digital Humanities?. *Debates in the Digital Humanities*, <http://dhdebates.gc.cuny.edu/debates/text/65>
- Fletcher, P. (2015). *Reflections on Digital Art History*, <http://www.caareviews.org/reviews/2726#.WT3wxvyjIU>
- Garrido-Ramos, B. (2017). Visualización de datos y clasificación Iconclass: un estudio de caso desde la perspectiva de las Humanidades Digitales. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 6(1), 10-33.
- Garrido-Ramos, B., y Méndez-Martínez, J. A. (2022). Inteligencia Artificial y Humanidades Digitales como ejemplo de aplicación para el estudio y la investigación en la era de la Cultura Digital y la Cultura de los Datos. En T., Morte Nadal, y J. A., Cortés Montalvo (Coords.). *Comunicación, Cultura y Humanidades Digitales*. (Cap. 2, pp. 41-59). Colección Estudios de Comunicación GICID, N.º 3. Madrid: Fragua.
- Gómez, M., Galeano, C., y Jaramillo, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Heidegger, M. (2001). *Arte y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kerckhove, D. de (1999). *La piel de la cultura. Investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Ladrón de Guevara, C. (2007). La catalogación del patrimonio cultural: conceptos generales. *Seminario sobre la planificación de inventarios en Centroamérica*, San Salvador, 21-25 de mayo.

- Loza, M. (2017). *De los microdatos a los datos masivos. Cuestiones legales*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia.
- Manovich, L. (2009). Cultural Analytics: Visualizing Cultural Patterns in the Era of “More Media”. *www.softwarystudies.com*. http://manovich.net/content/04-projects/063-cultural-analytics-visualizing-cultural-patterns/60_article_2009.pdf
- Manovich, L. (2015). Data Science and Digital Art History. *Revista Internacional de Historia del Arte Digital*, 1, 12-35.
- Manovich, L. (2014). *Interview. Hyperallergic*. <http://manovich.net/index.php/projects/hyperallergic>
- Meeks, E. (December 6, 2011). More Networks in the Humanities or Did Books have DNA?. *Digital Humanities Specialist* (blog), Stanford University. <https://dhs.stanford.edu/visualization/more-networks/>
- Mirzoeff, N. (1999). *Introduction to Visual Culture*. London/Thousand Oaks/New Delhi, Sage.
- Moreno-González, J. (2012). *Contextos y prácticas en las Humanidades Digitales*. [Trabajo de Fin de Master]. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska.
- Mukarovsky, J. (2000). *Signo, función y valor. Estética y semiótica del arte de Jan Mukarovsky*. Traducción de J. Jandová. Colombia: Plaza & Janes Ed.
- Panofsky, E. (1970). *El significado de las artes visuales*. Buenos Aires: Infinito. [1ª edición en inglés 1955].
- Pozas, M.^a de los A. (2015). En busca del actor en la Teoría del Actor Red. *I Congreso Latinoamericano de Teoría Social*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Ré, A. A., y Berti, A. (2011). Artefactos, objetos técnicos y objetos estéticos. Por una adecuación de conceptos. En *II Coloquio Internacional de Filosofía de la técnica. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva*. (pp. 15-28). Buenos Aires.
- Rodríguez Ortega, N. (2013). Humanidades Digitales, *Digital Art History* y cultura artística: relaciones y desconexiones. *Artnodes, Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, 13, 16-25.
- Rodríguez Ortega, N. (2016). Desarrollos digitales de la Historia del Arte: implicaciones epistémicas, críticas y metodológicas. En *Humanidades Digitales: contextos, debates, proyectos*. (pp. 1-35). COLMEX. Versión preprint.
- Rojas, A. (2013). Las Humanidades Digitales: principios, valores y prácticas. *JANUS*, 2, 74-99.

- Romero, I., y Pulido, A. (2018). “Aplicaciones del método de análisis de palabras asociadas (Co-Words)”. En J. H., Ávila Toscano (Coord.). *Cienciometría y bibliometría. El estudio de la producción científica: Métodos, enfoques y aplicaciones en el estudio de las Ciencias Sociales*. (Cap. 6, pp. 147-194).
- Romero, E. (2014). *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales: una visión introductoria*. En E., Romero, y M., Sánchez (Eds.). *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales: técnicas, herramientas y experiencias de e-Research e investigación en colaboración*. (pp. 19-50). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Simondon, G. (2008). *Del modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Thomas, J. J., & Cook, K. A. (Eds.) (2005). *Illuminating the Path: The Research and Development Agenda for Visual Analytics*. IEEE Press.
- Turow, J., & Tsui, L. (Eds.) (2008). *The Hyperlinked Society: Questioning Connections in the Digital Age*. Ann Arbor: University of Michigan Press and University of Michigan Library.
<http://dx.doi.org/10.3998/nmw.5680986.0001.001>
- Vanhoutte, E. (2012). *Text and Imagen based Digital Humanities: providing access to textual heritage in Flanders*,
<http://edwardvanhoutte.blogspot.com/search/label/Digital%20Humanities>
- Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vigotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

NUEVAS INVESTIGACIONES EN TORNO
AL MONACATO RUPESTRE.
SAN JUAN DEL LA PEÑA Y SAN PEDRO DE ROCAS

MARTA AMIL MARTÍNEZ
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

A modo de introducción. Desde la Prehistoria, las cuevas madres, se consideraban espacios sagrados, que ejercían como refugios, y soportes para la creación artística. A medida que se va configurando el cristianismo, podemos extraer de la Biblia varios fragmentos, que subrayan la importancia de las cavernas, concretamente en los Salmos. En adición, pasajes capitales del Nuevo Testamento, tienen su escenario en una cueva. Véase, la Inhumación en el Santo Sepulcro, y el Nacimiento en la gruta de Belén (Fuixench, 2010, pp. 14-37).

A partir del siglo II d. C, nace el eremitismo, el primer antecedente del monacato (Figura 1). Padres del desierto, nobles, mujeres, y esclavos, buscaban la salvación, a través de la oración en solitario. Este movimiento, se desarrolla en Mesopotamia, Anatolia, Asia Menor, y Egipto, donde la espiritualidad del desierto de La Tebaida, se propaga por todo el norte de África, sobre todo, a Etiopía (Mangado y Rassart, 2001, pp. 15-44).

En esta huida del mundo, los anacoretas cumplían una vida muy austera. Buscaban lugares apartados de los núcleos urbanos, excavando celdas en las colinas, embellecidas a través de iconos bizantinos. En ellas, se reunían para celebrar la eucaristía, y otorgar sepultura. A lo

largo de las jornadas, efectuaban peregrinaciones, consultaban las Sagradas Escrituras, redactaban biografías, y pronunciaban apotegmas, o enseñanzas breves de reflexión moral (Acerbi y Teja, 2011, pp. 11-12).

Entre el siglo IV d. C. y la Alta Edad Media, se desenvuelve el fenómeno eremítico en la geografía hispánica, fuertemente influenciado por las doctrinas orientales. A raíz de la invasión musulmana, se concentra entre el norte peninsular, y la cuenca del Ebro, ofreciendo una imagen desigual.

Dentro de las áreas rurales, los desiertos del Valle del Nilo, se intercambian por las oquedades de los bosques. Prueba de ello, es el Eremitorio de Cotillón, en plena Ribeira Sacra. En esta manifestación rupestre, reconvertida en bodega, se esboza un báculo y una cruz, que, a mi humilde juicio, evoca las muestras del Eremitorio de Kellia (Egipto).

FIGURA 1. *Vida de los Santos Padres en el desierto de La Tebaida (ca. 1420), Fra Angelico. Gallerie degli Uffizi.*



Fuente: Elaboración propia.

2. OBJETIVOS

Con esta coyuntura, el propósito inicial del proyecto, consiste en introducir el eremitismo, y su expansión en la Península Ibérica. En este marco, surge el objetivo principal de la investigación. Un estudio comparativo, de carácter interregional, entre dos monasterios de nuestro patrimonio rupestre: San Juan de la Peña y San Pedro de Rocas. Esta línea de trabajo, va en consonancia con las “Comparaciones Incomparables”,

un ciclo de conferencias, que el Museo del Prado, organiza desde la primavera de 2021.

Durante estas páginas, explicaremos los aspectos legislativos, paisajísticos, e histórico-artísticos, que comparten ambos centros monacales. Además, daremos a conocer nuevas aportaciones este año 2023. Fecha en la que se conmemora el reconocimiento de San Pedro de Rocas, y el Monasterio Nuevo, como Monumentos Nacionales (1923). Al final, mencionaremos cómo estos cenobios excavados en la roca, se han convertido en una fuente de inspiración para la arquitectura sostenible del tiempo actual.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos, se ha emprendido una doble metodología. En la parte práctica, se han organizado múltiples estudios de campo. Dentro del corpus teórico, he llevado a cabo una investigación en varios centros de información. Pensando en la presentación del tema, se ha consultado documentación, que versa acerca de los orígenes del monacato, el paisaje, y este tipo de arquitectura, con el fin de conformar el estado de elaboración vigente.

En San Pedro de Rocas y San Juan de la Peña, empiezo por la legislación, las fuentes primitivas, y los escritos redactados por aquellos que han visitado, o formado parte del abadologio, dedicándole a estos monasterios sus primeras letras. Tras la revisión de los manuscritos, se ha manejado bibliografía especializada, y catálogos de exposiciones, acerca de los movimientos artísticos, temas de estudio, y creadores.

4. RESULTADOS

Dentro de los resultados, vamos a presentar geográficamente, los dos casos de estudio de la investigación (Figura 2). Dentro del ayuntamiento de Esgos (Ourense), San Pedro de Rocas, constituye el monasterio más antiguo de Galicia (Fuixench, 2007, pp. 243-253). Tiene su emplazamiento sobre el Monte Barbeirón, al que ascendemos a través

del Camino Real, una antigua vía romana, que acoge exponentes etno-
gráficos. Este paraje será retratado por el pintor Ramón Parada Justel.

Por otro lado, el Monasterio de San Juan de la Peña, forma parte
de Botaya (Huesca), un ayuntamiento altoaragonés (Fuixench, 2007,
pp. 127-141). Dentro de la sierra homónima, esta Cuna del Reino de
Aragón, se oculta en el Barranco de Gótolas del Monte Pano, no lejos
de Jaca.

FIGURA 2. *San Juan de la Peña (izqda.) y San Pedro de Rocas (dcha.).*



Fuente: Elaboración propia.

Desde el punto de vista legislativo, estos enclaves, presumen de un
alto grado de protección, que recalca sus valores mixtos. Acotándonos
a lo particular, San Juan de la Peña, está catalogado como Monumento
Histórico-Artístico desde 1889, mientras que San Pedro de Rocas, se
registra en 1923.

A escala global. En el año 1920, San Juan de la Peña (Lapeña, 2006,
pp. 10-32), se declara Sitio de Interés Nacional, el tercero del país
en aquel momento. Más tarde, esto desencadena la aprobación del
Monumento Natural, Parque Cultural (1998), y Paisaje Protegido de
San Juan de la Peña y Monte Oroel (2007). Como contrapunto, San
Pedro de Rocas, pertenece a la Ribeira Sacra, un Paisaje Cultural,
y Reserva de la Biosfera por la UNESCO (2021), que aspira a ser
Patrimonio Mundial.

Entre la Red Natura (2000), poseen Zonas de Especial Conservación (ZEC), Lugares de Importancia Comunitaria (LIC), y Zonas de Especial Protección para las Aves (ZEPA). Dentro del Itinerario Cultural Europeo (1993), en el monasterio oscense, converge un tramo del Camino Francés.

Reutilizando la Vía Tolosana (Fiol, 2009, pp. 34-37), los peregrinos atravesaban Los Pirineos, deteniéndose en el Hospital de Santa Cristina de Somport, y la ciudad de Jaca. Luego, se desviaban hacia San Juan de la Peña, para reponerse en la hospedería benedictina, y venerar las reliquias del Santo Cáliz, que hoy se exhibe en la Catedral de Valencia, acompañado por una exposición en el Aula Grial. Después, bajaban hasta la localidad de Santa Cruz de la Serós, y retomaban la ruta jacobea por tierras navarras, antes de llegar a Compostela.

A todos estos méritos, añadimos las descripciones e impresiones, que estos monasterios trogloditas, han despertado en el campo literario. Pardo Bazán, dedica uno de los capítulos de “Por la España Pintoresca”, a San Pedro de Rocas, que salta a la gran pantalla con la película “Live is Life”.

Por otra banda, el Monasterio Viejo, está recogido en los “Paisajes del alma”, de Unamuno, y la temática picaresca de Braulio Foz. En las últimas décadas, esta fascinación se extrapola a la novela, “El estrellero de San Juan de la Peña”, de Ángeles Irisarri e, incluso, al cómic de Pepe Serrano y David Guirao.

Profundizando en el aspecto paisajístico, estos asentamientos, son el resultado de un dilatado proceso geológico. Los cambios de temperatura, los movimientos de tierra, la erosión, y la fuerza de los ríos, han originado curiosas formaciones. Entre ellas, los roquedos que abrazan a San Pedro de Rocas desde el Paleolítico, o el conglomerado de la Cueva Galión, donde se encuentra encajado San Juan de la Peña (Belmonte, 2008, p. 17).

En el plano biológico, en los dos objetos de estudio, conviven especies atlánticas y mediterráneas, por sus ubicaciones transitorias. Las comunidades religiosas, van a explotar todos los recursos que ofrecen estos mosaicos naturales. Además, utilizarán sus propios conocimientos, para

perfeccionar el cultivo romano de la vid en la Ribeira Sacra. Esta técnica de la piedra en seco, será reconocida como Patrimonio Cultural Inmaterial por la UNESCO (2018).

Mientras tanto, los monjes aragoneses, implantarán especies insólitas entre la botánica de Los Pirineos (Viñuales, 2003, pp. 6-34). Sobre la fauna, comparten varios ejemplares, como las aves rapaces. En las últimas décadas, los ríos de estos espacios, han sido transformados en embalses, y se han instalado varios servicios a disposición del visitante.

Desde la óptica de la historia, en los dos exponentes, se produce una sacralización del medio natural. En San Pedro de Rocas, hallamos altares para las ceremonias prerromanas (Figueiras, 2020). Estas obras, labradas en piedra con cruces, están dotadas de asientos y hornacinas. Avanzando a la Antigüedad, se ha planteado la hipótesis, sobre la existencia de una ciudad pagana en San Juan de la Peña, donde se rendía culto a divinidades de la naturaleza.

Posteriormente, estos abrigos, atraen a grupos de eremitas, tal y como recogen leyendas de valor inmaterial (De la Cueva, 2007, pp. 50-51). En plena cacería, un caballero, de nombre Voto o Gemodus, descubre la madriguera de un ermitaño, por lo que toma la decisión de llevar una vida retirada. Esta acción, tendrá numerosos continuadores, como San Félix (Aldea, 1985, pp. 39-41).

En el caso de San Pedro de Rocas, esta práctica perdura hasta entrado el siglo XIV, cuando el abad Munio de Celanova, se dedica a la meditación en la vecina Ermita de San Pablo, donde se ha conservado un monolito, grabado con la firma, y la fecha de 1374 (Fita, 1902, pp. 500-511).

En torno a estos relatos, se han levantado desde sepulcros en el cenobio gallego, hasta oratorios, como la Capilla de San Voto de San Juan de la Peña (1630). Mientras paseaba por el claustro, el abad, Juan Briz Martínez, logra salir ileso de unos desprendimientos, por lo que impulsa una capilla, en honor de los anacoretas del monasterio. A la izquierda del patio claustral, se construye esta capilla del Barroco clasicista.

Bajo una cúpula, se asienta el retablo policromado (1631), de Juan Pérez Galván, que capta el instante en que San Voto descubre el cuerpo del ermitaño Juan de Atarés. La fachada tiene forma de arco de medio punto. Sobre pedestales con rombos, la flanquean dos columnas estriadas, que terminan en acróteras.

Entre las volutas, una pareja de pilastras estriadas, soporta un frontón semicircular. El hueco central, acoge las armas del historiador Briz Martínez, y el escudo monacal, que se basa en el cordero sosteniendo la bandera con la pata (Valenzuela, 1956, pp. 77-82).

Tras la estabilización de la presencia islámica, estos eremitorios se suman al monacato. En el cenobio ourensano, conservamos una lápida fundacional, expuesta en el Museo Arqueológico Provincial (Cobrerros, 2005, p. 79). De origen suevo, muestra una inscripción del año 573 (611 de nuestra era), de principios del siglo VI d. C. Recorrido por un sogueado mozárabe, y cruces visigodas, este bloque de granito rectangular, alberga un texto, que menciona a seis varones, que heredan este complejo, para dedicarse a la penitencia.

Ambos cenobios, se incorporan a la Orden de San Benito. Alfonso III el Magno, repuebla San Pedro de Rocas y, Sancho Garcés III el Mayor de Navarra, refunda el monasterio de la Peña en el 1025 y, tres años después, instaura la orden benedictina. Bajo el mandato de Sancho Ramírez (Sarasa, 1994, pp. 134-138), tiene lugar uno de los acontecimientos decisivos de nuestra historia. A finales de marzo del año 1071, se sustituye definitivamente el rito visigodo por la liturgia romana. Este suceso, organizado en la iglesia románica, supuso la apertura de España a Europa.

Sin embargo, estos monasterios, padecen los factores de la crisis bajo-medieval, acrecentados por el alejamiento de la monarquía, frente a otros cenobios, y las nuevas congregaciones religiosas. Por extensión, Rocas, cae en manos de los grandes conjuntos de San Salvador de Celanova, y San Esteban de Ribas de Sil. Otras circunstancias, residen en las epidemias de peste, y el cuestionamiento de la nobleza, menguando sus riquezas. Algunas razones internas, residen en la pérdida de las costumbres, y los constantes incendios.

En cuanto a los cotos monacales, las posesiones de San Juan de la Peña, se extienden por el resto de Aragón, Navarra, País Vasco, y La Rioja, que complementaban otras fuentes de ingresos, como el Voto de San Indalecio. Por el contrario, San Pedro de Rocas, contaba con su propia libertad judicial, y propiedades en las inmediaciones (Duro Peña, 1972, p. 116).

Adentrándome en la Historia del Arte, estos monasterios, son arquitecturas sorprendentes, perfectamente integradas en la naturaleza, al encontrarse excavadas en la roca, cuya imagen recuerda a las iglesias de la Capadocia (Algarín, 2006, pp. 24-72). Este contacto estrecho con el entorno, condiciona toda la edificación. En muchos casos, el propio medio, va a favorecer la conservación futura de estos inmuebles.

Estos conjuntos adosados a la piedra, responden a maestros anónimos, que elaboraban las trazas previamente, plasmando las proporciones. En el transcurso de varias etapas, rompen la tipología y orientaciones del monacato. Pertenecen a las corrientes medievales, si bien encajan dentro de cualquier lenguaje artístico. Durante la ejecución, la manipulación de la dureza de la piedra, exigía una gran destreza, valiéndose únicamente de herramientas rudimentarias: martillos, cinceles, y mortero de cal.

Primero, se cortaba la piedra y, después, se excavaba la construcción, desde la entrada hasta las estancias. Para el acabado final, se aplica la técnica de la punta de diamante, que consiste efectuar formas redondeadas, libres de aristas vivas. Frente a las arquitecturas exentas, se llega a prescindir de algunos muros y cubiertas, aprovechando las propias cavidades montañosas. Cuando se realizaba alguna remodelación, siempre se respetaba el eje rocoso, ampliando o superponiendo estructuras (Malingre, 1995, pp. 19-25).

Durante el proceso, se han diseñado sofisticadas redes de ingeniería hidráulica. Por ejemplo, la Fuente de San Benito de Rocas, donde el agua procedente de los manantiales de los alrededores, circula por las fisuras del granito, para desembocar en una tumba excavada en piedra natural, para abastecer a la congregación. Lo mismo sucede con el surtidor del claustro aragonés, que vierte sus aguas en el plano inferior.

Comienzo por San Pedro de Rocas. Durante la época sueva, la iglesia, el centro del monasterio, contaba con dos naves, que serán sometidas a una ampliación, que comentaremos en breve. Con respecto a San Juan de la Peña, ha sido edificada en mampostería y sillería en piedra arenisca. Posee una planimetría trapezoidal, organizada en dos niveles. La entrada semicircular, y la escalinata del abad Pedro de Setzera (1301), conducen a las construcciones prerrománicas del piso inferior.

La Sala de Concilios (siglos X-XI), debe su nombre a un falso cónclave de Ramiro I, para otorgar a los abades sanjuanistas, el cargo de prelados de Aragón. Sin embargo, este espacio, había funcionado como atrio, dormitorio, refectorio, y sala capitular. Presenta una planta de trapecio, seccionada en ocho tramos, iluminados por saeteras. Los pilares griegos, dividen el espacio en dos naves. Están sobrevoladas por bóvedas de cañón, que reposan sobre arcos de medio punto, y arcos rebajados (Oliván, 1969, pp. 23-53).

Prosigo con la iglesia mozárabe de San Julián y Santa Basilisa (Lafora, 1991, pp. 154-155). Desde su consagración en la décima centuria, es la parte más antigua de San Juan de la Peña, que actúa como epicentro del monasterio. Con influencias asturianas, posee una planta cuadrada, estructurada en dos pequeñas naves, acorde con la titularidad, y el origen dúplice del cenobio.

Los pilares de cruz griega, alternan arcos de medio punto, arcos fajones, y arcos rebajados. Al lado de los peldaños de la cabecera, una columna, adornada por cuatro anillos, alza dos arquerías de herradura. Del mobiliario, sólo permanecen las laudas sepulcrales de los abades.

En lo referente a las obras mozárabes de pequeño formato (Gómez-Moreno, 1951, p. 392), se ha mantenido una portada, que ha sido trasladada desde el estrato inferior, hasta la entrada del claustro. Este modelo, comparte reminiscencias con la portada que comunica la Sala de Concilios, con la iglesia baja que acabamos de reseñar. Tiene forma de arco de herradura, cuyas dovelas están grabadas con caligrafía. En los extremos, la ornamentación se resume a través del sogueado.

Sobre el mobiliario mozárabe, San Pedro de Rocas, conserva un pie de altar (siglos IX-X). Encima del trenzado, se despliegan arquillos dobles de herradura y, en el registro inferior, crismones entre el alfa y el omega (Fontaine, 1978, p. 133).

Con la llegada del Románico. En San Pedro de Rocas (Malingre, 2001, pp. 19-50), se realiza una portada, que antecede el trasfondo rocoso. Está compuesta por tres arquivoltas semicirculares, cuyas dovelas, poseen restos de policromía. Las esbeltas columnas, portan capiteles con forma de trapecio, trabajados en la misma piedra, donde se labra el taqueado jaqués, y rosetas inscritas en círculos.

Traspassando el arco triunfal, y las escaleras, llegamos hasta la capilla mayor, cuyas medidas exactas, dan lugar a un cuadrado perfecto. Hasta la cima de la montaña, se cubre mediante una bóveda de cañón, reforzada por un arco fajón del XVI. Presenta una planta basilical de tres naves, en cuyas paredes rocosas, se reparten inscripciones, marcas de cantero, bancos, y hornacinas de medio punto, para almacenar los objetos del culto.

A la derecha, tenemos la Capilla de San Antonio Abad, padre del monacato en Egipto y, hacia la izquierda, se asienta la Capilla de San Sebastián, la más arcaica. Son dos pequeños oratorios, de plan central, con tendencia a la forma irregular, techados por bóvedas de medio cañón.

En San Juan de la Peña, retomamos la escalinata del abad Pedro de Setzera (1301), para llegar hasta la iglesia alta, situada entre el Panteón de Nobles y el claustro (Buesa, 2004, pp. 52-53). Durante el Románico, fue construida para ampliar el templo anterior. A la consagración de principios de diciembre del año 1094, no pudo asistir el mecenas Sancho Ramírez, pero sí acude su hijo, Pedro I, y la condesa doña Sancha, quien había ingresado como benedictina en Santa Cruz de la Serós.

Expone una planta rectangular, bastante asimétrica, seccionada en cuatro tramos. La sustentación recae en pilastras, con columnas adosadas. Sobre arcos fajones, la nave se protege mediante una bóveda de cañón. La luz, atraviesa cinco sencillas ventanas superpuestas, de diferentes tamaños, rematadas por arquivoltas abocinadas. Hacia fuera, la dovela central del vano de mayores dimensiones, luce un crismón.

En el crucero (Buesa, 1975, pp. 91-151), se aprovecha magistralmente el propio peñasco, donde se abordaba el cielo estrellado del Pantocrátor, acompañado por ángeles y evangelistas. La capilla mayor, ofrece un triple arco triunfal, perfilado con ajedrezados. El ábside central, dedicado a San Juan, tiene un mayor empaque, frente a los consagrados a los santos Miguel y Clemente, de los lados laterales.

Bajo bóvedas de cascarón, desfilan arquillos ciegos de medio punto, posados sobre columnillas. Entre las hojas y geometría de los capiteles, aflora el profeta Habacuc, quien porta un caldero, y el plato con pan, para alimentar a Daniel en la fosa de los leones. El altar mayor, lo preside una réplica del Santo Grial.

Dentro de los conjuntos románicos, intervienen escuelas de primer orden. En la capilla de San Antonio de Rocas, encontramos un temprano programa escultórico, de corte funerario (Chamoso Lamas, 1979, p. 139). Está relacionado con un taller cercano al Maestro Mateo, y el Panteón Real de la seo compostelana. A la vez, se vincula con los obradores de la Catedral de Ourense, León y Palencia. Sobre urnas rectangulares con leones, se esculpen dos caballeros yacentes, de rostros barbados, con melena corta, que se posan sobre una almohada. Van ataviados con armaduras y mantos, marcando los paños.

Para conocer nuevas escuelas del Románico internacional (García Lloret, 2009, pp. 9-49), me desplazo hasta el Claustro de San Juan de la Peña (1177-1182), promovido por los sucesores de Sancho Ramírez, que acaba de ser objeto de una restauración en 2022, para solucionar sus patologías ambientales. Al amparo de la propia cubierta rocosa, emerge un patio ligeramente rectangular. Solamente interrumpidas por una portada ciega, las paredes se recubren de epitafios (siglos XI-XIV), que indican el nombre y la ocupación del fallecido.

Encima del podio central, emergen columnas sobre basas con distintos fustes. Los capiteles están rodeados por un toro y, los ábacos, se decoran a través de rosetas, palmetas y piñas. Cada arquería de medio punto con billetes, parte de minicolumnas. En los machones, se repiten los epígrafes de asunto mortuario. El claustro culmina por medio de un guardapolvo.

En los capiteles, policromados en sus cuatro caras, establecemos dos etapas, realizadas por dos escuelas diferentes, muy separadas cronológicamente (Lapeña, 1992, pp. 49-62). El primer taller (siglo XII), se atribuye al foco languedociano, con ecos de San Saturnino de Toulouse, y el arte jaqués. Las piezas se caracterizan por su unidad entre la ornamentación simbólica.

El Pantocrátor, pone ante nuestros ojos a Cristo sedente en majestad. Con la cabeza envuelta por una mandorla, porta un libro, manteniendo el ademán de bendecir. Lo rodea el tetramorfos, y dos ángeles músicos, de alas extendidas, que sostienen filacterias. La última secuencia se identifica con la Ascensión.

Dentro de la esfera terrenal, se ilustra la vida monacal, pautada a través de la Regla de San Benito. Durante las jornadas, los cenobitas, cargados con hoces y cestos, tiran de un corcel. En el estudio, dos frailes con hábitos, llevan un libro, salvo el maestro central. También se capta el castigo de un distraído. Este repertorio, se completa a través de seres fantásticos, grifos, dromedarios, caballos ensillados, hojarasca, roleos, y grecas.

En la segunda etapa, entra en escena el taller del Maestro de Santiago de Agüero (Lacoste, 1979, pp. 175-189), formado entre el Maestro de Uncastillo, y el núcleo castellano. Los temas predilectos, aglomeran animales, bestias del imaginario medieval, danzantes, y pasajes bíblicos, poniendo el acento en la Epifanía.

La comunidad participa activamente en este nuevo programa, manejando el “Evangelio Armenio de la Infancia”, almacenado en la biblioteca monacal. Dentro de las influencias, rememora la corriente bizantina, los marfiles románicos, las miniaturas, y los capiteles vegetales del departamento de Gironda.

Para San Juan de la Peña (García Lloret, 2005, pp. 201-223), el Maestro de Agüero, crea una verdadera Biblia en piedra, que transmite un mensaje de redención, y fidelidad, a los campesinos que dependían del monasterio. A través de estos capiteles historiados, se pueden descubrir pequeños elementos, que revelan cómo era la vida cotidiana medieval:

barcas, aparatos de labranza, manteles, viandas, el Santo Cáliz, colchas, ropajes de campesinos, tocados, etc.

Rodeadas por la densa vegetación, las escenas unitarias, están protagonizadas por figuras realistas, de gran expresividad. En su canon estilizado, tienen ojos de insecto, y pliegues concéntricos, los dos rasgos que mejor definen al Maestro de San Juan de la Peña. Cobran vida pasajes del Génesis, la infancia de Jesús, la vida pública, la Pasión y, quizás, un ciclo sobre la vida del Bautista.

Al margen de los talleres de escultura, existen interesantes programas pictóricos. La Capilla del Evangelio de Rocas, atesora el único mapamundi en pintura mural del Románico (1175-1200). A partir de los “Comentarios del Apocalipsis”, del Beato de Liébana, se buscaba exaltar la expansión del cristianismo, gracias al apostolado (García Iglesias, 1981, pp. 73-88). También se perciben deudas con los beatos de Lorvão, Burgo de Osma, Oña, y el desaparecido en Celanova. Los benedictinos, imitando el ejemplo de los seguidores de Cristo, efectuaban una peregrinación imaginaria, respetando la clausura.

En el formato circular, dos miniaturistas castellanos, representan las montañas, los mares y los ríos, que reciben los rayos del Sol, y la fuerza de los vientos. Por los tres continentes conocidos, se esparcen las cabezas de los apóstoles, que anuncian la doctrina cristiana. Con algunas excepciones, suelen aparecer nimbados, con barba y gesto de bendecir. De acuerdo con los letreros, se posicionan frente a las arquitecturas de los tres continentes conocidos (Sureda, 1985, pp. 253-256).

Europa recoge el Rin, el Danubio, y el Ródano de San Felipe. Hacia el centro del mapa, tenemos el Tíber de Roma, junto a los santos Pedro y Pablo, quien se asemeja a un ermitaño, de espesa cabellera, que atestigua los orígenes de Rocas. En Hispania, emergen Toledo y la Gallaecia apostólica, bañados por varios afluentes. África le corresponde a San Mateo, San Andrés y Simón Zelote, a la vera del Nilo. Por tierras de Mesopotamia, predicen San Juan, San Bartolomé y Santiago Alfeo (Moralejo, 2004, pp. 65-74).

En San Juan de la Peña, me dispongo a seguir esta línea pictórica del Románico (1170). Cuando la iglesia mozárabe se transforma en cripta, se realiza una serie de frescos, en los abovedamientos de los ábsides. Se vincula con la Escuela borgoñona de Berzé-la-Ville, el círculo del Poitou, y el Panteón Real de San Isidoro de León, que emula los repertorios bizantinos (Borrás y García, 1978, pp. 132-142).

Detrás de orlas naturalistas y geométricas, se trata la Crucifixión, entre dos ángeles, y el martirio de los santos Cosme y Damián, según la lectura de las cartelas. Estos gemelos, se negaban a renunciar a su fe, por lo que son condenados a morir en la hoguera (Sureda, 1985, pp. 313-314).

Al igual que la figura de San Pablo Ermitaño en el mapamundi de Rocas, la elección iconográfica de estos médicos, no es casual en San Juan de la Peña, puesto que habitaron en hogares rupestres, y velaban por los enfermos, del mismo modo que los benedictinos atendían a los peregrinos. Además, encajan con los dos hermanos fundadores del monasterio, San Voto y San Félix.

En presencia del procónsul Lysias, los mártires nimbados, alzan los brazos al cielo, donde son bendecidos por una pareja de querubines. En el costado, los verdugos arrojan objetos, y avivan a través de soplillos las llamas, con forma de madera trenzada. Más abajo, se asoma una figura con túnica, en el interior de una arquitectura, cuya interpretación resulta muy compleja.

Esta pintura (Fernández, 2002, pp. 9-17), se caracteriza por la profundidad a través de planos, los personajes alargados con un cuidado tratamiento de las telas, y el detallismo de los objetos. Destaca el juego de miradas: si los protagonistas elevan su mirada a la bóveda celestial, los sayones contemplan el fuego que será su castigo. También se aplica una paleta viva, que contrarresta la oscuridad de la espelunca.

Ahora bien, una de las novedades de esta investigación, es el paralelismo entre esta pictórica y Nôtre Dame de Vals, una basílica rupestre de Los Pirineos franceses. La entrada semicircular, y los pasadizos subterráneos, guían hasta los murales románicos, que se alojan en las bóvedas de la cabecera. Esta ubicación, la disposición de San Pedro y San

Pablo, los plegados, la escritura, y la fuerza del color, guardan similitudes con el martirio de los santos Cosme y Damián de San Juan de la Peña. Esta representación, pudo divulgarse a través de los programas catalanes.

Avanzo con la pintura del gótico temprano en San Juan de la Peña (1200). A la derecha del claustro, los muros interiores de la Capilla de San Victorián, se hermocean a través de murales (Gudiol, 1971, p. 71).

Arriba, se reproduce la Entrada de Cristo en Jerusalén, encabezada por San Pedro. Como en los tejidos hispanomusulmanes, se pinta una franja de cinco círculos, entre vegetación y geometría. Aprisionan urogallos, un pájaro típico de Los Pirineos, que simbolizaba la inmortalidad. Asimismo, se cuele un crismón de color rojo.

Dejamos los talleres pictóricos, para analizar el peso significativo que tiene el mundo funerario en los dos monasterios, ya que está presente en todas las dependencias. Durante la investigación, se han localizado dos relieves con iconografías comunes (Figura 3). Partiendo del Trono Ludovisi, dos personajes de largas túnicas, sostienen una sábana, en la que emerge el alma del difunto. Este tema de la Capilla de la Epístola de Rocas, se repite en el Panteón de Nobles del Monasterio Viejo. Una pareja de ángeles alados, lleva una mandorla, que enmarca el alma desnuda del fallecido.

FIGURA 3. *Iconografía del tránsito del alma del difunto en San Pedro de Rocas y el Panteón de Nobles de San Juan de la Peña.*



Fuente: Elaboración propia.

Centrándonos en San Pedro de Rocas. En la iglesia, contemplamos una necrópolis, que evidencia el antepasado eremítico del cenobio ourensano (López, 2010, pp. 347-352). Desde la Alta Edad Media hasta el siglo XVII, acoge a religiosos y laicos de diversas franjas de edad. Las tumbas antropomórficas, rectangulares, ovaladas, y de bañera, estaban equipadas con ajuares. Este mausoleo, se retoma en los exteriores, y a finales del período decimonónico, se erige un nuevo cementerio.

A tenor de la Cuna del Reino de Aragón (Vila Jato, 2000, pp. 300-308), había sido el lugar escogido por la monarquía, para establecer su capilla, el archivo, y la necrópolis. Delante del horno, se acondiciona el Panteón Real del Medievo, aislado por la misma peña, y una serie de laudas sepulcrales. Se identifican con Ramiro I, Sancho Ramírez, Pedro I, y la infanta Isabel.

Gracias al pontífice Urbano II, aristócratas y caballeros, podían enterrarse en el Panteón de Nobles, imitando el ejemplo de los reyes (Canellas y San Vicente, 1979, pp. 15-48). Las referencias fundamentales, se rastrean entre el propio claustro, y la Catedral de Jaca. Es un recinto cuadrado, cuyas paredes están repletas de epitafios, registrando el nombre del difunto y su profesión.

En dos segmentos, las arquerías de medio punto, se perfilan a través de billetes y pomas. Las sostienen columnillas, atlantes, y cariátides. En el centro, se esculpen diversos motivos, que debaten acerca de la muerte y la Resurrección. Una de ellas, se corresponde con la Epifanía, o una ceremonia mortuoria. Asimismo, cobijan partidas de caza, animales, seres mitológicos, distintos crismones, y heráldicas. Por dentro, los enterramientos comprenden desde la undécima centuria, hasta el siglo XIV.

El último notable en incorporarse al Panteón de Nobles, es Pedro Abarca de Bolea, una de las personalidades capitales del Siglo de las Luces (Lorenzo, 2000, pp. 411-421). Desde el reinado de Felipe V hasta Carlos IV, desempeña cargos de máxima responsabilidad: ministro de Carlos III, embajador, presidente del Consejo de Castilla, y capitán del ejército en las campañas militares. Al final de su vida, el conde de Aranda, manifiesta su voluntad de reposar en el Panteón nobiliario de

la familia Abarca, cuyo escudo coronado, se nutre de este calzado montañés.

Ahora, me dirijo a la Capilla de San Victorián (1426-1433), situada en el claustro. La promueve el abad Juan Marqués, para establecer la sala capitular, que custodia su túmulo y el de sus herederos, siguiendo los epitafios. Marca una de las obras más tempranas del Gótico flamígero (Ibáñez, 2008, p. 51).

La planta trapezoidal, se techa mediante bóvedas estrelladas, en cuyos nervios, procesiona un cortejo fúnebre, formado por caballeros, clérigos, obispos, y ermitaños en sus tumbas. En la portada externa, las cinco arquivoltas, muestran la flora y la fauna que circunda al monasterio. Especificamos fieras, caracoles, bellotas, piñas, vides, flores, y hojas. Flanqueada por la mitra y el báculo, la portada culmina a través del emblema del Reino aragonés.

Durante la Ilustración, el conde de Aranda, logra convencer al rey Carlos III, para reformar el Panteón Real de la Edad Media (Juan y Lanzarote, 2019, pp. 49-66). Buscaba exaltar la monarquía, y crear un espacio digno, para la dinastía navarroaragonesa, que tiene su morada eterna en las tres franjas de los veintisiete sepulcros.

En la propuesta (1770-1802), participan activamente políticos, intelectuales, y el abad Isidoro Rubio, quien sugiere el emplazamiento en la sacristía de la iglesia románica, evitando el elevado coste, y lo perjudicial que resultaría el traslado de los túmulos a la iglesia del Monasterio Nuevo. Tan ambicioso proyecto, lo materializan los mejores artistas: Fernando José de Hermosilla, Carlos Salas y José Estrada Calvo.

Al traspasar las puertas decoradas en madera, se percibe la riqueza de soportes: mármoles, bronces, jaspes, yesos, y alabastros. Presenta una planta rectangular, bastante reducida. La sustentación recae en pilastras de capiteles compuestos. Sobre arcos fajones, el espacio se cubre mediante una bóveda de cañón con lunetos, adornados por palmas y coronas de laurel.

A la izquierda, una placa describe la historia del monasterio y, hacia la derecha, una pareja de querubines mece los cortinajes, para despejar el medallón con la efigie de Carlos III. Al fondo, se asienta el retablo del Calvario, rematado por el escudo coronado del Reino, que se posa sobre triunfos militares. Entre la Virgen y San Juan, el Crucificado, queda enmarcado por un arco triunfal, que asimila el conjunto de El Escorial.

En el costado, Carlos Salas, y Pascual de Ypas, realizan cuatro grandes relieves, acerca de la historia del Reino, superponiendo las armas (Muñoz, 2019, pp. 69-121). Dentro del estuche neoclásico del Panteón Real, estas piezas se aferran a la herencia barroca. Utilizando la técnica del *schacciato*, las escenas están ambientadas a través de paisajes, y arquitecturas en perspectiva. Son escenas dinámicas en diagonal, protagonizadas por personajes expresivos de gran volumen.

Empezamos por la Batalla de Aínsa, en la que surge una cruz sobre la encina de Sobrarbe, anunciando la victoria. La secuencia vecina, recrea la Batalla de Arahuest, donde aflora la cruz patada de Íñigo Arista. Avanzamos con el sitio de Huesca, y la jura de los fueros por parte de los Reyes de Aragón, ante la Justicia, el prelado, la hidalguía, y el rector de San Juan.

Para cerrar el apartado artístico, me gustaría enfatizar la relevancia que tuvo la música en estos monasterios. Para la entonación de los salmos, ambos poseían un coro de madera de varias gradas, con balaústres, muy parecidos a los que encontramos en otros eremitorios.

En la cubierta de Rocas, se despeja una abertura circular, que funciona como hagioscopio de la cultura bizantina (Figueiras y López, 2018, pp. 373-380). Además de proporcionar luz y ventilación, permitía al oficiante controlar los ritos y cánticos, que se difunden a la perfección por las paredes cóncavas.

Por lo que atañe al Monasterio Bajo, ha llegado hasta nuestros días un antifonario mozárabe y, cuando se acepta la Regla benedictina, se funda su propia capilla de música para los oficios, en la que se practica el canto gregoriano hasta 1835 (Zapke, 1995, pp. 7-18).

En este peso melódico, inciden los músicos del Pantocrátor, en uno de los capiteles del claustro, y la orquesta angelical, que hace sonar instrumentos de todas las familias, entre los nervios de las bóvedas de la Capilla de San Victorián.

Durante la Edad Moderna, se dan una serie de causas: el fin del desafío árabe, el aumento de la comunidad, los incendios que afectaron a cada monasterio, y el cambio de pensamiento, que ya no exigía un lugar aislado para dedicarse a la penitencia, impulsan a los benedictinos a emprender reformas. En Rocas, se construye la “Iglesia Nueva”, añadiendo una nave transversal, de planta cuadrada, a la basílica rupestre.

Por los exteriores, Fray Gonzalo de Peñalva, levanta el campanario (1460), enclavado sobre un promontorio rocoso. En él, distinguimos las marcas para anexionar el claustro, y superponer las estructuras de madera del monasterio. Hacia el lateral, unas escaleras en piedra natural, permiten subir hasta la espadaña, formada por arquerías de herradura, que cargan un frontón triangular, coronado por esferas.

Al lado del campanario, se erige la Casa Prioral del Barroco (siglo XVII), que emula la arquitectura de los pazos gallegos, por medio de una base cuadrada de dos pisos. En su fachada, atraen la atención los balcones sobre ménsulas (Díez, 2004, pp. 22-23).

Frente a la ampliación de Rocas, en Aragón se apuesta por una arquitectura de nueva creación: el Monasterio Alto, ubicado en la Pradera de San Indalecio (Juan, 2011, pp. 60-94). Dentro del Barroco colonial, lo ejecutan Melchor Luzón, Miguel Ximénez, Francisco del Plano, y Pedro Onofre. Combinando piedra y ladrillo, todo el conjunto queda enmarcado por una muralla de cubos cilíndricos. Junto con el claustro centralizado por un aljibe, sobresale la fachada, que luce tres portadas. La hornacina principal, guarece a San Juan, entre los santos Benito e Indalecio.

Al final de dichas actuaciones, abren sus puertas varios museos. Dentro de la Casa Prioral, el Centro de Interpretación de la Ribeira Sacra y la vida monástica de San Pedro de Rocas, contiene paneles explicativos,

recreaciones de celdas benedictinas, y medios audiovisuales, que interactúan con el turista, para reseñar este eremitorio de la Ribera Sagrada. En el estrato superior, el discurso se enriquece a través de una exposición de oficios tradicionales.

En el interior del Monasterio Nuevo, el Centro de Interpretación de San Juan de la Peña y Monte Oroel, opta por una plataforma. De la misma manera que la pasarela de Rocas, permite al visitante entrar en contacto con los vestigios arqueológicos (caballerizas, bodega), y las figuras a tamaño natural, que imaginan cómo era la vida en las estancias del Monasterio Nuevo, simulando el cocinero, el copista, el boticario, etc.

Esta muestra continúa en el Monasterio Viejo. Entre piezas arqueológicas, la cartelería, vitrinas y maquetas, argumentan la historia del Reino aragonés, el proyecto de rehabilitación y los análisis acerca del conde de Aranda.

Pegadas a los centros de interpretación, se han realizado espléndidas obras de arte contemporáneo. El escultor Acisclo Manzano, ha confeccionado el “Cristo de la Ribeira Sacra”, una pieza rectangular, en aluminio azul de gran formato. El Crucificado extiende las extremidades hacia las arboledas. En cambio, la estatua geométrica de hierro, que preside el Monasterio Nuevo, se aferra al pavimento de piedra, al igual que el Monasterio Bajo, y el “Peine del Viento”, de Chillida.

A estas iniciativas museográficas y artísticas, se agregan infraestructuras enfocadas al turismo, como el establecimiento hotelero del Monasterio Nuevo (2007). Dirigiéndonos a Galicia, San Pedro de Rocas queda a poca distancia del Parador de San Esteban de Ribas de Sil (2004), donde el rector sanjuanista, Isidoro Rubio, había ostentado el báculo abacial. Sin desvirtuar la tipología primigenia, ambos establecimientos se impregnan de la modernidad que precisa el huésped actual.

No hay que olvidar el respaldo institucional de estos cenobios rupestres, por medio de la creación de la Hermandad de San Juan de la Peña, que se reúne cada fiesta de San Juan para designar nuevos miembros de capas azules, o la Fundación Moreiras San Pedro de Rocas, que inicia su andadura a finales del 2020.

En última instancia, citamos cómo estas arquitecturas excavadas en la roca, han dado una verdadera lección en materia de sostenibilidad, por el máximo respeto por el entorno, la adecuada gestión de los recursos disponibles, y su perdurabilidad en el tiempo.

Entre las construcciones en negativo, han cobrado forma proyectos megalómanos, como la Catedral de Sal (Colombia), una maravilla que transporta hasta el corazón de una mina, o el Estadio de Braga (Portugal), adosado a una cantera, con el que Souto de Moura ha alcanzado el Premio Pritzker. Hoy siguen triunfando como viviendas domésticas, y poblaciones, como es el caso de caso de Cívica (Guadalajara).

5. DISCUSIÓN

Tras el análisis de datos, estos resultados revisan la literatura científica, y proporcionan una visión comparativa entre San Pedro de Rocas y San Juan de la Peña, que renueva el conocimiento anterior. Estos resultados pueden dar lugar a nuevas líneas de investigación, siguiendo una perspectiva global.

Durante la lectura, resumimos brevemente las novedades de la investigación. En el contexto del eremitismo, incidíamos en el Eremitorio rupestre de Cotillón, donde se modela una cruz de brazos marcados, y un báculo, asuntos frecuentes en los núcleos anacoréticos del norte de África.

Dentro del corpus del trabajo, se han hallado iconografías paralelas. Además, el estudio ha permitido descubrir un intercambio artístico entre la pintura románica del monasterio aragonés y Nôtre Dame de Vals. En el último párrafo, se hace referencia a la aportación de estas obras de valor ecológico.

6. CONCLUSIONES

Desde estas líneas, hemos proporcionado una aproximación comparativa, desglosando varios epígrafes que enlazan dos joyas rupestres del arte español: San Pedro de Rocas y San Juan de la Peña. En sus respectivas regiones, estos monumentos poseen una importancia primordial,

que ha logrado cautivar a intelectuales como Pardo Bazán y Unamuno. Actualmente, gozan de la máxima protección, que vela por sus valores naturales e histórico-artísticos.

Ambos monasterios, están determinados por el paisaje, una obra geológica, que permite la coexistencia de diversas variantes, que serán manipuladas por las cofradías religiosas. Por fechas precristianas, estos parajes viven una santificación pagana y, después, se narran leyendas, en las que un caballero descubre el eremitorio. Con posterioridad, los eremitorios se adscriben a la orden benedictina.

Sumergiéndonos en el ámbito artístico, se ha detallado la técnica constructiva de estos complejos monásticos excavados en la roca. A partir de este punto, hemos examinado los espacios y piezas prerrománicas, especialmente del mozárabe. Durante el Románico, se han analizado los templos y escuelas, tanto escultóricas como de pintura mural.

En los dos cenobios, la muerte está presente en necrópolis altomedievales, panteones, capillas e iconografías en común, como el tránsito del alma. Finalizamos la sección artística, aludiendo a la extraordinaria disciplina del canto, existente en estas abadías.

Durante la Edad Moderna, se han formulado las consecuencias que han motivado la construcción del Monasterio Nuevo de San Juan de la Peña, y la Iglesia Nueva de Rocas, junto al campanario y la Casa Prioral. Estas nuevas edificaciones, han sido transformadas en centros de interpretación, donde obras contemporáneas, dan la bienvenida al visitante. En el momento presente, estos bienes, han obtenido la protección de entidades, mientras llaman la atención del cine y la ilustración.

7. REFERENCIAS

- Acerbi, S., y Teja, R. (2011). En las raíces del eremitismo cristiano: la vida en el desierto concebida como conquista del cielo en la Tierra. En J. Á., García de Cortázar, y R., Teja (Coords.). *El monacato espontáneo. Eremitas y eremitorios en el mundo medieval*. (pp. 11-12). Fundación Santa María la Real.
- Aldea, Fr. J. (1985). *Rasgo breve de el heroyco sucesso, que dio ocasion, para que los dos nobles zaragozanos, y amantissimos hermanos, los santos Voto, y Felix, fundaran el Real Monasterio de San Juan de la Peña*. Imprenta Francisco Moreno. (Trabajo original publicado ca. 1747).
- Algarín, M. (2006). *Arquitectura subterránea*. Fundación Caja de Arquitectos.
- Belmonte, Á. (2008). *El paisaje altoaragonés: una aproximación desde la geología*. Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Borrás, G. M., y García, M. (1978). *La pintura románica en Aragón*. Caja de Ahorros y Fundación General Mediterránea.
- Buesa, D. (1975). El Monasterio de San Juan de la Peña. En W., Rincón (Coord.). *Monasterios de España*. (pp. 91-151). Everest.
- Buesa, D. (2004). *Guía de San Juan de la Peña, Botaya y Serós*. Prames.
- Canellas, Á., y San Vicente, Á. (1979). *La España Románica. Aragón*. Encuentro.
- Chamoso Lamas, M. (1979). *Escultura funeraria en Galicia*. Instituto de Estudios Ourensanos.
- Cobrerros, J. (2005). *Guía del Prerrománico*. Anaya.
- De la Cueva, Fr. B. (2007). *La Celanova ilustrada y anales de San Rosendo*. Buen de Bux.
- Díez, Á. (2004). San Pedro de Rocas. Tres grutas para ganar el cielo. *Revista Ourense. Siglo XXI*, 2(4), 22-23.
- Duro Peña, E. (1972). *El Monasterio de San Pedro de Rocas y su colección documental*. Instituto de Estudios Ourensanos.
- Fernández, G. (2002). Las pinturas de la iglesia “baja” de San Juan de la Peña: Vínculos pictóricos entre el Poitou y Aragón durante el siglo XII. *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte*, 14, 9-17.
- Figueiras, N. (18 de febrero de 2020). El culto en San Pedro de Rocas se inició en la época prerromana. *La Voz de Galicia*.

- Figueiras, N., y López, J. (2018). Ecclesia edificata inter Alpes roccas nominata. El complejo rupestre de San Pedro de Rocas (Esgos, Ourense). En J., López (Coord.). *In tempore sueborum. El tiempo de los suevos en la Gallaecia (411-585). El primer reino medieval de Occidente.* (pp. 373-380). Diputación Provincial de Ourense.
- Fiol, J. (2009). *El Camino de Santiago: desde Roncesvalles y desde Somport.* Lectio.
- Fita, F. (1902). Inscripciones visigóticas y suévicas de Dueñas, Baños de Cerrato, Vairáom, Baños de Bande y San Pedro de Rocas. *Boletín de la Real Academia de la Historia*, 41, 500-511.
- Fontaine, J. (1978). *El mozárabe.* Encuentro.
- Fuixench, J. M. (2007). *Santuarios rupestres de España: rincones de leyenda.* Prames.
- Fuixench, J. M. (2010). *Real Monasterio de San Juan de la Peña y templos de Santa Cruz de la Serós.* Kapitel.
- García Iglesias, J. M. (1981). El mapa de los Beatos en la pintura mural románica de San Pedro de Rocas (Orense). *Archivos Leoneses*, 69, 73-88.
- García Lloret, J. L. (2005). *La escultura románica del Maestro de San Juan de la Peña.* Institución Fernando el Católico.
- García Lloret, J. L. (2009). San Juan de la Peña, monasterio rupestre, panteón real. Una singular conjunción de arte románico y naturaleza. En P. L., Huerta (Coord.). *Siete maravillas del románico español.* (pp. 9-49). Fundación Santa María la Real.
- Gómez-Moreno, M. (1951). *Arte árabe español hasta los almohades.* Plus Ultra.
- Gudiol, J. (1971). *Pintura medieval en Aragón.* Institución Fernando el Católico.
- Ibáñez, J. (2008). La arquitectura en el reino de Aragón entre el Gótico y el Renacimiento: inercias, novedades y soluciones propias. *Artigrama*, 23, 39-95.
- Juan, N. (2011). *San Juan de la Peña y sus monjes. La vida de un monasterio altoaragonés en los siglos XVII y XVIII.* Delsan.
- Juan, N., y Lanzarote, J. M. (2019). La reconstrucción del “venerable” y “antiquísimo” Panteón Real de San Juan de la Peña en el siglo XVIII: un proyecto erudito y político. En N., Juan, J. M., Lanzarote, y A. M^a. Muñoz (Coords.). *El Panteón Real de San Juan de la Peña, Historia, política y arte.* Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Lacoste, J. (1979). Le Maître de San Juan de la Peña. *Les Cahiers de Saint-Michel de Cuxá*, 10, 175-189.
- Lafora, C. (1991). *Andanzas en torno al legado mozárabe.* Encuentro.

- Lapeña, A. I. (1992). *San Juan de la Peña: guía histórico-artística*. Diputación General de Aragón.
- Lapeña, A. I. (2006). *Parque Cultural de San Juan de la Peña*. Prames.
- López, J. (2010). *Arqueología del mundo funerario en la Península Ibérica (siglos V-X)*. La Ergástula.
- Lorenzo, J. I. (2000). Hallazgo de la tumba del conde de Aranda: su identificación y reconstrucción fisiognómica. En J. A., Ferrer, E. Sarasa, y E. Serrano (Coords.). *El Conde de Aranda y su tiempo* (t. 2). (pp. 411-421). Institución Fernando el Católico.
- Malingre, A. M^a. (1995). *San Pedro de Rocas: un eremitorio rupestre altomedieval*. Everest.
- Malingre, A. M^a. (2001). *San Pedro de Rocas. Pisamos tierra de monjes*. Everest.
- Mangado, M^a. L., y Rassart, M. (2001). *El Valle del Nilo cristiano. El alba del monaquismo*. Graffite.
- Moralejo, S. (2004). El mapa de la diáspora apostólica en San Pedro de Rocas: notas para su interpretación y filiación en la tradición cartográfica de los “Beatos”. En Á., Franco (Coord.). *Patrimonio artístico de Galicia y otros estudios: homenaje al profesor Dr. Serafín Moralejo Álvarez* (T. 2). (pp. 65-74). Xunta de Galicia.
- Muñoz, A. M^a. (2019). El Panteón Real: nuevos jaspes bajo la antigua roca. En N., Juan, J. M., Lanzarote, y A. M., Muñoz (Coords.). *El Panteón Real de San Juan de la Peña, Historia, política y arte*. Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Oliván, F. (1969). *Los monasterios de San Juan de la Peña y Santa Cruz de la Serós*. El Noticiero.
- Sarasa, E. (1994). *Sancho Ramírez, rey de Aragón, y su tiempo (1064-1094)*. Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Sureda, J. (1985). *La pintura románica en España*. Alianza.
- Valenzuela, V. (1956). *San Juan de la Peña. Leyenda, historia, arte*. Centro Superior de Investigaciones Científicas.
- Vila Jato, M^a. D. (2000). *Panteones Reales de las monarquías hispánicas*. Paradores de Turismo.
- Viñuales, E. (2003). *Monumento Natural de San Juan de la Peña*. Gobierno de Aragón.
- Zapke, S. (1995). *El antifonario de San Juan de la Peña (siglos X-XI). Estudio litúrgico musical del rito hispano*. Institución Fernando el Católico.

EL ARTE CLIMÁTICO EN EL ESPACIO PÚBLICO URBANO

MEI-HSIN CHEN
Universidad de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el cambio climático global se ha convertido en una de las cuestiones sociopolíticas más acuciantes. Aumenta la concienciación sobre la crisis mundial, que refuerza la preocupación por las cuestiones medioambientales. Muchos científicos, geólogos, sociólogos, activistas, políticos y legisladores han intentado promover la protección del medio ambiente (McCright y Dunlap, 2000). Sin embargo, esta tarea ya no corresponde únicamente a la ciencia (Tsui, 2020). Las artes contemporáneas y los ámbitos afines también han de hacer un esfuerzo. En este sentido, el rol del arte ha ido ganando importancia con respecto al cambio climático.

¿Cómo puede el arte contemporáneo sensibilizar sobre el cambio climático? El arte puede influir en la comprensión de la gente sobre la crisis climática, brindando aprendizaje social, emoción e implicación (Simon, 2006). Muchos artistas contemporáneos, como Olafur Eliasson (s.f.) y Eve Mosher (s.f.), han creado una serie de proyectos innovadores que involucran al público en el cambio climático. El arte puede concienciar y plantear hipótesis sobre cómo la gente puede desafiar al cambio climático y crear un futuro más sostenible para todos los seres del planeta. Los artistas pueden dar forma a las conversaciones sobre el medio ambiente y la propia obra de arte puede ser desafiante a nuestras mentes (Serota, 2018). Bill McKibben (2005), un ecologista estadounidense, subraya el papel del artista y afirma que no basta una comprensión intelectual de los hechos científicos. Si queremos avanzar y lograr un cambio significativo, necesitamos implicar el otro lado de nuestro

cerebro. Según él, las personas más adecuadas para ayudarnos a alcanzar esa meta son los artistas (McKibben, 2005). Esto no significa que el arte pueda proporcionar una solución, sino que pueda crear una conexión personal con el cambio climático que es capaz de estimular las percepciones y la concienciación individuales (Gorsegner, 2016, p. 2). Los artistas y las personas implicadas en ámbitos afines pueden transmitir mensajes sobre el cambio climático, lo cual contribuirán a moldear nuestros valores y comportamientos de cara a un futuro sostenible. Como observa Melissa Denchak (2017), el cambio sólo se produce cuando los individuos entran en acción. Es decir, no hay otro camino si no empieza por las personas.

Algunos profesionales contemporáneos, entre ellos artistas, diseñadores, arquitectos y grupos de activistas, se preocupan por el cambio climático, el calentamiento global y la subida del nivel del mar que afrontamos. Presentan sus obras utilizando diversos métodos, incluidos los medios tradicionales, los nuevos medios y las formas sociales, como el arte activismo o el arte participativo. Por ejemplo, los dibujos de una serie de glaciares al pastel de Zaria Forman (s.f.) transmiten la urgencia del cambio climático, permitiendo a los espectadores conectar con la Antártida y estimulando su comportamiento emocional. La obra *Lines (57° 59'N, 7° 16'O)*, creada por los artistas finlandeses Pekka Niittyvirta y Timo Aho, es una instalación de luz que utiliza una línea luminosa para mostrar el resultado de la subida del nivel del mar debido al calentamiento global (Niittyvirta, s.f.). Niittyvirta y Aho explican que esta obra pretende suscitar un diálogo sobre cómo afectará la subida del nivel del mar a las zonas costeras, los habitantes y los usos del suelo en el futuro (World Ocean Forum, 2019). Por otro lado, Daniel Crawford crea música, por ejemplo *A Song of Our Warming Planet*, utilizando datos científicos para informar sobre cómo ha aumentado la temperatura de la Tierra en los últimos cien años (Institute on the Environment, University of Minnesota, 2013). Además, la obra *Drowning World* de Gideon Mendel (Brenthel, 2016, p. 219; Mendel, s.f.) presenta una exploración de los efectos extremos del cambio climático de una manera íntima, conduciéndonos más allá de las estadísticas sin rostro y a la experiencia individual de sus víctimas. Las obras de algunos artistas son

bastante expresivas y apelan a la conciencia y percepción individuales mediante la experiencia emocional o los sentimientos, mientras que otras obras se enfocan en la incorporación de datos científicos o tecnología para proporcionar información sobre la realidad. Asimismo, algunos artistas permiten que otras personas, como los espectadores, los residentes y la comunidad, participen en sus obras. Tienen el poder de educar a través de la implicación social, estimular las emociones de los espectadores e inspirarles a cambiar su comportamiento (Lesen *et al.*, 2016).

¿Cuál es el papel del arte en el cambio climático? ¿Puede el arte climático (Chen, 2022) influir en su audiencia? Según Adam Brenthel (2016, p. 29), el arte proporciona una conexión personal con la comunicación a través de medios sensoriales y conceptuales. Sacha Kagan (2014) señala que el arte conecta a la gente a un nivel emocional y, como resultado, es una forma muy adecuada para llamar la atención sobre cuestiones críticas. En relación con esto, el artista y activista David Buckland (2013) observa que el arte tiene el poder de conmover a las personas y que articula aspectos sociales y emocionales por medio de experiencias individuales. Este es un aspecto distintivo, en comparación con lo que hacen los científicos y los gobiernos. El arte puede ser una fuerza poderosa y poética para hacer que los individuos cambien su comportamiento y sus actitudes hacia nuestro medio ambiente. Sobre este aspecto, recorro a la teoría de John Dewey (2005; Pugh y Girod, 2007), que proporciona un marco conceptual sobre el que se fundamenta este trabajo. Dewey es significativo a la hora de explorar las ideas de las experiencias fenomenológicas para comprender el efecto de las artes en los cambios de comportamiento.

Asimismo, el arte contemporáneo invita a los artistas a utilizar el espacio público urbano como plataforma para informar a un público más amplio sobre ideas y conceptos relacionados con el medio ambiente. Los espacios públicos son lugares a los que cualquiera puede acceder física y visualmente y espacios sociales utilizados para diversas actividades (Habermas, 1989; Brighenti, 2011; Gehl, 2011). Esto significa que el espacio público está en el ámbito de la vida cotidiana de los residentes y puede ser una plataforma didáctica al reunir, comunicar y debatir

cuestiones sociales, políticas y medioambientales. En particular, las obras de arte en espacios públicos transmiten su mensaje a un público más amplio. Este arte público fomenta el diálogo y la difusión de conocimientos (Tsui, 2020). Es decir, el arte público permite a la gente estar inmersa y compartir experiencias personales con los demás, estimulando cambios en sus comportamientos. Por este motivo, el arte debería intervenir en el espacio público urbano como una plataforma eco-didáctica eficaz.

Por lo tanto, este artículo se centra en varias cuestiones clave, en particular el espacio público, el arte, el cambio climático y la educación, para estudiar cómo el arte contemporáneo y el espacio público urbano se combinan para difundir la concienciación sobre el cambio climático. No se trata de investigar el arte climático analizando artistas y teorías artísticas, sino de explorar el papel del espacio público y su interrelación con el arte climático y la educación. Este artículo también plantea varias preguntas. ¿Cómo interviene el arte en el espacio público? ¿Cómo se comunica el arte con el público para transmitir el mensaje sobre la crisis climática? ¿Cuáles son los efectos del arte climático? Así, este trabajo pretende estudiar cómo el espacio público urbano puede proporcionar un enfoque distintivo e impactante, involucrando al arte para concienciar y ayudar a comunicar la crisis climática que afrontamos. Para ello, este artículo estudia el significado y las funciones del arte climático, analiza el concepto y las funciones del espacio público en un contexto urbano contemporáneo, examina estudios de casos, y, por último, explora formas de utilizar el espacio público urbano como plataforma educativa eficaz para el arte climático y debatir sus efectos.

2. ARTE, CAMBIO CLIMÁTICO Y ESPACIO PÚBLICO URBANO

2.1. EL ARTE CLIMÁTICO

En las últimas décadas, el cambio climático y los temas relacionados con él han cobrado importancia en el mundo del arte. Además, el peso de las obras de arte está aumentando considerablemente gracias a su poder potencial para sensibilizar y ayudar a educar a un público más

amplio. Esto se debe a que el arte es capaz de generar un discurso social transmitiendo información sobre el cambio climático de formas novedosas (Nurmis, 2016). Aquí, el término arte climático (Chen, 2022) se refiere a las obras de arte que tratan la crisis climática, como el calentamiento global, la subida del nivel del mar y el deshielo de los glaciares.

El arte climático recurre a diversos métodos, entre ellos los medios tradicionales, las instalaciones, la performance, y el arte activismo. El arte climático a menudo utiliza datos científicos y tecnología para transmitir la realidad de los cambios climáticos que afrontamos, creando prácticas estéticas e interactivas. Según Brenthel (2016, p. 34), el arte climático podría ser intercambiable con expresiones como “arte medioambiental” o “arte ecológico” en cuanto al tratamiento de cuestiones medioambientales. Asimismo, podríamos considerarlo como “arte de la información” o “arte de los datos” por su fusión con la tecnología y los datos científicos. El arte climático también subraya los enfoques participativos y comunitarios, en los que los miembros del público se convierten en colaboradores o performers (Lesen *et al.*, 2016, p. 659). De este modo, el arte climático puede entenderse como interdisciplinar, puesto que los artistas abarcan ideas de la ciencia, la filosofía, la tecnología y la comunidad. En otras palabras, el arte climático es un movimiento contemporáneo que se centra en el cambio climático, poniendo énfasis en ser eco-didáctico. De hecho, Amanda Gorsegrner (2016, p. 13) afirma que la integración del arte con la ciencia, la tecnología, las comunidades y el activismo ha sensibilizado al público sobre el rol del arte para implicar a los espectadores en el cambio climático.

La base fundamental del arte climático son sus dimensiones pedagógicas o didácticas. El arte climático pretende sensibilizar, suscitar el diálogo y fomentar el respeto a largo plazo por nuestro medio ambiente. Mediante el uso del arte como medio, los artistas presentan el medio ambiente pasado, presente y futuro, empleando diferentes recursos, formas y contextos, por ejemplo, considerando cómo los seres humanos impactan en la ecología y cómo el cambio de su comportamiento podría cambiar su propio futuro y el del planeta. Asimismo, subrayan la experiencia emocional, proporcionando sentimientos de preocupación. Por

ejemplo, Niittyvirta (s.f.) aborda el aumento del nivel del mar causado por el calentamiento global, con lo que permite a los espectadores experimentar la realidad de un futuro anticipado en un contexto local. Crawford crea música utilizando datos de temperatura para informar a su audiencia de cómo ha aumentado la temperatura de la Tierra en los últimos cien años (Institute on the Environment, University of Minnesota, 2013). Estas obras estimulan las experiencias sensoriales y emocionales de los espectadores, presentando cómo el ser humano influye en el calentamiento global. En este sentido, Sandrine Simon (2006, p. 148) expresa que las obras de estos artistas pueden sacudir emocionalmente a su público. Por otro lado, Mosher (s.f.) pretende proporcionar una sensación de miedo a los residentes, permitiéndoles darse cuenta de la futura línea de agua de mar. Existe aquí una dimensión didáctica. Esto significa que el arte climático puede entenderse como un "educador", puesto que es capaz de provocar un cambio en el comportamiento de los espectadores que conduce a la acción (Kagan, 2014). En otras palabras, el arte climático puede afectar a la percepción del espectador, dándole ideas para el cambio a través de experiencias inmersivas y emocionales (Sommer *et al.*, 2019).

2.2. EL ESPACIO PÚBLICO URBANO

El arte contemporáneo invita a los artistas a implicarse en el espacio público para hacer llegar a un público más amplio las cuestiones relativas al medio ambiente. Ahora bien, ¿qué es el espacio público? El espacio público es un concepto controvertido (Kohn, 2008, p. 480). Según Abbasia *et al.* (2016), el espacio público debe ser un elemento significativo dentro de una comunidad y un escenario importante que permita a los residentes realizar actividades al aire libre en un contexto contemporáneo. Esto significa que el espacio público es un espacio abierto y accesible para todas las personas.

Existen muchos debates sobre el concepto de espacio público por parte de geógrafos, sociólogos y teóricos. Según el *Cambridge Dictionary* (Cambridge University Press, 2023), el vocablo inglés *public* significa: (a) un espacio abierto, incluidos los parques públicos, los aseos y el transporte, que son para uso de todos; (b) relacionado con la gente

corriente; y (c) toda la gente corriente. Tales definiciones muestran que la palabra público no sólo indica un área física, sino que también incluye las relaciones sociales y los usos espaciales. Se trata de espacios públicos de reunión, como plazas, plazoletas y parques, y de espacios de conexión, como aceras y calles. Se reconoce que el espacio público es accesible a todos los grupos y proporciona acción social y apropiación temporal (Habermas, 1989; Altman y Zube, 1989; Carr *et al.*, 1992). Esto significa que el espacio público tiene las características físicas de apertura y que es un lugar creado socialmente para comunicarse con otras personas y entornos.

El espacio público urbano es un espacio intermedio al que un gran número de personas indeterminadas pueden acceder fácilmente, y que está conectado con diversos elementos urbanos. Además, se trata de un espacio social, donde se debaten temas de actualidad, donde se establecen valores sociales por parte del público, y donde pueden interactuar con el entorno, la arquitectura, las instalaciones y otras personas. Como señala Jürgen Habermas (1989), el espacio público es un espacio compartido en el que la gente se reúne para debatir e identificar cuestiones sociales; asimismo, opina que los orígenes del espacio público derivan de la forma del salón o el ágora. El salón y el ágora eran foros para debatir, intercambiar opiniones y convivir. Esto pone de manifiesto que el espacio público urbano es un buen escenario para crear una plataforma didáctica capaz de implicar a la gente y generar comunicación. El espacio público urbano es un ámbito de nuestra vida social en el que se puede formar algo parecido a la opinión pública, siempre que tal espacio no sea un simple recinto al aire libre, sino también un espacio social, donde se forman los valores sociales y donde la gente puede comunicarse (Habermas *et al.*, 1974). El espacio público urbano representa aspectos físicos y sociales, como la accesibilidad y la socialidad. Esta noción del espacio público urbano se hace evidente en términos como comunicación, opinión y valor social.

El espacio urbano puede clasificarse en privado y público; en el primero, la propiedad pertenece a un individuo, mientras que en el segundo, la propiedad, como las carreteras o los derechos públicos, pertenece a las instituciones públicas. Hannah Arendt (1998) afirma que

el espacio urbano público es común a todos y que se distingue del lugar privado que ocupamos en él. Sin embargo, esto no significa que el espacio urbano público esté siempre abierto y el espacio urbano privado necesariamente cerrado. Es decir, tanto los espacios urbanos públicos como los privados pueden estar físicamente abiertos o cerrados. Por ejemplo, a algunos espacios urbanos públicos, como una zona protegida, no siempre puede acceder el público, mientras que algunos espacios urbanos privados, como los centros comerciales, están abiertos a todo el mundo y tienen carácter público (Voyce, 2006). Esto permite que los espacios urbanos públicos se extiendan a zonas de propiedad privada y muestra que el espacio público urbano debe debatirse teniendo en cuenta los usos espaciales de las personas más que su propiedad o sus formas físicas.

El espacio público en un contexto urbano crea un marco para animar al público a implicarse en el arte, brindando posibilidades potenciales para la vida urbana. De este modo, el espacio público urbano contemporáneo puede clasificarse en dos áreas: (a) un espacio social, como una plaza, un parque o un centro comercial, y (b) un ámbito cotidiano, como las calles. Basándose en esta categorización, este artículo, mediante el análisis de estudios de casos, examinará cómo el arte interviene eficazmente en estos espacios públicos urbanos y estudiará su eficacia para difundir la sensibilización o concienciación sobre el cambio climático.

3. EL ARTE CLIMÁTICO EN UN CONTEXTO URBANO

Es probable que el cambio climático global sea significativo en España, incluso el calentamiento global y la subida del nivel del mar (Piovesan, 2022). No obstante, parece que la presencia del arte climático todavía se encuentra en una fase incipiente. Por eso, debido a la relativa escasa cantidad del arte climático en el espacio público urbano en España, merece la pena examinar proyectos artísticos internacionales, centrados en los usos del espacio público urbano y relacionados con esta crisis global. Para el estudio de casos, he seleccionado obras del arte climático destacadas a nivel internacional y, después, he analizado cómo intervienen en el espacio público urbano con fines eco-didácticos.

3.1. *ICE WATCH* DE OLAFUR ELIASSON

La obra *Ice Watch* de Olafur Eliasson (s.f.) es un conocido ejemplo del arte climático. Trata varios temas clave, entre ellos la materialidad, el trabajo basado en el tiempo y la fenomenología del calentamiento global. Eliasson expuso doce bloques de hielo que se habían desprendido del mayor glaciar de Islandia, el Vatnajökull, en varios espacios públicos urbanos destacados con el fin de concienciar sobre la urgencia del cambio climático (Hornby, 2017). El artista subraya la experiencia fenomenológica de los espectadores ante el drama que supone contemplar en tiempo real el deshielo de un glaciar. *Ice Watch* se ha expuesto en plazas de varias ciudades, como la plaza del Ayuntamiento de Copenhague en 2014, con motivo de la publicación del Quinto Informe de Evaluación sobre el Cambio Climático del IPCC de la ONU, la plaza del Panteón de París en 2015 con motivo de la Conferencia de la ONU sobre el Clima COP21, y dos lugares de Londres en 2018 frente a la sede europea de Bloomberg y frente a la Tate Modern (Eliasson, s.f.).

Ice Watch hace visibles los efectos invisibles del cambio climático, proporcionando una experiencia fenomenológica, y sobre todo enfatiza la participación de los espectadores. Esta instalación de hielo sirve para sensibilizar sobre el impacto humano en el calentamiento global. *Ice Watch* trata más del ver del espectador que del hielo del glaciar de Vatnajökull (Hornby, 2017). Permite al espectador observar el proceso de deshielo del glaciar por la acción humana y le permite reconocerlo por sí mismo y hacerse preguntas sobre la crisis climática, lo cual suscita la esperanza de un futuro mejor.

Numerosas personas visitan dichas zonas para ver *Ice Watch*, tocan la obra y comparten en las redes sociales imágenes de personas abrazando el hielo. Esta instalación artística hace visible una imagen futura invisible, en la que el hielo habrá desaparecido. Eliasson acerca el deshielo a la gente en espacios urbanos públicos. El impacto de la instalación permite a la gente ver los efectos del cambio climático, que de otro modo serían invisibles o desconocidos (Hornby, 2017, p. 65).

3.2. *WATERLICHT* DE DAAN ROOSEGAARDE

Daan Roosegaarde aborda la interrelación entre la tecnología científica, el arte, el espacio y las personas. Roosegaarde (s.f.) produce *Waterlicht* utilizando LED azules y lentes para crear una inundación virtual, influenciada por la lluvia y el viento, mientras se contempla el futuro. Colabora con diseñadores e ingenieros para fusionar tecnología y arte. Esta obra se ha expuesto desde 2015 en varias ciudades, entre ellas Ámsterdam, Londres, París, Nueva York, Toronto, Dubái y etc. *Waterlicht* sensibiliza sobre el aumento del nivel del agua debido al calentamiento global. Esta obra expresa el abrumado poder y la poesía del agua. Simula el aspecto que tendría si no existieran los diques de los Países Bajos y se inundara todo el país para concienciar sobre el poder del agua (Fishman, 2018). *Waterlicht* permite a los espectadores tener una experiencia sensorial de una inundación virtual. Les incita a prestar atención al impacto humano sobre el medio ambiente, causante de la subida del nivel del mar. Transforma las plazas en un aireado paisaje de ensueño.

Roosegaarde enriqueció la instalación londinense de 2018 con una música de fondo y la narración del propio artista sobre la instalación. Además, ha producido un breve vídeo sobre *Waterlicht* (Studio roosegaarde, 2022), pese a que es imposible presentar la experiencia física, visual y emocional sin que alguien haya estado realmente allí.

3.3. *HIGHER WATER LINE* DE EVE MOSHER

Al igual que Daan Roosegaarde, Eve Mosher también trata el tema de la subida del nivel del mar debido al calentamiento global. No obstante, *High Water Line* de Mosher (s.f.) presenta una forma social del arte activismo, que se encuentra en la intersección de las artes, la cultura y la sostenibilidad medioambiental. Mosher utiliza un rotulador de tiza de campo deportivo para dibujar una línea azul de pleamar alrededor de Manhattan y Brooklyn en Nueva York, mostrando la línea de pleamar anticipada de la ciudad en un contexto local (Aldredge, 2012).

Mosher incorpora en esta obra datos científicos, como mapas topográficos, imágenes de satélite e investigaciones del Instituto Goddard de Estudios Espaciales de la NASA en la Universidad de Columbia. Después, empleando un bateador pesado, Mosher recorre 70 millas de la costa de Nueva York, trazando una línea de tiza azul en el suelo a tres metros sobre el nivel del mar (Aldredge, 2012). Este proyecto le permitió involucrarse con diversos grupos de residentes y talleres. Además, llamó la atención de ciertos folletos educativos y una página web, que también venían a formar parte integral de su proyecto, cuyo objetivo es transmitir las alarmantes, aterradoras y tristes realidades del cambio climático (Doan, 2013; Kolbert, 2012). Aunque este proyecto fue un acto singular de caminar por parte de Mosher, fue asimismo una poderosa forma del arte activismo en el ámbito público, dando un ejemplo de cómo llevar el arte directamente a la comunidad en lugar de esperar que la comunidad venga a las obras de arte. Esto permite a los artistas ser actores sociales o performers y crea un espacio emocional.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4.1. ANÁLISIS DE LOS CASOS PRÁCTICOS

Los estudios de casos que se han analizado anteriormente abordan diferentes ámbitos del espacio público urbano. Éstos pueden clasificarse en dos tipos, que son:

- (a) El uso de espacios de reunión, como plazas o parques: *Ice Watch* de Olafur Eliasson y *Waterlicht* de Daan Roosegaaarde se exponen en un espacio social de este tipo donde la gente puede reunirse, experimentar y comunicarse. Presentan una instalación poética para mostrar el deshielo de los glaciares y la subida del nivel del mar, respectivamente, poniendo de relieve la experiencia fenomenológica y emocional del espectador.
- (b) El uso de un ámbito cotidiano, como las calles: *High Water Line* de Eve Mosher presenta una forma social del arte activismo, y acerca la obra directamente a los residentes en el ámbito de su vida cotidiana, La gente puede ver su actuación por casualidad en cualquier lugar de la ciudad y puede comunicarse sobre la cuestión del calentamiento global gracias a este proyecto.

4.1.1. El espacio social

Ice Watch y *Waterlicht* se expusieron en plazas públicas destacadas, como la plaza del Panteón de París, la plaza frente a la Tate Modern de Londres, la plaza de los Museos de Ámsterdam y la plaza Granary de Londres, todas ellas entendidas como espacios sociales en los que varias personas pueden reunirse y compartir sus experiencias. En este sentido, hay dos tipos de audiencia en el arte público; uno son los visitantes y el otro los transeúntes. Es decir, algunas personas visitan la zona para ver las obras de arte del mismo modo que visitarían una galería o un museo, mientras que otras pasan por allí y experimentan la obra accidentalmente. En este sentido, Hayley Newman (2007) habla de *Rubbernecking* y considera este vocablo inglés como el acto de alguien que se frena, que se esfuerza por mirar y que siente curiosidad por lo que ocurre a su alrededor. Esto indica que las obras de arte reconocen cada vez más esta implicación, provocada por la intervención en el espacio público urbano. Asimismo, se reconoce que las obras de arte tienen que ser capaces de comunicarse con el público mediante experiencias fenomenológicas y emocionales. Ambas instalaciones hacen hincapié en las experiencias inmersivas, estimulando las emociones de los espectadores y creando percepción y sensibilización o concienciación. Esto significa que las personas experimentan los lugares a través de sentimientos y acciones en relación con el arte climático.

Como espacio social, una plaza tiene un concepto particular de comunicación, que permite a la gente interactuar con los elementos del espacio público y compartir con los demás. Por ejemplo, varias personas visitaron la zona para ver *Ice Watch*, tocando la obra y compartiendo en las redes sociales imágenes de gente abrazando el hielo, como he mencionado antes. En este sentido, las plazas se convierten en paisajes participativos. A través de la acción humana, la implicación visual y la vinculación de valores, las personas se implican directamente en la obra de arte y el espacio público urbano (Francis, 1989, p. 147). A través de la experiencia de la obra de arte, la gente podía observar y hablar entre sí y formar parte de la vida de la ciudad convirtiéndose en usuarios del espacio. Además, este ámbito público proporciona un lugar particular,

forma una identidad social, crea recuerdos de lugares y conecta el pasado, el presente y el futuro. Las obras de arte también aportan un aspecto estético y transforman la plaza en una galería o un espacio museístico. Esto acentúa el simbolismo del espacio público urbano, mejorando la identidad social y la imagen de la ciudad.

4.1.2. El espacio cotidiano

High Water Line de Eve Mosher lleva su proyecto al ámbito cotidiano de las personas. Las plazas en sí ya son lugares destacados y simbólicos, donde se reúnen varias personas para comunicarse en un entorno social. Sin embargo, el proyecto de Mosher puede encontrarse en todos los ámbitos de la vida cotidiana de la ciudad. La gente puede ver la actuación de Mosher en cualquier lugar, como las calles por las que pasean a diario o delante de las tiendas a las que acuden en la ciudad. Los residentes pueden implicarse participando, experimentando y comunicando cómo lo han vivido.

La cotidianidad es un aspecto esencial de la obra de Mosher. Los ámbitos de su proyecto son una extensión del espacio doméstico personal en un contexto urbano y un espacio integrado en el que se cruzan y coexisten espacios vitales independientes, creando una identidad personal y social. El proyecto de Mosher anima a la gente a comunicarse, interactuar y concienciarse sobre la subida del nivel del mar en la vida urbana. Su proyecto existe allí donde la gente vive, trabaja y pasa su tiempo libre. Aunque la gente no le preste atención, el contacto diario influye en su actitud hacia la conservación sobre la obra y en su apropiación intelectual y sensorial (Reis, 2010, p. 86). Esto significa que puede acercar a la gente al arte y llevar el arte a la gente dentro del ámbito de la vida cotidiana. Según Ricardo Reis (2010, p. 93), este contacto diario debería tener lugar preferiblemente en un entorno urbano estéticamente agradable. El espacio cotidiano puede transformarse en un espacio extraordinario que facilite la comunicación, los debates y la experiencia. En este sentido, Antoni Remesar afirma que todos los días, al pasear por las ciudades, nos encontramos con obras de arte que toleramos pero no siempre comprendemos (citado en Reis, 2010, p. 86).

Esta implicación social local ha sido descrita como la fuente más significativa de apego al lugar (Francis et al, 2012; Mesch y Manor, 1998). Tal ubicuidad hace posible que el espacio público urbano cree una identidad local y permite una amplia escala de interacciones sociales. La identidad local está vinculada con los contextos sociales, físicos e históricos del espacio público en una región concreta, y crea un sentimiento de cultura y estabilidad psicológica al compartir valores y objetivos comunes. Esto significa que el espacio público urbano puede considerarse como un medio que puede utilizarse como forma educativa a través de su vinculación con las artes.

4.2. DIMENSIÓN ECO-DIDÁCTICA MEDIANTE LA EXPERIENCIA EMOCIONAL Y FENOMENOLÓGICA

El arte climático en el espacio público urbano brinda una experiencia personal y emocional, acentuando el valor educativo y didáctico. ¿Qué significa la experiencia? ¿Cómo afecta o cambia la experiencia emocional el comportamiento del espectador? Los ejemplos comentados en la sección anterior muestran una conexión experiencial-emocional entre el público y el medio ambiente. Eliasson resalta los cambios a través de la experiencia fenomenológica, señalando que la gente tiene conocimientos sobre el cambio climático, y si no transformamos estos conocimientos en acciones climáticas, nunca podremos lograr ningún cambio (Public Delivery, s.f.). Sin embargo, es difícil medir el efecto del arte climático en los comportamientos de los espectadores y apenas se ha estudiado. Esto se debe a que el efecto sobre los comportamientos humanos es un proceso a largo plazo, y las obras de arte son muy diferentes de los estudios controlados, en los que se puede analizar la recepción de un mensaje con más precisión. En este sentido, Brenthel (2016) señala que no se puede prever cómo se transmitirá el mensaje del cambio climático de emisor a receptor, de modo que no se puede medir la cantidad de conocimientos transmitidos. Sin embargo, muchos teóricos, como John Dewey, coincidían en que la experiencia emocional es vital para comprender y cambiar el mundo (Dewey, 2005). La estética de Dewey se centra en el rol que puede desempeñar el aprendizaje de

conceptos en la experiencia. La experiencia de Dewey son las posibilidades que prefiguran acontecimientos futuros. Su experiencia despierta la anticipación e inicia la acción (Pugh y Girod, 2007). Según Dewey, la comprensión estética transforma las propias experiencias y percepciones del mundo (Pugh y Girod, 2007, p. 12). Esto significa que el arte climático puede transformar nuestra percepción del mundo a través de experiencias, lo cual nos permite actuar en consecuencia.

El uso del arte público para resaltar el cambio climático nos pide que reflexionemos sobre la relación entre los problemas contemporáneos, el arte, los problemas sociales y los problemas medioambientales (Schuermans *et al.*, 2012). El uso de espacios públicos urbanos como escenarios de obras de arte proporciona aprendizaje, emoción y acción/comportamiento social. Brenthel (2016, p. 59) sostiene que la experiencia emocional puede motivar a las personas a hacer lo correcto. El arte climático en los espacios públicos urbanos anima al espectador a considerar cómo estos espacios públicos están relacionados con el cambio climático. Como observa Pinder (2008), las intervenciones urbanas recurren a medios artísticos y creativos para cuestionar y explorar los problemas y conflictos sociales sin prescribir necesariamente soluciones. Esto implica que los espacios públicos urbanos pueden convertirse en una plataforma didáctica a través de la vinculación con las artes.

En este sentido, los artistas asimismo pueden describirse como educadores que se comunican con el público sobre el cambio climático, conectando los espacios públicos urbanos con esta cuestión. En términos de Jacques Rancière, el artista es un maestro que no enseña a sus alumnos sus conocimientos, sino que les envía a aventurarse en el bosque de las cosas y de los signos para que digan lo que han visto y lo que piensan de lo que han visto, y para que lo verifiquen y lo hagan verificar. (Schuermans *et al.*, 2012). El arte climático proporciona una experiencia vicaria y nos ayuda a ver la imagen y aprender, lo cual permite a los espectadores comunicar respuestas a ciertas preguntas tanto a sí mismos como a otras personas (Frasz, 2016). El uso de metáforas y de la narrativa es también poderoso y ayuda a los espectadores a comprender la crisis climática que afrontamos, lo cual desencadena la

comunicación. El uso del espacio público urbano puede ser una plataforma para abrir el debate y el aprendizaje sobre los crecientes problemas de la crisis mundial en la sociedad contemporánea (Schuermans *et al.*, 2012). Esto quiere decir que nuestros espacios cotidianos en un contexto urbano pueden transformarse en una plataforma didáctica mediante la experiencia de las obras de arte. Estos aspectos fomentan la conversación entre las personas, lo cual estimula su pensamiento y comportamiento en su vida cotidiana (Reis, 2010).

5. CONCLUSIONES

Este artículo aborda el uso del espacio público urbano para concienciar sobre el cambio climático a través del arte. Incorpora una revisión bibliográfica, junto con documentación de investigaciones teóricas, basada en cuestiones de arte público y cambio climático. He explorado los aspectos sociales del espacio público urbano como plataforma eco-didáctica para sensibilizar a través de la experiencia artística. Centrándome en el cambio climático, he argumentado que la intervención del arte en el espacio público urbano ofrece formas eficaces de desarrollar el arte climático, entendido como educador. A lo largo de este trabajo, he constatado que el espacio público urbano es esencial para sensibilizar sobre el cambio climático a un público más amplio, proporcionando una experiencia inmersiva y emocional. El espacio público urbano presenta (a) un espacio abierto al que toda la gente puede acceder fácilmente, (b) un espacio social en el que la gente puede participar o comunicarse, y (c) un espacio educativo.

Además, este artículo trata de rastrear qué efecto puede tener el arte público en la difusión de la concienciación sobre el cambio climático en un contexto urbano contemporáneo, teniendo en cuenta las funciones del espacio público y los efectos del arte. Asimismo, se centra en la experiencia fenomenológica y emocional como forma de entender el arte, lo cual afecta a las percepciones individuales del espectador y a su sensibilización o concienciación mediante la implicación fenomenológica. El arte brinda una conexión personal con la comunicación para ofrecer concienciación individual e implicación social. Aunque el arte

climático se ha representado de diversas formas a través de los medios de comunicación tradicionales, los nuevos medios y las formas sociales en diversos ámbitos, el espacio público urbano es un buen escenario para concienciar sobre el cambio climático a un público más amplio. Los aspectos importantes de la utilización del espacio público urbano son proporcionar una participación corporal y una experiencia emocional para implicar a los espectadores, permitiéndoles comunicarse, reconocerse, debatir y actuar. Así, el espacio público urbano puede transformarse en una plataforma eco-didáctica para difundir la concienciación sobre el cambio climático o la crisis mundial, estimular el comportamiento de los espectadores e intentar cambiarlo para lograr un futuro sostenible.

Asimismo, este artículo se ha basado en los estudios de casos representativos sobre el cambio climático para explorar cómo intervienen en el espacio público urbano y cómo atraen a los espectadores, ofreciendo una experiencia emocional para difundir la concienciación, que es uno de los aspectos fundamentales de este trabajo. Se resumen en los dos tipos siguientes: (a) *Ice Watch* de Olafur Eliasson y *Waterlicht* de Daan Roosegaarde, que aportan el valor estético de la instalación artística en plazas destacadas de las ciudades y hacen hincapié en la experiencia fenomenológica. Además, presentan información sobre el cambio climático de forma poética. (b) *High Water Line*, de Eve Mosher, que presenta una forma social de activismo y se integra con los residentes en los ámbitos de la vida cotidiana de toda la ciudad. Desde esta perspectiva, el arte público puede ser un elemento vital para sensibilizar sobre el cambio climático. Sin duda, serán necesarios más debates para desarrollar ideas sobre cómo las obras de arte afectan a los cambios en el comportamiento personal o qué cualidades deben desarrollar las obras de arte para ser más poderosas, lo cual podría examinarse en futuros estudios.

6. REFERENCIAS

- Abbasia, A., Alalouchb, C., y Bramleyc, G. (2016). Open space quality in deprived urban areas: User perspective and use pattern. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 216, 194-205. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.12.028>
- Aldredge, M. A. (16 de noviembre de 2012). *A line made by flooding-artist Eve Mosher: I never wanted to be right*. Gwarlingo. <https://gwarlingo.com/2012/a-line-made-by-flooding-artist-eve-mosher-i-never-wanted-to-be-right/>
- Altman, I., y Zube, E. (1989). *Public Places and Spaces*. Plenum Press.
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. The University of Chicago Press.
- Brenthel, A. (2016). *The Drowning World: The Visual Culture of Climate Change*. Lund University. https://lucris.lub.lu.se/ws/portal-files/portal/7501416/Brenthel_The_Drowning_World.pdf
- Brighenti, A. M. (2010) *The Publicness of Public Space: On the Public Domain*. Università di Trento. <https://core.ac.uk/download/pdf/11830069.pdf>
- Buckland, D. (2013). Climate is Culture. En International Social Science Council, *World Social Science Report 2013: Changing Global Environments*. (pp. 365-367). UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264203419-en>
- Cambridge University Press. (2023). Public. En *Cambridge Dictionary*. Recuperado en 27 de enero de 2023, de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/public>
- Carr, S., Francis, M., Rivlin, L. G., y Stone, A. M. (1992). *Public Space*. Cambridge University Press.
- Chen, M.-H. (2022). La contribución del arte a la comunicación sobre el cambio climático. *Revista Humanidades*, 12(2), e51060.
- Denchak, M. (17 de julio de 2017). *How you can stop global warming*. NRDC. <https://www.nrdc.org/stories/how-you-can-stop-global-warming>
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. Perigee Book.
- Doan, A. (26 de noviembre de 2013) *HighWaterLine: Visualizing climate change with artist Eve Mosher*. The Wild Magazine. <https://web.archive.org/web/20140131031911/http://thewildmagazine.com/blog/high-waterline-visualizing-climate-change-with-artist-eve-mosher/>

- Eliasson, O. (s.f.). *Studio Olafur Eliasson*. <https://olafureliasson.net/>
- Fishman, S. H. (19 de febrero de 2018). *Techno floods*. Artists & Climate Change. <https://artistsandclimatechange.com/2018/02/19/imagining-water-6-techno-floods/>
- Forman, Z. (s.f.). *Drawings*. Zaria Forman. <https://www.zariaforman.com/drawings>
- Francis, J., Giles-Corti, B., Wood, L. y Knuiaman, M. (2012). Creating sense of community: The role of public space. *Journal of Environmental Psychology*, 32(4), 401-409. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.07.002>
- Francis, M. (1989). Control as a dimension of public-space quality. En I., Altman, y E., Zube (Eds.). *Public Places and Spaces*. (pp. 147-172). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5601-1_7
- Frasz, A. (2016). Can art change how we think about climate change: An interview with Anthony Leiserowitz. *GIA Reader*, 27(3). <https://www.giarts.org/article/can-art-change-how-we-think-about-climate-change>
- Gehl, J. (2012). *Life Between Buildings: Using Public Space*. Island Press.
- Gorsegner, A. (2016). *The Role of Art in the Global Climate Change Movement* [Tesis de Master]. Drexel University. <https://core.ac.uk/download/pdf/190329787.pdf>
- Habermas, J. (2020). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Polity Press.
- Habermas, J., Lennox, S., y Lennox, F. (1974). The public sphere: An encyclopedia article (1964). *New German Critique*, (3), 49-55. <https://doi.org/10.2307/487737>
- Hornby, L. (2017). Appropriating the weather: Olafur Eliasson and climate control. *Environmental Humanities*, 9(1), 60-83. <https://doi.org/10.1215/22011919-3829136>
- Institute on the Environment, University of Minnesota. (2013). *A Song of Our Warming Planet* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/5t08CLczdK4>
- Kagan, S. (15 de febrero de 2014). La pratique de l'art écologique. *Plastik*. <https://plastik.univ-paris1.fr/la-pratique-de-lart-ecologique/>
- Kolbert, E. (4 de noviembre de 2012). *Crossing the line*. The New Yorker. <https://www.newyorker.com/magazine/2012/11/12/crossing-the-line-3>

- Kohn, M. (2008). Homo spectator: public space in the age of spectacle. *Philosophy & Social Criticism*, 34(5), 467-486. <https://doi.org/10.1177/0191453708089194>
- Kwon, M. (2002). *One Place After Another: Site-Specific Art and Locational Identity*. The MIT Press.
- Lesen, A. E., Rogan, A., y Blum, M. J. (2016). Science communication through art: Objectives, challenges, and outcomes. *Trends in Ecology & Evolution*, 31(9), 657-660. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2016.06.004>
- McCright, A. M., y Dunlap, R. E. (2000). Challenging Global Warming as a Social Problem: An Analysis of the Conservative Movement's Counter-Claims. *Social Problems*, 47(4), 499-522. <https://doi.org/10.2307/3097132>
- McKibben, B. (22 de abril de 2005). *What the warming world needs now is art, sweet art*. Grist. <https://grist.org/article/mckibben-imagine/>
- Mendel, G. (s.f.). *Drowning World*. Gideon Mendel. <https://gideonmendel.com/submerged-portraits/>
- Mesch, G. S., y Manor, O. (1998). Social ties, environmental perception, and local attachment. *Environment and Behavior*, 30(4), 504-519. <https://doi.org/10.1177/001391659803000405>
- Mosher, E. (s.f.). Eve Mosher. <https://www.evemosher.com/>
- Newman, H. (2017). *Performing Performance*. The Glasgow School of Art.
- Niittyvirta, P. (s.f.). *Lines (57° 59'N, 7° 16'W)*. Pekka Niittyvirta. <https://niittyvirta.com/lines-57-59-n-7-16w/>
- Nurmis, J. (2016). Visual climate change art 2005-2015: Discourse and practice. *Wiley interdisciplinary reviews: Climate Change*, 7(4), 501-516. <https://doi.org/10.1002/wcc.400>
- Pinder, D. (2008). Urban interventions: Art, politics and pedagogy. *International Journal of Urban and Regional Research*, 32, 730-736. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2008.00810.x>
- Piovesan, A. (27 de octubre de 2022). *Areas of Spain that could be underwater by 2050 if sea levels keep rising*. The Oliver Press. <https://www.theolivepress.es/spain-news/2022/10/27/areas-of-spain-that-could-be-underwater-by-2050-if-sea-levels-keep-rising/>
- Public Delivery. (s.f.). *Olafur Eliasson's Ice Watch was slowly disappearing*. Public Delivery. <https://publicdelivery.org/olafur-eliasson-ice-watch/>

- Pugh, K. J., y Girod, M. (2007). Science, art and experience: Constructing a science pedagogy from Dewey's aesthetics. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 9-27. <https://doi.org/10.1007/s10972-006-9029-0>
- Reis, R. (2010). Public art as an educational resource. *International Journal of Education Through Art*, 6(1), 85-96. https://doi.org/10.1386/eta.6.1.85_1
- Roosegaarde, D. (s.f.). *Waterlicht*. Studio Roosegaarde. <https://www.studioroosegaarde.net/project/waterlicht>
- Serota, N. (20 de noviembre de 2018). The arts have a leading role to play in tackling climate change. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/nov/20/arts-climate-change>
- Schuermans, N., Loopmans, M. P. J., y Vandenabeele, J. (2012). Public space, public art and public pedagogy. *Social & Cultural Geography*, 13, 675-682. <https://doi.org/10.1080/14649365.2012.728007>
- Simon, S. (2006). Systematic educational approaches to environmental issues: The contribution of ecological art. *Systemic Practice and Action Research*, 19, 143-157. <https://doi.org/10.1007/s11213-006-9008-6>
- Sommer, L. K., Swim, J. K., Keller, A., y Klöckner, C. C. (2019). Pollution pods: The merging of art and psychology to engage the public in climate change. *Global Environmental Change*, 59, 101992. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.101992>
- Studio roosegaarde. (2022). *Waterlicht: a dream landscape about the power and poetry of water by Roosegaarde [Official Movie 2022]* [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/687925832>
- Tsui, D. (12 de febrero de 2020). *Are Art Exhibition on climate change harmful or helpful?*. CoBo Social. <https://www.cobosocial.com/dossiers/art-exhibitions-on-climate-change/>
- Voyce, M. (2006). Shopping malls in Australia: The end of public space and the rise of 'consumerist citizenship'?. *Journal of Sociology*, 42(3), 269-286. <https://doi.org/10.1177/1440783306066727>
- World Ocean Forum. (14 de marzo de 2019). *A stunning art installation showing projected sea-level rise*. World Ocean Forum. <https://medium.com/world-ocean-forum/a-stunning-art-installation-showing-projected-sea-level-rise-fc05ef1825cd>

MÚSICA Y EMOCIONES EN EL CONTEXTO AUDIOVISUAL E INTERACTIVO. TÉCNICAS DE MEDICIÓN, METODOLOGÍA Y OBSERVACIONES

LLUÍS GUERRA RECAS
ENTI-UB

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos que tienen lugar en un evento musical y que toman partido en la comunicación de emociones son misteriosos. La música no deja indiferente a un público que no deja escuchar a sus artistas favoritos y asistir a conciertos, a veces en forma masiva. Preguntarse cómo funciona este fenómeno es entrar en el complejo mundo de las emociones y de cómo éstas son comunicadas por la música.

Según Livingstone *et al.* (2005), la interpretación musical se sirve de pequeños cambios en la forma en que se proyecta el contenido sonoro de la obra musical para expresar emociones, generando una respuesta en el oyente, que éste a su vez puede exteriorizar. Se crea así una interacción empática entre el artista y su público.

Estos cambios o adaptaciones suelen comprender la dinámica y tempo de la música y se efectúan de manera consciente por parte del intérprete para brindar al espectador una experiencia memorable. La experiencia del artista ejecutante le permite jugar con esas variaciones, en parte atendiendo a la respuesta que percibe de su interpretación en el público.

Este fenómeno, natural en el hecho musical, es comparable al concepto de “inmersión” utilizado en los videojuegos, proceso en el que la música toma cierto protagonismo. Es decir, la música puede influenciar en la experiencia del jugador para que esta sea más intensa, más realista, para que el jugador sea “absorbido por el juego” (Huiberts, 2010).

En el universo de los videojuegos, donde la música ha ido cobrando cada vez más relevancia, se echa en falta este componente empático propio de la música desarrollada en vivo, como en un concierto. Actualmente, los sistemas que gestionan la respuesta interactiva de la música no tienen en cuenta el estado emocional del jugador. No se utilizan sistemas que vayan más allá de la observación de las acciones o decisiones del jugador en el juego, para crear la experiencia interactiva ¿Es posible aplicar este principio de observación de la emocionalidad del jugador en el diseño de los sistemas de interacción musical utilizados en los videojuegos, con el fin de lograr un efecto inmersivo similar al de una interpretación musical en directo?

La observación comparativa de estos dos contextos de interpretación musical sugiere, a priori, un interesante punto de partida para intentar comprender la compleja naturaleza de la injerencia de la música en las emociones humanas, y su posible utilización como herramienta para mejorar la experiencia inmersiva de un usuario en el entorno interactivo.

Tratándose de un entorno complejo, se hace necesaria una revisión de las posibilidades que brinda la ciencia en cuanto al conocimiento existente acerca del funcionamiento de las emociones humanas y de cuáles son las claves para que estas emociones se vean influenciadas por los sonidos percibidos por el oyente en el hecho musical. Y más allá de esto, poder conocer qué herramientas están al alcance del investigador para conseguir utilizar este conocimiento de manera práctica y efectiva, junto con los otros elementos que forman parte del proceso (imagen, acción, reto, narrativa, etc.) en la generación de experiencias interactivas.

2. OBJETIVOS

Observando la literatura científica existente, con este trabajo se pretende radiografiar el estado actual del conocimiento en relación a la naturaleza de las emociones en la música, tanto en el caso del oyente de música como arte en sí mismo, como para el espectador audiovisual o interactivo.

Dada la necesidad subyacente de poder tener la capacidad de observar y cuantificar de alguna forma las emociones experimentadas por el espectador, es necesario conocer los métodos actuales de medición de estas emociones.

Mediante la revisión de casos de investigaciones en las que se haya utilizado la medición de la música, se establecerán las bases para poder plantear el desarrollo de un método razonablemente efectivo que permita investigar el impacto que pueda tener la música en la experiencia interactiva global de un jugador en un videojuego.

A partir de esto será posible valorar las opciones que la ciencia ofrece para utilizar esa influencia de la música sobre las emociones humanas como elemento integrante del diseño de videojuegos.

3. METODOLOGÍA

Empezando con la revisión de la base teórica que proporciona la obra de autores como Chion (1993), Arnheim (2010) y Fraisse (1967), que orientan acerca del funcionamiento de los efectos que crean los estímulos sonoros y musicales en el espectador audiovisual, se pueden identificar y utilizar una serie de parámetros específicos para la implementación de la música y el sonido en entornos audiovisuales, que tengan afectación en la percepción del contenido de la obra audiovisual en el espectador.

Otros autores como Collins (2013), Stobbart (2015), Volk (2016) o Summers (2011) aportan más adelante el aspecto interactivo a esta base teórica, y colaboran en la posibilidad de vislumbrar la respuesta personalizada a cada sujeto de la música en un producto audiovisual o interactivo, tal como se haría en la música en directo, modulando aspectos de la composición o interpretación en función de la atención a datos personales de cada jugador que puedan ser detectados por el propio sistema musical interactivo utilizado.

Este tipo de observación de la experiencia del oyente ha sido utilizada en el desarrollo de herramientas de producción musical moderna, para lograr, por ejemplo, nuevos tipos de expresividad. Autores como Klein

(2016) y Agres *et al.* (2017) destacan la importancia de la atención a la experiencia subjetiva del oyente en el diseño de instrumentos virtuales y procesos de creación musical automática.

Para proceder a la investigación de la literatura científica relacionada con los objetivos de este trabajo, se adopta un estilo constructivista para ir estructurando una visión global de los aspectos importantes en el análisis y uso de los efectos de la música en las emociones del espectador interactivo, construyendo un discurso que empezaría primeramente en la descripción a nivel teórico de las características de la música como medio de expresión y generación de emociones.

A continuación será necesario indagar en el aspecto emocional de hecho musical, atendiendo por tanto a la naturaleza de las emociones humanas por un lado y su comportamiento contextualizado en la música.

Para adquirir herramientas prácticas para la observación de estas emociones, es necesario también conocer qué técnicas se han utilizado para la Medición de las emociones, y analizar cuáles de éstas han resultado ser las más efectivas en el caso de la medición de las emociones proporcionadas por la escucha musical.

Finalmente será también de utilidad recoger diversas experiencias existentes de medición de emociones en la música del audiovisual, para finalmente ver las características específicas de este proceso cuando se da en la interactividad.

4. DESARROLLO

La gran capacidad de la música para transmitir emociones la convierte en una cuestión de gran interés para la investigación. Autores como Juslin, Sloboda, Scherer o Meyer han investigado ampliamente en esta área y han tratado de aplicar los resultados de su trabajo a beneficio de la sociedad.

En las distintas formas de proceder al hacer frente a esta área de la investigación, se ha argumentado (Juslin, 2010) la importancia del rigor investigador, frente a algunas corrientes menos ortodoxas, basadas en gran parte en la intuición y las mediciones cuantitativas. El problema

con esta aproximación, que de por sí es superficial, es que se da a la música el poder de provocar respuestas cognitivas, perceptuales o emocionales al oyente, sin tener en cuenta la complejidad del amplio y diverso fenómeno de la generación de emociones en el hombre. Desde el momento en que cada oyente experimenta emociones de manera diferente frente a un estímulo sonoro, se hace necesario comprender las diferencias individuales en las emociones que cada persona experimenta.

Por lo tanto, es esencial indagar en las bases teóricas de la comunicación de emociones en la música y en la manera de medirlas para comprender las diferencias individuales en las emociones que cada oyente experimenta frente a un estímulo sonoro y cómo la atención a esas diferencias puede ser crucial para mejorar el alcance del proceso comunicativo de emociones en la música, haciéndolo más eficaz y previsible.

4.1. MÚSICA COMO MEDIO DE EXPRESIÓN / COMUNICACIÓN

En la obra de Meyer (1956), descubrimos aspectos filosóficos sobre la comunicación en la música que es interesante tomar en cuenta. En primer lugar, la distinción entre las concepciones “Absolutista”, que sostiene que el significado musical es puramente intrínseco al material musical en sí, frente a la “Referencialista”, que afirma que algunos significados de la música “pueden referirse al mundo extramusical de conceptos, acciones, estados emocionales y carácter” (Meyer, 1956). Según esta última corriente, la música utiliza la referencia a estados emocionales para comunicar significados externos a la música, provenientes del mundo de las emociones.

Johnson-Laird (1992) afirma que la música es un evidente medio de expresión emocional, lo que plantea la cuestión de cómo la música comunica las emociones y de por qué nos gusta ser movidos emocionalmente por la música. La comunicación, según Johnson-Laird, implica una “influencia causal” entre el comunicador y el receptor y un “mensaje a transmitir”. El comunicador construye una representación interna (por ejemplo, un estado emocional) y luego intencionalmente lo transmite mediante algún comportamiento simbólico, en este caso la música. El

receptor debe percibir el comportamiento simbólico musical y extraer la información para construir una representación interna, supuestamente igual a la del emisor. Este comportamiento simbólico debe reflejar principios naturales, convenciones humanas o una combinación de ambos en lo que se conoce como un “código” conocido por todos los participantes.

Es fundamental diferenciar entre “expresión” y “comunicación” en la música, dado su impacto en las emociones. Juslin (2005) explica que el proceso comunicativo en la música comienza con la intención del compositor y del ejecutante, las características acústicas de la música, la percepción del oyente (decodificación) y la inducción de estados mentales en el oyente como efecto de esa percepción.

Según Juslin (2005), la expresión musical se limita a pequeñas variaciones en tempo, dinámicas, timbre y tono que dan expresividad a la música. En otras palabras, la expresión musical solo atiende a los parámetros acústicos de la música y a cómo estos son percibidos por el oyente. Sin embargo, para que haya comunicación, es necesario que al menos el ejecutante tenga la intención de transmitir un mensaje. Según esta visión, la expresión no requiere una intención expresiva por parte del emisor.

La comunicación musical va más allá al incorporar la intención de expresar un concepto en el proceso y el reconocimiento de ese concepto por parte del receptor, como explica Juslin (2005). La claridad y exactitud del mensaje dependerá del acuerdo que se logre en ambos extremos del proceso en cuanto a lo que se está expresando en la música. En este caso, se transmitiría un mensaje a través del canal comunicativo que podría ser de naturaleza emocional, como hemos visto. Sin embargo, un elemento clave en este proceso es si la música debe también inducir emociones en el oyente, además de transmitir o comunicar referencias a emociones o estados anímicos, incluso si el oyente no es capaz de reconocer la emoción que se está describiendo. Este es uno de los temas más importantes en el campo de la investigación de las emociones en la música.

4.2. EMOCIONES EN LA MÚSICA

4.2.1. Definición de Emoción

La música es una forma de arte que ha sido estudiada en relación con la capacidad de transmitir emociones. Para comprender las distintas visiones sobre esta capacidad, es importante definir los términos de emoción, estado de ánimo, sensación y sentimiento. Según la definición del diccionario de la Real Academia Española (2020), la sensación se refiere a la impresión que percibe un ser vivo cuando uno de sus órganos receptores es estimulado, mientras que el sentimiento se relaciona con el estado afectivo del ánimo. La emoción se define como una alteración intensa y pasajera del ánimo, y el estado de ánimo como la disposición en que se encuentra alguien.

Para Caballero-Meneses y Ménez (2010) la duración es un factor importante para distinguir entre la emoción y el estado de ánimo. La emoción es breve, mientras que el estado de ánimo es de mayor duración. Los estudios sobre la relación entre la música y las emociones a menudo utilizan extractos de música breve para medir la dimensión emotiva, en contraposición a la dimensión anímica.

Los estudios sobre las emociones en la música a menudo se han centrado en la medición de la excitación y la valencia (“arousal and valence”), pero se ha criticado la falta de distinción entre emoción y sentimiento. Según Scherer (2004), los sentimientos se pueden entender como un componente central de la emoción, que integra todos los demás componentes y sirve como la base para la representación consciente de los procesos emocionales y de regulación afectiva.

Scherer (2005) propone un sistema de 'componentes' para explicar el proceso emocional en el que la emoción es un episodio de cambios sincronizados en los estados de cinco subsistemas “organísmicos” en respuesta a la evaluación de un evento externo o interno. Scherer distingue entre sentimientos y sensaciones, siendo las sensaciones la “representación central de la organización de las respuestas evaluativas en la emoción” (p. 248).

Scherer (2005) también propone la existencia de siete categorías de “fenómenos afectivos” que deberían ser diferenciados de las emociones: preferencias, actitudes, estados de ánimo, disposiciones afectivas, posturas interpersonales, emociones estéticas y emociones utilitarias. El autor destaca la importancia de atender a las pequeñas diferencias terminológicas que existen para las emociones, y propone la creación de “semantic profiles” para acotar los términos. En resumen, es importante tener en cuenta las definiciones y limitaciones de los términos utilizados al estudiar la relación entre la música y las emociones.

Algunos autores distinguen entre emociones y sentimientos según su tipología. Según Davies (1980), las emociones (tristeza, alegría, etc.) se diferencian de lo que comúnmente se llama sentimientos (vergüenza, esperanza, aceptación, desesperación, asombro, nerviosismo, etc.).

Por otro lado, en el ámbito de la investigación, Juslin (2010) destaca la importancia de distinguir el concepto de 'emoción' desde la perspectiva de la psicología moderna, en la que las emociones comportan además unos sentimientos internos una serie de reacciones fisiológicas. Indicando también cómo la experiencia subjetiva de las emociones puede ser diferente a las reacciones fisiológicas y otras respuestas involuntarias que acompañan a una emoción.

Juslin define la emoción como reacciones a eventos importantes (oportunidades o desafíos subjetivos); que son relativamente breves, intensas y cambiantes en el entorno interno o externo, a menudo de naturaleza social, que implican subcomponentes cognitivos, emocionales, comportamentales y tendencias a la acción que están más o menos sincronizados durante un episodio emocional.

4.2.2. Localización de las emociones

Desde un punto de vista fisiológico, Mosquera (2013) explica que las reacciones neuronales que se dan en el cerebro al escuchar música se producen en el tallo cerebral y el tronco encefálico. Juslin (2009; 2010) habla de “activación cerebral” cuando varias estructuras cerebrales, tanto subcorticales como corticales (por ejemplo, el tálamo, el hipocampo, la amígdala, la corteza orbitofrontal, la ínsula y el núcleo

accumbens) responden a reacciones emocionales causadas por eventos sonoros destacables. La música podría también despertar en el oyente una reacción en cadena al transportarlo a una experiencia pasada, en lo que representaría de alguna manera una respuesta sentimental.

El cerebro reparte las funciones de expresión de las emociones experimentadas, como indica Mosquera (2013), y tiene su centro en el sistema encefálico conocido como el ‘cerebro emocional’. Este sistema es el encargado de ayudar a expresar todo tipo de emociones, como la alegría, la tristeza, el asco, la sorpresa y la ira.

Sin embargo, para Mosquera, el papel encefálico en la comprensión musical no está completamente claro. Existen zonas del cerebro encargadas de realizar funciones específicas como la del lenguaje o la memoria, pero en cambio, la apreciación o interpretación emocional de la música no tiene un circuito cerebral propio, aunque sí involucra y estimula todas las zonas del cerebro cuando se escucha música. Según Loroño (2011) cuando las personas reaccionan a la música, experimentan diferentes sensaciones en su cuerpo debido a que la música produce cambios tanto fisiológicos como psicológicos. Este tipo de reacción se conoce como biomúsica.

Las reacciones a los estímulos emocionales pueden ser múltiples y muy variadas, incluyendo la segregación de sustancias diversas en el organismo que generarían sensaciones distintas. Se ha observado (Jauset, 2008) que al escuchar alguna música agradable, se pueden activar sustancias químicas en el Sistema Nervioso Central, estimulándose la producción de neurotransmisores como la dopamina, las endorfinas y la oxitocina, experimentándose un estado que favorece la alegría y el optimismo en general. Al parecer, estas sensaciones ayudan a la movilización de información de carácter emocional.

Según Mosquera (2013) la complejidad del estudio de las emociones en la música radica en la vasta heterogeneidad de las reacciones individuales, especialmente considerando el fenómeno de regresión que puede experimentar alguien cuando una canción evoca recuerdos del pasado ligados a sus estados emocionales.

4.2.3. Emoción percibida o inducida?

Volviendo a la importante pregunta de si la música simplemente comunica emociones o las evoca, Juslin (2010) ofrece una revisión histórica del estudio de las emociones evocadas por la música, destacando que las emociones son el principal motivo por el cual las personas se sienten atraídas por la música: “few issues in music psychology are more important than to explain how music evokes emotions in listeners. This is because such experiences are one of the primary reasons for engaging with music” (p. 1).

Sobre este tema, Caballero-Meneses y Menez (2010) describen las dos posturas descritas por Krumhansl desde 1997: la postura “cognitivista”, que describe la comunicación de emociones como un mero reconocimiento de la descripción de esas emociones por parte del oyente de la música, y la postura “emotivista”, que sostiene que la música puede suscitar realmente la experimentación de esas emociones en el oyente.

Esta última postura se describe ampliamente en Juslin y Västfjäll (2008), que afirman que la música puede producir reacciones emocionales como si las personas las estuvieran experimentando, más allá de si las reconocen o no, y lo fundamentan tanto teórica como empíricamente.

Según Juslin y Västfjäll, entre sus efectos se encuentran cambios psicofisiológicos (inducción de respuestas fisiológicas similares a las que se producen con otros métodos de inducción de emociones como cambios en la respuesta galvánica de la piel, la tasa cardiaca y la emisión hormonal); activación cerebral (en áreas relacionadas con emociones como la amígdala, corteza orbitofrontal y núcleo accumbens); respuestas conductuales (expresión facial medida de diversas formas, tendencia a la acción en términos de cambios en la probabilidad de mostrar ciertas conductas en presencia de la música); respuestas subjetivas (autoinformes y uso de la música para la regulación emocional), entre otras.

Mosquera (2013) resume este proceso en la frase: “una persona que se identifique con el mensaje transmitido en la canción puede llegar a interiorizarla y, de esta forma, permitir el surgimiento de algún tipo de

sensación” (p. 36). En este caso, el oyente primero identifica un mensaje (que puede ser referencial a emociones) y luego lo interioriza hasta que termina por experimentar la emoción.

4.3. MEDICIÓN DE LAS EMOCIONES EN LA MÚSICA

4.3.1. Respuesta cognitiva

Watson *et al.* (1988) introdujeron un importante precursor en la medición del “self report” con la PANAS scale, un método que consiste en una serie de escalas con 20 términos que evalúan tanto los efectos positivos como negativos percibidos, así como su intensidad relativa. Según Riopel (2020) este sistema ha alcanzado una notable estandarización para la medición de los cambios en el estado de ánimo.

Robert Plutchik (2001) propuso que existen ocho emociones primarias que sirven como base para todas las demás emociones humanas. Estas emociones primarias son alegría, tristeza, aceptación, disgusto, miedo, ira, sorpresa y anticipación. Según Plutchik, estas emociones primarias son el resultado de una combinación de factores como la evolución histórica, la supervivencia, los patrones y las emociones básicas.

Plutchik entiende las emociones humanas como episodios influenciados por distintos estímulos. Estos episodios pueden incluir una experiencia emocional interna, una tendencia a la acción, una evaluación, una expresión en movimientos corporales y una reacción química en nuestro cuerpo. Plutchik desarrolló la “Rueda de las emociones”, que muestra las emociones primarias en los polos opuestos y los colores y capas que representan la intensidad de cada emoción. La posición relativa en la rueda muestra las similitudes entre las emociones.

Este modelo simplifica cuestiones emocionales complejas y permite una visualización y comprensión de las combinaciones de emociones experimentadas. Es útil para la autopercepción emocional y puede tener aplicaciones en terapia y asesoramiento. Sin embargo, la herramienta tiene limitaciones debido a las diferencias semánticas que pueden surgir entre individuos con diferentes lenguas o formas de entender el vocabulario.

Schachter y Singer (1962) observaron que las emociones consisten en dos partes: una reacción fisiológica y una respuesta cognitiva. La reacción fisiológica no es específica para cada tipo de emoción, sino que su especificidad surge cuando la persona usa su capacidad cognitiva para etiquetar esa reacción fisiológica como una emoción particular. Es decir, la persona comprende de dónde proviene la reacción fisiológica y la convierte en una emoción etiquetada.

En la década de 1980, Russell y Thayer (Bai, Luo *et al.* 2017) propusieron un modelo de valencia-excitación (“valence-arousal”) para describir las emociones en la música. Este modelo ha sido ampliamente utilizado por musicólogos, estéticos y psicólogos. En este sistema, la valencia se representa en el eje 'x' y se refiere a emociones positivas o negativas, mientras que la excitación se representa en el eje 'y' y se refiere al nivel de excitación o estado de calma. Esta conceptualización dimensional de las emociones en la música proporciona un modelo simple, fiable y fácil de entender.

Según Scherer (2005), “no existe un método infalible” para medir las emociones (p. 709), por lo que propone un enfoque convergente que tenga en cuenta todos los cambios en los componentes implicados en la experiencia emocional, sobre todo la evaluación cognitiva. Como solución práctica, Scherer (2005) propone la utilización de la Geneva Affect Label Code (GALC), un sistema que clasifica en 36 categorías las posibles emociones y sus sinónimos. Esto permite que prácticamente cualquier descripción de una emoción pueda ser categorizada en una de las 36 categorías disponibles.

4.3.2. Medición fisiológica

En relación a la medición de emociones subjetivas, Juslin (2005) argumenta que la psicología moderna entiende las emociones como sentimientos subjetivos acompañados de reacciones fisiológicas. Aunque la autoevaluación ha sido una forma de obtener información directamente de los sujetos, Juslin considera que esta técnica de medición no es del todo fiable, ya que los participantes pueden confundir las emociones expresadas en la música con sus propias emociones o informar sobre una emoción simplemente porque se espera que lo hagan.

Por esta razón, Juslin considera que la respuesta fisiológica es un método de medición más fiable. Estas mediciones pueden incluir cambios en la frecuencia cardíaca, temperatura de la piel, conductancia de la piel, respiración y secreción de hormonas, activación cerebral (incluyendo áreas corticales y subcorticales) y mediciones electromiográficas (EMG). Incluso es posible discriminar entre diferentes tipos de emociones mediante la utilización de mediciones múltiples. La música puede, además, provocar diferentes reacciones corporales, como risa, sonrisa, llanto y ceño fruncido, lo que puede ser medido de manera objetiva (Juslin, 2005).

Dainow (2015), remarca distintos problemas metodológicos con cada uno de los sistemas de medición, abogando por la medición dual o múltiple para intentar mejorar los resultados de lo que resulta altamente complejo, medir las emociones, más si tenemos en cuenta el componente “objetivo” y “subjetivo” de la respuesta emocional. Esto no quita que haya casos de experiencias reveladoras que pueden servir como orientación.

4.4. EXPERIENCIAS MEDICIÓN FISIOLÓGICA

Al observar los casos existentes de experimentación con medición de las emociones, vemos la aplicación del multianálisis, como forma recurrente de mejorar la exactitud de los resultados.

Thayer (1983), utiliza en un estudio el IBI (interbeat interval) en las pulsaciones (tiempo entre pulsaciones), junto con ACT (actividad somática general, GSR (conductancia de la piel), pulso en los dedos y además el “self-report” de la ansiedad (medición experiencia cognitiva).

Khalfa, Roy *et al.* (2008) utilizan la presión sanguínea, conductancia de la piel (GSR), actividad cigomática, además del ritmo respiratorio para detectar respuestas a emociones alegres o tristes en la música.

Etzel, Johnsen *et al.* (2006) observan a su vez la respuesta galvánica de la piel (GSR), actividad muscular facial, presión sanguínea, pulso cardíaco, y ritmo respiratorio.

Bretherton, Windsor *et al.* (2015) utilizan la actividad cardiovascular, el pulso cardíaco, la presión cardíaca, la respiración, la variación de pulso cardíaco y la sensibilidad barorrefleja para observar la influencia del tempo musical en el funcionamiento del corazón.

A todo esto, Dainow (1977) avisa de elementos no emocionales a tener en cuenta que pueden influenciar en la respuesta fisiológica del oyente, como el volumen de la música, la atención del individuo, la supresión de la actividad motora o incluso el elevado conocimiento o entendimiento del sonido. Asimismo, pese a aconsejar la medición “dual”, previene de la posible contaminación por el requerimiento de respuesta verbal, lo que genera reacciones de por sí en el individuo.

4.5. MEDICIÓN EMOCIONES EN LA MÚSICA DEL FILM

Algunos autores han estudiado y medido los efectos que puede tener la música en el espectador audiovisual, entorno en el que aumenta la complejidad de los estímulos al tomar en cuenta la imagen.

Speisman *et al.* (1964), utilizaba la conductancia de la piel (GSR) y el ritmo cardíaco para medir las diferencias que distintas músicas sobre una misma imagen provocaban en las emociones del espectador, enfatizando o no, con diálogos, el aspecto traumático de la historia.

Thayer & Levenson (1983) utilizan también GSR, ritmo cardíaco y medición somática además del Self-report, en un conocido documental de seguridad laboral, para observar las diferencias que provocaba el uso de la música como cómplice o bien suavizador de las escenas chocantes.

4.6. MEDICIÓN DE LAS EMOCIONES Y LA MÚSICA EN EL ENTORNO INTERACTIVO

El mundo de la interactividad aporta una capa más de complejidad al fenómeno de las emociones en la música, entrando en la ecuación la acción y decisiones tomadas por el jugador, que rompe la clásica direccionalidad de la transmisión de información entre producto audiovisual y sujeto oyente.

Hébert *et al.* (2005). Mide el estrés creado por un videojuego, distinguiendo la aportación específica que hacen el sonido y la música a través de las cantidades de cortisol encontradas en la sangre del jugador, por medio del análisis de la saliva. Concluyendo que el agente estresante de los videojuegos puede a la larga ser perjudicial para el público.

Ravaja y colaboradores (2006) evaluaron el impacto del nivel de familiaridad con el oponente en un videojuego en la experiencia emocional de los jugadores, utilizando tanto la autoevaluación (self-report) como mediciones fisiológicas de la frecuencia cardíaca y el electromiograma facial (EMG).

En su estudio, Cassidy y MacDonald (2010) investigaron cómo la música afecta la experiencia de juego en un videojuego, teniendo en cuenta el nivel de familiaridad de los participantes con los videojuegos. La medición se llevó a cabo mediante el análisis de seis eventos del juego (tiempo, precisión, velocidad y percepción retrospectiva de estos), así como cuatro medidas de auto-percepción o “self-report” (distracción percibida, agrado, adecuación y disfrute). Este experimento utilizó un enfoque de análisis dual, basándose tanto en los resultados del juego como en las mediciones cuantitativas de auto-percepción.

En un ensayo preliminar realizado por Williams (2018), se investigó cómo el uso de un sistema de composición algorítmica controlado por emociones, llamado Affectively-Driven Algorithmic Composition (AAC), afectaba a los sujetos en comparación con las piezas musicales en un videojuego. La medición del impacto emocional se basó en “self-report”.

En otro trabajo, Williams (2018) utiliza la tecnología de encefalograma (EEG) para la selección de música automatizada y la manipulación de un videojuego con música preseleccionada por el jugador. Williams señaló que interpretar información significativa dentro del EEG es una tarea difícil.

La investigación de Granato (2019), por su lado, se centra en el desarrollo de una metodología para medir las emociones en los videojuegos

a través del análisis fisiológico múltiple (EEG, EMG, GSR y respiración), y propone que estos sistemas puedan ser utilizados para la innovación en los videojuegos.

5. DISCUSIÓN

A la vista de la información revisada, y pese a la especialización del tema abordado, se puede contar con un sólido marco teórico que fundamentalmente esta línea de trabajo. Desde el punto de vista estrictamente musical, varios autores han debatido aspectos fundamentales de la naturaleza de este arte que permiten comprender desde un inicio sus complejidades y riquezas. La comprensión de la función de la música, como código interpretable de un lenguaje transmisor de emociones tal como la presenta Johnson-Laird, se ve matizada por la distinción de las dimensiones de comunicación frente a la expresión, que argumenta Juslin, dando a la música un espectro comunicativo mucho más amplio que la expresión emocional.

Las emociones son igualmente percibidas como principal material comunicativo de la música. Por ello, ésta no escapa a la complejidad intrínseca que presenta el comportamiento emocional. Ya desde la misma definición de la emoción, con diferencias en la manera popular de entenderlas que han tratado de salvar autores como Scherer, Davis o Caballero-Meneses. Diferencias que se exageran al tomar en cuenta la visión de la Psicología, bien descrita por Juslin, quien, con razón, aboga por la consideración indispensable del factor fisiológico incluso en la definición de emoción.

Hay consenso en cuanto a la destacable intensidad de la activación cerebral que provocan las emociones en la música. Aunque, como indica Mosquera, no termina de quedar claro cómo funciona el aspecto cognitivo de comprensión de la música en el cerebro, pese a que la escucha provoca una importante activación cerebral general. Loroño insiste en la idea de la existencia de reacciones múltiples y variadas, tanto psicológicas como fisiológicas, que además también dependen de cada individuo. Mosquera destaca la complejidad añadida debido a la heterogeneidad de maneras de reaccionar entre un individuo y otro.

Otro importante aspecto discutido es decidir si las emociones son descritas y comprendidas a nivel cognitivo, o bien son además experimentadas por el receptor. Entre el material revisado, la trayectoria experiencial de algunos autores (Juslin & Västfjäll) les es suficiente para confirmar esa visión emotivista. Lo mismo que parece hacer Mosquera al secuenciar en el proceso normal una y otra posibilidad (primero se comprende la emoción y luego se experimenta).

En el campo de la medición de las emociones, existen varios métodos de clasificación fruto del intento de facilitar la estandarización de la respuesta cognitiva del oyente. Las propuestas se han ido sucediendo con un incremento en la complejidad. Los sistemas de Watson (Panas scale) y Plutchick (Plutchik Emotion Wheel) aportan una simplificación de las emociones complejas y permiten su visualización para facilitar la autopercepción emocional, aunque parece que estos sistemas tienen problemas con las variaciones en la semántica y vocabulario de los individuos.

Por su parte, Schachter y Singer explican el procedimiento según el cual las reacciones fisiológicas indican en parte que la persona está reaccionando y ésta utiliza la capacidad cognitiva para comprenderlas y etiquetarlas. Esto no siempre es así, puesto que algunas de estas reacciones, sobre todo en sus niveles iniciales, son totalmente inconscientes. Russel y Thayer proponen el sistema valencia-excitación como un método que es fácil de comprender y utilizar, y que parece haber perdurado como el más utilizado y práctico. Aun así, Scherer ve lagunas en estos sistemas y propone la Geneva Emotion Wheel, sistema en el que se toma en cuenta la evaluación que hace el individuo de sus propias emociones como condicionante de la experiencia emocional.

En cuanto a la medición, tal como se ha comentado, Juslin incide en la necesidad de utilizar la medición fisiológica para evaluar la influencia de las emociones musicales, y se dan por válidas la atención a distintas reacciones fisiológicas, muchas de ellas inconscientes. El uso de varias de las técnicas puede ayudar a detectar con más concreción las emociones experimentadas. Dainow coincide con esta percepción abogando por la medición dual.

Lo cierto es que las experiencias de Medición fisiológica de las emociones en la música han sido consistentemente multivariadas, combinando muchas veces distintos tipos de reacciones fisiológicas medidas. La medición de la conductancia de la piel (GSR) y la pulsación cardíaca (HR) aparecen comúnmente y en colaboración con otras, y a medida que avanza la ciencia se van aportando otras opciones.

Incluso así, autores como Dainow se hacen eco del peligro de la contaminación de otros elementos no emocionales a la hora de hacer las mediciones, por lo que es necesario tomar con precaución cualquier resultado ante la posible interferencia. La Medición dual (cognitiva-fisiológica) parece ayudar a prevenir estas situaciones.

Todo esto se va viendo aplicado a las experiencias de medición de las emociones en la música en el cine y en la interactividad, donde se utiliza mayormente el GSR, combinándolo con self-report. En el medio interactivo, más reciente, se observa la utilización de métodos más variados, siendo el análisis múltiple la norma y sin dejar de lado el GSR o la medición cognitiva.

6. CONCLUSIONES

Una vez revisada la bibliografía seleccionada para este trabajo, y pese a ser un campo específico y relativamente poco tratado, se puede decir que hay una considerable base documental con la que es posible hacerse una clara idea del estado de la cuestión, tanto en materia de medición de las emociones en la música como desde la aportación de experiencias en diversas investigaciones, ya sea en el entorno audiovisual como en la interactividad.

Los métodos de medición a considerar para tener material sobre el que experimentar y sacar conclusiones son variados, aunque por la misma naturaleza de las emociones y la diversidad de responsividad que presentan las personas, es imprescindible considerar la medición dual (cognitiva y fisiológica), lo que ayudará a matizar el análisis cuantitativo de los datos.

Si la intención de las investigaciones futuras no es elaborar una etiquetación muy detallista de las emociones, la entrevista previa o posterior a la experiencia puede ser de por sí una forma suficiente de atender a la reacción cognitiva y recoger información de la experiencia del individuo. La utilización del modelo de Russell y Thayer valencia-excitación puede ayudar al sujeto a definir sus emociones.

En cuanto a la medición fisiológica, se dispone de gran variedad de opciones que combinar para obtener una imagen más clara de lo que está sucediendo. Éstas se deberían valorar en función de sus características específicas (velocidad de respuesta, posibilidad de análisis de datos en tiempo real, nivel de sensibilidad a los pequeños estímulos emocionales, etc) y de la complejidad que entrañe su utilización a nivel técnico y de cómo puede entorpecer o distraer el juego si se trata de un sistema demasiado aparatoso.

Las experimentaciones que se han llevado a cabo han obtenido resultados que han aportado valiosa información que se pueden tener en cuenta al diseñar un entorno de experimentación, atendiendo a las ventajas e inconvenientes que cada sistema de medición aporta. En general, la conductancia de la piel (GSR) y la pulsación cardíaca (HR) parecen métodos de considerable nivel de sensibilidad y fácilmente integrables en un sistema de medición.

Si las herramientas lo permiten, la reutilización de los datos de la medición fisiológica y cognitiva recogidos durante la experimentación con un videojuego es perfectamente viable. Estos datos pueden ser utilizados para la modificación en tiempo real de algunos aspectos del juego o su música, para así dotar al sistema interactivo de esa empatía entre intérprete y público que tiene lugar en una actuación musical. Los cambios pueden darse de forma más o menos sutil (estado anímico, tempo, tonalidad, instrumentación, etc.). Será trabajo de futuras investigaciones encontrar la combinación idónea entre sistemas de medición, tratamiento de los datos, selección de elementos a modificar en la música del juego, siempre al servicio de la jugabilidad y la efectividad del sistema.

7. REFERENCIAS

- Agres, K., Forth, J., & Wiggins, G. A. (2017). Evaluation of Musical Creativity and Musical Metacreation Systems. *Computers in Entertainment, 14*(3), 1-33. <https://doi.org/10.1145/2967506>
- Arnheim, R. (2010). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Bai, J., Luo, K., Peng, J., Shi, J., Wu, Y., Feng, L., Li, J., & Wang, Y. (2017). Music Recognition by Cognitive Classification Methodologies. *Proc 2017 IEEE Intl. Cont. on Cognitive Informatics & Cognitive Computing (ICCI'CC'17)*.
- Bretherton, B., Windsor, L., & Ng, K. (2015). Tempo and Autonomic Control of the Heart. *Electronic Visualisation and the Arts (EVA 2015)*, 56-63. <https://doi.org/10.14236/ewic/eva2015.6>
- Caballero-Meneses, J., & Ménez, M. (2010). Influencia del tempo de la música en las emociones. *Revista Colombiana de Psicología, 19*(1), 37-44.
- Cassidy, G. G., & MacDonald, R. A. R. (2010). The effects of music on time perception and performance of a driving game. *Scandinavian Journal of Psychology, 51*(6), 455-464. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00830.x>
- Chion, M. (1993). *L'audiovisión*. Paidós Ibérica.
- Collins, K. (2013). *Playing with sound: a theory of interacting with sound and music in video games*. MIT Press.
- Dainow, E. (1977). Physical effects and motor responses to music. *Journal of Research in Music Education, 25*(3), 211-221.
- Davies, S. (1980). The expression of emotion in music. *Mind, 89*(353), 67-86.
- Etzel, J. A., Johnsen, E. L., Dickerson, J., Tranel, D., & Adolphs, R. (2006). Cardiovascular and respiratory responses during musical mood induction. *International Journal of psychophysiology, 61*(1), 57-69.
- Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Ediciones Morata.
- Granato, M. (2019). *Emotions Recognition in Video Game Players Using Physiological Information*. [Tesis Doctoral]. Università degli studi di Milano.
- Guerra Recas, L. (2021). *Personalización subjetiva en los sistemas de música interactiva en los videojuegos. En busca de una experiencia de juego a la medida del individuo*. [Tesis Doctoral]. Universitat Politècnica de València.
- Hébert, S., Béland, R., Dionne-Fournelle, O., Crête, M., & Lupien, S. J. (2005). Physiological stress response to video-game playing: the contribution of built-in music. *Life Sciences, 76*(20), 2371-2380. <https://doi.org/10.1016/j.lfs.2004.11.011>

- Huiberts, S. (2010). *Captivating Sound: the Role of Audio for Immersion in Games*. [Tesis Doctoral]. University of Portsmouth.
- Jauset, J. (2008). *Música y Neurociencia: la musicoterapia sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. UOC.
- Johnson-Laird, P. N. (1992). Introduction: What is communication?. *Ways of communicating*. Cambridge University Press.
- Juslin, P. N. (2005). From Mimesis to Catharsis: Expression, perception, and induction of emotion in music. *Musical Communication*. Oxford University Press.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. (Eds.). (2011). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559-562.
- Juslin, P. N. (2010). Music and Emotion. Seven Questions, Seven Answers. *Music and the Mind Essays in honour of John Sloboda*. Oxford University Press.
- Khalifa, S., Roy, M., Rainville, P., Dalla Bella, S., & Peretz, I. (2008). Role of tempo entrainment in psychophysiological differentiation of happy and sad music?. *International Journal of Psychophysiology*, 68(1), 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2007.12.001>
- Klein, E. (2016). Feigning Humanity: Virtual Instruments, Simulation and Performativity. *IASPM@ Journal*, 6(2), 22-48. [https://doi.org/10.5429/2079-3871\(2016\)v6i2.3en](https://doi.org/10.5429/2079-3871(2016)v6i2.3en)
- Livingstone S., Brown A., Muhlberger R. et al. (2005). Playing With Affect: Music performance with awareness. *Australasian Computer Music Conference (ACMC 2005)*. Australasian CRC for Interaction Design (ACID). Brisbane, Australia: Creative Industries Faculty Queensland University of Technology.
- Loroño, A. (1991). Biomúsica: consideraciones teóricas. *Natura Medicatrix: Revista médica para el estudio y difusión de las medicinas alternativas*, (25), 20-22.
- Mosquera Cabrera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión. *Realitas*, 1(2), 34-38.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. University of Chicago Press.
- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350.

- Ravaja, N., Saari, T., Turpeinen, M., Laarni, J., Salminen, M., & Kivikangas, M. (2006). Spatial presence and emotions during video game playing: Does it matter with whom you play? *Presence: Teleoperators and virtual environments*, 15(4), 381-392. <https://doi.org/10.1162/pres.15.4.381>
- Riopel, L. (2020). What is the Positive and Negative Affect Schedule? (PANAS). *Positive Psychology*. <<https://positivepsychology.com/positive-and-negative-affect-schedule-panas/>> [Consulta: 17/04/2021].
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399. <https://doi.org/10.1037/h0046234>
- Scherer, K. R. (2004). Which Emotions Can be Induced by Music? What Are the Underlying Mechanisms? And How Can We Measure Them?. *Journal of New Music Research*, 33(3), 239-251.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? and how can they be measured?. *Social Science Information*, 44(4), 695-729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Speisman, J. C., Lazarus, R. S., Mordkoff, A., & Davison, L. (1964). Experimental reduction of stress based on ego-defense theory. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(4), 367-380. <https://doi.org/10.1037/h0048936>
- Stobbart, D. (2015). *On Videogames: Representing Narrative in an Interactive Medium*. [Doctoral Thesis]. University of Lancaster.
- Summers, T. (2011). Playing the Tune: Video Game Music, Gamers, and Genre. *ACT - Zeitschrift für Musik & Performance* 2011(2), 2-27.
- Thayer, J. F., & Levenson, R. W. (1983). Effects of music on psychophysiological responses to a stressful film. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 3(1), 44-52. <https://doi.org/10.1037/h0094256>
- Volk, A. (2016). *Games: Sound and music for Interactivity and Immersion* [Archivo PDF]. Universiteit Utrecht. Retrieved from http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/msmt/lectures/SMT_A_Lecture3_Interactivity_2016_presented.pdf
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Williams, D. (2018). Brain Computer Music Interfacing (BCMI). *Emotion in Video Game Soundtracking*. (pp. 27-38). Springer, Cham.

FLAMENCO *QUEER*: TRANSFERENCIA DEL BAILE
FLAMENCO TRADICIONAL, INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN PERFORMATIVA Y NUEVAS
IDENTIDADES SEXO-GÉNERO

MANUEL GARZÓN ALBARRÁN
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano ya no se divide en hombre-mujer, ni masculino-femenino. Al menos así lo piensa toda una nueva juventud que alumbra un nuevo paradigma donde las personas nos relacionaremos sexualmente con otras en calidad de personas. (PlayGround, 2015)

1.1. CONSTRUCCIÓN DEL BINARISMO TRADICIONAL DEL BAILE FLAMENCO

Con el proceso de teatralización del flamenco llevado a cabo a partir de 1846, donde el flamenco deja su espacio común (las fiestas privadas o públicas como ritual folclórico centralizado en Andalucía), para subirse a su nueva ubicación, los escenarios dentro de los cafés cantantes; necesitó de una escenificación definida que determinase toda su puesta en escena, desde las danzas, los intérpretes, la estructura coreográfica, así como la temporalidad y participación de cada uno de ellos. En definitiva, debía de convertir los elementos folclóricos propios de un ritual cultural para transformarlos en elementos escénicos (Berlanga, 2017; Utrera Madroñero, 1995; Blas Vega, 1987).

Este proceso se llevó a cabo mediante una *danzalidad* de los mismos. Este término, acuñado por Grumman Sölter (2008) recoge la actividad de potenciar los factores artísticos, poéticos o dancísticos de un elemento mediante una mirada performativa, para así obtener un producto artístico que contenga una semiótica más clara o cercana al lenguaje

social con el fin de alcanzar una mejora en el acto comunicativo y un mayor entendimiento del receptor. Esta herramienta puede ser utilizada con cualquier arte viva o vocabulario corporal, como el teatro o la literatura. En la danza este concepto funciona eliminando los códigos sin significado, aquellos más abstractos y sustituyéndolos, en la medida de lo posible, por otro código que posea un significado común en el lenguaje social o no verbal, o acercándose a él.

Con este proceso se interfirieron algunas de las bases que traía consigo dicha actividad, por ejemplo, se eliminó parcialmente la improvisación y se crearon estructuras rítmicas y coreográficas pautadas (frases coreográficas o movimientos pautados) para cada palo musical, así como para su respectiva danza, en concordancia con la esencia emocional y rítmica que poseía dicho palo. Conjuntamente, se definieron las estructuras de la representación en orden y prioridad, al mismo tiempo que se configuró el espacio escénico, su distribución y las posibilidades de locomoción de cada participante en él.

De este modo y de forma significativa, progresivamente se concretó en la danza cómo hay que moverse, dividiendo de forma evidente el “baile de hombre” frente al “baile de mujer”, así como su *presencia* y valor dentro del cómputo del espectáculo (Cruces Roldán, 2005; Maya y Arguijo, 2019).

Así surgió un binarismo que separó ambos universos masculino y femenino, que se mantendría hasta casi finales del siglo XX. La razón de esta división en aquel momento transitaba sobre el objetivo de jerarquizar el acto performativo, para así definir sobre quién recaía la toma de decisiones y establecer una prioridad de mandato en momentos donde “el cabecilla” se encontraba fuera de escena. Junto a esta idea se le sumó una adjudicación clara sobre la labor de cada participante, catalogados según cantantes, músicos, palmeros, bailarines hombres y bailarinas mujeres. De forma transversal esta estructura escalonada se reflejaba también en los sueldos de cada miembro, interviniendo en su cuantía los caracteres de importancia, destreza y sexo. Obviamente esta estructura se definió siguiendo las premisas heteropatriarcales que habitaban en “lo social” y su baremo desproporcionado, acomodado según la identidad sexo-género (Maya, 2019).

Cruces Roldán (2005) denomina esta división dentro del campo del flamenco como *Sexuación histórica en el flamenco* y se aplica tanto a la interpretación del baile como en el ámbito de las relaciones sociales y trayectorias profesionales dadas en el mundo comercial, pues desde principios del siglo XX comenzaron a emerger carreras individuales de artistas que se convirtieron muy populares.

Esta teoría que nos presenta Cruces Roldan pone la mirada en la especial *naturalización* que se realiza como fenómeno y que consiste en darle determinados códigos establecidos por las prácticas sociales un trato natural, cuando no lo es, simplemente por la repetición constante hasta que se hace cotidiano. Así como “entender que cierto tipo de comportamientos tienen que ver con la naturaleza y convertir en fenómenos sexuados lo que en realidad son expresiones culturizadas” (2005, p. 9), de este modo, dichos comportamientos no son sólo las únicas opciones de actividad, sino que además son los correctos, pues “no subvierten ‘la lógica natural’ de las cosas” (2005, p. 9).

Ahondando en estas circunstancias, vemos cómo la justificación de las diferencias planteadas entre la posición y valía que se le adjudicaba al hombre y la mujer simplemente viene dada por su cisgénero. Esta se trataba de una adjudicación directa que en la actualidad transita contra la identidad de género (porque actualmente vivimos más allá del binarismo) y contra la identificación (en relación con el sentimiento y la manifestación más cercana a *lo femenino* o *lo masculino*), pues como expone Belén Maya en su discurso contra dicho efecto, “no porque tengas un cuerpo de mujer tienes que ‘bailar como una mujer’” (Maya y Arguijo, 2019).

De ahí, que cobre gran importancia comprender que dicho binarismo y separación entre hombre y mujer, no depende de los conceptos *femenino* y *masculino*, pues sus caracteres, semiótica y atributos propios no están vinculados al cisgénero, sino que corresponden a varios determinantes sociales, culturales, económicos y políticos asignados; siempre desde una visión efectuada por el hombre y como consecuencia directa de las masculinidades hegemónicas y su *jerarquía intramasculina* (Connell, 2012).

Dicha actividad jerárquica dominada por el hombre se inserta dentro de los campos culturales ejerciendo su efecto denominado como *hegemonía cultural* (Connell, 2012; Kimmel, 1996; Higate, 2003; Valdés & Olvarría, 1998; Warren, 1997). Esta *hegemonía cultural* ha estado vigente en el campo del flamenco durante muchas décadas y su efecto ha provocado una rigidez impermeable entre lo que es “ser hombre flamenco” o “ser mujer flamenca”, de igual forma, como lo que pertenece al “universo masculino flamenco” frente a lo que pertenece al “universo femenino flamenco” (Abad Carlés, 2012; Aix Gracia, 2002; Cruces Roldán, 2005; López Rodríguez, 2017).

Desde luego, durante estos años de *hegemonía cultural* y su repercusión hierática del binarismo, no se ha contemplado la existencia de *lo queer*. Otorgando a cualquier atisbo de actividad no binaria como una burla, algo externo del campo, e incluso como ofensa.

Desde una mirada actual percibimos que el flamenco se ha planteado preguntas sobre la semiótica o los razonamientos de algunas de sus prácticas, así como la posibilidad de no cumplir sus doctrinas tradicionales como la indumentaria, la sonoridad y los espacios escénicos. El devenir social y algunas de las nuevas generaciones practicantes de este arte que trabajaron profesionalmente durante de los años noventa y primera década del presente siglo fueron expresando pequeñas modificaciones de estas prácticas, algunas aparecieron por la investigación coreográfica y la innovación en las obras, y otras llegaron por la multiculturalidad transmitida mediante el viaje alrededor del mundo que realizaron los artistas portando su propuesta flamenca, cuya característica epistémica de adaptabilidad y desarrollo, abrazó de forma sencilla a otras propuestas internacionales.

1.2. EL UNIVERSO *QUEER* SE LIBERA, SE EXTIENDE Y LLEGA AL FLAMENCO

Los estudios de la mujer (*Woman's Studies*) fueron desarrollándose a lo largo del siglo XX y ampliando su campo de acción con el apoyo y abrazo hacia colectivos maltratados por la heteronormatividad o el heteropatriarcado. Así los estudios de género (*Gender Studies*) comenzaron a formar parte de dicho fenómeno amparados por la solidez que poseía el movimiento feminista tras muchas batallas.

Sobre 1990, los estudios *queer* comenzaron a plantear una parcela propia y necesaria a partir de la elaboración de las políticas sobre la identidad gay. De este modo se desarrolla todo un entramado de teorías que se corresponden con las prácticas sociales, filosóficas y culturales de la identidad *queer*. Así, partiendo de la consideración del género como una construcción y no como un hecho natural, la teoría *queer* establece la posibilidad de repensar las identidades desde fuera de los cuadros normativos de la sociedad que entiende el hecho sexual como binario según la naturaleza del ser humano.

En su sentido original, el anglicismo “*queer*” significa “raro”. Este término se usaba como adjetivo descalificativo en sus orígenes. Era un insulto sencillo contra aquellos que se apartaban de la sexualidad dominante, por tanto, entendemos que esta palabra sería semejante al término “bollera” o “maricón” español. Con un sentido de orgullo, de adjudicación y con pinceladas de humor, los que fueron insultados de esa manera han subvertido su sentido y lo han adoptado como referente y como concepto identitario. Siguiendo estas premisas, Kosofsky en su obra *Epistemología del armario (Epistemology of the Closet, 1998)* expone sus investigaciones sobre dicha definición y las dificultades que concierne, señalando que “tiene la virtud de ofrecer, en el contexto de la investigación académica sobre la identidad de género y la identidad sexual, una novedad que implica etimológicamente un cruce de los límites sin referirse a nada en particular, lo cual deja la cuestión de sus denotaciones abierta a la controversia y la revisión” (p. 78).

Así, la teoría *queer* argumenta cómo recoge las disidencias sexuales y la construcción de las identidades que están al margen de lo “normal” y mediante la resignación del insulto, consigue reafirmar que la opción sexual e identitaria distinta es un derecho humano. “Se trata por tanto de un movimiento post-identitario: “*queer*” no es una identidad más en el folklore multicultural, sino una posición de crítica atenta a los procesos de exclusión y de marginalización que genera toda ficción identitaria” (Preciado, 2012, p. 16).

De esta forma el universo *queer* se extiende y se manifiesta mediante todas las herramientas que funcionan como puentes entre lo íntimo y lo social. Así, siguiendo el devenir de la sociedad, las nuevas identidades

se ensamblan al campo del flamenco predicando su correspondiente mirada sexualizada y su filosofía artístico-social encarnada en los agentes que se separan del binarismo sexual (López Rodríguez, 2020). Encontrándose estos artistas del universo *queer* fuera del binarismo flamenco, han tenido que diseñar una representación propia para poder manifestarse, acorde con sus ideales y sus premisas filosóficas sobre cómo son, cómo se representan, cómo viven su vida, pues por vinculación directa con la *etnoescenología* (Pradier, 1997; Pavis, 1998), estas circunstancias se verán reflejadas en su obra artística.

(Re)buscando entre las leyes primarias sobre la episteme del ser humano encontramos la evolución que plantea un imparable desarrollo del ser, así como de sus caracteres propios y necesidades vinculados a la temporalidad. En este sentido “las imágenes nacionales generizadas no son inmutables, sino que se desarrollan a lo largo de la historia en torno a la evolución de las identidades de género y a las vicisitudes de la nación” (Castro Devesa, 2021, p. 198).

La posición feminista actual muestra una inconformidad con la imagen o forma en que se proyecta la sensualidad y sexualidad de la mujer ante el mundo. En línea con este pensamiento encontramos a Brown (1994) quien expone que históricamente la danza ha sido descrita desde un punto de vista masculino, y por tanto, el dominio de los hombres como historiadores ha planteado una “dicotomía de relaciones sujeto/objeto que están marcadas por el género en el sentido de que los sujetos masculinos actúan sobre los objetos femeninos y los observan, oscureciendo y socavando su papel como ‘conocedores’” (p. 199); puesto que, la literatura sobre danza, hasta mediados de siglo XX, fue proporcionada por hombres fijándose en la bailarina como objeto de belleza y deseo.

Adentrándonos en el campo del flamenco y su baile, esta percepción actúa sobre la idea del baile “de cintura para arriba” adjudicado/generado para/por la mujer (Cruces Roldán, 2004; Maya, 2019); limitando su desarrollo y destreza a un trabajo técnico e interpretativo donde la fuerza, la valentía, la seguridad, la rabia y el tesón se quedaba lejos de sus posibilidades, así como de los palos vinculados a dichas actividades (Maya, 2019).

1.3. ETNOESCENOLOGÍA Y LA PREGNANCIA DEL ALGUNOS AUTORXS FLAMENCXS

El cambio de siglo y la segregación e instauración de *lo queer* en el marco cultural occidental donde ubicamos este estudio ha provocado una libertad de discurso a la que se acogen algunos creadores actuales del flamenco. En este escenario laboral-artístico se triangulan conceptos como *cuerpo*, *filosofía de vida* (espíritu), *identidad*, *deseo* y *sociedad* que se fusionan dentro de un acontecimiento espectacular etnoescenológico (Pradier, 1997). Estas nuevas perspectivas sobre el baile flamenco proveen al creador de instrumentos para expresar su mundo ideológico, emocional desde una libertad completamente subjetiva y mediante su pensamiento analógico.

Así la mirada y el juicio entra en el juego significativo de las artes escénicas y su valoración subjetiva, de modo que, si hablamos de *queerismo*, el papel de la *otredad* es muy importante a la hora de plantear una opinión crítica. Según lo define Baz (2009), la realidad de la danza posee una vinculación directa a “la dialéctica de la mirada: *mirar, mirarse, ser mirado*” (p. 14), puesto que la danza es una acción que ha de ser vista y posee una connotación esencial de *pregnancia*.

Pregnancia es la cualidad de las formas visuales que captan la atención del observador por la simplicidad, equilibrio o estabilidad de su estructura. Vinculándolo al flamenco, la *pregnancia* plantea un auto discurso que realiza el que mira, trasladando a su mundo aquello mirado, para que desde su cuerpo significarlo, siguiendo sus parámetros personales. Esta idea de auto diálogo con aquello que miramos es un acto totalmente subjetivo, que parte desde mi propio cuerpo y finaliza en mi propia idea sobre lo visualizado.

En las manifestaciones performativas se construyen una red de discursos sin límites, donde el juego de entender/comprender o compartir/rechazar es constante. Esta situación aumenta si introducimos como elemento performativo a un cuerpo danzante, cuyo discurso es parte o forma por completo un escenario colectivo (Taylor y Fuentes, 2011), o en su defecto habla de un contexto determinado a través de la etnoescenología (Pradier, 1997).

2. OBJETIVOS

Ante este contexto sociocultural de España, este trabajo ha sido diseñado para alcanzar tres objetivos. En primer lugar, se pretende dar luz sobre la intervención o influencia del movimiento *queer* en el binarismo tradicional del flamenco. En segundo lugar, se reflexiona sobre la diferente posición del agente *queer* ante los universos masculinos y femeninos, por tanto, se pretende revelar si los creadores que se alejan de dicho binarismo necesitan construir un lenguaje diferente al tradicional, pues éste ya no sería útil para su discurso. Finalmente, el tercer objetivo persigue conocer cuál es la relación de la coreografía *queer* y su vinculación con la tradición y el agente actual, otorgando a su obra, tras una profunda investigación performativa, función de transferencia de la identidad, la *presencia* y el contexto actual social.

3. METODOLOGÍA

Para dar cumplimiento a los mencionados objetivos, se ha desarrollado una metodología cualitativa descriptiva. Esta modalidad metodológica tiene como objetivo la descripción de los acontecimientos dentro de su desarrollo esencial. En relación con los objetivos se realiza un estudio histórico sobre la construcción de flamenco en su etapa de teatralización donde se definieron las particularidades generizadas de los practicantes. Del mismo modo se aborda el movimiento social *queer* y sus repercusiones en el campo artístico donde su actividad es recogida y justificada por las teorías *queer*. Para concluir la investigación se realiza un análisis coreológico que se une al plano semiótico, donde se estudian las estrategias creativas, herramientas coreográficas y discursos dramáticos en la obra de Rocío Molina, para así abordar aquellos planteamientos existenciales inherentes al ser humano que, desde el prisma *queer*, se manifiestan de una determinada forma como individuo y como parte de la sociedad actual.

4. DISCUSIÓN

4.1. ROCÍO MOLINA, MIS OBRAS SON LAS QUE QUIERO HACER

Nacida del flamenco más puro, Rocío Molina ha trazado un desarrollo artístico donde la investigación performativa y la innovación dentro del discurso coréutico cobran protagonismo manifestándose en cada nuevo estreno.

Durante sus primeros años de carrera la hemos visto muy bien acompañada de primeras figuras de cartel como Merche Esmeralda, Belén Maya, María Pagés, Miguel Poveda, Antonio Canales, Niño de Elche, entre otros. Desde muy joven realizó apariciones en la televisión andaluza bajo la presentación de el “futuro del flamenco femenino”⁴⁵, donde exhibía su precoz dominio técnico e interpretativo. Aquellas predicciones no se equivocaban pues garantía de su magistralidad son los numerosos galardones que le han otorgado donde destacamos el Premio Nacional de Danza en la modalidad de Interpretación (2010), la Medalla de Oro al Mérito en las Bellas Artes (2022), así como el León de Plata por la Bienal de Danza de Venecia (2022).

Sin embargo, para este estudio es significativo resaltar que entre los demás reconocimientos se encuentra la inclusión en el listado de las 50 personas homosexuales más influyentes de España (Romo, 2017)⁴⁶, pues, queriendo dar luz a la diversidad sexual del campo, siempre ha manifestado con naturalidad su ideología sexual, además de defender de forma activa los derechos del colectivo LGTBIQ+ cuya legitimación nacional han influido directamente en su plan de vida íntima, cuyas consecuencias las ha sabido trasladar al mundo laboral, como se refleja en la concepción del espectáculo *Grito Pelao* (2018).

⁴⁵ Con 11 años Molina participó en el programa de televisión *Con otro aire* (1996), interpretando una caña andaluza, conocido como uno de los palos primitivos del repertorio (Estévez Calderón, 1883).

⁴⁶ Esta publicación realizada por el periódico El Mundo, coloca a Molina en el puesto número 24, siguiendo a Miguel Poveda y Alejandro Amenábar.

Esta obra fue creada sobre una única idea: la maternidad, utilizando sus diferentes perspectivas, circunstancias y fenómenos emocionales tomados desde las experiencias propias de Molina, con los que trazó su estructura coreográfica. Dichos ingredientes se triangularon con múltiples guiños iconográficos que hablan de la maternidad y que forman parte del imaginario y conocimiento cultural general, para que el público tuviera un mayor número de referencias al tema, como las mujeres del minoico, las bañistas de Cezanne o la mujer barbuda de Ribera. A ellos se le suma la incorporación de la tripa embarazada de la autora que, con 6 y 7 meses de embarazo cobra protagonismo pues, con su presencia en la escena define y es causa del concepto matriz, no siendo común ver una embarazada de esa magnitud danzando. Como secuencia de esta actividad, en sus actuaciones realizadas durante esta etapa previa al parto, Molina ofrece una actitud de cuidado y mimo hacia el feto que fomenta el mensaje de la obra, pues realiza una danza moderada para no dañarlo que potencia esta semiótica de madre, vinculada universalmente al cuidado, la protección y el cariño.

4.2. JUICIOS Y PREJUICIOS, CRÍTICAS Y PUÑALES CONTRA LA OTREDAD

Desde su actuación en el espectáculo *Mujeres* (2008)⁴⁷, ideado por Mario Maya y en compañía de Merche Esmeralda y Belén Maya, donde Molina encarnaba un flamenco ortodoxo, su creatividad ha ido tomando un rumbo muy diferente y alejado de lo tradicional, trazando una línea artística enfocada a la vanguardia como mensaje dramático, a medida que cimenta su personal lenguaje flamenco donde convergen elementos tradicionales con otros elementos externos procedentes de estilos diferentes como la danza contemporánea, el urbano y el clown. Así como diseña una actividad pedagógica social mediante un discurso muy actual con el que dibuja sus espectáculos.

⁴⁷ Este espectáculo fue estrenado en 2008 en Granada dentro del ciclo *Flamenco viene del Sur*. Anduvo por grandes festivales nacionales e internacionales como Bruselas Flamenco Festival, Flamenco Festival USA:

<https://www.youtube.com/watch?v=X0fNjApqwzA>

<https://www.youtube.com/watch?v=f2HYjRQ4beQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=oRrn-RdzLgQ>

Quizás por haber pertenecido a lo ortodoxo del flamenco con un dominio excelente de la técnica, para posteriormente haberlo “abandonado”, ha sido diana de numerosas críticas por parte de los practicantes del flamenco más tradicional, cuyas críticas de opinión generadas desde la subjetividad de los escritores, se han dirigido a las cualidades sexo-género de la intérprete y, por tanto, han esquivado cualquier posibilidad de trazo objetivo, hacia la destreza técnica de Molina.

Un ejemplo de ello es la publicación del crítico de flamenco Manuel Bohórquez (2018), sobre el espectáculo *Grito Pelao* (2018), donde ataca contra temática de la obra (el lesbianismo y la paradójica situación que poseen las familias gais, ya sean parejas o monoparentales, ante la maternidad/paternidad), su estética fuera de la iconografía tradicional (sin vestido de flamenca, sin volantes ni flores) y contra la corporalidad de Molina sobre el escenario (mostrando su embarazo en la escena y por tanto, no tener un cuerpo delgado).

Como se puede percibir, Bohórquez pone la mirada en los ítems que se salen de la “normativa tradicional” para la mujer flamenca, pues su texto comienza así: “Si bailara con bata de cola y un cuadro de palmeros –o de palmeras, mejor– [...] es una bailaora capaz de hacer lo que sea para llenar teatros y estar siempre en el candelero” (2018, par. 1). Para continuar manifestando que *Grito Pelao* es:

...la historia de una lesbiana soltera que se insemina para quedar preñada y contarlo a través de la música flamenca con una puesta en escena de cine y momentos verdaderamente bellísimos. Eso sí, de flamenco, lo mínimo [...] Ella baila, a secas, cada día menos flamenca, lo que sea. Se desnuda si hace falta, lo hizo anoche de nuevo. Un despelote de aúpa. Y hasta ha sido capaz de quedarse embarazada para contar la aventura invitro sobre un escenario. La podría haber contado igual sin la preñez (2018, par. 1).

Con estas palabras observamos el disparo de una opinión que parte de sus valores estéticos propios y que deja a un lado la ética hacia la profesión y las nuevas investigaciones performativas, así como el respeto a la libertad que Molina posee simplemente como ser humano. De nuevo se observa cómo se realiza un ataque a la mujer, abordando aquellos aspectos de la obra que convergen con la esfera personal y con su agencia sexual e identidad sexo-género.

4.3. LA OBRA DE MOLINA COMO AUTOPSIA DE LA MUJER SOCIAL

Su duende es de la familia de los transgresores, pero no por eso es mejor su rigor técnico, su virtuosismo o su entrega. Todo lo contrario, su libertad le ha llevado a lo más alto y en lo más alto está hoy. Y aunque se caiga del cielo, su coraje no tiene límites. (Encuentros, 2022).

Sin temor a salirse de su ruta de viaje planificada por su instinto y teniendo muy clara la premisa escénica que debe contar, sus piezas se nutren del cine, la literatura y la filosofía como podemos observar en *Caída del Cielo* (2016)⁴⁸, obra por la cual recibió el Premio Max 2019 al mejor espectáculo de danza. En ella se realiza una fiesta a la mujer (no a la feminidad) y al hecho de ser mujer, pero desde una mirada políticamente incorrecta, grotesca, heterodoxa, con la que reivindica la voluntad de utilizar el cuerpo “propio” expuesto al riesgo, más allá de los límites.

Esta obra es un camino icónico y filosófico que parte desde la belleza externa y el ideal de mujer heteronormativo (esa imagen que defiende la escuela sevillana de flamenco), hasta mostrar los procesos internos que les caracterizan como la menstruación, atendido como el gran diferenciador del cuerpo de mujer cis, cuyo trato es rudo y sin maquillajes.

En sus escenas donde intercambia la alegría, la tristeza y el sufrimiento, plantea un cómputo entre estas tres emociones vinculadas a la mujer y su virtud de creación, unida a la naturaleza (madre naturaleza), de ahí el nacimiento de las margaritas que brotan de ella, se posicionan entre sus pechos y forman parte de su frenesí.

Planteando una narrativa diferente nace *Bosque Ardora* (2014), obra donde Molina reflexiona sobre la herencia animal que poseemos y recuerda los impulsos que, según la autora, todos portamos y que se manifiestan en forma de pequeños pecados capitales que la sociedad insiste en ocultar y que continuamente negamos su existencia y disfrute.

⁴⁸ *Caída del Cielo* (2016) es una coproducción junto al Théâtre National de Chaillot:
https://vimeo.com/189468023?embedded=true&source=video_title&owner=5672780
<https://www.youtube.com/watch?v=h5csksCyhUM>

En su performatividad animal desarrollada durante esta obra, la autora se convierte en amazona que sale a la caza, al mismo tiempo que es animal acechado, para plantear un perverso juego de seducción, desde ese prisma más animal. De nuevo, se retoman los “defectos” y las “anti-fortalezas” que son punto de partida y de llegada para la inspiración coreográfica, que provocan una invitación a la reflexión. Pues Molina manifiesta que se mueve mejor en el infierno que en cielo. Con el viaje en descenso nos encontramos con aquella parte de nosotros que normalmente intentamos tapar bajo la alfombra, con los placeres reales, el disfrute que realmente sacia la sed y hambre de la carne, puesto que las necesidades del cielo son experimentadas diariamente, sean estos actos voluntarios u obligados por la normativa social.

Una gran investigación sobre estos deseos oprimidos es la matriz del último espectáculo de Molina, *Carnación* (2022). Un viaje a las profundidades de los deseos, envuelto en un ambiente eclesiástico que, de forma contradictoria, otorga acceso a los mundos prohibidos, donde se sumerge junto a su compañero Niño de Elche.

Su capacidad conceptual e introspectiva se demuestra en la complejidad de narrar sus obras donde logra exponer sobre el escenario una temática ruda y cruel: el deseo íntimo de lo prohibido, en un formato cercano al de los “sueños”, escenificado con unas pinceladas de surrealismo y encarnado en bailarines reales, contemporáneos.

La autora de *Carnación* (2022) habla del límite del goce y la banalidad social contemporánea, entendida como deseo, como impulso y como frenesí. Pero este espectáculo transita mucho más lejos de *lo carnal*, es un viaje espiritual hacia lo misterioso, lo inefable de aquello que no se nombra y por tanto es difícil de contar. Ante esta situación, cuestiones como *la fortaleza* y *la perseverancia* son virtudes muy resonadas en la sociedad y sobre todo en el campo artístico, pero poco se habla de *la fragilidad*; se la nombra muy poco y se presume muy poco de poseerla, sin embargo, siempre aparece de un modo u otro.

Recuperando el discurso que hizo Rocío en la recogida del galardón de La Bienal de Venecia entendemos cómo esa introspección es frecuente en su juicio diario y utilizado de forma sabia en sus reflexiones. Así expuso al recoger el León de Plata:

Me pregunto: ¿a qué, a quién debo dedicar este premio? Y entiendo que el esfuerzo hoy me ha traído aquí. Pero en realidad es que el esfuerzo no te lleva a ninguna parte (...) Hoy quisiera compartir este galardón con mi actual compañera: la fragilidad. La fragilidad que, de la mano de la renuncia y el desapego, me guio hasta la honestidad, todas ellas hijas del miedo. Ahora sí: gracias madre, gracias padre, gracias hija. Solo la fragilidad es noble y elevada (Húder, 2022, par. 3).

En línea a la habitabilidad de esta “no-fortaleza” reconocemos el valor de la autora de crear una pieza que protagoniza dicha cualidad humana que todos portamos y que siempre deseamos ocultar. Así lo expone la propia Molina: “cuando tuve que aceptar la fragilidad, con todos los miedos que conlleva aceptarla. Pero cuando bajas los brazos, te abrazas a ella y te reconocer como humana nace en ti una fortaleza que no te esperas, algo muy poderoso” (Encuentros, 2022).

Ese disfrute del sentir se muestra omnipresente en el repertorio de Rocío, por ejemplo, en las obras de *Trilogía sobre la Guitarra* (2020-2022) que es un tríptico coréutico formado por tres obras homenaje a la guitarra española donde se traza un diálogo íntimo y poético, de carácter muy tierno a la par que surrealista. Donde el toque y baile se unen en un todo que aún no ha sido dividido, como si la música que danzan las manos del maestro naciera del cuerpo de la bailaora. En esta agrupación, su primera pieza *Uno* (2020) es un viaje a la esencia, a la pureza, a la verdad y a la sencillez. Esta escena se ha compuesto exhumando los sentimientos y haciéndolos florecer.

Del mismo modo ocurre en *Al fondo Riela* (2020), la segunda obra del tríptico está impregnada del color negro, donde habita una plasticidad propia el océano durante la oscuridad, un momento de paz íntimo y de sabiduría. Es una reflexión ejercida en un momento de madurez personal.

Y para concluir *Vuelta al Uno* (2022), tiñe la escena de rosa y en ella se viaja al encuentro con la infancia, asimismo con sus deseos inocentes, los disfrutes del paladar y la sonrisa eterna. Desde este estudio creemos que esta trilogía es el resultado de un contexto postpandémico, donde se encuentra la autora que, tras varias epifanías como el nacimiento de su hija, años de creaciones sin descanso y éxitos con sus galardones, ha encontrado un espacio de estabilidad y serenidad.

Para el baile flamenco *queer* es de gran importancia que la actividad comunicativa propia de las artes escénicas se active en cada representación con el envío de un mensaje real, identitario, sólido y con aires renovadores, que a su vez busquen una equidad social. Para generarlo Molina no muestra preocupación por las formas ni por la estética que las componen. Por el contrario, para diseñar sus estructuras coreográficas centra la mirada en las emociones que experimenta consigo misma durante la fase de creación, en su auto discurso, cuyas conclusiones traduce posteriormente al vocabulario de danza en forma de movimiento-acción, como levantar el brazo o hacerse una caricia.

Para poder llegar a la transparencia del ser humano reconoce que nunca elige temáticas para sus obras. En el momento en que inicia una creación solo intenta “comprender el estado de su ser” (Encuentros, 2022) y así, consigue la autopsia que siempre desea mostrar en la escena.

Siempre estoy bailando con mis fantasmas, me gusta hacer paso a dos con ellos, ponérmelos de frente [...] y descubrir que el deseo era una guía natural y necesaria del ser humano, no lo que entendemos hoy en día como deseo. El deseo de la sociedad actual no lo comparto, pero el deseo como guía del alma sí [...] la curiosidad te llama hacia lo desconocido, incluso hacia lo tenebroso y descubrir que ahí está el instinto del alma y saber que debes dejarte llevar me gusta. (Encuentros, 2022).

Quizás, por ese motivo hablar de matriz de sus obras es nombrar a una auto-purga, realizar una auto-autopsia performativa, mostrar los autosabotajes que nos autorregalamos; una compleja muestra, nada sencilla, de los fantasmas que nos habitan, los buenos y los malos, por medio de un acto vulnerable, honesto y cristalizados.

5. CONCLUSIONES

El universo *queer* se extiende por el ámbito social actual y (re)plantea las formas de vida, así como las identidades y relaciones sexo-género que traen consigo formas de representarse y manifestarse al mundo. Dentro de estos hitos encontramos propuestas estéticas, posiciones políticas y necesidades educativas que deben de adaptarse a los nuevos tiempos.

Como reflejo de *lo social*, la cultura y el flamenco acogen la práctica *queer*, que se adentra en el campo planteando interrogantes y necesitando de una reestructuración de este, pues el binarismo tradicional ya no es útil para esta nueva práctica que necesita de un espacio diferente para establecer sus pautas de actuación.

Siguiendo este proceso el baile flamenco *queer* ha logrado ubicarse en el umbral entre el universo masculino y el femenino, pues toma parte de ambos para formar su esencia. De este modo, *lo queer* en el flamenco diluye las barreras binarias y plantea una práctica donde se comparten equitativamente todos los elementos que se incluyen tanto en *lo masculino* como en *lo femenino*. Asimismo, siguiendo los principios etnoescenológicos, las dramaturgias de las obras y la proyección temática son coherentes con las necesidades de sus creadores cuyas creaciones hablan de sus experiencias y perspectivas diferentes (del binarismo) de ver el mundo.

Rocío Molina atiende a la definición *queer* como intérprete, creadora y personaje artístico, atendiendo su etimología de “raro” o “diferente” en la práctica del baile flamenco. Además, mantiene de forma significativa la utilización de un lenguaje flamenco evolucionado y personal, que ha desarrollado con la inserción a sus conocimientos iniciales de aquellos elementos asumidos en el estudio de otras danzas hermanas al flamenco, como la danza contemporánea, la urbana o el clown.

Muy importante es el rasgo identitario que como mujer cis y homosexual defiende con su presencia, narrando y defendiendo un discurso reivindicativo a favor de la mejora de la situación política del colectivo LGTBIQ+ que incluso lo traslada a los escenarios. Su posicionamiento

y creatividad está dirigido hacia un objetivo claro, pues percibimos un vanguardismo en la actualidad, que vislumbra y avisa de un enfoque futuro para el baile flamenco, muy en concordancia con el concepto de las artes vivas y su devenir coreográfico junto al creador y el público. Pues, sin miedo al prejuicio traslada por todo el mundo su eslogan de “ser madre”, “ser mujer” y “ser lesbiana”, tratándolo desde el humor y desde la transparencia, como se diría en Andalucía “sin pelos en la lengua” y “en carne viva”.

6. REFERENCIAS

- Abad Carlés, A. (2012). *Coreógrafas, directoras y pedagogas: La contribución de la mujer al desarrollo del ballet y los cambios de paradigmas en la transición al s. XXI* [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica de València. <https://riunet.upv.es/handle/10251/21066>
- Aix Gracia, F. (2002). El arte flamenco como campo de producción cultural. Aproximaciones a sus aspectos sociales. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, 1, 109-126.
- Baz, M. (2009). Cuerpo y otredad en la danza. *Tramas*, 32, 13-30.
- Beauvoir, S. de (1973). *The Second Sex*. Vintage Books.
- Berlanga, M. A. (2017). *El Flamenco, un Arte Musical y de la Danza: Parte 1. Precedentes históricos y culturales y primer desarrollo histórico*. Universidad de Granada.
- Blas Vega, J. (1987). *Los Cafés Cantantes de Sevilla*. Cinterco.
- BOE. (6 de noviembre de 2020). *Orden CUD/1071/2020, de 6 de noviembre, por la que se conceden los Premios Nacionales convocados por el Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, correspondientes al año 2020*. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-14441
- Bohórquez, M. (19 de septiembre de 2018). El rollo maternal de Rocío Molina. *elcorreoweb.es* [online]. <https://elcorreoweb.es/cultura/el-rollo-maternal-de-rocio-molina-BE4512201>
- Brown, C. (1994). Re-tracing our steps: the possibilities for feminist dance histories. En J., Adshean-Lansdale, & L., June. *Dance history: an introduction*. Routledge.
- Butler, J. (1990). Actos performáticos y construcción del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En S. E., Case (Ed.). *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*. (pp. 270-282). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Castro Devesa, D. (2021). La corrida de toros en los proyectos de regeneración de la masculinidad nacional. *Ayer*, 121(1), 197-223.
- Con otro aire. (24 de abril de 1996). Rocío Molina Baila una caña flamenca [Programa de televisión] *Con otro aire*. Canal Sur Televisión. <https://www.youtube.com/watch?v=3fHU3gtl3Ew>
- Connell, R. (2012). Masculinity Research and Global Change. *Masculinities and Social Change*, 1(1), 418. DOI: 10.4471/MCS.2012.01

- Cruces Roldán, C. (2005). *Mujeres flamencas, etnicidad, educación y empleo ante los nuevos retos profesionales*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Desmond, J. C. (1997). *Embodying Difference: Issues in Dance and Cultural Studies*. En J. C., Desmond (Ed.). *Meaning in motion: New cultural studies of dance* (pp. 29-55). Duke University Press.
- Encuentros. (02 de octubre de 2022). Rocío Molina. Bailaora. [Programa de Televisión]. *Encuentros*. Canal Sur Más.
- Estébanez Calderón, S. (1883). *Escenas andaluzas*. A. Pérez Dubrull.
- Grumann Sölter, A. (2008). Estética de la “danzalidad” o el giro corporalidad de la “teatralidad”. *Aisthesis*, 43, 50-70.
- Hanna, J. L. (1988). *Dance, sex and gender. Signs of identity, dominance, defiance, and desire*. The University of Chicago Press.
- Higate, P. (2003). *Military masculinities: Identities and the State*. Praeger.
- Húder, P. C. (28 de julio de 2022). Rocío Molina, la reina lesbiana del flamenco explora los límites corporales. *elDiario.es* [online]. https://www.eldiario.es/cultura/teatro/rocio-molina-reina-lesbiana-flamenco-explota-limites-corporales_1_9202378.html
- Kimmel, M. (1996). *Manhood in America: a cultural history*. Free Press.
- Kosofsky, E. (1998). *Epistemología del armario*. La Tempestad.
- Laurentis, T. (2019). Género y teoría queer. En F., Vila Núñez, y J., Sáez del Álamo. *El libro del buen amor. Sexualidades raras y políticas extrañas*. Comunidad de Madrid.
- Lérida, J. C. (2023). *El Método Flamenco Empírico*. Instituto del Teatro.
- Llamas Muñoz, R. (1998). *Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a la “homosexualidad”*. Siglo XXI.
- López Rodríguez, F. (2017). *De puertas para dentro. Disidencia sexual y disconformidad de género en la tradición flamenca*. Egales.
- López Rodríguez, F. (2020). *Historia del flamenco queer. Desvíos, transiciones y retornos en el baile flamenco (1808-2018)*. Egales.
- Maya, B. (28 de noviembre de 2019). Identidad y arte. *I Jornada “Evolución de la identidad: camino de poder”* [online]. <https://www.youtube.com/watch?v=H-lrQinEEu&t=1314s>

- Maya, B., y Arguijo, S. (16 de julio de 2019). La muñeca subversiva. *Conferencia en el ciclo Aportación y visibilidad de la mujer en el flamenco. Asociación Cultural AcKarcomen* (Sevilla) [online]. <https://www.youtube.com/watch?v=HdLpbwG7lYY>
- Ortega, A. (23 de junio de 2015). Flamencos & Cronopios. Milagros Mengibar [Programa de televisión] *Ojeándote. Creaciones Audiovisuales. 8TV Andalucía*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=9hvLhX_5wxU
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Ediciones Paidós ibérica, S. A.
- Pérez-Sánchez, G. (2008). *Queer Transitions in Contemporary Spanish Culture: From Franco to LA MOVIDA*. SUNY Press.
- Playground. (2015). El paradigma estético ha empezado a cambiar [Web]. *PlayGround*. https://www.facebook.com/PlayGroundMag/videos/el-ser-humano-ya-no-se-divide-en-hombre-mujer-ni-masculino-femenino-al-menos-as%C3%AD/1002809196425623/?locale=es_ES ; <https://linkin.bio/playgroundmag>
- Pradier, J. M. (1997). Etnoescenología: la profundidad de las emergencias. *Cuadernos de Teatro*, 11, 49-50.
- Preciado, B. P. (2019). *Un apartamento en Urano (Crónicas del cruce)*. Editorial Anagrama.
- Romo, J. L. (24 de junio de 2017). Los 50 homosexuales más influyentes en España 2017. *El Mundo* [online]. https://www.elmundo.es/album/loc/2017/06/24/594b900de2704ea76f8b4664.html?fbclid=IwAR14bIfXR04lhcSpQsyDZqBJpvaruCHysei88QdgbOY_XH6XINjPujUHrec
- Taylor, D., y Fuentes, M. (2011). *Estudios avanzados de performance*. FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política.
- Utrera Madroñero, L. A. (1995). El arte flamenco, legado de Andalucía. *Letras flamencas. Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, (6), 25-334.
- Valdés, T., & Olavarría, J. (1998). Ser hombre en Santiago de Chile: A pesar de todo, un mísero modelo. En T., Valdés, & J., Olavarría (Eds.). *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. (pp. 12-35). FALCSO/UN-FPA.
- Warren, S. (1997). Who do these boys think they are? An investigation into the construction of masculinities in a primary classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 1(2), 207-222. DOI: 10.1080/1360311970010206

LA ALINEACIÓN DEL CUERPO EN LA DANZA GRIEGA ANTIGUA A TRAVÉS DE SU ICONOGRAFÍA

GAËL LÉVÉDER-LE POTTIER
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

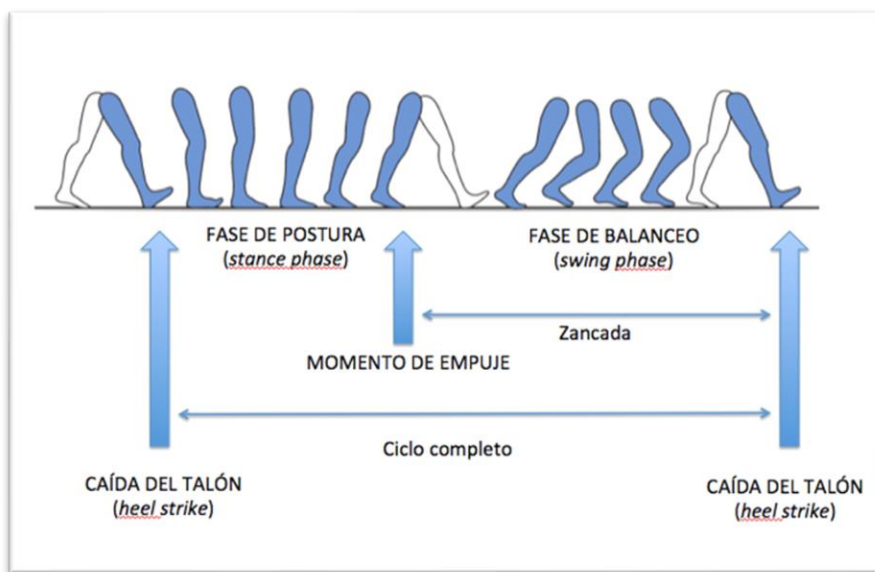
El ser humano se caracteriza por tener unas cualidades mecánicas que lo capacitan para lograr una serie de movimientos que se pueden dar en la naturaleza de forma espontánea, pero nunca de manera estudiada, como es la actividad de bailar en sincronía en una coreografía estudiada, más allá de danzas relacionadas con ciclos vitales como los reproductivos (Merker, 2009).

El origen de la colocación de un bailarín actual, lo podemos datar en las primeras fases de la bipedación del *homo sapiens sapiens*, más concretamente el *homo ergaster*, que ha sido necesaria para desarrollar la posición del hombre. Los restos encontrados de un adolescente macho en Kenya, denominado el *Niño de Nariokotome* (número de inventario KNM-WT 15000 del *Kenya National Museum-West Turkana*) y que parece que falleció a inicios del Pleistoceno, hace unos 1.6 millones de años, ya había transformado la práctica de caminar sobre los nudillos y trepar a los árboles en caminar erguido apoyando el peso de su cuerpo sobre las dos piernas, del mismo modo que hacemos nosotros hoy en día. La bipedación resulta la diferencia anatómica más destacada de entre los simios y los humanos (Lévéder, 2017).

Las habilidades locomotoras del hombre tienen su fundamento principalmente en la articulación de la rodilla, la longitud de los miembros, sobre todo inferiores, y la conformación del pie, desde el tobillo hasta los dedos. El movimiento coordinado desde la postura de bipedación está basado en dos movimientos que resultarán esenciales en la armonía

del bailarín: la fase de postura y la fase de balanceo, donde el peso pasa de una pierna a otra. Una de las piernas se impulsa gracias a la propulsión del pie y, más concretamente, de la articulación del dedo gordo, cambiando el peso a esta pierna, que pasa a convertirse en la de apoyo del cuerpo a través, principalmente, del músculo glúteo y cuádriceps. La pierna se mantiene flexionada y se extiende gradualmente cuando el pie vuelve a apoyarse en el suelo a través del talón, alineando la línea del fémur, la rodilla y el astrágalo gracias a la capacidad del músculo sóleo, que evita que el cuerpo se desplace hacia delante (Basmajian y DeLuca, 1985). Se define la fase de postura como aquella en la que ambas piernas están momentáneamente apoyadas sobre el suelo, mientras que denominamos fase de balanceo a aquella en la que se produce el cambio de peso de una pierna a otra.

FIGURA 1. Fases de la bipedación.



Fuente: Lewin, 2009, p. 115.

La línea vertical de gravedad de esta postura no solo recae en las extremidades inferiores. La cadera se tornó más ancha, la columna vertebral devino más corta y adquirió unas curvaturas, cifosis y lordosis, que le permitían distribuir la transmisión de fuerzas que exigía la nueva mecánica del movimiento. También la cabeza comenzó a mantenerse más erguida hacia la verticalidad para mejorar la visualización del entorno. Esta posición anatómica de las vértebras cervicales ayudó a que la médula espinal se colocase en la parte inferior del cráneo, en lugar de en la zona posterior, como la tienen los simios.

Hay tres condiciones, por tanto, que diferencian a los humanos de los chimpancés y que son esenciales para futuros movimientos más complejos. Éstos no son capaces de estirar la articulación de la rodilla en la fase de postura, de manera que no pueden tener la pierna estirada, con lo cual deben aumentar su fuerza muscular para mantener el cuerpo erguido, mientras que el humano puede encajar la rodilla minimizando, así, la fuerza que necesita para conservar la misma postura. Esta posición de flexión constante de la pierna del chimpancé implica que no se produce ni el impulso con el dedo del pie ni la caída del talón de igual forma que en el homo sapiens. En segundo lugar, durante el desarrollo de cada fase de balanceo, el centro de gravedad del cuerpo ha de ser desplazado hacia la pierna que realiza el apoyo para no caer de lado. La tendencia que tiene el cuerpo a vencer su peso hacia el lado des apoyado se ve contrarrestada por la contracción de los abductores del glúteo del lado de la cadera que ha iniciado la fase de postura. En los humanos, debido al ángulo hacia dentro que se produce desde el muslo a la rodilla, los pies pueden colocarse con facilidad en la línea central del cuerpo y, de ese modo, el centro de gravedad no necesita ser ampliamente desplazado para mantener el equilibrio. Por último, la forma arqueada del pie humano permite un movimiento que favorece la propulsión, frente al pie del chimpancé, diseñado para agarrar objetos, más que para realizar empujes en movimientos más dancísticos.

Y, yendo más allá de la transformación ósea del ser humano a través de la bipedación, debemos tener en cuenta la evolución que han sufrido los tendones, sobre todo los relacionados con las extremidades inferiores, como, por ejemplo, el tendón de Aquiles.

Bramble y Lieberman (2004) fueron un nivel más allá cuando sugirieron que la carrera de resistencia (*endurance running*) fue más decisiva en la evolución de la anatomía humana que el hecho de caminar. La habilidad que tiene el cuerpo humano para correr durante largas distancias es única, según estos autores, entre los primates. Los tendones, que actúan como muelles en nuestras piernas, especialmente el de Aquiles, tienen poco impacto en nuestra forma de caminar, pero son decisivos a la hora de correr, aumentando nuestra efectividad en un cincuenta por ciento. Además, como hemos apuntado antes, los arcos longitudinales de nuestros pies tienen el mismo efecto al combinarse con la acción de nuestras piernas y su longitud, de nuestros pies y nuestros dedos. También las articulaciones de nuestras extremidades inferiores, especialmente las rodillas, tienen superficies más largas de las que se habrían esperado si hubiéramos evolucionado sólo para caminar sobre dos piernas. Estas articulaciones están perfectamente preparadas para soportar los fuertes impactos que se producen en el hecho de correr o saltar. En este aspecto también es importante el desarrollo de unos grandes glúteos en los humanos en comparación con otros primates. El glúteo máximo es un músculo importante para caminar, pero fundamental para correr y saltar. Igualmente, el torso es fundamental para proveer de equilibrio al cuerpo cuando lo echamos hacia delante en la carrera, al igual que las caderas y los hombros anchos, que estabilizan la parte superior del cuerpo. Estas funciones corporales, en combinación con nuestras adaptaciones para reducir el calor mediante las glándulas sudoríparas, una reducción del vello y una tendencia a respirar por la boca durante la actividad intensa, hacen del cuerpo una máquina poderosa que debió de desarrollarse cuando el *homo ergaster* tuvo que empezar a competir por el alimento con los perros salvajes y las hienas en la Sabana africana.

A partir de este punto se puede inferir con facilidad que los nuevos grados de control motor, independencia del torso, brazos y piernas y la habilidad para medir el tiempo mediando el desarrollo del ritmo maduraron el potencial de gesto y lenguaje corporal del *homo ergaster*, con las implicaciones comunicativas y sociales que conllevan. La gestualidad del individuo trasciende a la gestualidad de su pueblo que, a través

de la relación mantenida con otros pueblos por distintos motivos, difunde algunos gestos que pueden convertirse casi en universales para ayudar al hablante a reafirmar el significado de las palabras que utiliza y también para comunicar contenidos que éstas no son capaces de transmitir con tanta facilidad, como, por ejemplo, los referidos a velocidad, dirección de movimiento y relación de posición y tamaño de objetos o personas. Un elevado porcentaje de la comunicación humana se produce antes a través del cuerpo que a través del lenguaje articulado.

A lo largo de la historia el desarrollo del código técnico ha ido evolucionando con poses y movimientos cada vez más elaborados que se separan de los equilibrios más metódicos. Sin embargo, la alineación de la figura y la compensación de sus ejes horizontales y el eje verticales en las diferentes danzas se ha mantenido como una cadencia desde la antigüedad hasta nuestros días ya que el cuerpo es el instrumento de la danza *per se* y, en el marco de su referencia poética, debe su arte a la disciplina de una construcción correcta de su práctica corporal.

Este estudio analiza la danza en términos de práctica corporal sin adentrarse en la concepción del cuerpo como medio expresivo, aunque entendemos que el movimiento que organiza el discurso artístico depende de la colocación y correcta configuración del cuerpo.

2. EJES PRIMARIOS DE LA COLOCACIÓN EN UN BAILARÍN

La facultad de bailar surge en el ser humano desde sus comienzos, desde el momento en que adquiere la posición de bipedación, siendo mejorada gradualmente hasta desarrollarla a través de un método académico, donde el cuerpo se convierte en el instrumento de una expresión artística.

La colocación de un bailarín, acorde con los principios anatómicos del hombre, se definió desde los comienzos del nacimiento de la danza como una transmisión artística. Rameau ya definió en 1925 la postura correcta del cuerpo:

La cabeza debe tenerse erguida, sin ninguna apariencia de dureza, los hombros bien echados hacia atrás, pues esto dilata el pecho y agrega más gracia al cuerpo. Los brazos deben caer a los costados, las manos ni completamente abiertas ni cerradas del todo, la cintura firme, las piernas derechas y los pies apuntando hacia afuera [...] Espero que, al tratar de evitar los defectos, nadie será tan tonto de parecer tieso o torpe, faltas que son tan graves como la afectación; la buena educación exige ese modo agradable y fácil que solamente puede conseguirse por la danza [...] Una vez colocado el cuerpo en la forma que se ha indicado, estaría pronto para ejecutar lo que se requiera, pues ésta es la posición que se adopta ya sea para caminar, hacer una reverencia o bailar (Rameau, 1725, pp. 1-2).

Como ya hemos visto en las palabras de Rameau, la colocación en el espacio del cuerpo de un bailarín ha de producirse de una manera natural. Ésta es sólo posible si se produce una relación entre una buena colocación ósea del esqueleto y una contracción muscular equilibrada entre todas las partes del cuerpo.

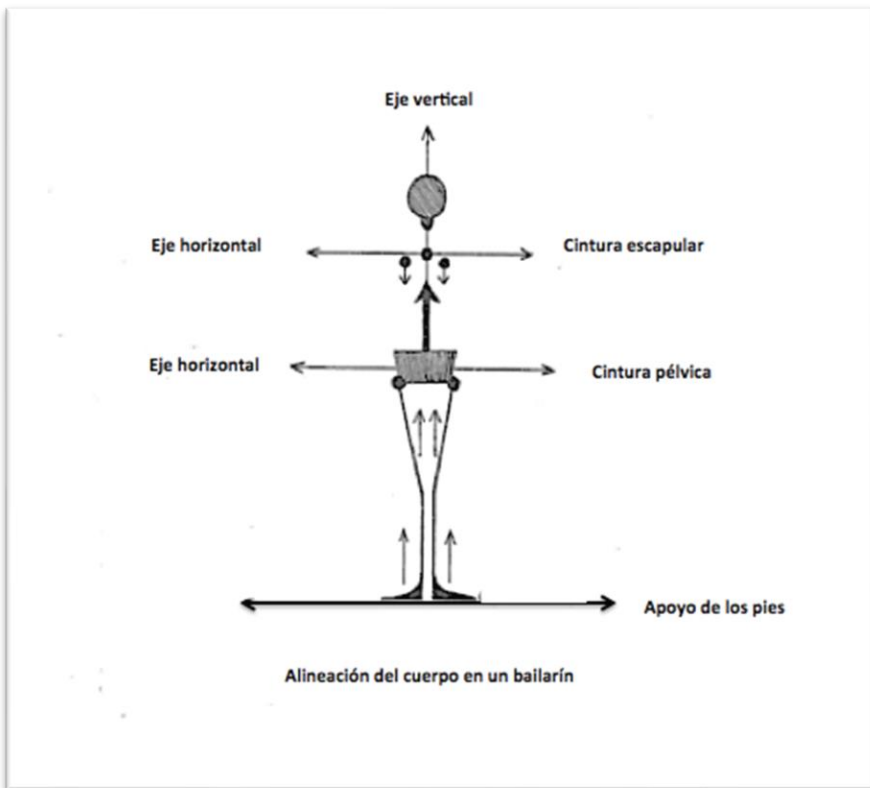
Aunque en la actualidad la danza clásica ha tenido un gran desarrollo en un nivel físico, la colocación en el espacio del cuerpo de un bailarín, sin embargo, no ha variado, pues debe manifestarse de una manera natural. Esta colocación alineada se basa en la relación entre una colocación correcta del esqueleto y un trabajo muscular proporcionado entre todas las zonas del cuerpo, que provee de la habilidad para conseguir un equilibrio en la estabilidad de las articulaciones.

La colocación del cuerpo mantiene una relación directa entre fuerzas físicas contrarias, que luchan contra dos formas de resistencia opuestas: la del peso, que se deriva de la fuerza de la gravedad, y la de los cambios de peso, que se producen a partir del movimiento en sí mismo (Lévéder, 2017). La pose del bailarín se trabaja desde dos ejes de esfuerzo, uno vertical y otro horizontal. Por una parte, se genera un esfuerzo de crecimiento del cuerpo hacia arriba, en contraposición con la resistencia hacia el suelo que genera el apoyo de los pies. Por otra parte, debe existir un alargamiento de los miembros hacia el exterior, de forma que el cuerpo se sitúe en el espacio y genere una energía externa que contrarreste el esfuerzo muscular interno. Estas dos sensaciones permiten que la musculatura se emplee al máximo rendimiento, producen una energía que parte del suelo hasta la nuca, aseguran el equilibrio y ofrecen una

sensación de crecimiento, a la vez que permiten la exteriorización artística y garantizan una base sólida al movimiento.

La postura correcta de un bailarín de danza clásica requiere una alineación del cuerpo que parte desde el apoyo de los pies, pasa por las piernas, la cadera, la zona abdominal, la espalda, los omóplatos y finaliza en el cuello. De nuevo recordamos a Rameau, que ya observó que el cuerpo debía mantenerse “en línea perpendicular” (Rameau, 1725, p. 6).

FIGURA 2. Ejes de alineación en la pose de un bailarín.



Fuente: Lévêder-Lepottier, 2017.

Esta alineación del cuerpo se genera a través de tres ejes principales, que se complementan y se relacionan entre sí:

- Un eje horizontal en la parte superior del cuerpo determinado por la cintura escapular.
- Un eje horizontal en la zona inferior determinado por la pelvis y la línea transversal de ambas crestas ilíacas.
- Un eje vertical que va desde los pies hasta la coronilla.

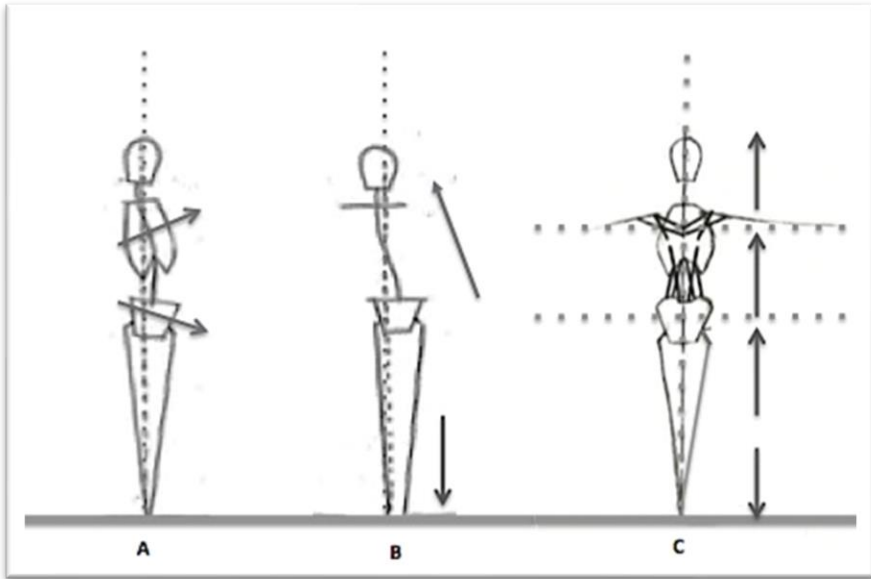
La coordinación en el trabajo de estos tres ejes da lugar a un trabajo muscular en que las fuerzas se complementan, generando un correcto equilibrio en la colocación del bailarín. El eje vertical parte de la nuca, se apoya en la cadera y desciende a lo largo de las piernas hasta el apoyo de los pies sobre el suelo. Los ejes horizontales se encuentran en la zona escapular, la cintura pélvica y los pies, a través del apoyo de sus arcos y de los dedos extendidos. La columna vertebral, gracias a los músculos extensores de la columna y a los músculos abdominales, en particular, a los músculos oblicuos internos, se erige como punto de extensión, mientras que el apoyo de la zona escapular a través de los músculos torácicos, de la pelvis, sujeta por los ligamentos iliofemorales y el psoas ilíaco, y del tobillo, sujeto con la fuerza de los tibiales y los peroneos, devienen puntos de apoyo horizontales. El cuello y los brazos se insertan en la cintura escapular y se articulan en combinación con la caja torácica, suspendida del eje vertebral. Las piernas se insertan en la cintura pélvica, que se relacionan con los músculos del pie, que, a su vez, constituye el apoyo del eje vertical. A través de estos tres ejes en apariencia de cruz bizantina se realiza un esfuerzo en forma elíptica desde los pies, a través de las piernas, la pelvis, el tórax, la espalda, los brazos y la cabeza, como un todo cuyo esfuerzo se desarrolla a través de una energía única.

3. EJES HORIZONTALES

Estos ejes se disponen a través de dos zonas de apoyo trasversal: el eje de la cintura escapular y el eje de la cintura pélvica. Su principal característica es que, en el marco de una correcta colocación, se obtiene un movimiento libre de las extremidades tanto superiores como inferiores, siendo responsables de la expansión y amplitud de un movimiento armónico y coordinado hacia fuera. Ambos ejes se insertan en la columna vertebral, que se coloca en perfecta extensión desde el sacro hasta la nuca, equilibrando ambos ejes horizontales en torno a un eje central que abarca las vértebras lumbares, las vértebras torácicas y las vértebras cervicales.

En la figura 3 podemos observar tres poses respecto a los ejes verticales, dos de las cuales son erróneas (A y B), mientras que una tercera es correcta (C). En la figura A se observan las posiciones asimétricas respecto a los ejes horizontales de cintura pélvica y de la cintura escapular. Todo ello causa una desviación lateral de la columna vertebral debido a que el cuerpo compensa la basculación de la cadera con la torsión de la zona superior del cuerpo. En la figura B, el eje vertical de la columna pierde su alineación y, en consecuencia, el correcto apoyo bilateral de la cadera y los costados, de manera que una pierna queda más larga que la otra, ejerciendo un peso excesivo en una de ellas, que impide un movimiento coordinado. En la figura C, se observa una correcta colocación de ambos ejes trasversales en relación con el eje vertical de la columna vertebral: el apoyo de la cintura escapular permite al torso y a la nuca elevarse hacia arriba, quitando peso a las extremidades inferiores, mientras que el apoyo de la cintura pélvica permite, por un lado, la contracción del grupo muscular de las piernas hacia arriba y, por el otro, el correcto apoyo de los pies hacia el suelo.

FIGURA 3. Colocación de los ejes horizontales en la pose de un bailarín clásico.

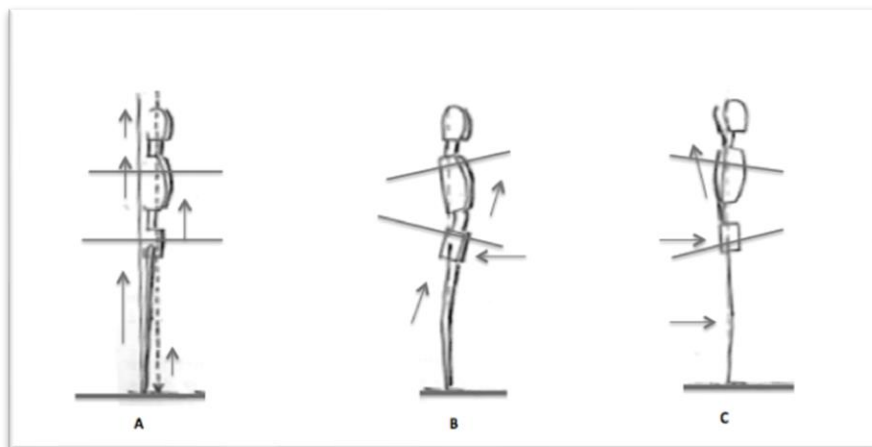


Fuente: Lévêder-Lepottier, 2017.

4. EJE VERTICAL

Este eje se localiza a lo largo del cuerpo de forma vertical, desde el apoyo de los pies en el suelo hasta la nuca y se caracteriza porque su centro de gravedad recae sobre el punto medio del asiento del pie. Sus principales elementos son el pie, las piernas, la pelvis y el torso hasta el cuello.

FIGURA 4. Colocación del eje vertical en la pose de un bailarín clásico.



Fuente: Lévéder-Lepottier, 2017.

A partir de la colocación de los pies presionando contra el suelo, se desarrolla una fuerza contraria al sentido de la gravedad, que atraviesa la rodilla hasta llegar a la parte interior de los muslos. En la práctica de la danza clásica, las piernas giran cada una hacia fuera en una rotación de 90°, de manera que los pies se abren y el interior de los muslos y las pantorrillas se presentan hacia delante. Esta rotación es lo que, en danza clásica, se denomina *en dehors*. En el eje vertical, la pierna tiene un alineamiento desde la articulación tibiotarsiana del pie, la mitad de la rótula y la cabeza del fémur. En esta colocación, las piernas se estiran desde el pie, generando una energía que pasa por las pantorrillas en sentido ascendente hacia las rodillas y alargando la musculatura del interior del muslo hacia las ingles, contrayendo el músculo cuádriceps y, a su vez, los músculos isquiotibiales en la parte posterior, que mantienen ese eje vertical y colocan los huesos del isquion de la cadera (parte de debajo de los glúteos) sobre los talones.

La pelvis, dentro del eje vertical, conforma la estructura ósea que se encuentra entre el tronco y la parte inferior del cuerpo. En su parte superior, está ligada a la columna vertebral a través del hueso sacro, mientras que, en su parte inferior, se une al hueso del fémur, a través de la

articulación esferoidal o enartrosis, encajando la cabeza de este en el cotilo de la pelvis. Estas dos líneas verticales que recaen en la pelvis le imprimen una doble función: en la zona inferior equilibra la colocación desde el pie hasta el fémur, ya que la rotación de la cabeza del fémur dentro de la cavidad cotiloidea determina la orientación de toda la pierna, mientras que, en la zona superior, equilibra el estiramiento de los músculos de la columna a partir del sacro hasta los omóplatos, dando libertad al movimiento de los brazos. La correcta colocación de la pelvis se produce cuando queda emplazada de manera rectilínea, sin bascular ni hacia delante ni hacia atrás, ya que cualquier movimiento pélvico afecta, por un lado, a la colocación de la columna en su parte superior y, por otro, al apoyo del pie en su parte inferior.

5. LA DANZA GRIEGA

La danza es, sin lugar a duda, la expresión artística más antigua que podemos adivinar en nuestra especie, así como una de las más antiguas que podemos constatar debido a los registros parietales prehistóricos. Las ocasiones en las que la danza cobra carácter de importancia en las primeras fases sujetas a posible investigación demuestra que funciona con origen apotropaico, para inducir a las fuerzas de la naturaleza a asistir a los seres humanos en sus necesidades primordiales, como pueden ser la caza, la fertilidad, la protección, etc., para, llegado el momento, especializarse en danza por mero placer. De ese modo, no es difícil imaginar la transición que se puede producir entre distintos tipos de danza, dado la delgadísima línea que puede separar a unas de otras.

La antigua Grecia no es una excepción a este caso, siendo muy común poder encontrar ejemplos iconográficos asociados a diversas funciones de la danza, practicada lo mismo en ceremonias públicas que en festivales de carácter religioso. Unía a los miembros de la sociedad a la que servía haciendo que entraran en colaboración los movimientos del cuerpo con las diversas expresiones musicales y poéticas de cada fase.

De hecho, una de las características de la danza griega antigua es su ritualidad, cargada de un gran simbolismo. Los intérpretes hacían uso de su cuerpo como herramienta encargada de presentar historias tanto

mitológicas como tradicionales. La iconografía no deja lugar a dudas: los movimientos empleados eran muy precisos y cobraban importancia empleando la gracilidad y la elegancia en el movimiento de los ejecutantes.

La danza griega era primigeniamente un reflejo de los movimientos llevados a cabo en la vida cotidiana y, sus poses seguían inicialmente pautas naturales del cuerpo humano en movimiento. Con el tiempo estas poses se fueron desarrollando y perfeccionando, adquiriendo plásticas más similares a las de épocas posteriores.

Las danzas estaban en concordancia con los diferentes rituales que se sucedían en el mundo griego como una de las herramientas más eficaces para sacralizar los ritos que el ser humano mantiene desde sus primeros tiempos. Las danzas grecorromanas podían ser danzas pírricas y gimnopédias, danzas rituales de adoración o funerarias, danzas corales (tragedia y comedia), danzas dedicadas a los rituales de la naturaleza como la primavera, la cosecha o la vendimia, danzas báquicas con posturas que emulan el éxtasis, en definitiva, danzas utilizadas para las festividades. Las danzas podían realizarse con una disposición circular, lo que implicaba varios danzantes generalmente asidos entre sí por las manos, con un esquema lineal un danzante tras otro, generalmente como un cortejo en danzas dionisiacas o también, podemos apreciar bailarines y bailarinas en solitario en diversas posturas, todo ello acompañados por instrumentos cordófonos como las forminges o las liras, aerófonos como el auló o ya en época romana, la tibia o instrumentos de percusión como los crótalos o los tímpanos.

También formaba parte de las competiciones deportivas, tanto en su calidad de objeto de la competición como asociada a las procesiones públicas de veneración a los distintos dioses a quienes se dedicaban los festivales deportivos de cada zona: las Istmias de Corinto, a Posidón; Delos, las Carneas de Esparta y las Pitias de Delfos, a Apolo; Atenas, a Dioniso; los Juegos Olímpicos y las Nemeas, a Zeus; etc.

Se puede decir, a la vista de todos estos datos, que la danza griega antigua fue una de las muchas maneras en la que se podían combinar elementos puramente humanos, los movimientos del cuerpo, con una alta

carga simbólica que, a través de la elegancia del movimiento, sugería todo un mundo de celebración ritual que permitía comunicarse con los mundos del más allá.

6. ANÁLISIS DE LA ALINEACIÓN DEL BAILARIN EN LA DANZA GRIEGA

La iconografía del Mundo Antiguo es un inagotable *corpus* para el análisis de las poses de danza y gracias a su gran riqueza podemos analizar detalles de las expresiones artísticas, siendo una fuente esencial para su estudio.

Un precedente del estudio de las figuras dancísticas en la iconografía grecorromana lo encontramos en Isadora Duncan que quedó enamorada de las representaciones de la danza griega al visitar, cuando vivía en Londres, el Museo Británico. Esta bailarina y coreógrafa del siglo XX fue la pionera en abogar por el movimiento libre en la interpretación artística de la danza en contraposición con la vertiente más académica del momento instaurada a través de diferentes escuelas. Isadora encontró muchas similitudes en sus líneas de movimientos coreográficos con las bailarinas que descubrió en los relieves y las cerámicas griegas. Para ella el cuerpo en la danza debe conservar su estado natural para poder obtener un movimiento expresivo propio lejos de la pura imitación de pasos. En este contexto se refiere al ballet de esta forma:

La escuela del ballet de hoy, forcejeando vanamente con las leyes naturales de gravedad o con la voluntad natural del individuo, y trabajando en discordia por medio de su forma y movimiento con la forma y el movimiento de la naturaleza, produce un movimiento estéril que no da lugar al nacimiento de futuros movimientos, sino que muere mientras se realiza. La expresión de la escuela moderna de ballet, en tanto que cada acción es un fin, y ningún movimiento, pose o ritmo es sucesivo o puede realizarse como una acción en sucesión es una expresión de degeneración, de muerte en vida. Todos los movimientos de nuestra escuela moderna de ballet son movimientos estériles porque son no naturales: su propósito es crear la ilusión de que la ley de gravedad no existe para ellos. Los movimientos principales y fundamentales de la nueva escuela de danza deben tener en su seno las semillas a partir de las cuales puedan evolucionar todos los demás movimientos y, a su vez, cada uno, por separado, dar a luz a otros en una secuencia sin fin hacia una expresión, pensamientos e ideas aún más grandes y magníficos (Copeland y Cohen, 1983, p. 68).

En esta construcción de movimientos liberados y emancipados, la primigenia colocación del cuerpo, como instrumento de la danza, sigue conservando su estado natural y, por lo tanto, sigue manteniendo aquellos ejes naturales con los que tiene que construir el peso para desplazarse de forma coordinada.

Como ya hemos visto anteriormente, la colocación inicial del cuerpo de cualquier bailarín, ya sea más o menos académico, se sustenta sobre un trabajo corporal que mantiene su equilibrio y complementa de manera antagónica los apoyos y las resistencias del cuerpo. No olvidemos que el movimiento de cualquier danza emerge de la armonía entre la parte superior del cuerpo, de la que se encargan el torso y los brazos, y la parte inferior, que corresponde a las caderas y a las piernas.

Las muestras iconográficas nos demuestran que la Antigüedad grecorromana no es una excepción a esta regla.

En la siguiente pieza podremos observar cómo los ejes verticales se mantienen paralelos entre ellos y en relación armónica con el eje longitudinal, ambos vistos en la figura 2.

FIGURA 5. Friso de bailarines del Santuario de los Grandes Dioses en Samotracia.



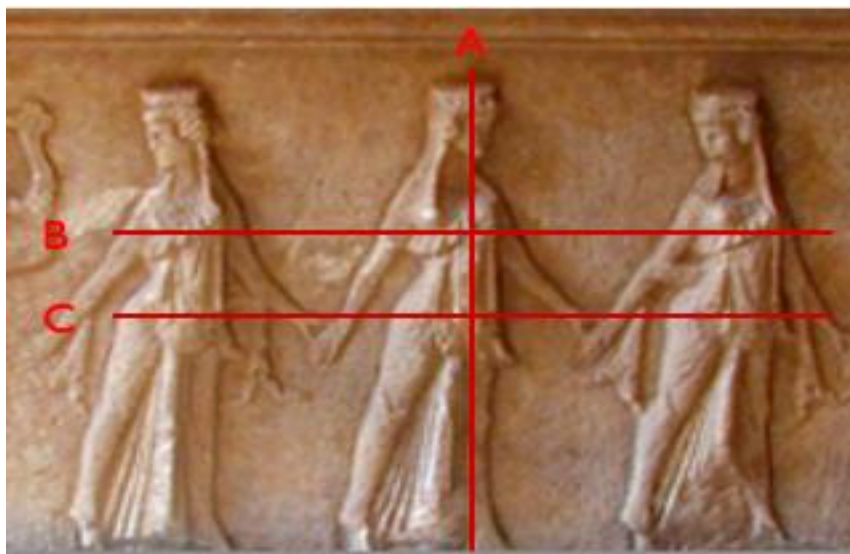
Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Samothraki_choral_dancers.jpg

Este friso (Fig. 5) de bailarines del Santuario de los Grandes Dioses en Samotracia, donado por Felipe II en el tercer cuarto del siglo IV, es uno de los primeros testigos del arte arcaico que aparece en cronología de este monarca.

En la imagen se pueden observar varias bailarinas, en una composición lineal, unidas a través de las manos. La vestimenta que llevan es larga hasta los pies, sin embargo, nos deja ver ambas piernas. De izquierda a derecha, la tercera bailarina parece que esté tocando una cítara, aunque con la mano izquierda sigue unida a su compañera. El apoyo respecto al suelo se encuentra en la pierna de delante, en la cual mantiene el peso, mientras que la pierna de detrás tiene solamente en contacto con el suelo los metatarsos de pie, lo que nos hace suponer que están realizando una danza tranquila y sosegada similar a la acción de caminar. Las bailarinas mantienen el cuerpo de perfil y las cabezas están giradas de manera alternada.

Podemos apreciar en la figura 6 como las bailarinas mantienen la alineación corporal propia de la danza en la cual el cuerpo se mantiene erguido de forma rectilínea en su eje vertical (A) manteniendo el peso sobre la pierna de delante y los ejes horizontales de la cintura escapular (B) y la cintura pélvica (C) conservan su paralelismo.

FIGURA 6. *Detalle Friso de bailarines del Santuario de los Grandes Dioses en Samotracia.*



Fuente: Elaboración propia.

En esta siguiente figura observaremos como los ejes horizontales están ligeramente ladeados, sin embargo, su paralelismo se mantiene y la coordinación con el eje vertical de apoyo continúa siendo consonante.

FIGURA 7. *Terracota de danzantes (MAN inv. 3170). Museo Arqueológico Nacional.*



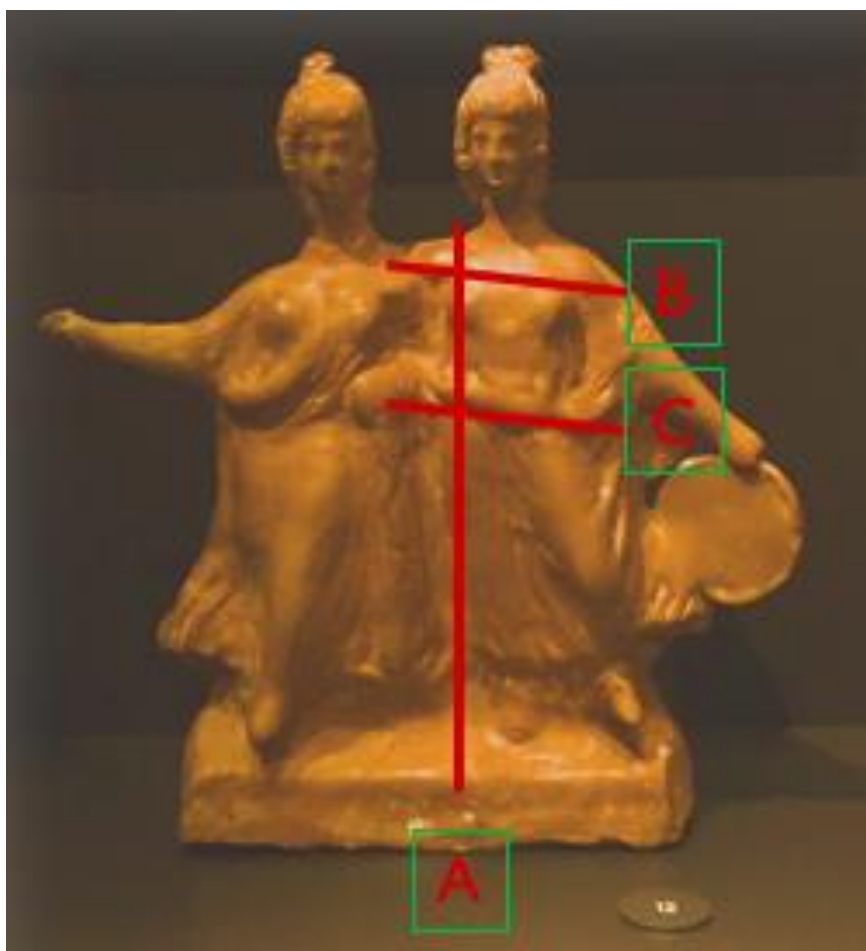
Fuente: Fotografía de la autora.

La pieza de la figura 7 representa a dos bailarinas que están danzando unidas llevando unos vestidos hasta los pies y la en el caso de la bailarina de la derecha lleva un instrumento llamado tímpano.

Podemos observar que ambas están apoyando solo un pie en el suelo mientras que el otro está ligeramente elevado en lo que podemos supo-

ner un paso de danza tranquilo y sosegado, lejos de las danzas dionisiacas en las cuales las piernas están más levantadas, en ocasiones la cabeza está echada para atrás y los brazos suelen estar en poses más tensas. Esta colocación de ambas piernas ofrece una sensación de movimiento que viene acompañado por el vuelo de sus trajes en su parte inferior.

FIGURA 8. *Terracota de danzantes (MAN inv. 3170). Detalle.*



Fuente. Elaboración propia.

Para analizar los ejes en esta terracota, dado que es una pieza algo burda en su elaboración y no se distinguen algunas colocaciones, vamos a fijarnos en la bailarina de la derecha que lleva el tímpano. El eje longitudinal de la pierna que se apoya en el suelo (A) está levemente desplazado hacia la izquierda, es decir, hacia la cadera que sustenta el peso, eso es debido a que la cintura pélvica (C) está ligeramente desplazada hacia la pierna que está elevada. Podemos observar asimismo que la línea de la cintura escapular (B) está también algo inclinada hacia la pierna en movimiento. Sin embargo, podemos ver que ambos ejes están conformados de forma paralela manteniendo así la coordinación en el alineamiento de la bailarina.

7. CONCLUSIÓN

En el mantenimiento en equilibrio del cuerpo humano, la columna vertebral adquiere el importante papel de sostenedor, a modo de eje central. Por lo tanto, de ella depende, en gran medida, el éxito de una buena colocación. Además, si las fuerzas musculares se agrupan en torno a este eje, el cuerpo se ve capacitado para poder trabajar con libertad, puesto que se favorecen los movimientos de la cadera, los brazos y la cabeza. La columna contiene el sistema nervioso central y sirve de soporte de la caja torácica y del sistema respiratorio. Es, asimismo, el apoyo de las clavículas y los omóplatos, al igual que el soporte de la cabeza. Conforman también el eje vertical que une los dos ejes horizontales de la colocación: la cintura pélvica y la cintura escapular. El cuello y la cabeza continúan el eje vertical y la línea natural de la columna vertebral.

La concepción del cuerpo, a través de esta visión armónica de sus ejes, nos permite analizar las poses estáticas de la iconografía grecorromana con un pensamiento transmutado al momento actual. La técnica de la danza perdura a través de los tiempos y, aunque en constante perfeccionamiento, mantiene algunos parámetros similares, que no han variado a lo largo de la historia. Asumimos pues que el estatuto del cuerpo como un instrumento de la danza no cambia a lo largo del tiempo, sino que incluso cultiva ciertas bases respecto al equilibrio de su colocación en

el marco de una corporalidad natural, así como en los diferentes discursos artísticos. El abanico de las figuras analizadas nos indica que la alineación del cuerpo en el movimiento danzario dialoga desde la Antigua Grecia hasta nuestro presente en sus múltiples expresiones y formas.

8. REFERENCIAS

- Ahonen, J. (2001). *Kinesiología y Anatomía Aplicada a la Actividad Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Barcsay, J. (1986). *Anatomía para el movimiento*. Corvinus Korbina.
- Basmajian, J. V., & DeLuca, C. J. (1985). *Muscle Alive*s. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Belmaker, M., Tchernov, E., Condemi, S., & Bar-Yosef, O. (2002). New evidence for hominid presence in the Lower Pleistocene of the Southern Levant. *Journal of Human Evolution*, 43(1), 43-56.
- Bordier, G. (1980). *Anatomie appliquée à la danse: le corps humain, instrument de la danse*. París: Éditions Amphora.
- Bramble, D. M., & Lieberman, D. E. (2004). Endurance running and the evolution of Homo. *Nature*, (432), 345-352.
- Calais, B. (2011). *Anatomía para el movimiento. Tomo 1*. La liebre de marzo, SL. Barcelona.
- Calero, L., y Lévéder, G. (2018). Bailarinas y contorsionistas en el Simposio de Jenofonte. *Revista Humanidades*, 8(1), 1-24. Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/h.v8i1.31414>
- Clippinger, K. (2011). *Anatomía y cinesiología de la danza*. Barcelona: Paidotribo.
- Franklin, E. (2011). *Danza: acondicionamiento físico*. Barcelona: Paidotribo.
- Gigena, M. (2004). "Danza, lenguaje y texto. Algunas perspectivas" *Material de cátedra Teoría General de la Danza*. Buenos Aires: IUNA-UBA. Versión mecanografiada.
- Grimal, P. (1965). *Diccionario de Mitología Griega y Romana*. Barcelona: Labor.
- Haas, J. (2010). *Dance Anatomy. Human Kinetics*. Australia.
- Hunt, K. D. (1994). The Evolution of Human Bipedality: ecology and functional morphology. *Journal of Human Evolution*, 26(3), 183-202.
- Lévéder, G. (2017a). *Metodología de la escuela cubana de ballet: análisis anatómico de los pasos primarios del Nivel Elemental*. [Tesis Doctoral]. Universidad Rey Juan Carlos.
- Lévéder, G. (2017b). Origen antropológico de la danza. *Arte y Movimiento*, 17, 9-21.

- Lewin, R. (2009). *Human Evolution: An Illustrated Introduction*. Australia: John Wiley & Sons.
- Merker, B. H., Madison, G. S., & Eckerdal, P. (2009). On the role and origin of isochrony in human rhythmic entrainment. *Cortex*, 45(1), 4-17.
- Moggi-Cecchi, J. (2001). Human evolution: Questions of growth. *Nature*, (414), 595-597.
- Rameau, P. (1725). *El maestro de danza*. Versión castellana del texto inglés, traducido por Cyril W. Beaumont, de la edición original publicada en París en 1725, 57 ilustraciones, traducción de Susana Uriburu. Buenos Aires: Ediciones Centurión.
- Rouvière, H. et al. (1999). *Anatomía humana. Descriptiva, topográfica y funcional*, 3. Madrid: Casa Editorial Bailly-Bailliere.
- Sachs, C. (1963). *World History of the Dance*. Edition.
- West, M. L. (1992). *Ancient Greek Music*. Oxford Clarendon Press.

LA REVISTA RITMO Y LA SEMANA DE MÚSICA
RELIGIOSA DE CUENCA (1962-2021):
APOYO, ESPACIO, INTERÉS Y PROTAGONISTAS

MARCO ANTONIO DE LA OSSA MARTÍNEZ
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La *Semana de Música Religiosa de Cuenca* (SMR) es un festival musical de una trayectoria y relevancia muy subrayada en el ámbito de la música académica occidental. Iniciado en 1962, es el cuarto ciclo más antiguo de España, ya que continúa celebrándose en fechas coincidentes con la Semana Santa en la ciudad castellano-manchega declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1996.

La Semana, declarada de Interés Turístico Internacional, ha conjuntado en sus programas y atraído a Cuenca, una ciudad que cuenta con unos 54.000 habitantes en la actualidad, a solistas, agrupaciones y directores de diferentes nacionalidades. Del mismo modo, el festival ha mostrado como principales características un notable apoyo a la composición de nuevos repertorios, a la investigación musicológica y a la interpretación de partituras de gran importancia en la historia de la música.

Por su parte, la revista Ritmo es una de las más longevas de cuantas se dedican principalmente a la música académica en España. Surgida en 1929, también continúa en activo. En sus más de mil números se han reflejado infinidad de conciertos, festivales, cursos, grabaciones, partituras, novedades, entrevistas, opiniones y otras muchas referencias y propuestas.

3. METODOLOGÍA

La metodología planteada es eminentemente comparativa, cuantitativa y descriptiva. Para tratar de dar respuesta a los objetivos, se ha realizado una búsqueda, vaciado y análisis de todos los números editados de Ritmo entre enero de 1961 y diciembre de 2021. Por fortuna, en la página web de la publicación se puede entrar en contacto con todos ellos, ya que están digitalizados y a disposición de cualquier interesado en el Archivo Histórico de Revistas (Biblioteca Virtual de Prensa Histórica del Ministerio de Cultura y Deporte)⁴⁹.

De igual forma, se parte del estudio de la literatura existente en torno a Ritmo y a la SMR. Así, se han manejado un buen número de artículos divulgativos, artículos de revistas indexadas, capítulos de libros y libros que se han dedicado tanto a la Semana de Música Religiosa⁵⁰ de Cuenca como a Ritmo⁵¹.

4. RESULTADOS

4.1. APROXIMACIÓN A LA REVISTA RITMO. DIRECTORES DE LA SMR

Ritmo se fundó en Madrid en 1929. En el periodo a estudio, se ha ido adaptando a los diferentes momentos históricos y las líneas marcadas por los tres directores que la han conducido. En su página web, es definida como «un medio de comunicación global, dentro de un entorno multimedia, con ediciones en soporte papel, digital, internet y redes sociales, con una posición líder en el mercado español y una amplia presencia y prestigio internacional» (Ritmo, s.f., en línea).

⁴⁹ https://prensahistorica.mcu.es/arce/es/publicaciones/numeros_por_mes.do?idPublicacion=1000644&anyo=1962

⁵⁰ De la Ossa-Martínez (2020a, 2020b, 2022a, 2022b, 2022c), Fernández-Cid (1986), Franco (1986), Gómez (1986), Hontañón (1986), Iglesias (1986) López (1986a, 1986b, 1986c), Marco (1986), Mombiedro (2006, 2017, 2022), Mozo, (2002, 2014), Muneta (1978), Peñuelas (2006), Ruiz (1986), Sierra (1986).

⁵¹ Caparrós (2018, 2021), García Sánchez (2021), González (2018), Gutiérrez y Granados (1989), Rodríguez (2018), Torres (1980).

La revista ha mantenido un formato de 31 x 21,5 centímetros en su edición física, a la que han sumado en los últimos tiempos otra digital. Con respecto a su extensión, ha ido variando entre las dieciséis páginas con las que contaba en los números iniciales a las más de doscientas que han caracterizado a algunas ediciones extraordinarias.

En su primera etapa, comenzó publicándose con una periodicidad quincenal, aunque en mayo de 1935 pasó a editarse mensualmente entre enero y septiembre, ya que sus dirigentes consideraron que la actividad musical en el último trimestre del año era menor.

Se interrumpió en julio de 1936 debido al inicio de la guerra civil española. Una vez finalizó el conflicto bélico, Fernando Rodríguez del Río solicitaría la reapertura de la revista. En abril de 1940, recuperó la periodicidad mensual, aunque en julio y agosto se publicaba un solo número que aglutinaba las informaciones de ambos (en ocasiones, también se reunían otros).

El jesuita Nemesio Otaño fue otra figura clave de la reapertura de este medio. Íntimo de Franco, con el que colaboró de forma estrecha durante la guerra (De la Ossa-Martínez, 2022c), se le consideró «la persona más adecuada para sacar adelante la nueva etapa de la revista, tanto por su prestigio personal como por su estrecha vinculación al bando vencedor» (Torres, 1980, p. 6).

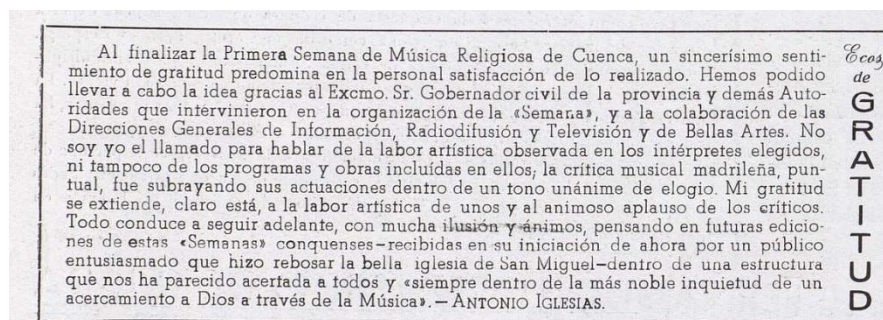
De forma general, en la década de los años cincuenta y sesenta se editaban ocho o nueve números al año. Desde inicios de los años setenta la tirada se amplió a unos diez ejemplares. De ellos, «enero y febrero aparecen juntos, y también julio y agosto (a veces mayo y junio)» (Torres, 1980, p. 8).

En lo referente a los directores que han estado al frente de Ritmo entre 1962 y 2021 y que, por tanto, han coincidido con el desarrollo de la Semana de Música Religiosa de Cuenca y con el presente trabajo, cabe citar a las figuras de Fernando Rodríguez del Río (enero 1962-mayo 1976), Antonio Rodríguez Moreno (junio 1976-marzo 2010) y Fernando Rodríguez Polo (abril 2010-diciembre 2021).

Acerca del trabajo de Fernando Rodríguez del Río, Torres (1980) remarcó que

En los treinta y tres años de su dirección Ritmo experimentó un crecimiento y prosperidad que, si en parte se comprende por su paralelo con el lento desarrollo social y económico del país, no hemos de olvidar su firme pulso en mantener lo esencial de la línea tradicional de la revista y su criterio flexible a la hora de proceder a cuantas innovaciones y reajustes fueron necesarias para adaptarse a las nuevas circunstancias (p. 6).

FIGURA 2. *Ecós de gratitud de Antonio Iglesias en el número 326 de la revista Ritmo de abril de 1962 tras la finalización de la primera Semana de Música Religiosa de Cuenca.*



Fuente: Iglesias, 1962 abril, p. 62.

Tras su fallecimiento, su hijo, Antonio Rodríguez Moreno, asumió el cargo de director de Ritmo. Después, Fernando Rodríguez Polo, nieto del fundador, ha tomado el testigo hasta nuestros días.

Antonio Rodríguez Moreno es la persona que ha estado al frente de la revista en más años coincidentes con la Semana de Música Religiosa de Cuenca, un total de 33, en los que se publicaron 366 números. Le sigue Fernando Rodríguez del Río, con quince y 138 ejemplares, y Fernando Rodríguez Polo, con diez celebradas y 128 ediciones. A continuación, se ordenan todos estos datos en una tabla:

TABLA 1. *Directores de Ritmo, periodo en el que estuvieron al frente de la revista, números editados en ese lapso de tiempo y cantidad de ediciones en las que coincidieron con la SMR.*

DIRECTOR	PERIODO	NÚMEROS	EDICIONES
Fernando Rodríguez del Río	Enero 1962- Mayo 1972	138	15
Antonio Rodríguez Moreno	Junio 1976- Marzo 2010	366	33
Fernando Rodríguez Polo	Abril 2010- Diciembre 2021	128	10

Fuente: Elaboración propia.

En otra tabla, se incluyen las referencias a todos los números publicados en Ritmo entre enero de 1962 y diciembre de 2021. Se marcan en azul los ejemplares dirigidos por Fernando Rodríguez del Río, en naranja los de Antonio Rodríguez Moreno y, en rojo, los de Fernando Rodríguez Polo. También se subrayan aquellos ejemplares en los que se incluyeron informaciones previas, críticas, publicidad u otras referencias relativas a la Semana de Música Religiosa de Cuenca.

TABLA 2. Números publicados en la revista Ritmo entre enero de 1962 y diciembre de 2021.

AÑO	E	F	M	A	My	J	JI	A	S	O	N	D	T ⁵²	S ⁵³
1962	324		<u>325</u>	<u>326</u>		327	328		329	330		331	8	2
1963	332		333	334	<u>335</u>		336	337		338	339	340	9	1
1964	341		342	<u>343</u>	344		345	346		347	348	349	9	1
1965	350		<u>351</u>	352	353	354	355		356	357	358	359	10	1
1966	360		<u>361</u>	362	<u>363</u>	364	365		366	367	368	369	10	2
1967	370		371	<u>372</u>	373		374	375	376	377	378	379	10	1
1968	380		381	382	<u>383</u>	384	385		386	387	388	389	10	1
1969	390		391	<u>392</u>	393	394	395		396	397	398		9	1
1970	399	400	401	<u>402</u>		403	404		405	406	407		9	1
1971	408	409		410	<u>411</u>	412	413		414	415	416	417	10	1
1972	418		419	420	<u>421</u>	422		423	424	425	426	427	10	1
1973	428		429	430	<u>431</u>		432	433	434	435	436	437	10	1
1974	438		439	440	<u>441</u>	442	443		444	445	446	447	10	1
1975	448		<u>449</u>	450	<u>451</u>	452	453		454	455	456	457	10	2
1976	458		459	460	461	<u>462</u>		463	464	465	466	467	10	1
1977	468		469	470	471	472	473	474		475	476	477	10	0
1978	478	479		480	481	482	483		484	485	486	487	10	0
1979	488		489	490	491	<u>492</u>	493		494	495	<u>496</u>	497	10	2
1980	498		<u>499</u>	<u>500</u>	501	<u>502</u>	503		504	505	506	507	10	3
1981	508		509	510	511	512	513		514	515	516	517	10	0
1982	518	519	<u>520</u>	521	522	523	524		525	526	527	528	11	1
1983	529	530	531	532	533	534	535		536	537	538	539	11	0
1984	540	541	<u>542</u>		<u>543</u>	544	545		546	547	548	549	11	2

⁵² Números de Ritmo publicados en ese año en total.

⁵³ Números de Ritmo publicados en ese año que cuentan con referencias a la Semana de Música Religiosa de Cuenca, en total.

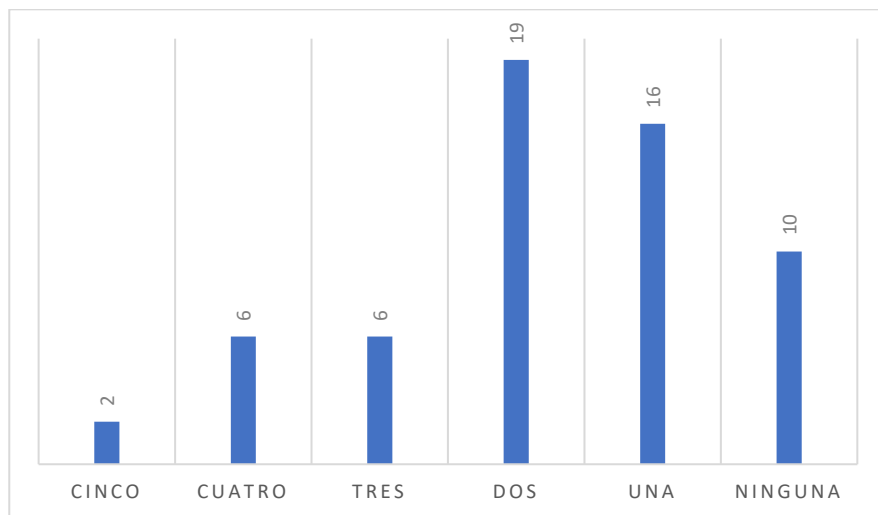
											550			
1985	551	552	<u>553</u>	554	<u>555</u>	556	557		558	559	560	561	11	2
1986	562		<u>563</u>	564	565	<u>566</u>	567		568	569	<u>570</u>	571 572	11	2
1987	573	574	<u>575</u>	<u>576</u>	577	<u>578</u>	579		<u>580</u>	581	582	583	11	4
1988	584	<u>585</u>	<u>586</u>	587	<u>588</u>	<u>589</u>	590		591	592	593	594	11	4
1989	595	<u>596</u>	597	598	599	<u>600</u>	601		602	603	604	605	11	2
1990	606	607	608	609	610	<u>611</u>	612		613	614	615	616	11	1
1991	617	618	<u>619</u>	620	<u>621</u>	<u>622</u>	623		624	625	626	627	11	3
1992	628	629	630	<u>631</u>	632	<u>633</u>	634		635	636	637	638	11	2
1993	639	640	641	642	643	<u>644</u>	645		646	647	648	<u>649</u>	11	2
1994	650	651	652	653	<u>654</u>	655	656		657	658	659	660	11	1
1995	661	662	<u>663</u>	<u>664</u>	665	666	667		668	669	670	671	11	2
1996	672	673	<u>674</u>	675	676	<u>677</u>	678		679	680	681	682	11	2
1997	683	684	<u>685</u>	686	<u>687</u>	688	689		690	691	692	693	11	2
1998	<u>694</u>	695	<u>696</u>	<u>697</u>	698	<u>699</u>	700		701	702	703	704	11	4
1999	705	706	<u>707</u>	708	709	710	711		712	713	714	715	11	1
2000	716	717	<u>718</u>	719	720	<u>721</u>	722		723	724	725	726	11	2
2001	727	728	729	<u>730</u>	<u>731</u>	732	733		734	735	736	737	11	2
2002	738	<u>739</u>	<u>740</u>	741	742	<u>743</u>	744		745	746	747	748	11	3
2003	749	750	<u>751</u>	752	753	<u>754</u>	755		756	757	758	759	11	2
2004	760	761	<u>762</u>	763	764	<u>765</u>	766		767	768	769	770	11	2
2005	<u>771</u>	<u>772</u>	773	774	<u>775</u>	776	777		778	779	780	<u>781</u>	11	4
2006	782	<u>783</u>	784	785	786	<u>787</u>	788		<u>789</u>	790	791	792	11	3
2007	793	794	<u>795</u>	<u>796</u>	797	<u>798</u>	799		800	<u>801</u>	802	<u>803</u>	11	5
2008	<u>804</u>	<u>805</u>	<u>806</u>	<u>807</u>	<u>808</u>	809	810		811	812	813	814	11	5
2009	<u>815</u>	<u>816</u>	817	<u>818</u>	819	<u>820</u>	821		822	823	824	825	11	4
2010	826	827	<u>828</u>	<u>829</u>	<u>830</u>	<u>831</u>	<u>832</u>		833	834	835	836	11	3
2011	837	838	839	<u>840</u>	841	<u>842</u>	843		844	845	846	847	11	2

2012	848	849	850	851	852	853	854		855	856	857	858	11	0
2013	859	860	<u>861</u>	862	<u>863</u>	864	865		866	867	868	869	11	2
2014	870	871	<u>872</u>	873	874	<u>875</u>	876		877	878	879	880	11	2
2015	881	882	883	884	885	886	887		888	889	890	891	11	0
2016	892	893	894	895	896	897	898		899	900	901	902	11	0
2017	903	<u>904</u>	<u>905</u>	<u>906</u>	<u>907</u>	908	909		910	911	912	913	11	4
2018	914	915	916	917	918	919	920		921	922	<u>923</u>	924	11	1
2019	925	926	927	928	929	930	931		932	933	934	935	11	0
2020	936	937	938	939	940		941		943	943	944	945	10	0
2021	946	947	948	949	950	951	952		953	954	955	956	11	0
TO-TAL													633	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, de los 633 números Ritmo publicados entre enero de 1962 y diciembre de 2021, un total de 106, es decir, un 16,74%, cuentan con referencias a la Semana de Música Religiosa de Cuenca. Si se analiza de forma anual, dos años suman cinco números con alguna alusión al festival, 2007 y 2008. Con cuatro se hallan seis años (1987, 1988, 1998, 2005, 2009 y 2017), con tres seis (1963, 1980, 1991, 2002, 2006 y 2010), con dos diecinueve (1962, 1966, 1975, 1979, 1984, 1985, 1986, 1989, 1993, 1995, 1996, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2011, 2013 y 2014), y con una, dieciséis (1964, 1965, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1976, 1982, 1990, 1994, 1999 y 2018). Por el contrario, no se incluyó ninguna información sobre la SMR en diez años de la revista (1977, 1978, 1981, 1983, 2012, 2015, 2016, 2019, 2020 y 2021).

GRÁFICO 1. Número de publicaciones con referencia a la Semana de Música Religiosa de Cuenca en los diferentes años de publicación de Ritmo entre 1962 y 2021.



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la Semana de Música Religiosa de Cuenca, ha estado dirigida entre 1962 y 2021 por seis directores: los primeros fueron su fundador, Antonio Iglesias (1962-1980), Pablo López de Osaba (1981-1993) y la dupla que formaron Ismael Martínez Barambio & Ignacio Yepes (1994-2000). A continuación, Antonio Moral la condujo entre 2001 y 2006, Pilar Tomás entre 2007 y 2016 y Cristóbal Soler entre 2017 y 2021.

TABLA 2. *Directores de la Semana de Música Religiosa entre 1962 y 2021, ediciones en las que estuvieron al frente del festival y números de la revista Ritmo publicados en ese lapso de tiempo.*

DIRECTOR	AÑOS	NÚMERO DE EDICIONES	NÚMEROS DE RITMO
Antonio Iglesias	1962-1980	19	184
Pablo López	1981-1993	13	142
Ismael Martínez & Ignacio Yepes	1994-2000	7	77
Antonio Moral	2001-2006	6	66
Pilar Tomás	2007-2016	10	110
Cristóbal Soler	2017-2021	5	54

Fuente: Elaboración propia.

Si se atiende al número de ediciones de Ritmo que se publicaron en el mandato de cada uno de estos directores (se toma como inicio de cada periodo el mes de enero y como final del mismo, diciembre), se editaron 184 en la época de Antonio Iglesias, 142 en la Pablo López de Osaba, 110 en la de Pilar Tomás, 77 en la Ismael Martínez Barambio & Ignacio Yepes, 66 en la de Antonio Moral y 54 en la de Cristóbal Soler (se han sumado las de los años 2020 y 2021 a pesar de que el festival se canceló por la pandemia).

Y, si se realiza una correspondencia entre directores de la SMR y de Ritmo, la época de Antonio Iglesias (1962-1980) corresponde a la de Fernando Rodríguez del Río (1962-1976) y Antonio Rodríguez Moreno (1976-1980). Por su parte, la de Pablo López de Osaba (1981-1993) se vincula con la de Antonio Rodríguez Moreno, que también coincidió con Antonio Moral (2001-2006) y parte de la de Pilar Tomás (2007-2016), ya que ocupó el cargo hasta marzo de 2010. A partir de esa fecha asumió la dirección de la revista Fernando Rodríguez Polo, que concurrió también con el mandato de Cristóbal Soler en la Semana (2017-2021).

4.2. PUBLICACIONES EN RITMO SOBRE LA SEMANA DE MÚSICA RELIGIOSA DE CUENCA ENTRE 1962 Y 2021

En el siguiente apartado se alude a las diferentes referencias a la Semana de Música Religiosa de Cuenca publicadas en la revista Ritmo en concreto. Se han ordenado en varias categorías: informaciones previas, críticas, otras referencias y publicidad.

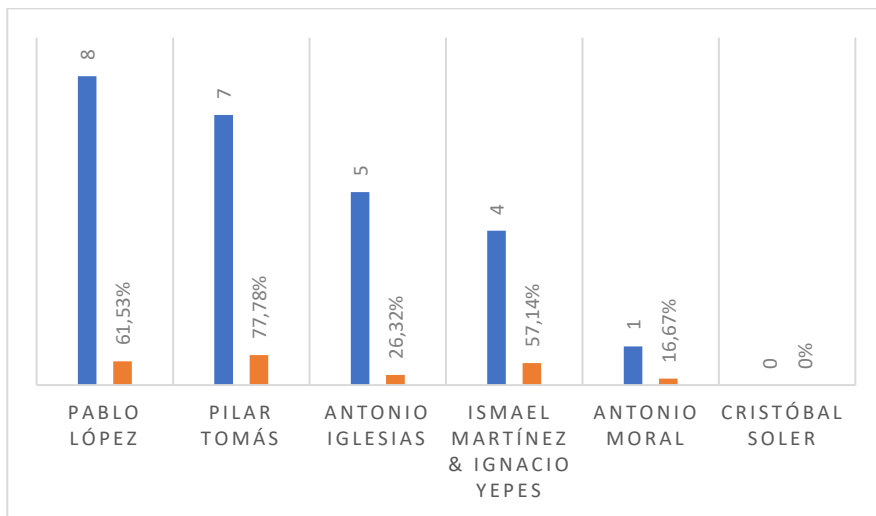
4.2.3. INFORMACIONES PREVIAS

Publicadas antes de la celebración de la Semana de Música Religiosa de Cuenca, en ellas se indican diferentes datos relativos a la misma, se referencia a alguno de sus protagonistas o se alude a uno o varios recitales del festival en concreto. Generalmente, entre otros muchos temas se menciona el programa, los conciertos, las fechas, los escenarios en los que se celebrarán los eventos y las composiciones que se interpretarán, entre otros muchos temas.

Se han hallado un total de veinticinco informaciones previas que corresponden a veintidós de los sesenta años de estudio y 58 ediciones celebradas de la SMR (como se apuntó, dos de ellas se cancelaron por la pandemia). Por tanto, un 43,10% contaron con estas referencias.

Con respecto a cada director artístico de la SMR, ocho fueron publicadas en el mandato de Pablo López de Osaba, es decir, un 61,53% de ediciones en las que condujo el festival, siete en el de Pilar Tomás (77,78%), cinco en el de Antonio Iglesias (26,32%), cuatro en la etapa de Ismael Martínez Barambio & Ignacio Yepes (57,14%), una en la de Antonio Moral (16,67%) y ninguna en la Cristóbal Soler.

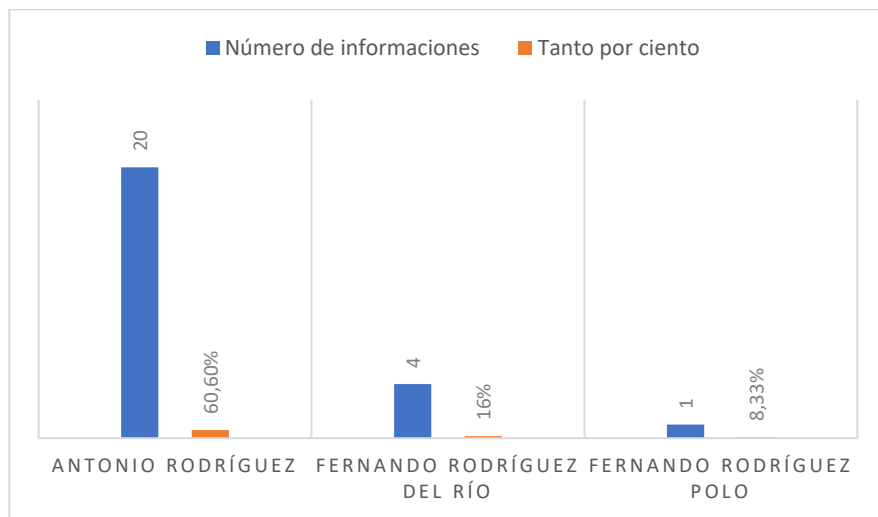
GRÁFICO 2. Directores artísticos de la SMR, número y tanto por ciento de informaciones previas publicadas en el periodo en el que estuvieron al frente de la Semana.



Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a los directores de Ritmo, en el periodo de dirección de Antonio Rodríguez Moreno se publicaron veinte informaciones previas, que corresponden a un 60,6% de años en los que estuvo al frente de la revista. También se editaron cuatro en la de Fernando Rodríguez del Río (16 %) y solo una en la de Fernando Rodríguez Polo (8,33%):

GRÁFICO 3. *Directores de Ritmo, número y tanto por ciento de publicaciones previas publicadas en Ritmo atendiendo los años de mandato de cada director de la revista.*



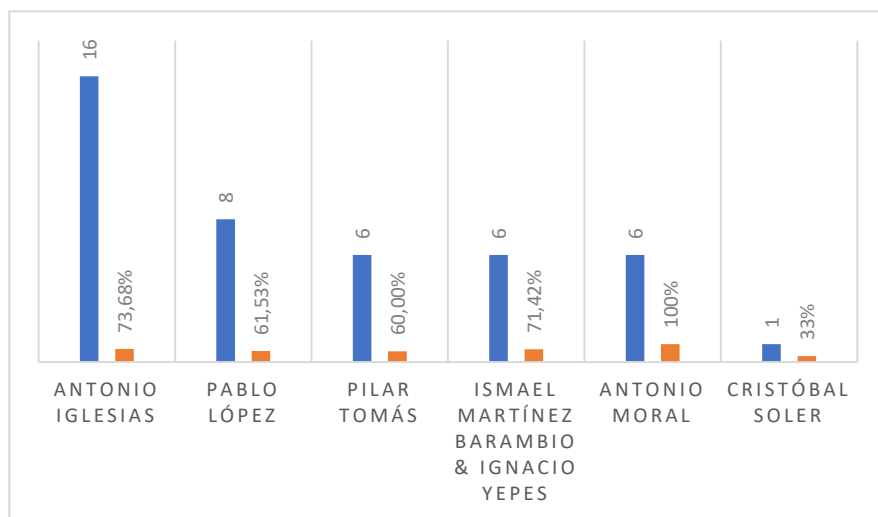
Fuente: Elaboración propia.

4.2.4. CRÍTICAS

Publicadas de forma posterior a la celebración de SMR, en ellas se analiza y enjuicia algún concierto en particular o bien se realiza un balance de lo acontecido ese año en el festival. Así, se han publicado 43 críticas en Ritmo relativas a cuarenta ediciones diferentes de la Semana de Música Religiosa de Cuenca (en 1992 y 2014 se publicaron dos de ellas, mientras que, en 1975, fueron tres). En consecuencia, el tanto por ciento de críticas en las 58 Semanas celebradas a las que se atiende en el presente estudio es de un 68,97%.

En tiempos de Antonio Iglesias se publicaron dieciséis críticas, tres de ellas en 1975, es decir, en un 73,68% de los años en los que estuvo al frente de la SMR. En la etapa de Pablo López de Osaba fueron ocho (61,53%), seis en la de Pilar Tomás (60%), Antonio Moral (100%) e Ismael Martínez Barambio & Ignacio Yepes, dos de ellas en 1998 (71,42%) y una en la de Cristóbal Soler (33,33%).

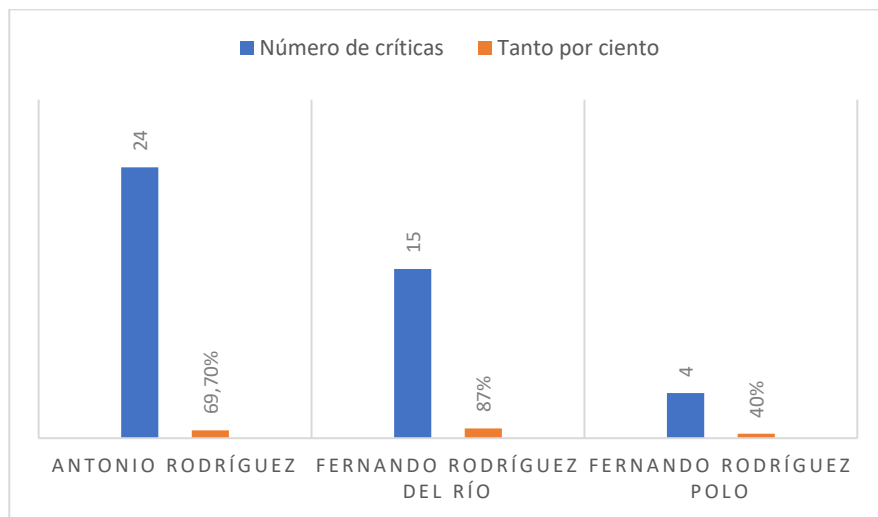
GRÁFICO 4. Directores de la Semana de Música Religiosa, número y tanto por ciento de críticas publicadas en Ritmo coincidentes con su mandato.



Fuente: Elaboración propia.

Sin salir del ámbito de las críticas publicadas en Ritmo acerca de algún concierto o una edición de la Semana de Música Religiosa de Cuenca entre 1962 y 2021 en concreto, en el lapso de tiempo de mandato de Antonio Rodríguez Moreno se publicaron veinticuatro críticas en veintitrés años diferentes, es decir, un 69,70% de años coincidentes con el festival. Por su parte, se editaron quince (86,67%) en el de Fernando Rodríguez del Río, y cuatro, tres de ellas en 1975 (40%), en el de Fernando Rodríguez Polo.

GRÁFICO 5. Directores de Ritmo, número y tanto por ciento de críticas publicadas en su mandato coincidentes con la Semana de Música Religiosa de Cuenca.



Fuente: Elaboración propia.

4.2.5. PUBLICIDAD

En el presente estudio también se ha considerado interesante analizar la publicidad que la dirección de la Semana de Música Religiosa de Cuenca ha considerado relevante contratar en Ritmo entre 1962 y 2021. De forma directa, demuestra el interés del festival por difundir en la publicación, captar la atención de sus lectores, apoyarla y valorarla en cierta medida. Así, un total de 31 ediciones contaron con ella, un 53,45% de las 58 celebradas.

FIGURA 3. Publicidad de la XLV Semana de Música Religiosa de Cuenca en la revista Ritmo.

XLV SEMANA DE MUSICA RELIGIOSA CUENCA 2006

Viernes de Dolores, 7 de abril

CONCIERTO 1
TEATRO AUDITORIO, 20:00 horas

CONCIERTO INAUGURAL

Musica 250 Aniversario, I

ORQUESTA Y CORO NACIONALES DE ESPAÑA
ALEXIA BARBERA, directora del coro
JOSEF PONS, director

BEIN ROSIQUE, soprano (11)
ERNA GRABER, mezzosoprano (2) (2)
JULIA GONZALEZ, tenor (2)
JOSE ANTONIO LOPEZ, baritono (4)

WOLFGANG AMADEUS MOZART
Divina Pastoral, K. 459 (1783) (1, 2, 3)

EDUARDO RINCÓN
Sinfonía número cuatro soprano, baritono, coro y orquesta (2005) (1, 4)
Orquesta de la RTV 304. Estreno absoluto

IGOR STRAVINSKI
Sinfonía de los Sirenas (1930)
Precio de las localidades: 30 € / 24 €

Sábado de Posión, 8 de abril

CONCIERTO 2
IGLESIA DE SAN MIGUEL, 12:00 horas

CLARINETO DE TOKIO

IRBA AUSTBACH
Rensu Jan, Cuarteto nº 2 (2005)
Orquesta de la RTV 304. Estreno absoluto

FRANZ JOSEF HAYDN
Una Sola Pastoral de Ciro en la Cruz, op. 37 (1787)
www.parcourto.de/works/Has10-50-6A
Precio de las localidades: 18 € / 15 €

CONCIERTO 3
TEATRO AUDITORIO, 20:00 horas

ORQUESTA SINFONICA DE BERLÍN
TILMAN TINGEL, director

GUZEL AHMED
Sinfonía nº 9 en re menor (1913)
Precio de las localidades: 34 € / 30 €

Domingo de Barroco, 9 de abril

CONCIERTO 4
IGLESIA ROMANA DE ARCAS, 12:00 horas

FABIO BONIZZONI, clave II

Con la colaboración de
MARIKO UCHIMURA, clave II

Abstracciones música, I

JOHANN SEBASTIAN BACH
Su última fuga, BWV 1000 (1743)
Precio único: 20 €

CONCIERTO 5
IGLESIA DE SAN MIGUEL, 19:00 horas

LA COMPAÑIA MUSICAL JORDI CABRÉ, director

PIRE BARALSA
Su Gloria de los Sirenas (1715)
Respetuosamente. Estreno en lengua moderna
Precio de las localidades: 18 € / 15 €

lunes Santo, 10 de abril

CONCIERTO 6
CONVENTO DE LAS RELIGIOSAS JUSTINIANAS DE SAN PEDRO
[Convento de las Ferras, 18:00 horas]

PASSAMEZZO ANTIGUO
WILHELM HAZZLER, tenor

Abstracciones música, 3

JOHANN SEBASTIAN BACH
Su última fuga, BWV 1000 (1743)
Estreno libre

CONCIERTO 7
IGLESIA DE SAN MIGUEL, 20:30 horas

ENRICH HENDSCHHEL, baritono
MICHAEL SCHAFER, piano

Obra de EDUARD VAN BEETHOVEN,
FRANK MARTIN, DANIEL BUDAUD y
ANTON DVOŘAK
Precio de las localidades: 18 € / 15 €

Martes Santo, 11 de abril

CONCIERTO 8
IGLESIA DEL MONASTERIO DE LA CONCEPCION FRANCISCA
(Puerto de Valero), 18:00 horas

JOSEF COLOM, piano

FEDERICO MIMOLI
Música colectiva (1959-1960)
Estreno libre

CONCIERTO 9
IGLESIA DE SAN MIGUEL, 20:30 horas

LA GRANDE CHAPELLE
ANGÈS RICASENS, director

Música religiosa de los polifonistas españoles del siglo XVI

Obra de JUAN BAUTISTA COMES,
SEBASTIÁN LÓPEZ DE VELASCO,
CARLOS MARTÍ y CRISTÓBAL GALÁN
Respetuosamente. Estreno en lengua moderna
Precio de las localidades: 18 € / 15 €

Miércoles Santo, 12 de abril

CONCIERTO 10
FUNDACION ANTONIO PÉREZ
(Arco de Convento de las Carmelitas,
Solea Marina), 20:00 horas

HORPINSO SMITH, violula

"Wás uno qe singa Av..."

Obra de LUIS MIÑÁN, LUIS DE NAVIEZ,
ALONSO MUDARRA, FRANCISCO DA MARIANO
y PÉTRIC INOCIO BORRERO
Precio único: 20 €

CONCIERTO 11
IGLESIA DE SAN MIGUEL, 20:00 horas

CONCIERTO ITALIANO
RINALDO AISSANDRINI, director

TABORDO DENTICE
Sinfonía. Finta quinta para 6 voces y continuo.
siglo XVIII

CARLO DESJARDI
Respetuosamente. Finta quinta para 6 voces y continuo
(1811)

FRANCISCO DURANTE
Miserere para 6 voces y continuo (1754)

DOMINICO SCALFATI
Gloria Mater para 10 voces y continuo (1719)
Precio de las localidades: 24 € / 18 €

Jueves Santo, 13 de abril

CONCIERTO 12
IGLESIA DE SAN MIGUEL, 12:00 horas

ARA MALIKIAN, violín

Abstracciones música, II

JOHANN SEBASTIAN BACH
Sonata nº 1 en sol mayor, BWV 1001 (1722)

ANTONIO PARRA FONS
Lamento de Jueves Santo en Cuenca (2006)
Estreno absoluto

JOHANN SEBASTIAN BACH
Sonata nº 1 en sol mayor, BWV 1001 (1722)
Precio de las localidades: 12 € / 9 €

CONCIERTO 13
CATEDRAL, 17:00 horas

CONCIERTO-CELEBRACIÓN

SCHOLA ANTIQUA
JUAN CARLOS ASENSIO, director

TRUJO SACRO, II
Finta responsor en Genes Dominic
Estreno libre

CONCIERTO 14
TEATRO AUDITORIO, 20:00 horas

JUVEN ORQUESTA NACIONAL DE ESPAÑA

CORO DE LA GENERALA VALENCIANA
FRANCESC PERALTA, director del Coro
KRZYSZTOF PENDERECHI, director

SOLISTAS, a determinar

WIKOLAI ZELINSKI
Magnificat para tres voces (c. 1611)

KRZYSZTOF PENDERECHI
Shearwater para coro mixto (1982)

Oratorio en memoria de Joaquín Fabra II
para cuarteto (2005)

Sinfonía nº 6, "Sinfonía de Hesperangia/Albani"
para solista coro y orquesta (2005)

Comendante del Abbat Montserrat de la Malia, la Reina
Griselda Pastoral de Dapota y la RV 348 de Cuenca
Precio de las localidades: 30 € / 24 €

Viernes Santo, 14 de abril

CONCIERTO 15
IGLESIA DE SAN MIGUEL, 12:00 horas

ARA MALIKIAN, violín

Abstracciones música, IV

JOHANN SEBASTIAN BACH
Sonata nº 2 en re menor, BWV 1003 (1722)

CARMELO BERNADIA
Finta para violín solo (1994)

JOHANN SEBASTIAN BACH
Finta nº 2 en re menor, BWV 1004 (1722)
Precio de las localidades: 12 € / 9 €

CONCIERTO 16
CATEDRAL, 17:00 horas

CONCIERTO-CELEBRACIÓN

SCHOLA ANTIQUA
JUAN CARLOS ASENSIO, director

TRUJO SACRO, II
Finta sacra In Passione Domini
Estreno libre

CONCIERTO 17
TEATRO AUDITORIO, 20:00 horas

Musica 250 Aniversario, II

THE SORTEN
THE SYMPHONY OF HARMONY
AND INVENTION
HARRY CHRISTOPHERS, director

LUCY CROWE, soprano
WILLIAM PURSIFORD, mezzosoprano
PAUL HEDLER, tenor
CHRISTOPHER PURVEL, bajo

GEORG FRIEDRICH HANDEL
WOLFGANG AMADEUS MOZART
2ª Misia, K.572 (1781)
Precio de las localidades: 36 € / 30 €

Sábado Santo, 15 de abril

CONCIERTO 18
IGLESIA DE SAN MIGUEL, 12:00 horas

ARA MALIKIAN, violín

Abstracciones música, V

JOHANN SEBASTIAN BACH
Sonata nº 3 en sol mayor, BWV 1003 (1722)

ASOM KHUDDOVAN
Sonata para violín solo (1993)

JOHANN SEBASTIAN BACH
Sonata nº 3 en sol mayor, BWV 1006 (1723)
Precio de las localidades: 12 € / 9 €

CONCIERTO 19
TEATRO AUDITORIO, 20:00 horas

Musica 250 Aniversario, III

ORCHESTRA OF THE EIGHTEENTH CENTURY
FRANCESC PERALTA, director del Coro
FRANS BRUGGEN, director

GLAUCO MCGARRIN, soprano (11)
NICOLA PENNY, mezzosoprano (2)
ANDRÉS DANIEL, tenor (2)
JESÚS ERASER, bajo (4)

WOLFGANG AMADEUS MOZART
Una única capsa. Misia en re mayor, K nº 18
(1781)

Contra Altus. Misia en re mayor,
K 765/158a (1773) (1)

Coro Misia en do mayor, K 427 / 417a
K 765/158a (1773) (1)
Precio de las localidades: 36 € / 30 €

CONCIERTO 20
CATEDRAL, 22:30 horas

CONCIERTO-CELEBRACIÓN

SCHOLA ANTIQUA
JUAN CARLOS ASENSIO, director

TRUJO SACRO, II
Adagio Pastoral In Nocte Sancta
Estreno libre

Domingo de Pascoa, 16 de abril

CONCIERTO 21
CATEDRAL, 10:30 horas

CONCIERTO-CELEBRACIÓN

SCHOLA ANTIQUA
JUAN CARLOS ASENSIO, director

CANTO DIEGGIARDI
Misa en do Sancta Pascha
Estreno libre

CONCIERTO 22
TEATRO AUDITORIO, 12:00 horas

Musica 250 Aniversario, IV

CONCIERTO DE CLAUSURA

ORCHESTRA OF THE EIGHTEENTH CENTURY
FRANCESC PERALTA, director del Coro
FRANS BRUGGEN, director

GLAUCO MCGARRIN, soprano (11)
WIKAI DE BRUNAMBERTI, mezzosoprano (2)
ANDRÉS DANIEL, tenor (2)
JESÚS ERASER, bajo (4)

FRANZ JOSEF HAYDN
Sinfonía nº 30 en do mayor, "Allegro" (1787)

WOLFGANG AMADEUS MOZART
Misa en re mayor "de la Coronación", K.317
(1779) (1, 2, 3, 4)
Precio de las localidades: 30 € / 24 €



**SEMANA DE
MUSICA RELIGIOSA
CUENCA**



AYUNTAMIENTO DE CUENCA



AYUNTAMIENTO DE CUENCA



AYUNTAMIENTO DE CUENCA

PARA MÁS INFORMACIÓN Y
VENTA DE LOCALIDADES

Web:
www.semanademusicalcuenca.com

Correo electrónico:
informacion@semanademusicalcuenca.com

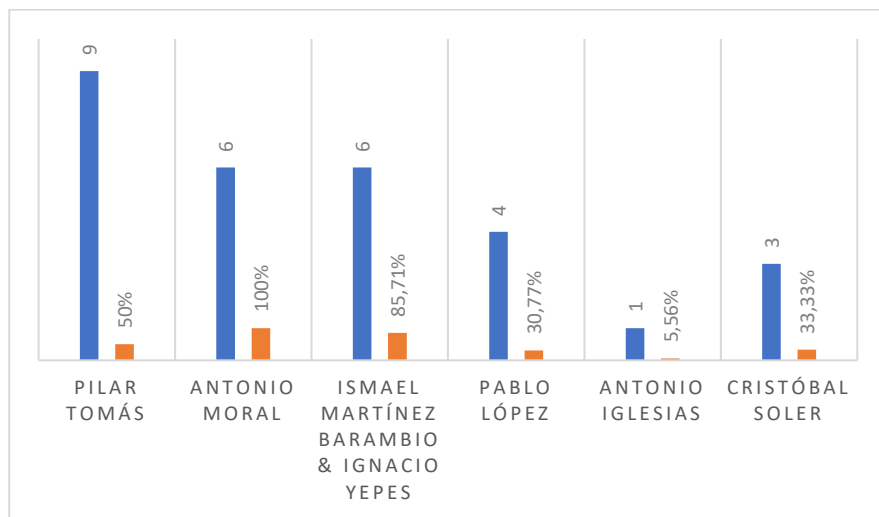
TELÉFONO: 969 232 797
969 232 799

Horario de atención: lunes a viernes, de 10h a 14h y de 17h a 20h.

Editadas de forma previa al desarrollo de la SMR, en ella se alude habitualmente de forma directa a la programación, los conjuntos, solistas y partituras protagonistas. También se informa de la manera de adquirir las localidades y abonos.

Más en concreto, nueve números publicados en cinco ediciones diferentes coincidieron con la etapa de Pilar Tomás, es decir, un 50% de los años que dirigió la Semana. En el caso de Antonio Moral fueron ocho (100%), dos en 2006 y 2005 y una en 2001, 2002, 2003 y 2004, en el de Ismael Martínez Barambio & Ignacio Yepes fueron seis (85,71%), cuatro de Pablo López de Osaba (30,77%), una en la de Antonio Iglesias (5,56%) y tres en la de Cristóbal Soler, todas ellas en 2007 (33,33% de años).

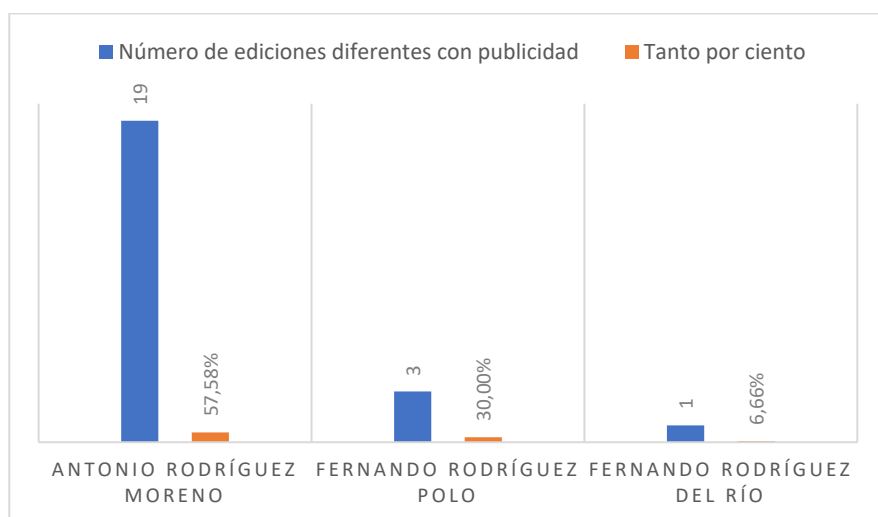
GRÁFICO 6. Directores artísticos de la Semana de Música Religiosa de Cuenca, número y tanto por ciento de ediciones en las que contrataron publicidad en la revista Ritmo durante los años en los que estuvieron en este cargo.



Fuente: Elaboración propia.

Si se contempla la misma variable, es decir, la publicidad contratada por la SMR y publicada en Ritmo entre 1962 y 2021 desde la órbita de los directores de la revista, Antonio Rodríguez Moreno suma veintiséis números en diecinueve ediciones diferentes (un 57,58% de los años coincidentes con el festival en los que estuvo en ese cargo). Por su parte, Fernando Rodríguez Polo hizo lo propio con cinco en tres ediciones distintas (30%) y Fernando Rodríguez del Río en una (6,66%).

GRÁFICO 7. Directores de Ritmo, número y tanto por ciento de publicidad contratada en la revista Ritmo durante las ediciones en las que estuvo en este cargo.

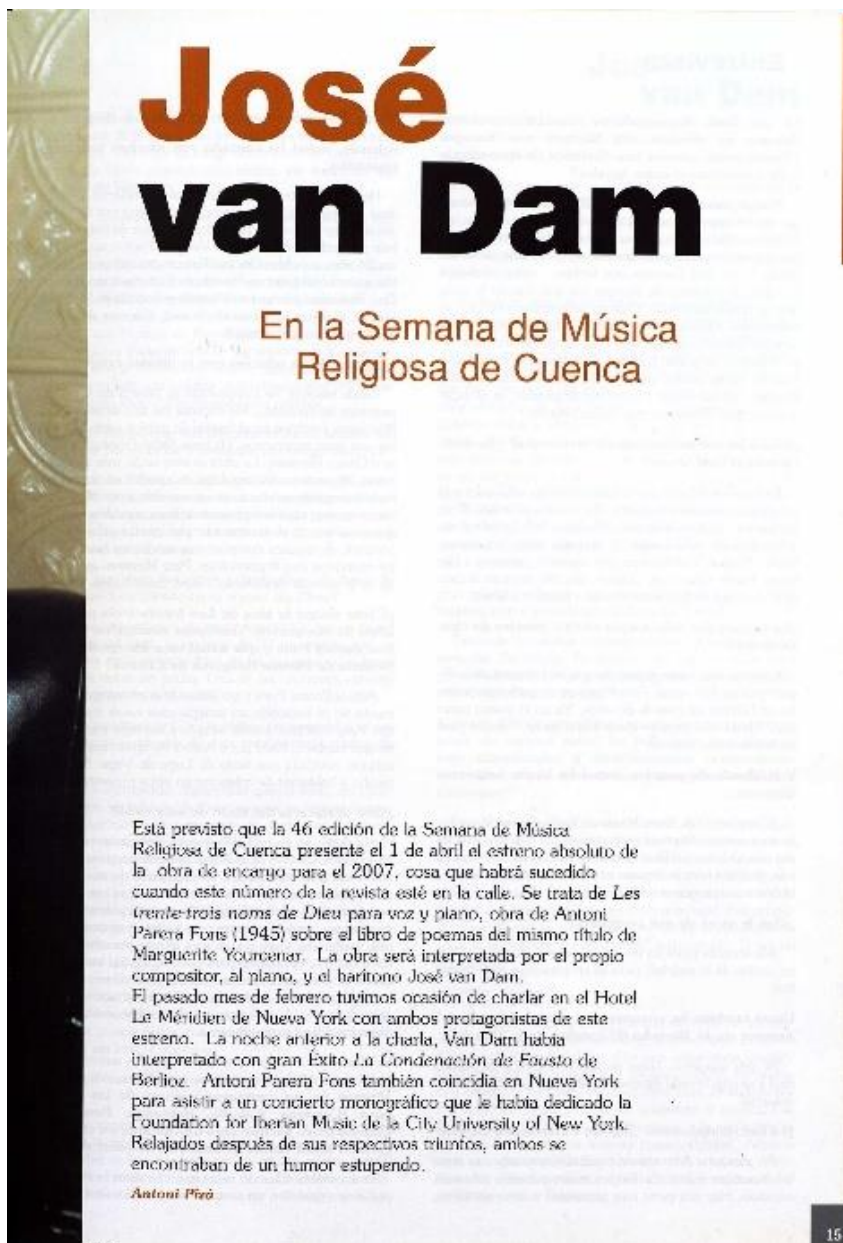


Fuente: Elaboración propia.

4.2.6. OTRAS PUBLICACIONES

También se han hallado otras referencias sobre la Semana de Música Religiosa de Cuenca en Ritmo. Una de ellas es una entrevista al barítono José Van Dam publicada en abril de 2007 y firmada por Antoni Pizá. Del mismo modo, se efectuó una crítica del libro de Jesús María Muneta *Cuenca 1962. Renacimiento de la música religiosa*, editado por el Instituto de Música Religiosa y Diputación de Cuenca en 1978. José María García del Busto firmó la reseña en la revista, que se publicó en junio de 1979.

FIGURA 4. Entrevista al barítono José van Dam en la revista Ritmo con motivo de su presencia en la Semana de Música Religiosa de Cuenca.



Fuente: Pizá, 2007 abril, p. 15.

En cuanto a referencias a discos editados por el festival, se publicaron cuatro. La primera de ellas, hallada en el ejemplar de Ritmo de diciembre de 1983, cita la edición por parte de la SMR de tres cedés en la discográfica Dial Discos. Recogieron la grabación en directo la interpretación de la Pasión según san Marcos de Tomás Marco, el Magnificat R 28 de Antonio Soler y la Agenda Defunctorum de Vásquez. Los grupos protagonistas fueron el Coro y Conjunto Instrumental Pro Cantata, dirigido por P. Ortega, el Coro de Cámara Villa de Madrid, la Orquesta Sinfónica de Berlín, dirigida por H. Franck, y el Cuarteto Vocal Tomás Luis de Victoria. Su número de referencia fue el 54-9165/7.

FIGURA 5. Espacio de crítica de libros en el que José Luis García del Busto aborda el trabajo de José María Muneta.

MUNET, J. M.: **Cuenca 1962: Renacimiento de la música religiosa española.** Instituto de Música Religiosa de la Excm. Diputación Provincial de Cuenca. Cuenca, 1978.

Jesús María Muneta, después de estudiar los frutos de la música religiosa española del pasado, que las Semanas de Cuenca han revitalizado desde su fundación, en 1962, aborda en este amplio y documentado trabajo el estudio del singular estímulo que las Semanas de Música Religiosa de Cuenca han constituido para lanzar a los maestros españoles de la composición contemporánea hacia el género religioso-espiritual, tan abandonado por lo común en nuestro siglo. No titubea Muneta al valorar lo que Cuenca y sus Semanas han supuesto en este sentido: «El "corpus" de "obras nuevas" estrenadas en Cuenca es lo mejor de lo realizado en el campo de la música religiosa o espiritual desde el siglo XVIII en España».

Nada menos que treinta y dos obras, producidas entre 1962 y 1977, de un valor medio muy estimable, con las lógicas fluctuaciones de interés y calidad, analiza el autor de este libro, correspondientes al concurso que funcionó desde 1962 a 1966, a los Encargos (que se mantienen desde entonces) y a las libras aportaciones de compositores españoles interesados en participar en este certamen, uno de los de mayor originalidad e interés que se haya producido nunca en nuestro país. Estas obras son estudiadas por Muneta en tres frentes: Presentación formal, Estudio técnico y Expresividad, con aportación de ejemplos tomados de las partituras, datos e inclusión de rasgos biográficos de los correspondientes autores. Acaso pueden detectarse en el libro un punto álgido y un mínimo de interés en las com-

posiciones aportadas, respectivamente, por Fernando Remacha y Manuel Angulo.

El maestro tudelano Fernando Remacha, con su cantata **Jesucristo en la Cruz**, presentada en la segunda Semana (1963), ha sido el único merecedor del Primer Premio Tomás Luis de Victoria y Tormo de Oro en el breve concurso antes mencionado. Su obra fue saludada por toda la crítica como una sensacional aportación, demostrativa de la mano maestra del autor y del mérito de su callada y profunda evolución para ofrecer un lenguaje rigurosamente actual desde unas premisas personales que lo hacen por imperativo cronológico—miembro de aquella generación de la República que puede ser vista como puente entre los Falla y Turina y la actual generación de los maestros de la vanguardia musical española. Con la cantata **Jesucristo en la Cruz**, de Fernando Remacha, según juicio de Muneta, «se abre un nuevo capítulo de la Historia de la Música Religiosa Española».

Hablábamos de un «mínimo» en la curva de valor de las composiciones estrenadas en las Semanas cuencenses. Ello se da—según se desprende del presente trabajo—en la obra **Loores del Ave María**, de Manuel Angulo: «Después de un estudio meticuloso, he llegado a la conclusión de que la obra **Loores del Ave María** presenta una "asi total" "coincidencia" con el oratorio **Pasión et mors D. N. J. C. secundum Lucam**, de K. Penderecki», escribe Muneta, para pasar a continuación a demostrar, en treinta y cinco páginas de estudio paralelo de ambas partituras, tan comprometido aserto. La sorprendente revelación surtió efectos inmediatos, y así escribe Muneta: «Con anterioridad a este estudio, del que es conocedor el autor de **Loores del Ave María**, dicho autor ha refundido totalmente la obra. Agradezco al autor su envío.»

CRITICA DE LIBROS

En fin, entre ambos polos, en el libro se trata de obras enormemente significativas cuyo interés estríbe, en gran parte, en la amplitud del espectro estilístico que barren. No será vano, para subrayar esto, relacionar los nombres de los compositores que aparecen tratados en el texto: Remacha Echeverría, Soler, Alonso, Artega, C. Halffter, Mompou, Espiá, E. Halffter, Rodrigo, R. Halffter, Gombau, Montsalvatge, Angulo, Castillo, A. Blancafort, Escudero, Bernaldo, Marco, García Abril, J. M. Franco, Martín Pompey, De Pablo, Muñoz Molleda, Besses, Blanquer, Braga y Cobos.

Sin duda, es una obra muy interesante, y a ella habrá que acudir para futuros estudios de la música española contemporánea
JOSE LUIS GARCIA DEL BUSTO.

VALLS GARCIA, Manuel: **Para entender la música.** Alianza Editorial. Madrid.

Su autor ha tenido acierto, en un momento en que la música atraviesa un momento de mentalización, pretendiendo iniciar al lector en los misterios que encierra. Se trata de una nueva versión, muy ampliada y que tuvo una gran aceptación en lengua catalana en el año 1962. El índice de materias el autor lo distribuye en tres fases: «Del sonido a la música y de la música al arte musical»; la segunda parte, «Síntesis de la evolución musical en Europa», y para terminar la tercera parte, «La Música como espectáculo», donde incluye una discografía y una bibliografía de gran interés, y todo expresado con un estilo claro y sencillo, como de pluma experta en la materia. En resumen, un libro que todo profesional o aficionado a la Música debe conocer.—J. C.

En mayo de 1984 se abordó esta misma compilación, aunque en esta ocasión en formato de crítica firmada por Carlos Villanueva. La interpretación recibió cuatro estrellas sobre cinco y el sonido, dos.

La dirección de Ritmo consideró oportuno premiar a la grabación de la XXIII Semana de Música Religiosa de Cuenca de 1984, efectuada también por Dial Discos. La compilación se compuso de obras de Victoria, Bernaola, García y de Martínez. Fueron interpretadas por la Orquesta Nacional de Cámara, dirigida por Carmelo Bernaola, y el Coro de Cámara Villa de Madrid, conducido por J. M. Barquín.

Por último, en octubre de 2007 J. B. firmó otra crítica de un disco publicado por la SMR y protagonizado por la soprano Isabel Rey, la mezzosoprano Daniella Barcelona y la Joven Orquesta Nacional de España. Interpretaron *Crisantemi* de Rossini, el *Stabat Mater* de Boccherini y *Giovanna d'Arco* de Sorriani y Sciarrino.

Otra noticia que se publicó sobre la Semana, en este caso en diciembre de 1993, fue firmada por Pedro Mombiedro. En ella aludió a la dimisión del hasta entonces director del festival, Pablo López de Osaba.

También es oportuno reseñar que, en la sección «Cartelera musical», apareció indicada la programación o parte de ella del festival, más concretamente en los números 499, 520, 542, 554, 576 y 586.

4.3. CRÍTICOS Y PERIODISTAS DE RITMO Y LA SMR

La última de las variables en la que se ha reparado en este trabajo es la de los críticos, periodistas y otros profesionales que se encargaron de firmar las diferentes publicaciones a las que se ha aludido entre 1962 y 2021 (otro buen número de ellas fueron editadas sin indicación al autor de la misma).

En buena parte, muchos de ellos realizan su labor sin recibir remuneración alguna. De esta forma, el supuesto prestigio aparejado a este trabajo, la promoción, la satisfacción personal, el acceso a entradas para el festival o algunos de los conciertos o el pago del traslado, el alojamiento y la manutención por parte del ciclo o de la revista suelen ser algunos de los motivos principales que se esgrimen para desarrollarlo.

FIGURA 6. Crítica de Manuel Millán de la XLII Semana de Música Religiosa de Cuenca en la revista Ritmo de junio de 2004.

Reportaje

XLIII Semana de Música Religiosa de Cuenca

Sube como la espuma

MANUEL MILLÁN DE LAS HERAS



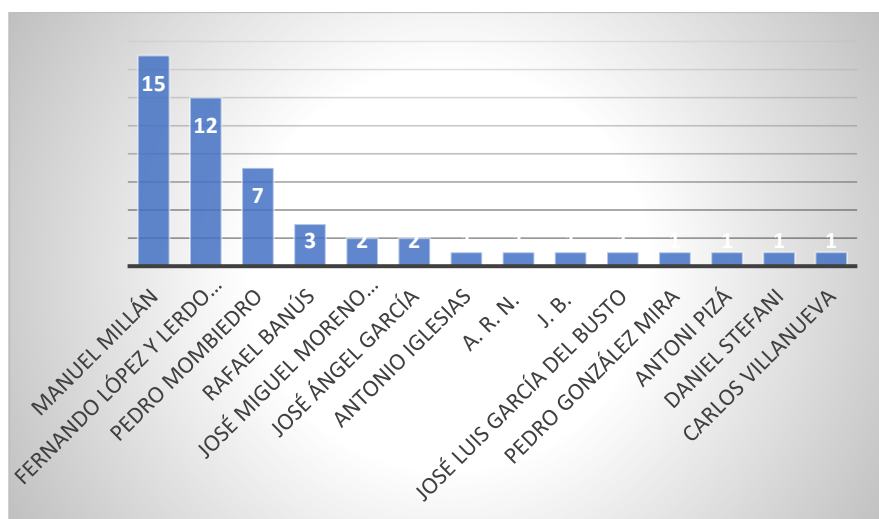
Elías Artacuren y el Octeto Ibérico de Violonchelos presentaron tres interesantes estrenos absolutos.

El entusiasmo que se vive entre los aficionados y profesionales de la música en la semana de pasión de Cuenca aumenta cada año. El ambiente espiritual que se crea es el propicio para disfrutar de la producción religiosa del último milenio, con hermosas procesiones que hay que sortear hasta llegar al escenario, que en sí mismo puede ser una obra de arte. El Teatro auditorio, las iglesias de San Miguel y Arcas, los conventos de las Concepcionistas y las Petras, la Fundación Antonio Pérez y la Catedral fueron los marcos de los veintidós conciertos, donde se tocaron todos los palos, con tres estrenos –Sánchez Verdú, David del Puerto y Terry Riley–, una restauración musicológica de Felice Anerio y creaciones desde el gregoriano hasta nuestros días. También, tras el éxito del anterior año, se produjeron los encuentros previos de los protagonistas con los aficionados y la prensa, descubriendo personalidades interesantes y cercanas. También es notable el éxito de asistencia y el crecimiento de un público internacional. El patio de butacas era una auténtica O.N.U.

Fuente: Millán, 2004 junio, p. 88.

Encabeza el listado Manuel Millán de las Heras (quince), Fernando López y Lerdo de Tejada (doce), Pedro Mombiedro (siete), Rafael Banús (tres) y José Miguel Moreno Sabio y José Ángel García (dos cada uno). Firmaron una Antonio Iglesias, J. B., José Luis García del Busto, Pedro González Mira, Antoni Pizá, A. R. N., Daniel Stefani y Carlos Villanueva.

GRÁFICO 8. *Críticos, periodistas y profesionales que han firmado publicaciones en Ritmo dedicadas a la Semana de Música Religiosa de Cuenca entre 1962 y 2021.*



Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

La Semana de Música Religiosa de Cuenca ha contado con el apoyo y difusión por parte de Ritmo en el periodo correspondido entre 1962 y 2021, aunque en ocasiones este ha sido un tanto discontinuo. En los 633 números publicados en el lapso abordado en este estudio, que va desde enero de 1962 a diciembre de 2021, las personas que se han sucedido como directores de esta revista, Fernando Rodríguez del Río (enero 1972-mayo 1976), Antonio Rodríguez Moreno (julio 1976-marzo 2010) y Fernando Rodríguez Polo (abril 2010-diciembre 2021), han brindado diferente atención, proyección y reflejo a las 58 ediciones del festival internacional conquense realizadas en este tiempo.

Si se atiende a su labor en este sentido de forma individual, Fernando Rodríguez del Río publicó críticas en un 86,67% de ediciones en las que dirigió Ritmo, aunque el porcentaje disminuye al 16% al atender a las informaciones previas publicadas y al 6,66% en el caso de ediciones en las que el festival consideró oportuno publicitarse en Ritmo (cierto es que buena parte de estos años se enclavaron en el franquismo, y no era habitual que el régimen publicitara de forma directa los certámenes que gestionaba).

Después, Antonio Rodríguez Moreno es el que más interés mostró por la SMR, ya que en un 60,6% de sus años de mandato se incluyeron en la revista informaciones previas, en un 69,70% aparecieron críticas y en un 21,21% se pudieron leer otras noticias. Por su parte, el festival contrató publicidad el 57,58% de ellas.

A continuación, las ediciones que han coincidido con Fernando Rodríguez Polo muestran un 40% de críticas y una sola información previa (8,33%). Contó con publicidad en un 30% de años.

En el caso de los directores de la Semana de Música Religiosa y la revista Ritmo, en la etapa de Antonio Iglesias (1962-1980) se publicaron críticas del 73,68% de las ediciones que dirigió. En cuanto a informaciones previas, fueron cinco, un 26,32%, mientras que, en una sola ocasión (5,56%), se contrató publicidad.

Durante el mandato de Pablo López de Osaba (1981-1993), se escribieron ocho críticas (61,53%), ocho informaciones previas (61,53%) y se contrató publicidad en cuatro ocasiones (30,77%).

Por su parte, en tiempos de Ismael Martínez Barambio & Ignacio Yepes (1994-2000) se publicaron seis críticas (71,42%) y cuatro informaciones previas (57,14%). Contrataron publicidad en Ritmo en cuatro ediciones (85,71%).

Antonio Moral (2001-2006) cuenta con un 100% de críticas publicadas y otro 100% en publicidad contratada (incluso, en alguna edición se suscribió en varios números). Por el contrario, solo apareció una información previa (16,67%).

Pilar Tomás (2007-2016) contrató publicidad el 50% de las ediciones de su etapa como directora (también apareció algún año en varios números). Del mismo modo, se publicaron seis críticas (60%) y siete informaciones previas (77,78%).

En el caso de Cristóbal Soler contrató publicidad en tres meses de una única edición, la de 2017 (33,33%), vio publicada una crítica (33,33%) y no obtuvo ninguna información previa.

Por último, con respecto a los profesionales que se han dedicado a referenciar, difundir, juzgar y/o comentar la Semana de Música Religiosa de Cuenca en esta ciudad han destacado con más publicaciones Manuel Millán de las Heras a comienzos del siglo XXI, Fernando López y Lerdo de Tejada en la primera etapa del festival y Pedro Mombiedro a finales del siglo XX. Sin duda, la labor de todos ellos es fundamental en diversos sentidos.

Pese a los ya valorados datos positivos, el hecho de que la Semana de Música Religiosa se sitúe en una ciudad pequeña, aunque no muy alejada de Madrid, lugar de publicación de Ritmo, como es Cuenca (dista 160 kilómetros de la capital), puede, pese al prestigio de la Semana de Música Religiosa de Cuenca, explicar algunos de estos números mejorables en distintas etapas y variables. También pudieron deberse al poco interés mostrado por los directores del festival por contratar publicidad, facilitar la presencia de críticos de la revista en su desarrollo, diferentes desavenencias o a otras circunstancias.

Como proyecto de futuro, sería tal vez interesante cotejar estos datos con los relativos a la presencia de informaciones previas, críticas, publicidad y otras referencias a otros festivales de relevancia a nivel nacional en Ritmo, como pueden ser el Festival de Música y Danza de Granada, el de Santander o el de San Sebastián.

7. REFERENCIAS

- B. J. (2007, octubre). Puccini: *Crisantemi*. Boccherini: *Stabat Mater*. Sorriani/Sciarrino: *Giovanna d'Arco*. Isabel Rey, soprano. Daniela Barcellona, mezzosoprano. Joven Orquesta Nacional de España. *Ritmo*, 801, 48.
- Banús, R. (1986, junio). El cuarto de siglo de las Semanas de Música Religiosa de Cuenca. *Ritmo*, 566, 108-109.
- Banús, R. (1987, junio). XXV Semana de Música Religiosa de Cuenca (13 al 19 de abril). *Ritmo*, 578, 38-39.
- Banús, R. (1988, mayo). XXVII Semana de Música Religiosa de Cuenca. La opción de lo infrecuente. *Ritmo*, 588, 22.
- Caparrós, A. (2018). Esbozos político-musicales: la revista Ritmo entre 1945 y 1956. Prensa y música en una década extraña. En M. A., de la Ossa-Martínez (Ed.). *¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos? Prensa y música, música y prensa: pasado, presente y... ¿futuro?* (pp. 23-52). Procompal Publicaciones.
- Caparrós, A. (2021). La revista Ritmo tras el giro editorial de 1947. Escribiendo sobre cine y música. En *Detrás de la imagen: cine, canción y baile en España, 1931-1959*. (pp. 143-160). Ediciones Complutense.
- De la Ossa-Martínez, M. A. (2020a). Antonio Vivaldi... ¡en Cuenca!: breve aproximación a la Semana de Música Religiosa de Cuenca (2001-2019). *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 7. <https://doi.org/10.4995/cs.2020.12942>
- De la Ossa-Martínez, M. A. (2020b). *La Semana de Música Religiosa de Cuenca (2001-2019). Protagonistas, obras y gestión*. Libargo.
- De la Ossa-Martínez, M. A. (2022a). Análisis de género de la programación de la 59ª Semana de Música Religiosa de Cuenca: ¿es necesario un cambio de paradigma en la gestión cultural y en la industria musical española?. En B., Garrido-Ramos, y J. A., Méndez-Martínez (Coords.). *Actas del Primer Macrocongreso Internacional de Ciencias y Humanidades Horizonte*. (pp. 397-418). Dykinson.
- De la Ossa-Martínez, M. A. (2022b). *La Semana de Música Religiosa de Cuenca (1962-2021): análisis, claves y contexto*. Servicio de Publicaciones de Diputación de Cuenca/Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- De la Ossa-Martínez, M. A. (2022c). Propaganda, política e himnos en el bando sublevado: El padre Nemesio Otaño, la «Marcha granadera» y Francisco Franco en la Guerra Civil española (1936-1939). En E., Peral (Ed.). *Figuras*

- olvidadas en la cultura de la Guerra Civil española.* (pp. 109-130). Guillermo Escolar Editor.
- Fernández-Cid, A. (1986). Singularidad de las Semanas de Música Religiosa de Cuenca dentro de los festivales internacionales. En *25 años de música religiosa en Cuenca.* (pp. 13-26). Patronato de las Semanas de Música Religiosa de Cuenca.
- Franco, E. (1986). Las Semanas en su historia. En *25 años de música religiosa en Cuenca.* (pp. 107-111). Patronato de las Semanas de Música Religiosa de Cuenca.
- García del Busto, J. L. (1979, junio). Crítica. *Ritmo*, 492, 38.
- García Sánchez, A. (2021). La reestructuración de las enseñanzas de música durante los primeros años del franquismo a través de la revista Ritmo, «órgano oficial» del estado. En *El devenir de las civilizaciones: Interacciones entre el entorno humano, natural y cultural.* (pp. 1332-1348). Dykinson.
- Gómez, C. (1986). Música religiosa recobrada. En *25 años de música religiosa en Cuenca.* (pp. 53-62). Patronato de las Semanas de Música Religiosa de Cuenca.
- González Mira, P. (2013, mayo). 52 Semana de Música Religiosa de Cuenca. Una primera parte de altura. *Ritmo*, 863, 51.
- González Mira, P. (2018, noviembre). Observaciones (críticas) para un noventa cumpleaños. Una visión objetiva sobre Ritmo en sus noventa años. *Ritmo, Especial noventa años* (923). <https://www.ritmo.es/revista/observaciones-criticas-para-un-90-cumpleanos>
- Gutiérrez, P. & Granados, V. (1989). *Ritmo. 1929-1989. Índices generales (segunda parte. 1980-1988).* Ritmo.
- Hontañón, L. (1986). La interpretativa de las «Semanas» de Cuenca. En *25 años de música religiosa de Cuenca.* (pp. 65-70). Patronato de las Semanas de Música Religiosa de Cuenca.
- Iglesias, A. (1962). Ecos de gratitud. *Ritmo*, 325, 12.
- Iglesias, A. (1986). Encargos y estrenos en las Semanas de Música Religiosa. En *25 años de música religiosa en Cuenca.* (pp. 27-38). Patronato de las Semanas de Música Religiosa de Cuenca.
- IV Semana de Semana de Música Religiosa de Cuenca (1965, marzo). *Ritmo*, 351, 15.
- López de Osaba, P. (1986b) Introducción. En *25 años de música religiosa en Cuenca.* (pp. 7-12). Patronato de las Semanas de Música Religiosa de Cuenca.

- López y Lerdo de Tejada, F. (1964, abril). III Semana de Música Religiosa de Cuenca. *Ritmo*, 343, abril de 1964.
- López y Lerdo de Tejada, F. (1966, mayo). V Semana de Música Religiosa de Cuenca. *Ritmo*, 363, 12.
- López y Lerdo de Tejada. (1967, abril). VI Semana de Música Religiosa de Cuenca. *Ritmo*, 372, 6-7.
- López y Lerdo de Tejada. (1968, mayo). VII Semana de Música Religiosa en Cuenca. *Ritmo*, 383, 12-13.
- López y Lerdo de Tejada, F. (1969, abril). VIII Semana de Música Religiosa Cuenca. *Ritmo*, 392, 12.
- López y Lerdo de Tejada, F. (1970, abril-mayo). IX Semana de Música Religiosa en Cuenca. *Ritmo*, 402, 12.
- López y Lerdo de Tejada, F. (1971, mayo). Cuenca. Los diez años de la Semana de Música Religiosa. *Ritmo*, 411, 12.
- López y Lerdo de Tejada, F. (1972, mayo). XII Semana de Música Religiosa de Cuenca. *Ritmo*, 421, 8-9.
- López y Lerdo de Tejada, F. (1973, mayo-junio). XII Semana de Música Religiosa. *Ritmo*, 431, p. 12.
- López y Lerdo de Tejada, F. (1974, mayo). Cuenca. Su XIII Semana de Música Religiosa. *Ritmo*, 441, pp. 8-9.
- López y Lerdo de Tejada, F. (1975, mayo). XIV Semana de Música Religiosa. *Ritmo*, 451, 51-52.
- López y Lerdo de Tejada, F. (1976, julio). XV Semana de Música Religiosa de Cuenca. *Ritmo*, 462, 80-81.
- Marco, T. (1986). La música religiosa de vanguardia europea. En *25 años de música religiosa en Cuenca*. (pp. 87-106). Patronato de las Semanas de Música Religiosa de Cuenca.
- Millán, M. (1998, junio). XXXVII Semana de Música Religiosa de Cuenca. *Ritmo*, 699, 52.
- Millán, M. (2000, junio). Bienaventurados los que buscan la paz. *Ritmo*, 721, 44.
- Millán, M. (2002, junio). XLI Semana de Música Religiosa. Nuevos tiempos de gloria. *Ritmo*, 743, 112-113.
- Millán, M. (2003, junio). XLII Semana de música religiosa. Entre el cielo y la tierra. *Ritmo*, 754, 10-11.
- Millán, M. (2004, junio). XLIII Semana de Música Religiosa de Cuenca. Sube como la espuma. *Ritmo*, 765, 88-89.

- Millán, M. (2005, mayo). XLIV Semana de Música Religiosa de Cuenca. Entre el Norte y el Sur. *Ritmo*, 775, 94-95.
- Millán, M. (2006, junio). XLV Semana de Música Religiosa de Cuenca. Broche de oro para un fin de ciclo. *Ritmo*, 787, 94-95.
- Millán, Manuel. (2007, junio). 46 Semana de Música Religiosa de Cuenca. Nuevos aires escénicos. *Ritmo*, 798, 94-95.
- Millán, M. (2008, mayo). 47 Semana de Música Religiosa de Cuenca. Más escena y emoción. *Ritmo*, 808, 96-97.
- Millán, M. (2009, junio). 48 Semana de Música Religiosa de Cuenca. Estabilidad. *Ritmo*, 820, 96-97.
- Millán, M. (2010, mayo). 49 Semana de Música Religiosa. Sin crisis. *Ritmo*, 830, 48-49.
- Millán, M. (2011, junio). 50 Semanas de Música Religiosa de Cuenca. Bodas de Oro. *Ritmo*, 842, 50-51.
- Millán, M. (2013, mayo). 52 Semana de Música Religiosa de Cuenca. Selección de dulces. *Ritmo*, 863.
- Millán, M. (2014, junio). La sorprendente peculiaridad. *Ritmo*, 787, 36.
- Millán, M. (2017, mayo). Año de transición. *Ritmo*, 907, 44.
- Mombiedro, P. (1989, junio). XIX Semana de Música Religiosa de Cuenca. *Ritmo*, 600, 34.
- Mombiedro, P. (1990, junio). XXIX Semana de Música Religiosa de Cuenca. *Ritmo*, 611, 34.
- Mombiedro, P. (1991, mayo). XXX Semana de Música Religiosa de Cuenca. *Ritmo*, 621, 26.
- Mombiedro, P. (1992, junio). País musical. Cuenca. *Ritmo*, 633, 45-46.
- Mombiedro, P. (1993, diciembre). Cuenca. Dimite Pablo López de Osaba. *Ritmo*, 694, 36.
- Mombiedro, P. (1994, mayo). 33 años de música religiosa de Cuenca. *Ritmo*, 621, 26.
- Mombiedro, P. (1995, abril). Cuenca. XXXIV Semana de Música Religiosa. *Ritmo*, 664, p. 47.
- Mombiedro, P. (2006). *Una mirada a la Semana de Música Religiosa de Cuenca (1962-2006)*. Ayuntamiento de Cuenca/Consejería de Cultura de Castilla-La Mancha.
- Mombiedro, P. (2017). *Patrimonio musical en Castilla-La Mancha. La creación contemporánea en la Semana de Música Religiosa de Cuenca. Análisis*

- histórico, recuperación y gestión* [Tesis doctoral]. Universidad de Castilla-La Mancha. <http://hdl.handle.net/10578/17471>
- Mombiedro, P. (2022). *De música spirituali. Cuenca como paradigma de la música religiosa española*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moreno, J. M. (1997, mayo). XXXVI Semana de Música Religiosa de Cuenca. *Ritmo*, 687, 52-53.
- Moreno, J. M. (1998, abril). XXXVII Semana de Música Religiosa. *Ritmo*, 697, 47.
- Mozo, M^a A. (2002). *Semana de Música Religiosa en Cuenca: génesis y evolución* [Tesis doctoral]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mozo, M. A. (2014). *XXXIX Semanas de Música Religiosa en Cuenca. Génesis y evolución*. Servicio de Publicaciones de la Excma. Diputación de Cuenca.
- Muneta, J. M. (1978). *Cuenca, 1962. Renacimiento de la música religiosa en España*. Instituto de Música Religiosa.
- Música en Semana Santa (1996). *Ritmo*, 674, 40.
- Música religiosa, en Cuenca (1999, marzo). *Ritmo*, 707, 20.
- Música sacra en la Semana Santa (1962, abril). *Ritmo*, 325, 12.
- Músicas de ayer y hoy durante la Semana Santa. Cuenca (1979, junio). *Ritmo*, 492, 65.
- Peñuelas, M. Á. (2006). Cuenca espectadora y expectante. En P., Mombiedro. *Una mirada a la Semana de Música Religiosa de Cuenca (1962-2006)*. (pp. 15-17). Ayuntamiento de Cuenca. Consejería de Cultura de Castilla-la Mancha.
- Pizá, A. (2007, abril). José van Dam en la Semana de Música Religiosa de Cuenca. *Ritmo*, 796, 15-17.
- Premios de la dirección de Ritmo (1984, diciembre). *Ritmo*, 580, 10.
- Presentada la 56 Semana de Música Religiosa de Cuenca (2017, marzo). *Ritmo*, 905, 29.
- Rodríguez Polo, F. (2018, noviembre). Por una ilusión. Una visión objetiva sobre Ritmo en sus 90 años. *Ritmo, Especial 90 años* (923).
- Ruiz, A. (1986). 25 años de las Semanas de Música Religiosa. En *25 años de música religiosa en Cuenca*. (pp. 29-52). Patronato de las Semanas de Música Religiosa de Cuenca.
- Semana de Música Religiosa (2009). *Ritmo*, 818, 30.
- Sierra, J. (1986). El Instituto de Música Religiosa de Cuenca y su importante colaboración al desarrollo de la musicología española (1964-1986). En 25

- años de música religiosa en Cuenca*. (pp. 71-86). Patronato de las Semanas de Música Religiosa de Cuenca.
- Stefani, D. (1985, mayo). XXIV Semana de Música Religiosa de Cuenca. *Ritmo*, 555, 78-79.
- Subvenciones docentes a instituciones no estatales (1979, noviembre). *Ritmo*, 496, 32.
- Suspensiones de conciertos (1980, abril). *Ritmo*, 500, 85.
- Telex. (1986, noviembre). *Ritmo*, 570, 9.
- Torres, J. (1980). *Ritmo. Cincuenta años de música (1929-1979)*. Ritmo.
- Triunfales jornadas, en la II Semana de Música Religiosa de Cuenca, de la Capilla Clásica Polifónica del F.A.D. (1963, junio). *Ritmo*, 335, 17.
- Una insuperable Semana (2004, marzo). *Ritmo*, 762, 25.
- Una Semana en torno a Mozart (2006, febrero). *Ritmo*, 789, 24.
- Una Semana en torno a Mozart (2007, diciembre). *Ritmo*, 803, 26.
- Villanueva, C. (1984, mayo). XXII Semana de Música Religiosa de Cuenca. Obras de Juan Vásquez (*Agenda Defunctorum*), Antonio Soler (*Magnificat R-28*) y Tomás Marco (*Pasión según san Marcos*). Varios intérpretes. Dial 54.9615/17, tres discos. Grabación patrocinada por el Ministerio de Cultura. Dirección General del Libro y Bibliotecas (Subdirección General de Ediciones Sonoras). Grabado en directo. *Ritmo*, 543, 61.
- XLI Semana de Música Religiosa de Cuenca (2002, marzo). *Ritmo*, 740, 26.
- XXV Semana de Música Religiosa, Cuenca 1986 (1986, marzo). *Ritmo*, 563, 4.
- XXVI Semana de Música Religiosa Cuenca (1987, marzo). *Ritmo*, 575, 24.

TENDENCIAS TECNOLÓGICAS EMERGENTES EN EDUCACIÓN: EL AUGE DE LA INGENIERÍA MULTIMEDIA

ALEJANDRA BUENO DE SANTIAGO
European University of Gasteiz EUNEIZ

1. INTRODUCCIÓN

La transformación digital se extiende a todas las áreas de desarrollo de la sociedad, es un fenómeno por el que nos emancipamos de la mirada analógica para evolucionar a un panorama más digital mediado por la tecnología. Esta evolución tecnológica-digital tiene su origen en la era de la información (1985-2000), momento en el que surgen diferentes avances tales como el teléfono móvil, los ordenadores o internet. Actualmente acontecemos la cuarta revolución tecnológica donde más allá de los avances de internet, y el uso normalizado de las tecnologías de la información, la sociedad avanza hacia procesos mediados por la inteligencia artificial, el internet de las cosas, la realidad virtual, la biotecnología, la robótica o la automatización de procesos y servicios del día a día como la domótica de una casa o los coches inteligentes. A todo esto, debemos sumarle la promesa del metaverso, aquel lugar donde las identidades digitales se desarrollan en entornos virtuales y en sistemas que replican la sociedad desde el plano virtual.

Este avance responde a un intento de sofisticación de la vida y de mejora de la calidad, donde los procesos son más ágiles y personalizados. Así mismo, responde a los objetivos de desarrollo sostenible, a las prioridades estratégicas de especialización inteligente y a los Planes de Ciencia, Tecnología e Innovación. Que nuestras vidas estén cada vez más mediadas por la tecnología digital, nos hace preguntarnos si el “analfabetismo digital” ha suplantado al analfabetismo tradicional y si es más preocupante que el ciudadano no adquiriera sus competencias

digitales para desenvolverse con soltura en el entorno que le rodea. Finalmente, estos elementos digitales redefinen el mundo artificial del siglo XXI, mejorando nuestra calidad de vida y generando bienestar, pero también entrañan consecuencias no deseadas y distintos tipos de riesgos (Cámara Hurtado, Laspra, & López Cerezo, 2017).

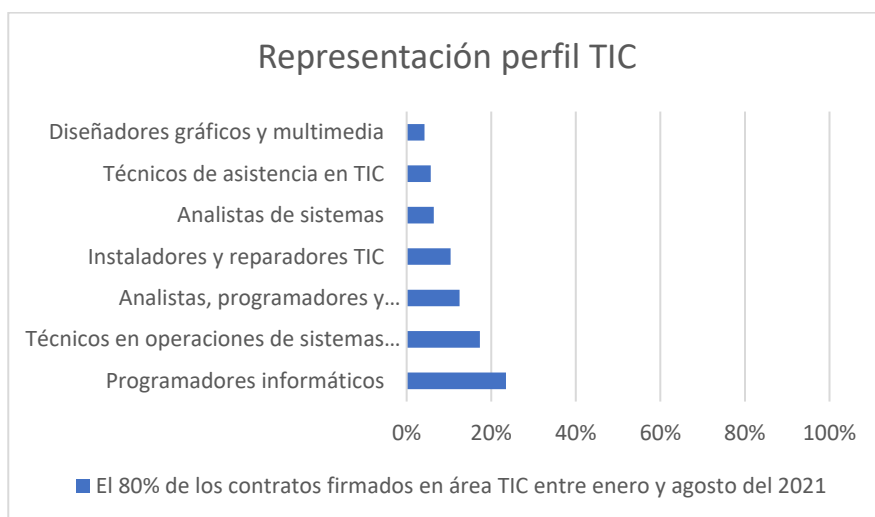
Son varios los teóricos que conciben la evolución digital como una consecuencia inevitable de la postmodernidad, una más que anunciada transformación desde que Marshal McLuhan realizara su análisis en la Galaxia Gutenberg (McLuhan, 1993), acuñando además de su característica frase, el medio es el mensaje, la expresión “aldea global” que hace referencia a un mundo global e interconectado. Por su parte, el sociólogo japonés Yoneji Masuda cuando acuña el termino Sociedad de la Información, ya nos plantea un escenario donde la información, su creación, consumo y gestión, apunta a un nuevo modelo productivo. Hemos comprobado como los datos son hoy en día uno de los materiales más preciados, por los que se pueden generar grandes disputas en el sector digital, y es que, en una sociedad postindustrial es el elemento principal y determinante sobre el que giran muchos procesos productivos.

Por lo tanto, la transformación digital y tecnológica implica directamente una adaptación de los sistemas y sectores, entre ellos uno de los más importantes, el educativo, y no hablamos sólo en los modos de hacer, sino en los contenidos. Desde principios de siglo los planes académicos han evolucionado haciéndose eco de las tendencias tecnológicas e incorporando asignaturas del área tecnológica y digital. Pero la educación se enfrenta a un reto más grande que el de añadir asignaturas a sus planes, se enfrenta al reto de crear programas específicos que respondan a las necesidades del mercado. Por ello este artículo realiza un recorrido de los cambios surgidos en la sociedad para ver cómo se refleja en el plano educativo y saber qué retos y logros se han conseguido en educación superior dentro de la ingeniería multimedia y su evolución.

1.1. CRECIMIENTO DEL SECTOR TECNOLÓGICO DIGITAL

En el informe publicado en 2021 por el Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI, 2021), “Empleo tecnológico. Navegando los indicadores sobre el empleo tecnológico en España y en la Unión Europea” se observa que hay una gran demanda de perfiles TIC. En el año 2020 en España los especialistas TIC conformaban el 3,8% del empleo del Estado, por debajo de los datos europeos que son de un 4,8%. Si bien el perfil TIC es muy amplio en dicho informe se concreta que el 80% de los contratos firmados entre enero y agosto del 2021 corresponden a: programadores informáticos, técnicos en operaciones de sistemas informáticos, analistas, programadores y diseñadores Web y multimedia; instaladores y reparadores en TIC; analistas de sistemas; técnicos en asistencia al usuario de tecnologías de la información; y diseñadores gráficos.

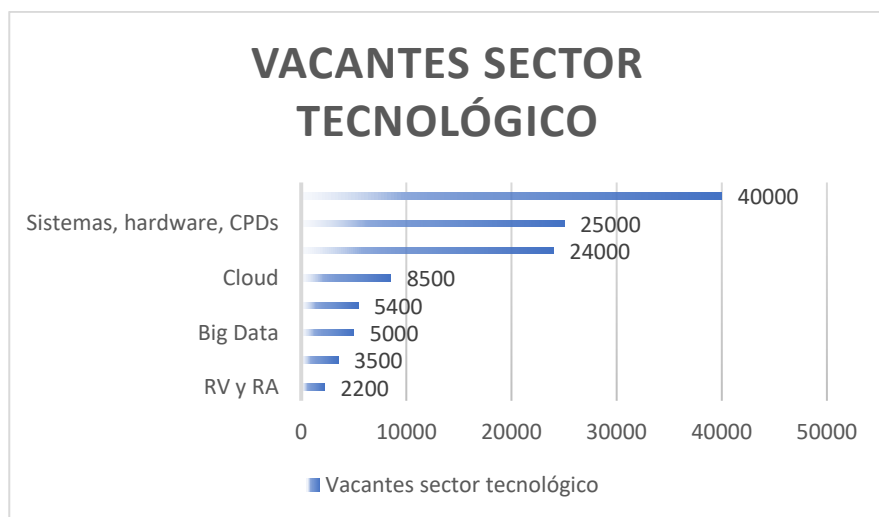
TABLA 1. Representación de los perfiles TIC entre agosto y enero del 2021.



Fuente: Elaboración propia.

Desde la Comisión Europea quieren revertir esos datos y duplicar el número de expertos cualificados para cubrir la alta demanda. España por su parte ha incluido entre los objetivos de la agenda España 2025 aumentar 20.000 especialistas en las áreas de inteligencia artificial, ciberseguridad y análisis de datos. El déficit de especialistas implica que un gran número de empleos quedan vacantes por falta de profesionales con cualificación TIC adecuada.

TABLA 2. Vacantes en el sector tecnológico en el año 2022.



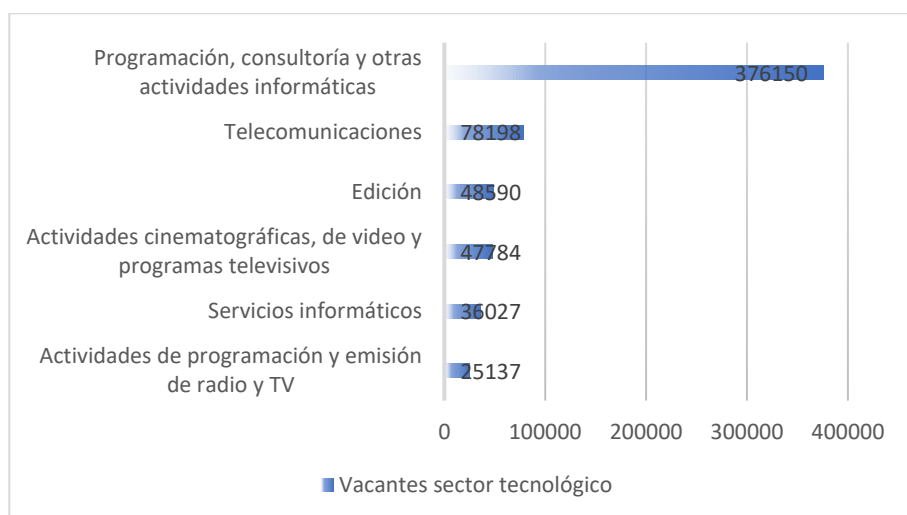
Fuente: Elaboración propia.

En base a una radiografía realizada en el 2022 por el portal *DigitalEs* (Asociación Española para la digitalización) se estima que a 15 de marzo del 2022 se dejaron 120.400 plazas vacantes en el sector tecnológico, entre ellas las que más déficit presentan son ciberseguridad, sistemas y desarrollo de software. Entre el 2011 y 2020 el empleo en el sector tecnológico creció un 21%, lo que quiere decir que casi dos de cada diez empleos creados en esos años pertenecen al área tecnológica. Si observamos la curva exponencial del aumento de demanda, podemos estimar que, con la progresiva evolución del sector tecnológico, esas cifras

podrían aumentar haciendo aún mayor la brecha existente entre los puestos TIC y el personal cualificado para cubrirlos.

Dentro del desarrollo software y programación se engloban la mayoría de los puestos, un sector muy amplio en el que se puede encontrar analistas y diseñadores de software, programadores y diseñadores web y multimedia, analistas de bases de datos, programadores informáticos y otra serie de puestos que aún no están clasificados en el catálogo Nacional de Ocupaciones (CON) por ser de reciente creación.

TABLA 3. Cantidad de empleados según el perfil en 2022.



Fuente: Elaboración propia.

Uno de los principales indicadores para ver el impacto del sector tecnológico digital en la economía digital pasa por ver su repercusión en el PIB, en este caso hablamos del impacto directo e inducido del Sector Tecnológico Digital en el Producto Interior Bruto Español. Según el barómetro de la Economía Digital AMETIC (2022), la economía digital ha crecido rápidamente y en el 2021, casi la cuarta parte del PIB procede del impacto directo o indirecto del sector tecnológico digital, esto supone un 22% de crecimiento en el año 2020, tres puntos superior con respecto al año anterior.

Muchos de los paradigmas sobre el crecimiento económico indican que el aumento en el consumo de servicios, bienes u ocio dependen del crecimiento de la productividad y al mismo tiempo este crecimiento está estrechamente relacionado con el progreso técnico. Este progreso técnico tiene que ver con una buena gestión del capital productivo al mismo tiempo que se desarrolla más mano de obra técnica con una mejor formación.

1.2. LA INGENIERÍA MULTIMEDIA

La ingeniería multimedia se fundamenta en la aplicación de principios de ingeniería y tecnología a la creación, producción, procesamiento y distribución de contenidos multimedia. Desde su génesis se concibe como una disciplina para la integración de diferentes tipos de medios, como texto, gráficos, imágenes, audio y video, para crear productos multimedia interactivos y atractivos. Sin embargo, hoy en día profundiza más en aspectos relacionados con internet, redes, datos e inteligencia artificial. La ingeniería multimedia está detrás de todo clic y representa tanto la programación como el diseño, llegando incluso a aspectos mecánicos desde la robótica.

En líneas generales las funciones de la ingeniería multimedia se pueden dividir en cinco, el diseño y desarrollo de productos multimedia; la selección y procesamiento de medios y datos; el desarrollo hardware y software; la integración de tecnologías multimedia avanzadas; y la optimización y evaluación del rendimiento. A continuación, se detallan los cinco ámbitos:

1. Diseño y desarrollo de productos multimedia: La ingeniería multimedia se encarga del diseño y desarrollo de productos multimedia, incluyendo aplicaciones, sitios web, juegos, sistemas de información y otros productos multimedia interactivos.
2. Selección y procesamiento de medios y datos: Los ingenieros multimedia deben seleccionar los medios apropiados para un proyecto en particular y procesarlos para obtener los mejores resultados en términos de calidad y rendimiento.

3. Desarrollo de software y hardware multimedia: Los ingenieros multimedia también se encargan del desarrollo de software y hardware necesarios para la producción y reproducción de contenidos multimedia.
4. Integración de tecnologías multimedia: La ingeniería multimedia se enfoca en la integración de tecnologías multimedia como la realidad virtual, la realidad aumentada y la inteligencia artificial, para crear productos multimedia innovadores.
5. Evaluación y optimización de rendimiento: La ingeniería multimedia también implica la evaluación y optimización del rendimiento de los productos multimedia, para asegurar su funcionamiento eficiente y eficaz en diferentes entornos y dispositivos.

La educación superior en España avanza para hacer frente a la demanda de empleos y a la transformación digital. En el año 2022 en el sector tecnológico digital se dio apertura a 11 grados, el grado en Multimedia (EUNEIZ), grado en Ingeniería de datos e Inteligencia Artificial (ULe), grado en Ingeniería de la Energía (UNED), grado en Diseño y Narración de Animación y videojuegos (UCV), grado en Inteligencia Artificial, grado en Ingeniería Física y matemática (ULPGC), grado en Ciberseguridad (UEM), grado en Ingeniería de Sistemas Inteligentes (UIE), grado en creación de videojuegos y Animación digital, y grado en Ingeniería del software (ULOYOLA), grado en Informática Industrial y Robótica (UPV) (BOE, 2022).

En lo que concierne al área multimedia existen 5 grados, grado en Multimedia (EUNEIZ), grado en Ingeniería de sistemas audiovisuales y multimedia (URJC), grado en Ingeniería Multimedia (URL), grado en Ingeniería Multimedia (UA), grado en Ingeniería Multimedia (UV). Estos distintos grados se han ido implementando desde hace más de 20 años, siendo la URL la primera universidad en crear el grado en 1996 (en el 2008 se muda al plan Bolonia y se modifica para ser grado), y posteriormente el de la UV y la URJC en 2009, y la UA en 2012. No es hasta 10 años más tarde que se crea la última titulación en el área de

multimedia en EUNEIZ, dando su apertura en el curso académico 2022-23.

A nivel internacional contamos con otros ejemplos de interés como son el Bachelor of Communication (Media) (RMIT) en Melbourne, la Licenciatura en Engenharia Multimedia (ISTEC) en Lisboa, el Digital media Engineering and Technology (GIU) en Berlín, el Media Engineering y Bachelor of Engineering (HSRM) en Rüsselsheim y Wiesbaden, el Communication & Multimedia Desing (THUAS) en La Haya, el Bachelor of Arts & Sciences in desing (HKU) en Utrech, el BSc (Honours) o el Multimedia Computing (Kingston) en Westminster.

Según el Libro Blanco para el diseño de titulaciones universitarias en el marco de la economía digital en 2015 se ofertaban 8.239 estudios de postgrado, 3.218 Grados y 1574 estudios de doctorado, de los cuales aquellos relacionados con el sector tecnológico digital representa el 1% de los 13.031 estudios, siendo el 8% si atendemos solamente a los estudios de grado. Esos datos han cambiado en estos últimos años, pero siguen sin hacer frente a la transformación digital que acontece y a la demanda de perfiles polivalentes en ámbitos creativos y tecnológicos.

1.2.1. Análisis

Comparando las asignaturas y contenidos que se dan en los distintos grados en multimedia dentro del estado podemos indicar que cada uno se adscribe a una rama del sector. Mientras que el de la URL propone una mención en videojuegos y la UA tiene dos itinerarios, uno en creación y entretenimiento digital, y el otro en gestión de contenidos, los otros tres grados no ofrecen menciones, sino que apuestan por un carácter generalista y una formación transversal en dicha área, haciendo énfasis en determinados aspectos.

Cada grado ofrece su propia individualidad, siendo el eje común la generación de contenidos visuales. La visualidad es enfocada desde diferentes plataformas y funcionalidades, desde un enfoque más audiovisual como en la URJC hasta un enfoque de visualidad expandida como en EUNEIZ, donde encontramos la visualidad desde la realidad

virtual, el desarrollo web, la programación y diseño de gráficos o instalaciones inmersivas. La Universidad Rey Juan Carlos se aproxima a una ingeniería en imagen y sonido, por lo que es la más próxima al campo audiovisual y hace mucho énfasis en telecomunicaciones y telemática.

El grado de la UV se caracteriza por una apuesta holística en la que destaca su interés por los datos y su amplia oferta de optativas que se dirigen a especializar al alumnado en áreas como el desarrollo de apps, el audiovisual, la gestión de proyectos o el Big Data. EUNEIZ por su parte también apuesta por una base sólida en las diferentes áreas del sector TIC marcando una diferencia con sus predecesores en la implementación de la Inteligencia artificial, el Internet de las Cosas, las Tecnologías Inmersivas y la gestión de proyectos transmedia.

Cabe recalcar la importancia de perfiles con competencias transversales que sean capaces de afrontar un entorno de trabajo multidisciplinar. Dentro del sector existe un gran número de programas especializados en el ámbito audiovisual, donde se potencia lo técnico frente a lo creativo, lo cual hace difícil conseguir perfiles técnicos y humanos (FTI, 2011).

Sí bien este grado pertenece a la rama de arquitectura e ingeniería, es importante reivindicar que cada vez son más demandados los perfiles técnico-creativo por poder ser capaces de participar en todas las partes del proceso y aportar diversidad, diferencia e innovación. Las habilidades blandas o habilidades interpersonales, como la capacidad de comunicación, el liderazgo, la empatía y la colaboración, son igualmente importantes para el éxito y el cumplimiento de los objetivos del proyecto.

Otro de los aspectos que se añade en el grado de más reciente creación, EUNEIZ, es la potenciación de las metodologías ágiles y el enfoque empresarial. Las metodologías ágiles son un conjunto de prácticas y enfoques para la gestión de proyectos y el desarrollo de software que se enfocan en la flexibilidad y la adaptabilidad a los cambios. Estas metodologías se basan en valores y principios establecidos en el Manifiesto Ágil, que incluyen la priorización de la satisfacción del cliente, la entrega de software funcional de manera continua, la colaboración y

comunicación constante entre los miembros del equipo, y la adaptación a los cambios.

Por otra parte, EUNEIZ añade en su pensum la asignatura de creatividad, un elemento fundamental en enseñanzas técnicas como la ingeniería para desarrollar el pensamiento divergente y ser capaz de resolver problemas complejos mediante soluciones innovadoras. En consonancia por los pensamientos Heideggerianos, el problema de la técnica no radica en lo técnico, sino que pertenece al área del pensamiento y la creación de conocimiento, lo que es fundamental para ubicar las TIC dentro de la subjetividad humana (Heidegger, 2001). Lo que acontece en esta situación es el desarrollo de la creatividad tecnológica que hace frente a los modos rígidos de aprender que ofrecen las instituciones tradicionales. No sirve solo para el aprendizaje de la técnica sino para los modos de aprender, siendo la creatividad un cómplice de acción e interacción para la educación, que permita hacer pensar a la ciencia desde otros lugares y ayude a la pedagogía a desestructurar esquemas, formas y formatos que nublan las relaciones y conexiones sensibles con la enseñanza y el aprendizaje (Bueno, Vilanova y Balfour, 2017).

1.2.II Nuevos horizontes

El concepto multimedia ha evolucionado significativamente desde que fue acuñado por primera vez en la década de 1960. Originalmente, se refería al uso de múltiples medios, como texto, imágenes y sonido, en una presentación. En los años 80 y 90, con el advenimiento de las computadoras personales y la digitalización de los medios, se amplió para incluir también el video y la animación. A medida que la tecnología ha avanzado, el concepto multimedia se ha expandido aún más para incluir la realidad virtual, la realidad aumentada y otros medios interactivos. En la actualidad, el término multimedia se utiliza para describir cualquier forma de comunicación que involucre múltiples medios y que pueda ser transmitida y compartida digitalmente. Pero el término multimedia va más allá de la comunicación, es cualquier medio o intermediario que sirve de nexo entre el humano y las máquinas, es interfaz, navegación, diseño, programación y visualidad.

El concepto multimedia ha sido abordado por varios teóricos a lo largo del tiempo. Uno de los primeros en acuñar el término fue Marshall McLuhan, quien exploraba los medios de comunicación como extensiones del ser humano. En su libro *Understanding Media* (1964), McLuhan argumentó que los medios de comunicación eran un medio de transporte para la información, y que la forma en que se transmitía la información era tan importante como el contenido en sí mismo. Este paradigma nos abrió un nuevo campo de estudio sobre el medio en sí mismo y sus posibilidades en relación con otros medios. El estudio de este nuevo lenguaje nos dio acceso a otras formas de conectar y a superar la barrera de la linealidad en el mensaje para pasar a lo que Ted Nelson denominó como el “hipertexto” un sistema de información que permitía a los usuarios navegar por el contenido de manera no secuencial. Esta idea sentó las bases para la creación de la World Wide Web e instauró un nuevo modelo de comunicación. Jay David Bolter en su libro *Writing Space* (1991), argumenta que las nuevas tecnologías de los medios, incluyendo la escritura digital, están cambiando la forma en que pensamos y nos comunicamos. Lo que antes fuera una hipótesis es hoy en día un hecho que ha seguido evolucionado hacia formas más sofisticadas y experiencias estéticas con un mayor grado de identificación.

En esta evolución del concepto multimedia es importante mencionar el aporte que Lev Manovich ha hecho en las teorías de los nuevos medios. Lev argumenta que la computadora ha llevado a la convergencia de los medios y ha creado una nueva forma de cultura mediática que es nativa de las tecnologías de los medios digitales (Manovich, 1997). Henry Jenkins refuerza las teorías de Manovich e introduce la cultura participativa y el usuario como co-creador como otro de los resultados de esta evolución para contrastar con nociones más antiguas de espectador mediático pasivo. En este contexto, los usuarios tienen la capacidad de producir y distribuir contenido a través de las redes sociales, blogs y otras plataformas, lo que les permite participar activamente en la creación y distribución de información y cultura (Jenkins, 2006).

A este desarrollo evolutivo del concepto multimedia se le suman las diferentes perspectivas teóricas dependiendo del área de conocimiento. Desde el ámbito de la comunicación, multimedia se considera un medio de comunicación que combina diferentes formas de contenido, como texto, imágenes, sonido, video, entre otros. La interacción entre estos elementos y su presentación al usuario tienen un impacto en la experiencia y la comprensión del mensaje. Esta teoría destaca la importancia de la retroalimentación y la interactividad en la comunicación multimedia. La teoría de la carga cognitiva, por ejemplo, sostiene que la presentación multimedia puede reducir la carga mental de la tarea, permitiendo que el usuario se centre en el contenido esencial. La teoría de la generación multimedia, por otro lado, defiende que la creación activa de contenido multimedia por parte del usuario puede aumentar su comprensión y retención del material. Por último, la multimedia entendida como una forma de arte es apoyada desde la teoría de la percepción estética que sostiene que la experiencia estética es un proceso cognitivo que involucra la emoción, la percepción y el pensamiento. En el contexto multimedia, la calidad estética de la presentación puede influir en la reacción emocional del usuario y, por lo tanto, en su percepción y comprensión de la información sin que ninguno de los elementos quede supeditado al otro y la estética sea entendida como parte de la producción simbólica de una época (Apolo, Bueno, 2018).

El concepto multimedia es complejo y puede ser analizado desde varias perspectivas teóricas. Su uso en la comunicación, la cognición y la estética puede tener un impacto significativo en la experiencia y la comprensión del usuario. Un acercamiento holístico al mismo nos puede dar un desarrollo transversal de las capacidades fundamentales que se necesitan para desarrollarse en un entorno multimedia, no pensando tanto en programas y softwares concretos, sino en formas de pensar y gestionar, siendo más importante el valor humano que se le pone al valor técnico que, al contrario.

2. OBJETIVOS

- Justificar la pertinencia de los grados de educación superior en el área de la ingeniería multimedia.
- Determinar la evolución de las tendencias educativas en el área de la ingeniería multimedia.

3. METODOLOGÍA

La investigación se fundamenta en una revisión documental bibliográfica que explora los cambios de paradigma en la transformación digital, así como la evolución de los planes académicos de educación superior. Se basa en un estudio cualitativo y cuantitativo en base al crecimiento de la demanda y la creación de planes específicos en educación y establece evoluciones, hitos y diferencias dentro los mismos. Se cimienta en datos e investigaciones previas que determinan el contexto del sector tecnológicos, digital e industrial que evalúan la transformación social que acontece.

4. RESULTADOS

Las primeras universidades que se fundaron en Europa se enfocaron en la enseñanza de la teología, la ley, la medicina y las artes liberales (gramática, lógica, retórica, astronomía, matemáticas, música y geometría), y sentaron las bases para la educación superior que conocemos hoy en día. La mayoría de las disciplinas que se estudian en las universidades llevan un largo recorrido, pero cada vez nacen más nuevas disciplinas que están en constante cambio. Los estudios universitarios más demandados en Europa varían de un país a otro y dependen de diversos factores, como las necesidades del mercado laboral, las políticas educativas y las tendencias sociales. Sin embargo, algunos de los programas universitarios más populares en Europa según datos oficiales de Eurostat, en 2019, el 26,9% de los estudiantes universitarios en la Unión Europea estudiaban ciencias sociales, económicas y empresariales.

En segundo lugar, le sigue la ingeniería y tecnología, que representa el 21,5% con programas que se centran en estudios relacionados con la ingeniería, la informática, las telecomunicaciones, la electrónica y otras disciplinas tecnológicas. Posteriormente se encuentra el área de salud con un 14,2% y el de artes y humanidades con un 13,5%.

Según los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en el informe "Estadística de la Enseñanza Universitaria" correspondiente al curso 2019-2020, en España existían un total de 3.202 titulaciones universitarias oficiales. La distribución por áreas de conocimiento fue la siguiente:

- Artes y Humanidades: 609 titulaciones
- Ciencias: 307 titulaciones
- Ciencias de la Salud: 839 titulaciones
- Ciencias Sociales y Jurídicas: 1.107 titulaciones
- Ingeniería y Arquitectura: 340 titulaciones

Es importante tener en cuenta que estos datos pueden variar en función de la oferta formativa de cada universidad y las modificaciones en la normativa de titulaciones universitarias hasta la actualidad. La Resolución de 11 de octubre de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de ministros de 30 de septiembre de 2022, establece la aprobación de los grados académicos para el curso 2022-2023, donde la mayor parte de los grados creados son en el área de ciencias sociales y jurídicas con un total de 27 grados. A continuación, le sigue el área de artes y humanidades con un total de 15 nuevos grados y posteriormente el área de ingeniería y arquitectura con 13 grados. Por último, se encuentra el área de ciencias de la salud con un total de 11 nuevos grados y el área de la salud con 2 grados. Aunque el área de las ingenierías no sea el más representativo constituye un 19% de los grados.

Con respecto a los títulos ya establecidos se mantiene la importancia y presencia de las ciencias sociales y jurídicas, así como de las artes y humanidades, siendo dos áreas que mantienen un crecimiento progresivo. En el caso de la ingeniería y arquitectura destaca que está casi a la par en crecimiento que artes y humanidades, pronosticando un aumento paulatino en los próximos años. Las áreas que presentan menos crecimiento son las ciencias y ciencias de la salud. En el caso de que este crecimiento se mantenga la presencia de titulaciones por áreas se vería alterada, pero con bastantes similitudes al panorama actual. Es necesaria una adaptación radical a la transformación digital y tecnológica para poder seguir creciendo económica y socialmente.

Este cambio de tendencia es el reflejo de la transformación tecnológica, desde que paulatinamente se ha ido implantando la tecnología en todas las áreas de nuestra vida. La gran demanda de profesionales TIC no se puede cubrir con los grados actuales. Si en el 2022 quedaron 120.400 plazas sin cubrir, en próximos la curva va a ascender hasta que los grados tecnológicos de nueva apertura como los ya mencionados gradúen su primera cohorte dentro de cuatro años. Según varios estudios y análisis del mercado laboral, se espera que la demanda de profesionales cualificados en áreas tecnológicas y digitales, como el IoT (Internet de las cosas), IA (Inteligencia artificial), metaverso y otras áreas relacionadas, siga creciendo en los próximos años en torno a un 12-15% anualmente en los próximos años.

Además, según el informe *Global Technology Outlook* de KPMG, la mayoría de las empresas de tecnología están experimentando dificultades para encontrar candidatos con habilidades técnicas avanzadas, como la inteligencia artificial, el aprendizaje automático y el análisis de datos. Esta demanda de perfil cualificado se está cubriendo con profesionales de ciclos formativos y superiores y con graduados universitarios de áreas afines. El último hito de la tecnología digital es el metaverso, para el cual ya hay muchos sectores trabajando, diseñadores, expertos en navegación, ciberseguridad, blockchain y muchos más.

5. DISCUSIÓN

En revoluciones industriales anteriores la investigación, desarrollo e innovación han sido los pilares del progreso económico y de bienestar. Aquellas sociedades que han apostado por la innovación han sido quienes han estado a la cabeza de las grandes economías. Es por ello por lo que podemos estimar que quienes apuesten por la innovación y el desarrollo tecnológico podrán sacar provecho de las oportunidades de la revolución digital. Sin embargo, España invierte poco en I+D y tiene un porcentaje menor de investigadores sobre el empleo total, lo que constituye una debilidad a la hora de afrontar la revolución digital (Andrés y Doménech, 2022).

En España el tejido industrial, tecnológico y digital no presenta un déficit en el aspecto estructural, sino que escasea en capital humano cualificado en tecnología. Si bien la formación universitaria ha avanzado mucho en los últimos años, las nuevas tecnologías tienen un ritmo de crecimiento mayor y se enfrentan a menos obstáculos. El esfuerzo y tiempo que conlleva el desarrollo de un programa académico oficial de estudios superiores varía entre dos y tres años hasta su puesta en marcha. Mientras, la evolución del sector tecnológico digital avanza frenéticamente en todos los aspectos de la vida. España ha contado con una normativa de universidades (LOU) que data del 2001, una encorsetada ley orgánica que no agiliza los procesos de transformación y que finalmente en marzo del 2023 el Congreso ha aprobado la nueva ley de universidades (LOSE) promovida por el exministro Manuel Castells. La nueva ley apuesta por una mayor autonomía de las universidades y más accesibilidad a los puestos de rectorado entre otros.

En educación la transformación es estructural y es digital, y desde una mirada constructivista entendemos como un proceso activo donde el conocimiento se construye a través de la experiencia y la interacción con el entorno. En el contexto de la educación digital, esta teoría ha dado lugar a una educación centrada en el estudiante, en la que se fomenta la participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje y se le brinda acceso a una gran cantidad de recursos educativos en línea. Esto ha dado lugar a la teoría del aprendizaje móvil

desde la cual se hace hincapié en la importancia del aprendizaje basado en dispositivos móviles, como teléfonos inteligentes y tabletas. El aprendizaje móvil permite a los estudiantes acceder a recursos educativos en cualquier momento y lugar, lo que les da una mayor flexibilidad en su proceso de aprendizaje y les permite personalizar su experiencia educativa. Este hecho ha dado lugar al desarrollo de aplicaciones móviles educativas, que brindan a los estudiantes una amplia variedad de opciones para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades.

Sí hablamos de aplicaciones en todos los sectores las cifras se disparan, según un informe de 2019 de Statista, en ese año se publicaron más de 5000 aplicaciones diarias solo en la App Store de Apple, lo que equivale a aproximadamente 1,8 millones de nuevas aplicaciones al año. Esta cifra solo se refiere a la App Store de Apple, y no incluye otras plataformas móviles como Google Play Store. Teniendo en cuenta la creciente popularidad de las aplicaciones móviles y el constante aumento del número de desarrolladores de aplicaciones en todo el mundo, es probable que la cantidad de aplicaciones móviles creadas diariamente haya aumentado desde entonces.

Según diversos informes a nivel Europeo se destaca que las profesiones más demandadas en el futuro tienen que ver con especializaciones tecnológicas. A continuación describimos en una tabla cuáles son esas profesiones y qué organización es la que lo estima según sus investigaciones.

TABLA 4. *Relación de la previsión en demanda de empleos según las diferentes instituciones.*

Empleo del Foro Económico Mundial	Organización Internacional del Trabajo	Unión Europea
Especialista en inteligencia artificial Especialista en machine learning Desarrollador de software Analista de datos Especialista en seguridad cibernética Especialista en marketing digital Especialista en experiencia de usuario Especialista en blockchain	Especialista en inteligencia artificial y robótica Especialista en ciencias de datos Especialista en energías renovables Especialista en atención sanitaria Especialista en tecnologías de la información y comunicación Especialista en gestión y administración de empresas Especialista en educación	Especialista en inteligencia artificial Especialista en blockchain Especialista en ciberseguridad Especialista en tecnología de la información y comunicación Especialista en energías renovables Especialista en atención sanitaria y servicios sociales

Fuente: Elaboración propia.

El elemento que se repite en los tres informes es inteligencia artificial, un sector con una gran variedad de especialistas entre los que destacan el científico de datos, responsables de recopilar y analizar grandes cantidades de datos con el objetivo de identificar patrones y tendencias que puedan utilizarse para mejorar los sistemas de inteligencia artificial. Los ingenieros de aprendizaje automático son responsables de diseñar y desarrollar los sistemas de inteligencia artificial. Los desarrolladores de software quienes crean los programas y aplicaciones que permiten

que los sistemas de inteligencia artificial funcionen correctamente mediante lenguajes de programación específicos para la inteligencia artificial, como Python o R. Igual de necesarios son los expertos en robótica, especialista en ética de la inteligencia artificial o investigadores en IA.

Si se cumplen las tendencias y predicciones no se va a poder hacer frente al desarrollo tecnológico y las posibilidades de posicionarnos como referente en la innovación se disminuyen. Esto supone que la aceleración económica sea menor mientras no se invierta en I+D.

6. CONCLUSIONES

Las tendencias y necesidades cambian constantemente, y la creación de nuevas ingenierías depende en gran medida de los avances tecnológicos y las demandas del mercado. Sin embargo, según algunos estudios, la evolución de los programas educativos y de los expertos en el campo de la tecnología, se espera que algunas de las ingenierías que se crearán en el futuro incluyan, Ingeniería de biotecnología, ingeniería multimedia, ingeniería en ciberseguridad, ingeniería en inteligencia artificial e ingeniería espacial. Sí observamos la evolución de los planes educativos, todo tiende a una mayor digitalización y tecnificación de los campos. Las áreas educativas que están más en auge y crecimiento son las ingenierías en general, lo que responde a este mercado y sociedad digital y tecnológico.

Podemos prever que dentro de unos años dentro de las tecnologías de la información y comunicación la demanda de perfiles siga creciendo sobre todo en el área de desarrolladores y gestores de sistemas y aplicaciones software para mejorar la infraestructura de redes y seguridad y gestionar grandes cantidades de datos. Otro de los puntos fuertes va a ser la salud debido al envejecimiento de la población, lo que conlleva en un aumento de los estudios en medicina que intrínsecamente desarrollan con tecnologías para la mejora de la salud.

Concretamente la ingeniería multimedia deberá de adaptarse a la evolución y transformación de las dinámicas y desarrollos. En estos momentos las nuevas tecnologías y los desarrollos más innovadores

de cara al futuro se sitúan en el plano digital y de internet como el metaverso, la inteligencia artificial o el internet de las cosas. A medida que dichas tecnologías avanzan los programas educativos buscar nuevas formas de adaptarse a las necesidades y actualizarse. Áreas que quizás por su carácter muy técnico habían sido cubiertas por la formación profesional, ahora demandan una mirada más profunda y en conjunto para obtener perfiles altamente cualificados.

La ausencia de una visión a largo plazo por parte de las políticas educativas impide que se actúe con eficiencia. Mientras estas políticas se enfocan más en satisfacer las necesidades inmediatas del mercado laboral antes que en formar a los estudiantes para el futuro, siempre existirá un vacío temporal que cubrir.

7. REFERENCIAS

- Andrés, J., y Doménech, R. (2020). *La era de la disrupción digital. Empleo, desigualdad y bienestar social ante las nuevas tecnologías*. Barcelona: Deusto.
- Apolo, D., y Bueno, A. (2018). *Entornos digitales como espacios de resistencia y educación: perspectivas desde las representaciones de género*. Zaragoza: Egregius.
- Cámara Hurtado, M. M., Laspra Pérez, B., y López Cerezo, J. A. (2017). Apropiación social de la ciencia en España. En J., Lobera (Ed.). *Percepción social de la Ciencia y la Tecnología*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, FECYT.
- Balfour, B., Bueno A., y Vilanova M. (2017). La dimensión estética en la unidad educativa UNAE. En *Mamakuna*. Cuenca: UNAE.
- Bravo Santos, A. (2019). *El curriculum de tecnología en secundaria en España*. [Tesis de máster]. Universidad Internacional de Andalucía.
- Eurostat. (2021). Eustat. de Population and social conditions: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsa_ehomp&lang=en
- Heidegger, M. (2001). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture*. Barcelona: Paidós.
- McLuhan, M (2001). *El lenguaje de los nuevos medios*. Barcelona: Paidós.
- McLuhan, M., y Fiore, Q. (1997). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Industria, Energía y Turismo (2017). *Libro blanco para el diseño de las titulaciones universitarias en el marco de la economía digital*. Madrid: Agenda digital.
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2021). *Navegando los indicadores sobre el empleo tecnológico en España y en la Unión Europea..* Madrid: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.
- OCDE (2019). *Measuring the Digital Transformation: A Roadmap for the Future*. París: OECD Publishing.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín oficial del estado BOE*, Núm. 76, 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/dof/spa/pdf>

TULES, LENTEJUELAS E IDENTIDAD ARTÍSTICA:
LA INDUMENTARIA ESCÉNICA
EN LA CONSTRUCCIÓN DEL RELATO
DE UNA COMPAÑÍA DE DANZA

PATRICIA BONNIN-ARIAS
Universidad Rey Juan Carlos

1. LA PROPUESTA ESTÉTICO-PLÁSTICA COMO
INTERMEDIARIA ENTRE LA DANZA Y SUS RECEPTORES
EN LA CONSTRUCCIÓN DEL RELATO ARTÍSTICO

Como institución cultural pública, las compañías oficiales de danza, asociadas frecuentemente a grandes teatros de ópera en torno a los que se aglutinan artistas sometidos previamente a evaluaciones bajo exigentes parámetros de calidad, forjan con su propuesta escénica un acervo que se torna en patrimonio intangible para los ciudadanos, quienes sufragan las dotaciones presupuestarias de estas agrupaciones con sus impuestos.

De este modo, la selección, estabilización y patrimonialización del repertorio de una compañía, sedimentado por las decisiones más o menos autónomas de sus directores artísticos, confiere una identidad escénica institucional la agrupación, condiciona el destino creativo y profesional de los artistas involucrados en la organización y grafica el consumo específico de arte de los públicos, articulando el gusto y dejando una impronta en el conjunto social en línea con el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu (Acosta Villavicencio, 2013).

Dada su vocación pública, en el caso de las compañías oficiales, el repertorio puede incluir un amplio espectro de obras en cuanto a estilos, periodos y técnicas, diferenciándose con ello de una compañía “de autor”. Además de la danza propiamente dicha, las obras que integran ese

repertorio se amparan en algo más que un simple soporte plástico traducido en forma de decorados y vestuario, sino en todo un conjunto de acciones coordinadas, las que, junto a la danza, a la música y al libreto, aspiran a convertir a la escena dancística en un espectáculo integral.

Cabe subrayar la relevancia de la propuesta creativa y la posterior conservación de los elementos tangibles de las producciones –vestuario, tocados, escenografía y *atrezzo*–, no solo como salvaguarda de un patrimonio sufragado por entidades públicas y privadas, sino porque el propio hecho de preservarlas de la destrucción o expolio es mayor acicate para el crecimiento y la evolución artística estos conjuntos.

Tras las celebraciones por el cincuentenario de la fundación Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción (Paraguay), este trabajo propone una reflexión en torno a estos elementos plásticos, centrados en la indumentaria, en paralelo al eje del repertorio, que intervienen en la construcción del relato de la trayectoria histórica, social y artística de la compañía, para conferirle una identidad escénica.

Revisando la trayectoria de la agrupación se pone de manifiesto la relevancia de tres instituciones aliadas como responsables de la configuración de este acervo de la compañía municipal capitalina del Paraguay. En primer término, la propia Municipalidad de Asunción, a través de la Dirección General de Cultura y Turismo. Si bien la comuna capitalina ha sabido preservar el capital humano del elenco de los avatares históricos, en las primeras décadas de existencia del conjunto se mostraba más esquivada en términos de apoyo a la producción, con el paso del tiempo este dilema va progresivamente revirtiéndose, viéndose apoyada en su gestión por la Asociación de Amigos del Ballet, la cual, además de realizar un gran trabajo de captación de fondos privados, se encarga de la gestión de los recursos financieros públicos, parte de los cuales se invierten en diseño, confección y realización de vestuario y escenografía.

Así también, el propio proyecto de compañía generado tras la caída de la dictadura stronista, ha logrado revertir la tendencia de desmembrar los conjuntos indumentarios englobados en cada producción. Si bien estas piezas patrimoniales requieren de más y mejores infraestructuras

de conservación, la labor de Miguel Bonnin como director y de Perla Benegas como vestuarista del Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción, han resultado gravitantes para que hoy sea posible rescatar una sucinta pero significativa muestra de las piezas depositadas en los almacenes, que relatan, en paralelo a las prácticas discursivas de los protagonistas, la trayectoria de la compañía.

2. OBJETIVO

El principal objetivo de este trabajo consiste en mapear las principales líneas creativas del repertorio del Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción a partir del análisis del conjunto indumentario conformado por la sedimentación del diseño y confección de prendas vinculadas a las principales obras representadas de forma reiterada en el tiempo y que confieren al conjunto una identidad artística.

Para ello, es preciso atender también, no solo a la evolución histórica de la indumentaria dancística, sino también a la de la propia compañía analizada. La triangulación de los principales presupuestos de las vertientes estéticas e históricas –universales y locales– pretende arrojar luz sobre este objeto y remarcar el impacto de la conjunción de estos elementos en un estudio de caso concreto.

3. METODOLOGÍA

A partir de un procedimiento analítico que se enmarca en la evolución histórica de la danza y a su calado en un contexto concreto como puede ser el de la compañía estudiada, se ha procedido a clasificar estética, estilística y técnicamente, esto es, en términos de confección, las piezas más emblemáticas del vestuario y tocados del Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción en el marco de su repertorio.

Unida a ejes académicos como los de la historia de la indumentaria, la historia del ballet y la utilización del análisis del discurso como herramienta metodológica, en el proceso analítico cobra gran peso la pertenencia pretérita como intérprete de la autora a esta agrupación y su implicación experiencial en primera persona con el objeto de estudio.

En paralelo al estudio de prendas e imágenes de puestas en escena, resulta fundamental la discreta, pero no falta de calidad, de la literatura académica disponible acerca de este objeto, sino también la investigación desarrollada a partir de un contrato al amparo del Art. 83 de la LOU (Ref. V1041) avalado por el Vicerrector de Innovación y Transferencia de la Universidad Rey Juan Carlos, D. Fernando García Muiña y la Asociación de Amigos del Ballet Municipal, la cual ha permitido rescatar las prácticas discursivas de una cincuentena de agentes prevalentes de este hecho artístico, para construir una triple red: estética, histórica y social, que explica la triangulación a partir de los ejes antes mencionados.

Por su parte, la selección y agrupación de subconjuntos dentro del acervo indumentario, patrimonio de la compañía, deconstruyen la mirada al repertorio para generar el eje curatorial de la exposición *A telón abierto: 50 años de escenografía y vestuario del Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción*, celebrada en agosto de 2022 en el Centro Cultural de la Ciudad “Carlos Colombino-Manzana de la Rivera” (Asunción, Paraguay), cuyo comisariado corrió a cargo de la diseñadora y modista de alta costura paraguayo-argentina, Florencia Soerensen, y la autora de este trabajo, la Dra. Patricia Bonnin Arias.

4. RESULTADOS

4.1. LA TRAYECTORIA INSTITUCIONAL Y ARTÍSTICA COMO MARCO EXPLICATIVO DE LA RELACIÓN ENTRE LA PRODUCCIÓN DANCÍSTICA Y PLÁSTICA EN EL MARCO INSTITUCIONAL DEL BALLETO CLÁSICO Y MODERNO MUNICIPAL DE ASUNCIÓN

La etapa fundacional de la agrupación resulta sugerente, teniendo en cuenta que se produce en un periodo poco favorable para la implementación y consolidación de cualquier proyecto artístico, en un contexto social condicionado por el régimen dictatorial del Gral. Alfredo Stroessner. Pese a ello, la figura del Gral. Manuel Brítez –o quizás la de su esposa, Aurora– impulsará la creación, primero, del Ballet Moderno Municipal (1971) a cargo de María Retivoff Ern, luego del Ballet Clásico Municipal (1972), regido por su madre, Tala Ern de

Retivoff. Ya en 1976, ambas compañías se aglutinan en el Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción, a las órdenes de Teresa Capurro.

Pese a que no se trataba de acciones planificadas en el marco de una política cultural diseñada, sino de acciones aisladas (Alcibiades González del Valle, comunicación personal, 24 de abril de 2022), la figura del Gral. Brítez no es baladí, pues, además de comprometerse al pago del salario de los artistas, impulsará la concesión de generosas ayudas a la producción, permitiendo con ello la dotación de vestuario, escenografía y zapatillas para las presentaciones de la compañía municipal. “Esa era la mejor época que podía haber existido, porque él no escatimaba ni un peso”, recuerda una bailarina retirada (Wilma Zárate, comunicación personal, 19 de octubre de 2022).

Con el paso del tiempo, el apoyo económico del consistorio capitalino fue languideciendo, bajo la asunción de que sus competencias económicas encontraban su límite en el pago de los emolumentos de los bailarines. De este modo, la falta de ayudas a la producción se traducían en una compañía que debía entrenar y ensayar, pero que a su vez carecía de los medios para presentarse en escena. Este hecho determinó que, tras la marcha de Teresa Capurro de la dirección, se sucedieran diversos directores que dimitían ante el bloqueo económico, una poco eficaz gestión de los responsables políticos y la censura (Bonnin-Arias, 2022).

Entretanto, el ámbito privado había encontrado en familiares de bailarines y grupos de apoyo que actuaban como mecenas, un revulsivo para la renovación escénica. Entre otros, el Grupo de Apoyo al Ballet, la Fundación Pro-Ballet y, especialmente, Ballet Teatro Producciones, nutrieron la escena asuncena con grandes obras, muchas de ellas del gran repertorio internacional. En los años 1983, 1984 y 1985, esta última productora presentó *Romeo y Julieta*, *El lago de los cisnes* y *Don Quijote*, respectivamente, firmadas por Tala Ern de Retivoff, obras en las que se reunían los más encumbrados artistas del panorama nacional, incluyendo a los dos artistas plásticos más reputados: Carlos Colombino y Ricardo Migliorisi, quienes cambiarían para siempre la concepción estética de la escena en el Paraguay.

Partiendo de un enfoque ligado a los presupuestos de la *Obra de Arte Total* wagneriana, el brillo de estas producciones espoleó las del conjunto municipal, que, durante la dirección de Elizabeth Laurent presentó con todo fasto diversas obras, entre ellas *El cascanueces* con escenografía de Héctor Benítez Torres y vestuario de Ivonne Taboada.

Pese a que por fin las autoridades municipales invertían, además de en el factor dancístico, en el diseño y confección de vestuarios dignos de una compañía oficial, el hecho de no disponer de infraestructuras, de personal cualificado y de una política de conservación, trajo como consecuencia el desmembramiento del conjunto indumentario relativo a estas obras, impidiendo futuras reposiciones de las piezas en cuestión.

Pasada la mitad de la década de 1980, el fluctuante apoyo municipal decayó y dejó a la deriva el repertorio y el apoyo a su producción. Los directores sufragaban de su propio bolsillo las puestas en escena: “Teníamos que colgar trapos, teníamos que colgar ruedas, teníamos que hacer algo” (Alcy Acuña, comunicación personal, 19 de octubre de 2022), rememora un reputado coreógrafo del contexto paraguayo que quedó al frente de la compañía paliando la situación de acefalía que jugaba en detrimento de su estabilidad.

Después del golpe de estado de 1989, que se saldó con el derrocamiento del Gral. Stroessner tras más de 34 años de gobierno dictatorial, la intelectualidad y el mundo del arte y de la cultura, otrora perseguido y víctima del exilio, retornaba al Paraguay con la esperanza de construir un país mejor.

Tras trabajar en diversas compañías en el continente americano y europeo, entre ellas en el Cullberg Ballet en Suecia, el recientemente retornado bailarín paraguayo Miguel Bonnin fue nombrado en 1990 director del BCMM y obtuvo carta blanca de los responsables municipales para la reestructuración del conjunto (Miguel Bonnin, comunicación personal, 22 de enero de 2022), fuertemente debilitado por la precariedad laboral de los artistas, la carencia de un repertorio por la continua sangría de los elementos indispensables para mantener las producciones y

de una infraestructura edilicia adecuada no solo para ensayar y presentarse en escena, sino también para almacenar adecuadamente el vestuario y la escenografía.

Entre otras significativas medidas para restituir el brillo perdido a la institución, Bonnin se empeñó en el acopio de estos elementos para que las obras pudieran subir a escena en diferentes temporadas de los años sucesivos, generando así un conjunto patrimonial disponible para disponer de un proyecto artístico a largo plazo.

Y, pese a la temporal desvinculación temporal de Bonnin entre 1994 y 1996, la persistencia de esta política se convirtió, sin duda, en el punto de inflexión para el crecimiento artístico y consolidación de la compañía que en la actualidad ha conseguido una relativa estabilidad y que ha adquirido una envergadura tal, que resulta capaz de afrontar los más exigentes clásicos del repertorio universal, además de obras neoclásicas y contemporáneas, ampliando su espectro y equiparándose con ello a sus pares extranjeras, pese a la carestía de medios económicos.

Tras estos primeros resultados que grafican la trayectoria institucional que condujo a la situación actual del conjunto, se presenta la deconstrucción del repertorio articulado atendiendo a las líneas estéticas que aparecen transversalmente en el conjunto indumentario que ha conseguido patrimonializar.

4.2. LÍNEAS CREATIVAS EN TORNO A LAS QUE SE AGLUTINAN LAS OBRAS DEL REPERTORIO DEL BCMM

Una mirada específica hacia el repertorio de la compañía, que en este caso no procede desde la danza sino desde su plástica, permite la articulación de un relato que narra en paralelo la evolución artística y la identidad escénica del conjunto en coincidencia con el quincuagésimo aniversario de su fundación. Los resultados permiten organizar este acervo en sus principales líneas creativas.

4.2.1. Del academicismo romántico y tardorromántico al ballet contemporáneo

El academicismo en el ballet, tan propio del periodo tardorromántico, del que se heredan las más tradicionales obras de ballet, especialmente las creadas Marius Petipa en su prolongada estancia en el Ballet Imperial de San Petersburgo, suele ser uno de los grandes puntales de las compañías oficiales de danza.

Sereno y altivo, el ballet académico hereda gran parte de su léxico de las pompas cortesanas del *ballet de cour*, configurado a partir de la distinción de las gentes que manifestaban su algarabía a través de las danzas populares (Collazo Albizu, 2015). Un severo conjunto de normas no escritas, que paulatinamente fueron rescatadas del efímero a través de manuales y tratados, logró consagrarse durante muchos siglos como técnica hegemónica tras su academización instituida en Francia en tiempos de Luis XIV (Collazo Albizu, 2015).

Su prenda distintiva por excelencia es el denominado *tutú*, un ligero traje en el que se resume la grandeza y la sencillez de academicismo de este arte. Pese a que el origen de su denominación es menos honorable que el significado de esta prenda en la actualidad, la configuración del tutú es una muestra más de la lucha de las mujeres por ganar un espacio en la danza académica. Aligerar progresivamente la indumentaria cortesana femenina para convertir 20 kg. de vestido en un ingrátido traje de tul, requeriría del paso del tiempo y, ya en el siglo XVII, de la valentía de Marie Anne Cupis de Camargo, quien inició el camino acortando sus faldas para poder lucir sus filigranas técnicas. De ellas da cuenta el *Mercure de France*, afirmando la solvencia de su batería en *cabrioles* y *entrechats*, además de la precisión en la ejecución, musicalidad, ligereza y fuerza (Nordera, 2015). Asimismo, loable fue la osadía de su coetánea y también alumna de *Mlle* Prévost, Marie Sallé, despojando a sus vestidos de armazones constrictores para proponer una mirada a la Antigüedad clásica mediante sus túnicas y la búsqueda de una expresividad más natural, en línea con la reforma teatral encabezada por Angiolini, Noverre, Gluck o Garrick (Bonnin-Arias y Garzón Albarrán, 2022).

A pesar de la carencia de bocetos que lo atestigüen, con un sencillo diseño atribuido a Eugène Lami, en el primer tercio del XIX nacería el tutú, al tiempo que el ballet romántico (Guest, 2008). Compuesto por un cuerpo ajustado y una falda acampanada de un largo que llegaba a la pantorrilla, conformada esta por la superposición de varias capas fruncidas de muselina cuya transparencia sugería las torneadas piernas de las bailarinas y subrayaba su sensualidad, el tutú iniciaría su evolución al ritmo de que hacía lo propio la técnica del ballet.

Sin embargo, no fueron las francesas, sino principalmente las virtuosas bailarinas italianas, formadas bajo los estrictos principios de la escuela de Milán, las primeras en acortar sus faldas durante el florecimiento del ballet tardorromántico que brilló con fuerza en Rusia de la mano de Marius Petipa, dejando con ello en evidencia la fortaleza del entrenamiento milanés, importado para encandilar al espectador por la creciente importancia de la técnica de pies, giros y la magistralidad interpretativa de los herederos de la *Commedia dell'Arte*. Por su parte, los denominados tutús “a la italiana” siguieron acortándose paulatinamente, perdiendo peso y la vaporosidad característica de la escena romántica, hasta asemejarse a un plato cuyas capas de tul eran sensiblemente más cortas y estaban fuertemente cosidas entre sí (Matamoros, 2021).

Incluso en la actualidad, la principal forma de clasificar los tutús los distingue entre románticos –largo de la falda acampanada hasta la pantorrilla– y clásicos –de plato o *pancake*–, en ocasiones sin reparar que se presentan diferencias más o menos sutiles en términos de ángulos de caída o largo, destacando entre esta variedad la particular propuesta de *Mme Karinska* quien trabajara íntimamente en la creación del vestuario de obras del célebre coreógrafo George Balanchine o la propuesta Stephen Galloway para *The vertiginous Thrill of Exactitude* de Forshyte, que Matamoros (2021) considera un símbolo del ballet contemporáneo que ha sabido quebrar la fragilidad del tutú romántico y la frivolidad del *pancake*, enfatizando a su vez la feminidad del movimiento.

Además de la sujeción producida por el frunce y la superposición de capas de largo diverso según la intencionalidad, han llegado a utilizarse flejes de metal o de plástico para favorecer su perpendicularidad respecto al eje de la bailarina. El paso del tiempo también daría lugar al uso de diferentes tejidos, tras privilegiarse el tul para la falda y el raso para el cuerpo. No obstante, la posterior aparición de textiles elásticos ha permitido, no solo una mayor comodidad para el cuerpo en movimiento, sino también la posibilidad de adaptación a las características físicas de las diversas bailarinas que fueran a lucirlo.

FIGURA 1 (izq.). *Grand pas de Gamzatti y Solor; “La Bayadère”. Coreografía de Lidia Segni sobre el original de Marius Petipa. Diseño de vestuario de Anibal Lápiz (2019).*

FIGURA 2 (der.). *Gamzatti. “La Bayadère”. Coreografía de Lidia Segni sobre el original de Marius Petipa. Diseño de vestuario de Anibal Lápiz (2019).*



Fuente: Fotografías de Javier Valdez.
Gentileza del archivo fotográfico de Florencia Soerensen.

El tutú, que puede requerir más de un centenar de horas de confección y un considerable metraje de tejido, rezuma belleza desde su versión más simple, de cuerpo y plato de tul blanco. No obstante, a través del uso de pedrería, pasamanería, encajes o la adición de otros tejidos, puede caracterizar a una intérprete en una bayadera india, en una graciosa princesa española o húngara, en un níveo o malvado cisne, entre otros personajes.

Los ballets de corte académico fueron incorporándose progresivamente al repertorio de la compañía paraguaya, objeto de nuestro estudio y estabilizando su presencia a partir del periodo democrático. En el marco de las grandes producciones se fueron añadiendo progresivamente *El cascanueces* (2003), *El lago de los cisnes* (2005), *Don Quijote* (2006), *La bella durmiente* (2016), *La Bayadère* (2019), por citar algunas, además de numerosos *pas de deux* de diverso formato como el *Grand Pas* de *Paquita*, representado en múltiples ocasiones por la compañía, que ha versionado el vestuario para adaptarlo a la estética vigente.

FIGURA 3. A la izquierda el Hada Esmeralda y a la derecha el Hada Rubí, “*La bella durmiente*”, coreografía de Mario Galizzi sobre el original de Marius Petipa. Vestuario de Ricardo Migliorisi (2016).



Fuente: fotografías de Javier Valdez.
Gentileza del archivo fotográfico de Florencia Soerensen.

A pesar de que estas obras clásicas suelen considerarse un importante patrimonio que aporta estabilidad en las temporadas con una menor dotación económica a la producción tras la inversión inicial, asegurando con ello la continuidad escénica, no siempre estuvieron apoyadas por las autoridades municipales. Así pues, siguiendo la tendencia de la última década del siglo XX, tal como sucedió en España cuando el giro de la política cultural ministerial sustituyó a Maya Plisetskaya como directora de la actual Compañía Nacional de Danza, poniendo en su lugar al célebre bailarín y coreógrafo valenciano, Nacho Duato (Bonnin-Arias, 2019), en el Paraguay también las autoridades pusieron en pugna al ballet académico y a la danza contemporánea cuestionando el modelo de compañía versátil que proponía la dirección. Esto condujo a la dimisión temporal de Miguel Bonnín, que entendía que para la Junta Municipal “presentar obras modernas parecía democrático, presentar obras clásicas parecía dictatorial” (Bonnin-Arias, 2022, p. 49).

FIGURA 4 (izq.). Carabosse. “La bella durmiente”. Coreografía de Mario Galizzi sobre el original de Marius Petipa. Diseño de vestuario de Ricardo Migliorisi (2016).

FIGURA 5 (der.). Paquita. “Grand Pas de Paquita”. Reposición de Preselind López sobre el original de Marius Petipa. Diseño de vestuario de Claudia Franco (2013).



Fuente: fotografías de Javier Valdez.
Gentileza del archivo fotográfico de Florencia Soerensen.

Este hecho parece haber obligado a presentar obras de cosecha tardorromántica, recogiendo la tradición coreográfica decimonónica, pero actualizando a su vez el empaque, que no temía recurrir a artistas paraguayos contemporáneos, que innovaran con sus propuestas creativas desde el respeto a la tradición. Es por ello que no es extraño encontrar en la producción asuncena de *La Bella Durmiente* a una malvada Carabosse acicalada con un negro tutú, que no escatima en guiños a la estética *bondage*, como se puede apreciar en la figura 4.

4.2.2. La línea onírica: de lo mítico a lo místico

En segundo orden, se ponen en valor las propuestas derivadas de obras de temática onírica o sobrenatural, que pueden situarse dentro de un amplio espectro que se abre desde el ballet romántico francés, con títulos como *Giselle* o *La Sylphide*, hasta piezas de nueva creación que transportan al espectador a mundos mágicos.

Desde que el dramaturgo Théophile Gautier, una de las figuras más relevantes de la conceptualización del ballet romántico francés, vaticinara que los dioses del Olimpo, ninfas y faunos de la Antigüedad clásica serían sustituidos por brujas y seres sobrenaturales provenientes de los mitos y leyendas medievales en la escena decimonónica (Abad Carlés, 2012), el giro dramático requeriría de un conjunto plástico que acompañara a esta nueva visión en la que el ballet académico adquiriría gran protagonismo.

La mirada gótica, favorecida por la literatura de Heinrich Heine o de Víctor Hugo, desembocará en la creación del *ballet blanc*, actos blancos catalizadores del deseado efecto de evasión anhelado por el Romanticismo, que tiene como primeras protagonistas a una gran variedad de seres sobrenaturales como sílfides, *willis*, ondinas o peris.

Tal como señalábamos, con el estreno de *La Sylphide* en 1832, la estética bocetada por experimentos prerrománticos se consagrará en la figura de Marie Taglioni, ataviada de forma similar a como lo haría una joven de sociedad para asistir a un baile: un cuerpo ceñido y emballeado que subrayaba la cintura y desnudaba el escote, una vaporosa falda

acampanada de varias capas de muselina que potenciaba el efecto etéreo, inasible, intangible, calzada a su vez con unos delicados zapatos de raso sujetos al tobillo con cintas, cuya puntera fue convenientemente reforzada con cartones y zurcidos, para dar lugar a la idea de “vuelo” cuando el *relevé* de la bailarina se encaramaba hasta llegar a las puntas de los dedos de los pies (Abad Carlés, 2012; Matamoros, 2021).

FIGURA 6. Sofía Schittner y Juan Pablo Ledo en una escena del segundo acto del ballet “Giselle”.



Fuente: Fotografías de Álvaro Fáñez. Gentileza del archivo del BCMM.

Instituida esta silueta con todas sus características distintivas, pequeños cambios en la ornamentación permitieron la reformulación de los personajes femeninos para ser asimilados a criaturas míticas de diversos contextos geográficos, como puede ser el caso del ballet *Giselle* (1841), obra cumbre del ballet romántico francés. El umbrío paisaje de su segundo acto acoge a las *willis*, espíritus de novias que habían fallecido en las vísperas de sus respectivas bodas. Despechadas y engalanadas con sus ajuares nupciales, estos “espíritus elementales” emergen de sus tumbas para seducir a jóvenes incautos quienes, prendados de su tétrica belleza, caerían en sus embrujos, condenados a bailar hasta morir, exhaustos, en un claro de luna de un bosque germano (Morris, 2017). De este modo, cobra fuerza la tesis de Foster Stovel (2019), que sostiene

que la dirección de la feminización del ballet en el XIX se encaminaba hacia el protagonismo de novias y fantasmas.

FIGURA 7. *Tutú romántico de las willis, espíritus vengativos que pueblan los bosques germánicos de acuerdo con los mitos medievales, recogidos por la literatura de Heinrich Heine, que sirvió de inspiración para el segundo acto del ballet “Giselle”.*



Fuente: Fotografía y montaje fotográfico de Javier Valdez.
Gentileza del archivo fotográfico de Florencia Soerensen.

Pero la temática sobrenatural no se agota en esta corriente romántica y, siglos después, extiende su alargada sombra sobre nuevas obras. Un ejemplo de ello son los denominados “ballets místicos”, un sello de la obra coreográfica de Miguel Bonnin para el Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción, que posibilita que las vidas de santos también puedan ser revisitadas en clave dancística.

En este ámbito, la genialidad del ya mencionado Ricardo Migliorisi nos permite construir una imagen de la Hermana Muerte de san Francisco de Asís mediante la intersección de cánones estéticos en la que convergen el tutú romántico con alusiones a la iconografía franciscana de la calavera que, más que escorarse hacia la tradición religiosa o el expresionismo alemán, hacen referencia a la naturalidad con la que el “pobre

de Asís” enfrentaba al destino humano común, basándose en clave sincrética en el personaje de *La Pelona* –la muerte–, tan propio de México y de otros países latinoamericanos (Miguel Bonnin, comunicación personal, 15 de julio de 2022).

Por su parte, en *Las Moradas de Teresa*, también firmada por el maestro Bonnin, se ofrece una reinterpretación del pasaje de la transverberación de la santa abulense. Sin perder de vista la teatralidad barroca que nos deja, por ejemplo, *El éxtasis de Santa Teresa* de Bernini, signada en su tiempo por el escándalo causado por la expresión facial de la santa (Gombrich, 1982), en la plástica de Migliorisi se recogen elementos culturales y comerciales de la célebre firma estadounidense de lencería, tan caracterizada por sus desfiles con modelos aladas, así como de la tradición de las espaldas de los carnavales encarnacenos, para ofrecernos la visión espectral de un ángel de alas esponjadas que produce la herida en el corazón de santa Teresa en su experiencia mística.

4.2.3. La exploración de los diversos territorios de la identidad nacional mediante obras de temática asociada al Paraguay

También aflora una tercera línea que engloba una amplia variedad de obras de temática autóctona, desde ballets narrativos de temática nacionalista, hasta obras más abstractas que permiten un innovador abordaje de la indumentaria a partir de la fantasía o de la artesanía paraguaya.

Dotado de un repertorio que incluye obras narrativas y abstractas de temática relacionada con el Paraguay, el Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción reúne un ecléctico conjunto de indumentaria escénica que recoge las diversas sensibilidades y visiones de lo que la identidad paraguaya representa.

Por un lado, las obras de raigambre histórica como *Madame Lynch* o *Roque Marangatu*, en referencia al primer santo paraguayo, nos ofrecen una reinterpretación de la indumentaria de época, en la que se entretajan elementos de procedencia europea como sotanas o trajes sociales de día y de fiesta, con la introducción revestida de cierto rigor de graciosas faldas de vuelos y el tradicional *typói*, la sencilla blusa del traje tradicional paraguayo, sin por ello abandonar las relecturas más o menos

fantasiosas de la indumentaria de los pueblos originarios de lo que hoy es el Paraguay, que, en el caso de Ricardo Migliorisi, se cimentan en la sólida producción académica de Ticio Escobar.

FIGURA 8 (izq.). *Madame Lynch*, en traje de noche y el Mariscal López en uniforme militar de gala. “*Madame Lynch*”. Coreografía de Jaime Pinto. Diseño de vestuario de Ricardo Migliorisi (2010).

FIGURA 9 (der. arriba). *Madame Lynch* en indumentaria tradicional paraguaya. “*Madame Lynch*”. Coreografía de Jaime Pinto. Diseño de vestuario de Ricardo Migliorisi (2010).

FIGURA 10 (der. abajo). “*Pas de deux paraguayo*”. Coreografía de Miguel Bonnin. Diseño de vestuario de Claudia Franco (2011).



Fuente: Fotografías de Javier Valdez.
Gentileza del archivo fotográfico de Florencia Soerensen.

Otra vía de índole sincrética es la que parte de la indumentaria académica por excelencia, el tutú, a la que se le añaden tejidos y labores artesanales como elementos decorativos que conectan con lo nacional. Tal puede ser el caso del *Pas de deux paraguayo*, que parte de la versión más difundida en galas de danza del *pas de deux* de *Las llamas de París*, una obra enmarcada en el realismo socialista soviético y contextualizada en la Revolución Francesa, en la que se recurre al fajín tricolor, un elemento común entre los revolucionarios franceses y que se puede apreciar en trajes populares e incluso de élites sociales paraguayas de antaño. El delicado ornamento de *encaje ju* blanco sobre el plato del tutú, aleja a la propuesta de la visión soviética del traje de los revolucionarios franceses y devuelve a la bailarina a un marco pintoresco y, a la vez, academicista.

Los proyectos coreográficos derivados del programa *Tetãgua Sapukái* –que en guaraní hace alusión al “grito del pueblo”– o del *Tributo a Herminio Giménez*, dieron lugar a diversos usos e interpretaciones de los tejidos derivados de los telares y de las labores de los maestros artesanos paraguayos, con la introducción del *ao po'i*, del *encaje ju*, del célebre *ñanduti* o del sencillo lienzo, ofreciendo abordajes conceptuales variados, tales como la alusión al agua en *Caudal incesante* de Mary Carmen Niella o elegantes cuerpos de *ñanduti* en *Tres guaranias* de Marilyn Candia, por citar algunos ejemplos.

Un registro más fantasioso es en el que se mueve Ricardo Migliorisi para representar a los personajes de la víbora y la liana en el poema sinfónico de Herminio Giménez, *El viejo Tala*, coreografiado por Miguel Bonnin, en tanto Bernardo Ismachoviez presenta una atrevida propuesta para *Ryguasu kokore* de Francisco Carvallo con coloridas mallas elásticas y el uso de un impactante compromiso isabelino de espuma naranja a modo de plumas, cuya flexibilidad no coarta el movimiento del bailarín.

Además de los ya mencionados, otros diseñadores paraguayos como Chiara Bergonzi, Yvonne Duarte de Gruhn, Marité Zaldívar o Florencia Soerensen, establecieron conexiones con el Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción, sumando con sus aportaciones al diseño de indumentaria escénica del Paraguay.

FIGURAS 11, 12. *Tocado y traje de gallo. "Ryguasu kokore". Coreografía de Francisco Carvallo. Diseño de vestuario de Bernardo Ismachoviez (2001).*



Fuente: Fotografías de Javier Valdez.
Gentileza del archivo fotográfico de Florencia Soerensen.

FIGURAS 13, 14, 15. *"Caudal incesante". Coreografía de Mary Carmen Niella. Diseño de vestuario de Marité Saldívar en lienzo y técnica tie-dye (2001).*



Fuente: Fotografías de Javier Valdez.
Gentileza del archivo fotográfico de Florencia Soerensen.

4.2.4. La consagración de la licencia poética y el compromiso con la fantasía

Por su parte, gran impacto reviste un abordaje fantástico, hiperbólico y osado, característico de la denominada “poética migliorisisiana” (Martínez Gueyraud, 2001, p. 200) basada en la asidua colaboración del artista plástico Ricardo Migliorisi con el Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción.

Su obra está ampliamente estudiada y divulgada (Martínez Gueyraud, 2001; Migliorisi, 2012), incluida su faceta de diseñador de indumentaria escénica. En el caso de su contribución en este aspecto con esta compañía, cabe subrayar que, más allá de propuestas estéticas vehiculadas a través del diseño de vestuario para las más diversas obras de la compañía, la aportación de Migliorisi cala profundo en todo el hecho escénico del que formó parte, empapándolo, nutriéndolo en la búsqueda de una escena que conoció y vivenció en primera persona como actor desde los años 70 con Tiempovillo, una compañía teatral disruptiva que surge en uno de los periodos más sanguinarios de la dictadura.

Para la directora de la Fundación Migliorisi y del Museo del Barro de Paraguay, Lía Colombino, la obra de Migliorisi, que incursionó en las más diversas técnicas y ámbitos, no se puede entender sino como una sola obra, sin solución de continuidad, que simplemente se va adaptando a las formas requeridas (Lía Colombino, comunicación personal, 3 de agosto de 2022).

En línea con su obra plástica, la insolencia y el uso explosivo del color hacen posible reeditar para el principal elenco capitalino, las antiguas glorias conseguidas en el seno de los *Ballets Russes* de Diaghilev entre 1909 y 1929. En la magnificencia de su propuesta, Migliorisi bien podría ser asociado al colorismo orientalista de León Bakst o a la irreverencia con la que Pablo Picasso presenta sus figurines para *El sombrero de tres picos* de Massine y Falla, trascendiendo de la mirada estereotipada de “lo español”, para acercarse a los caracteres locales y la riqueza regional.

FIGURA 16. Isla central de la Sala Fantástica de la exposición “A telón abierto: 50 años de escenografía y vestuario del Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción”, que recoge como temática central parte de la aportación de Ricardo Migliorisi al BCMM.



Fuente: Fotografía de Patricia Bonnin-Arias.

Sin embargo, tal vez sea más prudente medir a Migliorisi consigo mismo. Dueño de una creatividad desbordante, su diseño de indumentaria escénica para el Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción transita sin solución de continuidad entre la tradición, la innovación,

una conceptualización construida en torno a la obra en cuestión, el simbolismo y la intervención consciente sobre la dramaturgia de la obra partiendo desde lo visual, para configurar una poética propia y siempre sorprendente (Osvaldo Salerno, comunicación personal, 3 de agosto de 2022).

FIGURAS 17, 18. Mazapán - Danza francesa. “El cascanueces”. Coreografía de Mario Galizzi sobre original de Lev Ivanov. Diseño de vestuario de Ricardo Migliorisi (2003).



Fuente: Fotografías de Javier Valdez.
Gentileza del archivo fotográfico de Florencia Soerensen.

Migliorisi no desaprovecha a Migliorisi y su magia en *El cascanueces*, cuando introduce el naranja y el fucsia –asociados al universo del flamenco y la tauromaquia– en la danza española del segundo acto; cuando escoge para las francesas un bucólico *robe à l’anglaise* en tejido de rayas con sobrefalda, sin olvidar alusiones al *pannier* y al blanco *fichú* –cruzado en este caso–, conduciéndonos sin escalas a las escenas pastorales de tiempos de María Antonieta (Laver, 1988); en tanto insufla nuevos aires a la estereotipada interpretación indumentaria de la danza

china, abandonando la obviedad en el uso del color amarillo para ornamentar las batas y pantalones de los intérpretes, entre turquesas y rojos, con escenas de dragones, trenzas y graciosos complementos.

FIGURAS 19, 20 (arriba). Té - Danza china. “El cascanueces”. Coreografía de Mario Galizzi sobre original de Lev Ivanov. Diseño de vestuario de Ricardo Migliorisi, confección de tocado Mabel Cisterna (2003).

FIGURAS 21, 22 (abajo). Chocolate – Danza española. “El cascanueces”. Coreografía de Mario Galizzi sobre original de Lev Ivanov. Diseño de vestuario de Ricardo Migliorisi, confección de tocado Mabel Cisterna (2003).



Fuente: Fotografías de Javier Valdez.
Gentileza del archivo fotográfico de Florencia Soerensen.

Defendió a capa y espada sus hiperbólicos *déshabillés*, generosos trajes de corte, crucifijos de pecho superlativos y hábitos de monja de largas colas ante estupefactos espectadores quienes reclamaban a viva voz verosimilitud, mientras él espetaba a todo pulmón: “¡licencia poética, licencia poética! (Miguel Bonnin, entrevista personal, 22 de enero de 2022).

La meticulosa selección de tejidos, pasamanería, pedrería e incluso hilos, la convirtió en una ceremonia participativa para unos afortunados elegidos que asistieron en primera fila a las fases de su proceso creativo (Claudia Franco y Viviana Heisecke, entrevista personal, 3 de agosto de 2022).

En otro plano, Migliorisi también bebe de la tradición pictórica europea. Así, los tizianos cobran movimiento en *Las Moradas de Teresa*, con camisas con cuellos rizados, medallones, y una adaptación del verdugado redondo y de las mangas perdidas en tratamientos ergonómicos para favorecer la funcionalidad y garantizar la fluidez del movimiento de la danza.

De este modo, su sólida base cultural no era más que una plataforma para despegar hacia nuevos e imaginarios mundos en los que, a través de la danza, el viaje se convertía una aventura para cada bailarín, para cada espectador. Y por ello fue parte responsable de la configuración de una identidad artística para el Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción, en cuyo espectro de obras, desde las más académicas hasta las más innovadoras, permea el universo fantástico de Ricardo Migliorisi.

4.2.5. Temática historicista, un viaje por diferentes culturas y obras de arte de distintos periodos desde el prisma de la danza

Por último, se constata el recurso a obras de carácter historicista, sea por su temática, sea por su estética, que reúne una miscelánea de obras de diversa tipología y que pueden englobarse también en anteriores categorías. Estas pueden tomar como punto de partida óperas como *Madame Butterfly*, *Carmen* o *Salomé*, además de obras literarias como

El diario de Ana Frank o *Los tres mosqueteros*, además de los ya mencionados “ballets místicos” coreografiados por Miguel Bonnin, como *Francesco*, *Las Moradas de Teresa* o *Roque Marangatu*, entre otros.

Un gran número de las obras de noche completa del coreógrafo Jaime Pinto, pueden clasificarse en esta línea. Especial importancia reviste el estreno mundial en 2002 de su versión de *Madame Butterfly* cuyo diseño de vestuario y escenografía corrió a cargo del recordado artista chileno, Germán Droghetti. En la solución propuesta, un marco escenográfico minimalista acoge tanto a delicados kimonos pintados a mano, conjugados con astucia con sencillos atuendos de los pobladores, cargos militares o religiosos y fastuosas capas principescas, consiguen imprimir una personalidad cromática identificadora a cada escena.

Dado que el diseñador se volcó en la práctica totalidad de la plástica escénica, el gran logro de Droghetti se tradujo en crear una ventana al universo que se gesta tras la apertura del telón y sintoniza la globalidad del espacio escénico creando un marco apto con la obra para contribuir con la dramaturgia, narrar historias, enunciar conceptos y detonar emociones de forma mancomunada. Un simple ciclorama desnudo, ese telón de fondo que de pronto es iluminado intencionalmente, ya inicia la pugna por llevar al espectador hacia el exótico Japón.

FIGURAS 23, 24, 25 (de izq. a der.) Príncipe Yamadori; mujer del pueblo y comisario imperial; Cio-Cio San. “*Madame Butterfly*”. Coreografía de Jaime Pinto. Diseño de vestuario y escenografía de Germán Droghetti (2002).



Fuente: fotografías de Javier Valdez.
Gentileza del archivo fotográfico de Florencia Soerensen.

FIGURA 26. Escena de *Las Horas*. “*Madame Butterfly*”. Coreografía de Jaime Pinto. Diseño de vestuario y escenografía de Germán Droghetti (2002).



Fuente: Fotografía de Álvaro Fáñez.
Gentileza del archivo fotográfico del BCMM.

Cada obra presentada por el Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción requiere un tratamiento específico en términos de diseño y ergonomía también en los decorados, para que la danza se pueda producir en la escena. Para conseguirlo, diversos son los diseñadores que han generado interesantes propuestas específicas para la danza para la compañía, tales como Héctor Benítez Torres, Carlos Colombino, José Luis Ardissonne, Germán Droghetti, Osvaldo Salerno o Andrés Cañete y muy especialmente Tessy Vasconsellos, atendiendo a la estética, a la funcionalidad y a la generación de sinergias entre todos los elementos plásticos presentados tras la cuarta pared.

5. CONCLUSIÓN

Este trabajo se sitúa en la intersección de dos de los grandes ejes de la universidad, que son el de la investigación y el de la transferencia, encontrando un marco singular –el artístico– como hilo conductor. Decimos singular, porque juega con el factor tiempo al conjugar las artes escénicas, con su carácter temporal y efímero, con las visuales, que permanecen, pero que son capaces de implicarse en la dramaturgia y ensanchar el sentido del mensaje, cubriendo resquicios que la danza y su carácter histriónico le cede con mucha cautela.

Más allá de la identidad estética conjugada con la escénica y la institucional de una compañía oficial de danza como institución pública de carácter cultural y simbólico, representativo del conjunto de una comunidad, resulta sugerente la indagación en los problemas y soluciones del campo artístico, el campo de poder y sus intermediarios, todo ello en el sentido del concepto de campo de Bourdieu, para la supervivencia mediante la adaptación de los conjuntos artísticos de carácter oficial a los cánones “dictados” por el contexto político, pero no siempre acatados por los artistas, quienes no parecen ser capaces de dejar a un lado la conciencia social de la comunidad a la que representan y el compromiso vocacional con la creación artística en el más profundo sentido de la palabra.

Construir en paralelo la trayectoria sociohistórica, institucional, dancística y plástica de una compañía de danza parece ser posible. Sin embargo, requiere de un abordaje transdisciplinar más extendido para que pueda explicar a fondo las conexiones que se producen, en qué momento lo hacen, los lastres que acarrea la función pública en esta interrelación e incluso los límites que fueron sorteados a pesar de ella.

En el caso del Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción, la compañía parece haber experimentado un gran impulso a raíz de la preservación del conjunto indumentario que forma parte de las producciones, hecho que, al margen de la cuestión artística, le permitió ganar cierta independencia respecto a los fondos públicos que llegan de manera inconstante e incierta. Por tanto, la preservación de este acervo parece haber sido uno de los principales factores que incidieron en que

la compañía hubiera llegado a sus primeros cincuenta años desde su fundación.

A su vez, el empaque singular del repertorio dancístico con el que se presenta la agrupación ofrece a la ciudadanía que la sostiene, una propuesta escénica comprometida, de nivel, que la empodera como comunidad y que, en el marco de un país en vías de desarrollo, le permite acceder al arte de forma similar al denominado Primer Mundo, mediante el recurso a la cultura universal, sin olvidar el poder cohesivo de las manifestaciones autóctonas.

6. AGRADECIMIENTOS

Al Vicerrector de Investigación e Innovación de la Universidad Rey Juan Carlos, D. Fernando García Muiña y a la Asociación de Amigos del Ballet Municipal por su apoyo en la realización del trabajo de campo.

A la Dirección General de Cultura y Turismo de la Municipalidad de Asunción por confiar en Florencia Soerensen y en la autora de este texto para comisariar la exposición por el 50º aniversario del BCMM.

A Florencia Soerensen y al Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción por ceder para este capítulo imágenes de los fotógrafos Javier Valdez y Álvar Fáñez de su archivo fotográfico.

A los profesores Gaël Léveder-Le Pottier Bernard y a Manuel Garzón Albarrán por su alta y generosa contribución en el registro y procesamiento de los datos empíricos de trabajos previos al presentado. A la profesora Estela Alarcón por haber formado parte del equipo de investigación.

7. REFERENCIAS

- Abad Carlés, A. (2012). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Alianza.
- Acosta Villavicencio, S. D. (2013). La danza de tastoanes a través de la teoría social de Pierre Bourdieu. *Sincronía*, (63), 1-40.
- Bonnin-Arias, P. (2019). Los inicios de la Compañía Nacional de Danza: ensayo y error de una errática política cultural estatal. *Ausart. Journal for research in art*, 7(1), 91-100. <https://doi.org/10.1387/ausart.20662>
- Bonnin-Arias, P. (2022). *Un ejército para Terpsícore. 50 años de trayectoria del Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción*. Fotosíntesis.
- Bonnin-Arias, P., y Garzón Albarrán, M. (2022). La helenización y latinización de la escena dancística posmoderna: una ruta a la emoción en 'Orfeo y Eurídice' de Pina Bausch. *ArtyHum, Revista Digital de Artes y Humanidades*, 84, 66-89.
- Collazo Albizu, I. (2015). *El surgimiento del racionalismo cartesiano en la teoría de la danza barroca: de Arbeau a Feuillet pasando por la Académie royale de Danse de Luis XIV*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Complutense de Madrid.
- Foster Stovel, N. (Ed.). (2019). *The Creation of IGiselle: Classical Ballet Meets Contemporary Video Games*. University of Alberta.
- Gombrich, E. H. (1982). *Historia del Arte*. Alianza Forma.
- Guest, I. (2008). *The Romantic Ballet in Paris*. Dance Books.
- Laver, J. (1988). *Breve historia del traje y la moda*. Anaya.
- Martínez Gueyraud, A. (2001). Ricardo Migliorisi: Fragmentos de vida. *Guaraguao*, 5(13), 202-206.
- Matamoros, E. (2021). *Dance and Costumes: A History of Dressing Movement*. Alexander Verlag Berlin.
- Migliorisi, R. (2012). *Vestir la escena: Vestuario de danza y teatro 1982-2012*. Fundación Migliorisi/Colecciones de Arte, Secretaría Nacional de Cultura.
- Morris, G. (2017). Giselle and the Gothic: Contesting the Romantic idealisation of the woman. In *Rethinking Dance History*. (pp. 235-247). Routledge.
- Nordera, M. (2015). Danser seule au XVIIIe siècle: un espace féminin de création et transmission?. *Recherches en danse*, (3). <https://doi.org/10.4000/dance.969>

LOS CUATRO GRADOS DE ICONICIDAD EN LA ILUSTRACIÓN CIENTÍFICA. UNA APROXIMACIÓN DESDE EL DISEÑO GRÁFICO

ARACELI GIMÉNEZ LORENTE
EASD Castelló (ISEACV)

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio se plantea una nueva perspectiva de la ilustración científica. Se trata de ampliar el horizonte que tenemos de la relación entre las ciencias y el arte, y de visibilizarlo, ya que hay un tipo de ilustración muy técnica, que solo aparece en ensayos y que ni siquiera se divulga. Es necesario no solo mostrar el amplio espectro que tiene la ilustración aplicada a la ciencia, sino que también lo es, transgredir el límite de lo que conocemos como ilustración meramente academicista, y para ello necesitaremos de las nuevas tecnologías como la *Realidad Virtual* y la *Realidad Aumentada*, ya que únicamente dando un paso adelante y cruzando la frontera, el límite de donde acaba la ciencia y empieza el arte, solo así se llega a una verdadera simbiosis entre la ilustración y la ciencia.

Esta investigación analizará y concluirá diversos conceptos que asocian estos campos que son complementarios, la ciencia y el arte tienen una conexión que no es evidente pero que en nuestro subconsciente colectivo conocemos. Es importante este análisis ya que solo entendiendo el panorama actual entre la ciencia, el arte y sus conexiones con la tecnología podemos entender la curiosidad humana que nos hace avanzar en el conocimiento, y de cómo desde ámbitos aparentemente opuestos puede surgir una conexión que los hace compatibles en una perfecta simbiosis.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es conectar la ciencia con el arte mediante la ilustración científica. Se trata de analizar las bases de la ilustración aplicada a la ciencia para poder desarrollar todo su potencial. Esta conexión entre el ámbito científico-matemático y el arte ilustrativo pretende ampliar aquello que conocemos como ilustración científica, que para esta investigación es todo lo que acompaña de manera visual a un texto científico-técnico-matemático si y solo si, hay una relación directa entre la ilustración y el texto.

3. METODOLOGÍA

La metodología necesaria para este estudio es además de la lectura de la bibliografía especializada que permite asimilar conocimientos, y el análisis de las ilustraciones; lo es también la experimentación de la autora en diversos ámbitos de la ciencia y de las matemáticas, ya que solo con una implicación directa, que es realizando estudios de investigación, y viendo qué tipo de ilustración se adecua a los textos, solo de esta forma, se entiende la problemática de la ilustración científica y se puede transgredir los límites para así poder ampliar el espectro de la ilustración para la ciencia.

4. UNA NUEVA PERSPECTIVA EN LA ILUSTRACIÓN CIENTÍFICA

4.1. GRADOS DE ICONICIDAD

Justo Villafañe (1985) creó los grados de iconicidad de la imagen. Los divide en once grados o niveles de realidad. El primer grado es “la representación no figurativa”, es el caso de las obras de Jackson Pollock. Para el segundo nivel de iconicidad nos hace alusión a “los esquemas arbitrarios”, signos como las señales de tráfico entre otros. Para el tercer grado de iconicidad nos presenta “los esquemas motivados”, que son planos, mapas conceptuales, y otros del mismo carácter. El cuarto grado es el “Pictograma”, se reduce todo a las siluetas, a formas básicas reco-

nocibles. Subiendo un nivel, el quinto grado es “la representación figurativa no realista”, aquí tenemos un ejemplo en el cubismo. El sexto grado es “la pintura realista”, en este nivel la pintura bidimensional es el máximo representante, como las obras de Goya. Para el séptimo nivel tenemos “la fotografía en blanco y negro”, que pasa en un nivel más a la fotografía en color. Para el noveno nivel de realidad tenemos “las imágenes de registro estereoscópico”, las que se ven tridimensionales. En el décimo grado de iconicidad está “el modelo tridimensional a escala”. Y el último nivel de realidad es “la imagen natural”, la percepción de la realidad tal cual la recibimos con todos sus estímulos y nuestros sentidos.

Basándonos en estos grados de iconicidad de Villafañe se ha estudiado como extrapolarlo a la temática presentada, una vez analizados estos niveles de realidad y su representación, se ha reducido a cuatro grados de iconicidad la ilustración científica, aunque dentro de cada uno pueden haber singularidades que permitan una subdivisión, estas no son tan significativas como para crear niveles de iconicidad extra.

A continuación, en los subapartados se analizarán cada uno de ellos, con ejemplos visuales que ayuden a explicar esta investigación.

4.2.1. El primer grado de iconicidad. *El esquema informativo*

El primer grado de iconicidad de nuestra escala hace alusión al nivel más bajo de ilustración científica, no es necesario ni tan solo saber dibujar, pero si tener un conocimiento de muy alto nivel de la ciencia o de las matemáticas. Se trata de dibujar de manera esquemática desde una molécula a una colisión de partículas elementales en un acelerador, o un grafo en matemáticas. Para ello tenemos unos softwares específicos que ya tienen predeterminados los elementos visuales necesarios para construir nuestro modelo esquemático. Algunos de estos programas son *JaxoDraw*, creado para hacer diagramas de Feynman y representar las colisiones de partículas las cuales decaen en otras partículas subatómicas y gracias a dichos diagramas, y a sus cálculos asociados a ellos se puede estudiar con mayor profundidad la creación de nuevas partículas. *Geogebra* es otro programa que se usa para hacer estudios

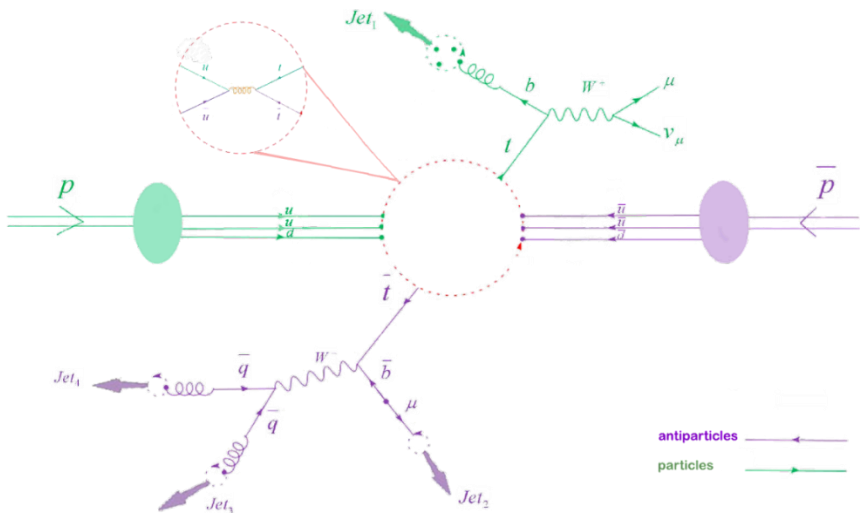
relativos a la geometría axiomática o al álgebra lineal, entre otras materias, se generan circunferencias, figuras geométricas planas, tangencias...entre otras, y con ello se pueden observar teoremas y ayudar a la hora de realizar la demostración. *Symyx Draw* es un programa de dibujo para dibujar moléculas, en química es muy útil esta información visual, para poder entender las estructuras moleculares más complejas y así poder estudiarlas y descifrarlas.

O *Technical Drawing Software*, que genera dibujos de circuitos eléctricos u otros dibujos técnicos, dispone de símbolos básicos que hacen referencia a condensadores, antenas, ignitores y osciladores entre otros elementos básicos propios de los circuitos.

TinkerCell es otro programa de dibujo científico, pero esta vez es para la biología sintética. Con este programa se pueden representar procesos celulares complejos y así poder diseñar experimentos de laboratorio.

Ninguno de estos programas necesita nociones de programación, ni tampoco de dibujo, por lo cual se encuentran en el nivel más bajo de complejidad de la ilustración científica.

FIGURA 1. Colisión protón-antiprotón. Creación del quark top y antitop. Experimento en el Fermilab en 1995.



Fuente: Archivo propio. Araceli Giménez Lorente.

4.2.2. El segundo grado de iconicidad. *La imagen algorítmica computacional*

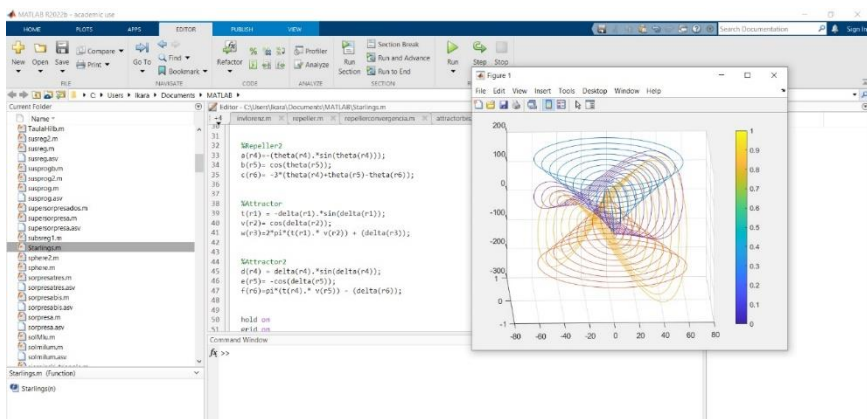
Aquí tenemos otra vez la utilización de un software científico, pero añadiendo la programación. El editor de textos científicos LaTeX nos permite dibujar diagramas básicos y no solo relaciones de la lógica algebraica, también figuras geométricas, para ello es necesario conocer la escritura de este programa, es decir, programar a bajo nivel.

El Matlab es un programa orientado a objetos, aquí se necesitan nociones más complejas de programación, algo que se estudia en las carreras de ciencias. Con este programa se puede hacer todo, desde simulaciones a nivel de animación del latido de un corazón, hasta el tratamiento de las imágenes desde satélite, crea imágenes a partir de algoritmos, por eso se le designa a estas imágenes como algorítmicas computacionales. Y las imágenes generadas pueden ser tanto en 2D como en 3D.

Todo lo realizado en este grado de iconicidad es simulado, la mayor parte de lo representado no se reconoce fuera del ámbito científico, ni tan solo se debe utilizar en la divulgación científica, por su nivel de dificultad.

En este nivel solo se necesita conocimientos avanzados de ciencia, matemáticas y programación, pero no es necesario saber dibujar.

FIGURA 2. Algoritmo del vuelo de los estorninos y generación de una imagen, la imagen generada es un fractal.

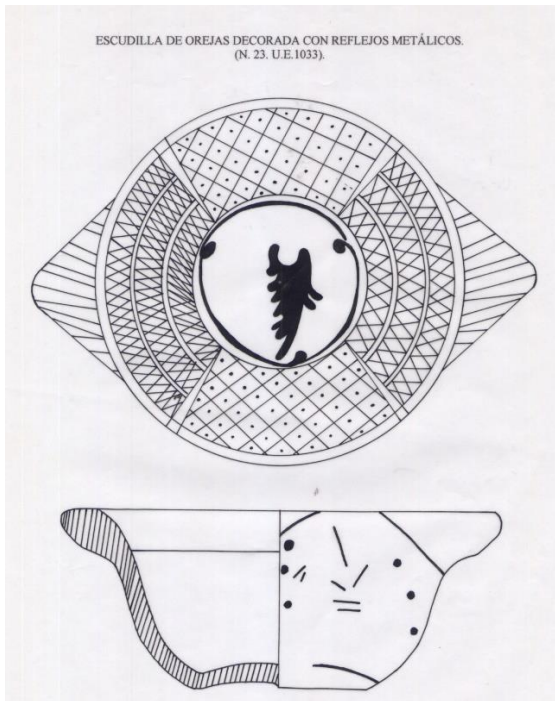


Fuente: Archivo propio. Araceli Giménez Lorente.

4.2.3. El tercer grado de iconicidad. *El dibujo referenciado*

Para el tercer grado de la ilustración científica, el dibujo referenciado, es necesario el uso de escalas para referenciar la imagen, para saber su tamaño, sus dimensiones, para poder escalarlo; se debe acotar, para ser fiel a la realidad, como en el dibujo arqueológico el dibujo arquitectónico o el diseño de un producto; este puede ser realizado con técnicas tradicionales, con rotuladores graduados, 0.8, 0.4 y 0.2, con regla, compás, escuadra, cartabón y sobre papel, siempre dibujando una escala; o también se puede usar un programa específico, diseño asistido por computador (CAD 2D y 3D), u otros programas de carácter vectorial de dibujo como *DraftSight*. Para diseñar un producto tenemos *SolidWorks*, el cual es muy valioso, porque si no se dibuja bien, si el diseño no es óptimo o funcional el programa da un error y no dibuja. *GIS-ArcView* es un sistema de información geográfica, que nos permite crear mapas de forma vectorial. Para este nivel de iconicidad sí es necesario saber dibujar, al menos tener unos conocimientos básicos de dibujo.

FIGURA 3. Dibujo arqueológico. Al estar en escala 1:1, no se referencia con una escala.



Fuente: Archivo propio. Araceli Giménez Lorente.

4.2.4. El cuarto grado de iconicidad. *La idealización. La representación artística*

El cuarto grado de iconicidad es el que identificamos como la ilustración científica normalizada, se le denomina en este estudio “idealización” porque no hace alusión directa a una imagen real, sino a una representación visual que evita las imperfecciones propias de un ser vivo, e incluso de un mineral o roca. A pesar de estar idealizada la imagen es la que más identificamos como una imagen real, y tiene ciertos matices que se puede calificar como artísticos. Con este tipo de ilustración nos diferenciamos de la ilustración fantástica por la carga científica que tiene la imagen.

En este nivel de iconicidad de la ilustración científica, tenemos subclasificaciones atendiendo a la complejidad y al nivel de realismo del dibujo. El nivel más alto de complejidad sería la Realidad Virtual, pasaríamos luego al subnivel de la Realidad Aumentada, a continuación, a la fotografía científica, incluyendo la microscopia o la imagen extraída del telescopio o de la espectroscopia o de cualquier otro instrumento de laboratorio. Seguiríamos con el subnivel de la típica ilustración científica que todos conocemos, las ilustraciones de botánica, animales, minerales y fósiles. Y por último la ilustración divulgativa, de carácter más informal, como pueden ver en la imagen 4; esta es de carácter más libre y puede tener un lenguaje gráfico visual parecido al cómic o realista.

4.2.4.1. Realidad Virtual

NeoTrie VR es un proyecto llevado a cabo por la Universidad de Almería de realidad virtual. El jugador puede crear, manipular e interactuar con objetos matemáticos, y entender la geometría jugando con ella. Es un entorno inmersivo simulado en 3D que se necesita de un software, de gafas y guantes VR, este último para interactuar. Una vez dentro de la simulación se genera un avatar que es el que interactuará con la geometría dibujando y construyendo figuras en el aire.

Este proyecto que tiene por equipo a los profesores de la Universidad de Almería y a algunos estudiantes, su director es el matemático José Luis Rodríguez Blancas, los desarrolladores de software son Diego

Cangas Moldes y Rubén Hernández Sánchez y los investigadores M^a Isabel Romero, Antonio Codina y María del Mar García, además de 29 colaboradores nacionales e internacionales. E implica varias instituciones, entre ellas la *Red Española de Topología* y la *Association Les Maths en Scene* en Toulouse.

Fue galardonado con el primer premio en la modalidad del Laboratorio de Matemáticas, en la edición XVII del concurso “Ciencia en Acción”, en Algeciras en el 2016.

Aunque destaca por su metodología de enseñanza, en lo que atañe a este estudio lo valoramos como una imagen inmersiva de simulación en 3D, relativa a la ilustración científica, con un alto grado de iconicidad, no por la calidad de sus imágenes, que van mejorando a la medida que avanza el software, sino por generar toda una realidad matemática con la que poder interactuar a través de las ilustraciones matemáticas.

4.2.4.2. Realidad Aumentada

Cuando la realidad y lo virtual se unen se crea la realidad aumentada. Este subnivel de iconicidad se puede utilizar en la ilustración científica, animando las ilustraciones que tenemos o aumentando la información, o combinando ambas. Programas de diseño como Adobe Illustration o InDesign pueden crear códigos QR e insertarlos en una ilustración aumentando el contenido de esta, su información, o bien derivando a una web o blog donde se puede ampliar dicha información.

Hay diferentes cuentos, tantos infantiles como juveniles que utilizan la realidad aumentada, donde pueden ver el personaje de los libros en movimiento, usando una aplicación y la cámara de un teléfono inteligente.

En nuestro caso sería crear esa información como ocurre en algunos museos donde un código QR nos da una dimensión más de un objeto de exposición. La integración de esta tecnología en los museos hace que sea más atractivo para el público visitarlos. Se utiliza la realidad para aumentarla introduciendo una imagen virtual con movimiento y un sonido asociado, y se visualiza gracias a una tableta o un teléfono inteligente.

Este tipo de tecnología aplicada a la ilustración científica la hace más atractiva para el público juvenil e incluso infantil, y se crea un equilibrio entre la realidad y la dimensión virtual, lo cual es un buen método también de enseñanza, y de divulgación científica.

FIGURA 4. Código QR generado a partir del programa Adobe InDesign.



Fuente: Archivo propio. Araceli Giménez Lorente.

4.2.4.3. Fotografía científica

La fotografía científica es un concepto muy amplio, se puede combinar con la ilustración digital, incluso reproducir las imágenes con técnicas tradicionales como los lápices de colores policromos, el grafito o la acuarela, entre otros. Aquí tenemos un concepto muy amplio, que hay que explicar su relación con la ilustración. En principio, la fotografía era una forma de información visual que ayudaba a dibujar, pero desde que está la ilustración digital y que esta se puede combinar con la fotografía, tiene otra dimensión.

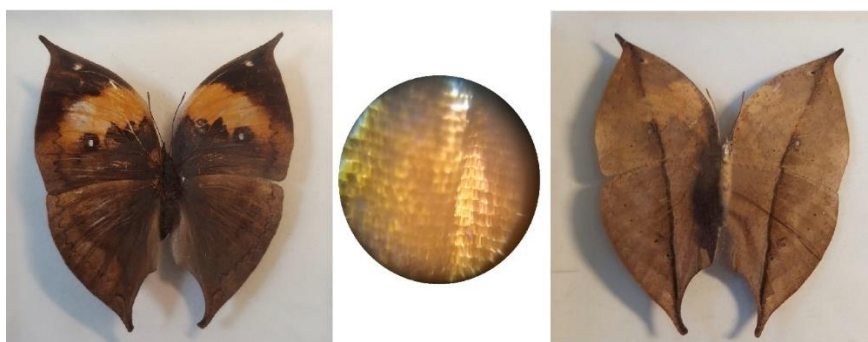
Dentro de la fotografía científica está la microscopia, realizada con diferentes microscopios, desde la lupa binocular, al microscopio biológico, el geológico y el híbrido; nos permite captar detalles por ejemplo de las alas de una mariposa, pudiendo captar sus escamas, hasta células o unidades cristalinas.

También tenemos las imágenes obtenidas por telescopio, que junto con diferentes filtros y demás complementos podemos fotografiar desde las manchas solares a los anillos de saturno.

Y las imágenes que tenemos más técnicas son las de laboratorio, como por ejemplo las de espectroscopia solar, en ellas solo se muestra el espectro electromagnético, esto es la luz emitida por diferentes fuentes, como el Sol, una lámpara de mercurio o una lámpara de incandescencia.

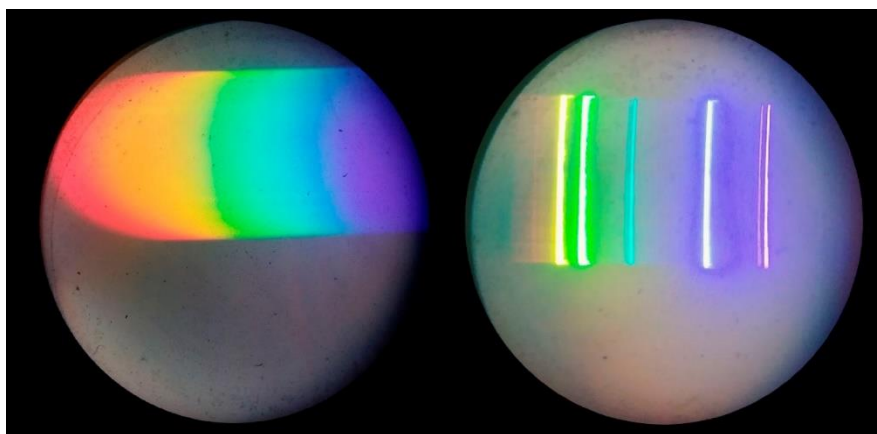
Todas estas imágenes de alta resolución y de extremo detalle forman parte de este estudio dentro del nivel de iconicidad más alto en la ilustración científica.

FIGURA 5. Fotografía de un ejemplar de la “*Kallima inachus*”, y un detalle por microscopía de las escamas de las alas de la mariposa.



Fuente: Archivo propio. Araceli Giménez Lorente.

FIGURA 6. Espectroscopia solar (izquierda), e imagen espectroscopia de una lámpara de mercurio.



Fuente: Archivo propio. Araceli Giménez Lorente.

4.2.4.4. Ilustración representativa

La ilustración representativa es lo que ya conocemos por la típica ilustración científica, esto son las ilustraciones botánicas que aparecen en los libros desde el siglo XVIII, aunque Leonardo da Vinci, dos siglos antes, ya tenía algunas imágenes ilustrativas relativa a la ciencia, como sus dibujos de botánica, por ejemplo, “una ramita de sauquillo”, o sus estudios del corazón en la ilustración llamada “el corazón y los vasos coronarios”, entre otros.

En principio se trataba de hacer un cuaderno de campo donde se anotaban plantas y animales que se veían en las expediciones científicas, como, por ejemplo, el cuaderno de campo de Charles Darwin, en el siglo XIX, la expedición viajando en el barco llamado “Beagle”, que realizó para investigar la costa de Sudamérica, la flora y la fauna de las islas Galápagos, y el archipiélago de Chonos. Por su curiosidad científica, su creatividad y gracias al apoyo de sus mentores pudo llegar a desarrollarse como científico, si bien su forma de dibujar parece autodidacta. La mayoría de sus ilustraciones son realizadas a grafito.

A los alumnos de arte y de ilustración se les pide durante su formación que siempre lleven consigo un cuaderno donde dibujar, la diferencia con un cuaderno de campo es la temática, mientras un científico dibuja lo que observa, flora y fauna, más la geología próxima, un ilustrador suele dibujar algo creativo, que no necesariamente tiene que ver con la realidad, el tema puede ser fantástico, entre otros. La idea es que estos ilustradores puedan ayudar a representar a los científicos lo que necesitan dibujar. Para ello deben representar un modelo general, y evitar casos particulares, por ejemplo, sabemos que las mariposas tienen las alas simétricas, pero si observamos cualquier especie del natural, veremos diferencias no significativas entre las alas, una es ligeramente más pequeña que la otra, o tiene un ángulo más inclinado, o el dibujo que generan las escamas difiere en algo, por poner ejemplos. Pero como no vamos a dibujar esa mariposa en concreto, sino lo que queremos es representar a esa especie en general, deberemos adoptar un criterio unificado, ver algunos especímenes más, extrapolar características similares, y representarla de forma geométrica.

FIGURA 7. Dibujo realizado con lápices policromos, grafito y retoque digital realizado con el programa Adobe Photoshop y paleta cromática.



Fuente: Archivo propio. Araceli Giménez Lorente.

4.2.4.5. Ilustración divulgativa

Para este nivel de complejidad tenemos un tipo de ilustración menos seria, diremos que es con licencia de artista, aquí podemos explicar el texto divulgativo como si fuese un cómic, o un dibujo más realista y detallista, aquí lo importante no es solo explicar mediante imágenes el texto, también es necesario comunicar y expresar algo con intencionalidad de atraer la atención del lector. El medio puede ser prensa o revista impresa u online. Aquí es necesario que la imagen sea a color y si es posible con técnicas digitales.

Al ser una representación más artística se puede utilizar una línea de contorno, es indiferente utilizar colores planos, degradados o volumetría en las imágenes. Lo importante es comunicar el contenido del artículo o del post de divulgación, y que las imágenes sean atractivas visualmente, porque de eso se trata, de captar la atención de los lectores.

En este caso los ilustradores necesitan una ayuda extra visual, mediante fotos o esquemas que facilita el científico, siempre a nivel divulgativo, mientras que al científico se le pide que en sus textos divulgativos describan escenas o características que sean objeto de representar de manera gráfica y visual mediante una ilustración.

FIGURA 8. Postal digital matemática, para divulgar la rama de la topología algebraica, es una postal de Halloween.



Fuente: Archivo propio. Araceli Giménez Lorente.

4.2. EXTRAPOLACIÓN AL DISEÑO GRÁFICO

Estos grados de iconicidad no se pueden aplicar de modo directo al diseño, aunque dependan de forma intrínseca de especialistas científicos-matemáticos, al menos en algunos aspectos. Para “el esquema informativo”, que es el nivel más bajo de complejidad, en Gráfico tenemos un equivalente, que es una infografía y para que sea una buena infografía tanto la información escrita como la gráfica deben ser equivalentes y equitativas, debe tener una coherencia estética, tener un alto criterio compositivo, ser de carácter informativo y transmitir un men-

saje preciso, este nivel se debe combinar con el último grado de iconicidad, el de “la idealización”, ya que una imagen clara y concisa ayudará a entender el mensaje textual, por muy técnico que sea este. Como debe ser esta imagen se ha comentado en el apartado 1.2.4. Para que esté implícita la ciencia, el tema puede ser la naturaleza, ya sean vegetales, animales, minerales o rocas y una de las ideas es utilizar la microscopia aplicada a un detalle del sujeto u objeto a dibujar y hacer hincapié en la escala y en las texturas visuales.

Para el segundo grado de iconicidad debemos utilizar un software para generar una imagen muy precisa, en nuestro caso, en diseño. Usaremos programas específicos para dibujar o retocar una imagen digitalmente, ya sea de modo vectorial o por mapa de bits. Algunos de los programas que se utilizan en diseño, por ejemplo, *Adobe InDesign* permite programar en un lenguaje parecido al código *HTML*. Otros tipos de programación como *MATLAB*, un lenguaje orientado a objetos, se crean con las “máscaras” que ayudan al tratamiento digital de las imágenes, aunque el programa *Adobe Photoshop* ya tiene sus “máscaras” de modo intrínseco y además, permiten cambiar sus valores por defecto. Se ha valorado positivamente la ilustración pixelada, que en relación con una técnica pictórica hace referencia al puntillismo, y en relación con la tecnología la imagen algorítmica computacional generada y transmitida por los satélites artificiales. Cualquier tratamiento digital que implique un software y la manipulación de la imagen entraría dentro de este nivel de complejidad.

Para el tercer grado de iconicidad tenemos una opción para el diseño, como esta opción implica tener una referencia para dibujar podemos usar una cuadrícula con los parámetros que necesitemos. Por ejemplo, para realizar un logo debemos contemplar la distancia óptima entre las letras, o signos que lo componen, controlar la altura y anchura de dichos caracteres, y escalar el logo dependiendo de su utilización, es decir, aplicar un test de reducción, entre otros. En esta forma de iconicidad las matemáticas tienen mucha relevancia, como el número Phi que aparece constantemente en el arte y en el diseño, además de en la naturaleza; el dibujo vectorial proporciona la geometría necesaria para hacer

más óptimo el diseño. Hay que medir y proporcionar para encontrar la escala precisa, la simetría y por ende la belleza.

El último grado de iconicidad es el que hemos asociado en primera instancia al primer grado de complejidad, para completar la infografía. Además de ello, se puede presentar de modo independiente, formando parte de un cartel, o de la portada de un libro, o un tríptico o cualquier otra forma aplicable al diseño. Es una imagen idealizada, que debe ser representativa de una idea y aludir a un concepto de manera generalizado. El programa Ciencia y Arte, una iniciativa que se está desarrollando la asociación *MasScience* y que publica en sus web artículos de divulgación científica realizado por jóvenes y no tan jóvenes investigadores, y que muchos de ellos vienen ilustrados por alumnos del Ciclo Formativo de Grado Superior de Ilustración de la *EASD* de Castellón y de la Escuela *Arte 10* de Madrid, todo ello, es otra forma de divulgación científica, potenciando mediante la ilustración el texto a la vez que se explican los conceptos más técnicos.

Existen muchas más posibilidades en cuanto a la aplicación de los grados de iconicidad en el Diseño Gráfico, ahora mismo solo se ha empezado a explorar dicha extrapolación de los conceptos de complejidad de la imagen científica.

5. LA CIENCIA Y EL ARTE. CAMPOS COMPLEMENTARIOS

El físico Niels Bohr en una de sus citas dijo “contraria sunt complementa”, que quiere decir que los contrarios no son opuestos sino complementarios. Cuando se lanzó la sonda espacial Pioneer 10 el 2 de marzo de 1972, y poco después enviaron otra sonda llamada Pioneer 11, el 5 de abril de 1973, estas sondas que se encuentran en el borde de nuestro sistema solar, en ellas habían un mensaje, un disco de aluminio cubierto de oro, grabado y diseñado por los astrofísicos Carl Sagan y Frank Drake y dibujado por la artista Linda Salzman Sagan; se intentaba representar a nuestra especie humana, la posición de nuestro planeta en el sistema solar, la distancia de un púlsar a nuestro Sol, y dicho púlsar quedó marcado como el más cercano a nuestra estrella, en él se pueden ver unas marcas en las líneas radiales que identifica la secuencia

en binario para identificar ese tipo de estrella en concreto, ya que cada púlsar tiene una frecuencia única que lo identifica; como constante se dibujaron dos átomos de hidrógeno con los niveles más bajos de energía, esta es una buena constante, ya que el hidrógeno es uno de los elementos de la tabla periódica más comunes en el universo.

El motivo de este grabado no fue algo sencillo, dejemos que lo explique Carl Sagan con sus propias palabras.

Durante una reunión en la Sociedad Americana de Astronomía en San Juan, Puerto Rico, en diciembre de 1971. Discutí en privado varios mensajes posibles con mi colega el profesor Frank Drake, también de la Universidad de Cornell. En algunas horas nosotros decidimos tentativamente el contenido del mensaje. Las figuras humanas eran añadidas por mi esposa, Linda Salzman Sagan. No creíamos que fuese el mensaje óptimo concebible para tal propósito. Teníamos un total de solo tres semanas para la presentación de la idea, el diseño del mensaje, para su aprobación para la NASA, y el grabado de la placa final. También había una placa idéntica en la astronave Pioneer 11, lanzado a principios de este año en una misión similar. [...] Estaba escrito en el único lenguaje que podemos compartir con los destinatarios, la ciencia (Sagan, 2000, p. 21).

Y así fue, el mensaje estaba escrito en el lenguaje de la ciencia, pero se valió de una ilustración para completar dicho mensaje.

El último mensaje del Pioneer 10 fue el 22 de enero del 2003, no sabemos que le pasó, porque no siguió emitiendo mensajes, quizás la sonda no tripulada decayó en alguna órbita de algún planeta o planetοide, o se destruiría por algún meteorito, o quizá se quedara sin energía y está varada y a la deriva en el espacio. El Pioneer 11 dejó de transmitir el 30 de septiembre de 1995.

En 1977 la NASA envió otras dos sondas gemelas, tampoco iban tripuladas, la Voyager 1, y la Voyager 2, con un disco de oro y cobre, el mensaje grabado contenía de nuevo la imagen de un púlsar, pero esta vez representaban a 14 púlsares que marcaban la posición de nuestro Sol. Como en las sondas anteriores Pioneer, también había dos átomos de hidrógeno como constante para referenciar la unidad del tiempo. Además, llevaba un mensaje de audio, esta vez se utilizó la voz humana, saludos en 55 idiomas del planeta, y además 115 imágenes. También había algunos de los sonidos de nuestro planeta, entre ellos el canto de

las ballenas yubartas y el latido del corazón, además de música, y un esquema de como reproducir el disco de música. Y para que el receptor del mensaje, que sería un alienígena, supiera cuando se había lanzado la sonda, hay una cubierta en el disco que contiene uranio, U^{238} , este elemento decae de manera constante y funciona a modo de reloj radiactivo. Estas sondas todavía están activas.

Este es un claro ejemplo entre la ciencia y el arte, son conceptos complementarios, pero no son los únicos. A veces el avance viene primero por el arte para luego pasar a la ingeniería, este es el caso de algunas obras de Eusebio Sempere, en una de sus obras titulada “Órgano”, se descubren los cristales fónicos, se trata de un aislamiento acústico mediante un cristal con agujeros que contiene aire, bloquea las ondas sonoras, más bien las rompe debido a su configuración. Y, ¿cuál fue una de las influencias de la escultura de Sempere en la tecnología?, podemos ver unos cilindros huecos verticales dispuestos a cierta distancia unos de otros bordeando las vías del tren, desde la Estación del Norte a la Estación Joaquín Sorolla en València, son una barrera acústica que por su configuración rompe las ondas sonoras.

Estos son algunos ejemplos que de que arte y la ciencia no son conceptos contrarios, sino complementarios.

5.1. LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA CON SUS GRADOS DE ICONICIDAD

5.2. LA DOCENCIA

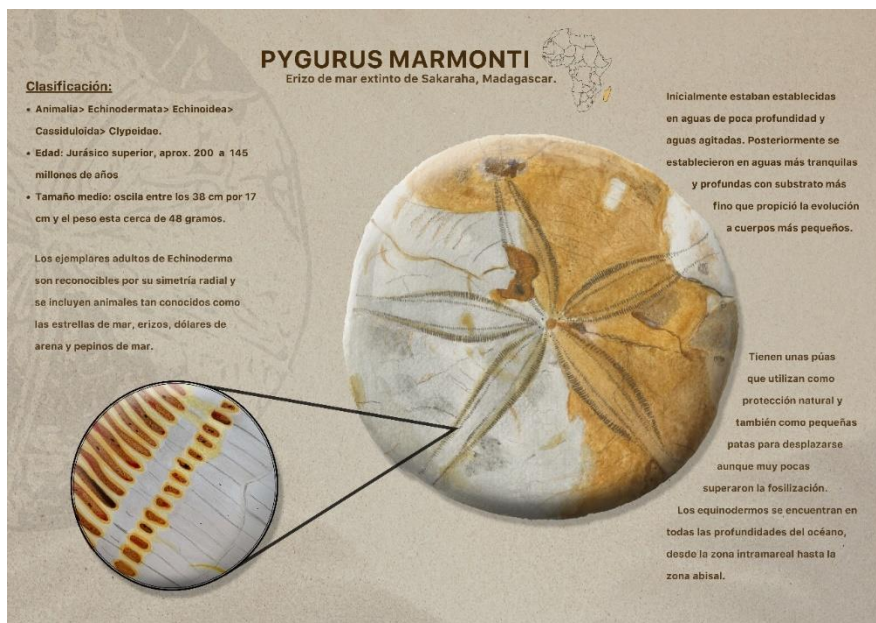
5.2.1. Aplicabilidad al aula

En la asignatura “Análisis y Experimentación de Lenguajes Gráficos” en el primer cuatrimestre de segundo de Diseño Gráfico, en la EASD de Castelló de la Plana, se realizó el curso 2021-2022, por parte de la autora de esta investigación, una actividad de ilustración científica, que tuvo de resultado una infografía. El alumnado disponía de minerales, rocas, fósiles y mariposas, colección personal de la autora, entre otros teníamos como elemento químico el bismuto cristalizado en laborato-

rio, los minerales eran malaquita y pirolusita, de rocas había una septaria, una fulgurita, y una rosa del desierto, como fósiles teníamos dos xilópalos, un coral, un amonite, dos rocas con estromalitos, un trilobite y un amonite; y once mariposas de diferentes especies. Con un microscopio óptico se fotografiaron detalles de la pieza elegida por el alumnado, y se pasó a dibujar con lápices policromos y acuarelas el anverso y el reverso del sujeto de estudio, más un detalle de microscopía.

Como se ha matizado al inicio de esta sección, cada alumno y alumna realizó una infografía con el programa *Adobe Illustration*. No hay que olvidar que previamente el alumnado investigó sobre su mineral, roca, fósil o mariposa, además de facilitarle información por parte de la docente. Este ejercicio alude al primer y cuarto grado de iconicidad que se ha presentado en este estudio.

FIGURA 9. Infografía realizada en la asignatura de “Análisis y Experimentación de Lenguajes Gráficos”. 2º de Diseño Gráfico.



Fuente: José Manuel Suárez Mañez. Alumno de Diseño Gráfico de la EASD de Castelló.

5.2.2. Seminario como proyecto Erasmus

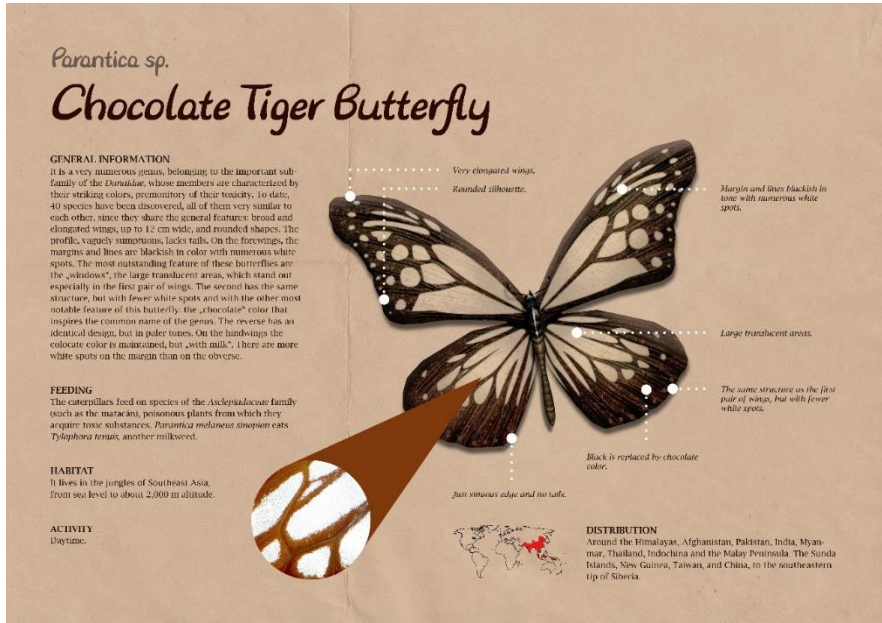
La primera semana de mayo del 2022, realicé un seminario en la Universidad de Ciencias Aplicadas (Hochschule RheinMain), en Wiesbaden (Estado de Hessen, en Alemania), con los alumnos de Diseño Gráfico.

El seminario versaba sobre los cuatro grados de iconicidad en la Ilustración científica. En ese momento se hizo la primera aproximación al Diseño Gráfico.

El alumnado estaba compuesto por 5 alumnos Erasmus y 12 alemanes. Y respondió de manera muy favorable a la propuesta.

El primer grado de iconicidad era una infografía ya que esta tiene todos los ingredientes para ser un esquema informativo. Por falta de tiempo se realizaron dos niveles de iconicidad casi de forma simultánea. El alumnado eligió una mariposa real, disecada, y una ficha identificativa de la especie asociada; obtuvieron imágenes con un microscopio híbrido, que es a la vez lupa binocular y microscopio biológico, también fotografiaron la mariposa real, por ambos lados, ya que las alas son muy diferenciadas en el anverso y en el reverso. Después de ello tenían libertad para componer la infografía con las fotografías realizadas o con las ilustraciones, que podían ser realizadas tanto con técnicas de dibujo tradicionales o con programas de diseño como *Adobe Illustration* o el *Photoshop*, y luego se insertaba en el diseño realizado con el programa *Adobe InDesign*. La mariposa ilustrada era relativa al cuarto grado de iconicidad de la imagen, esta corresponde a una imagen idealizada, no real, simétrica y evitando las imperfecciones y que representa a una especie y no a un caso particular.

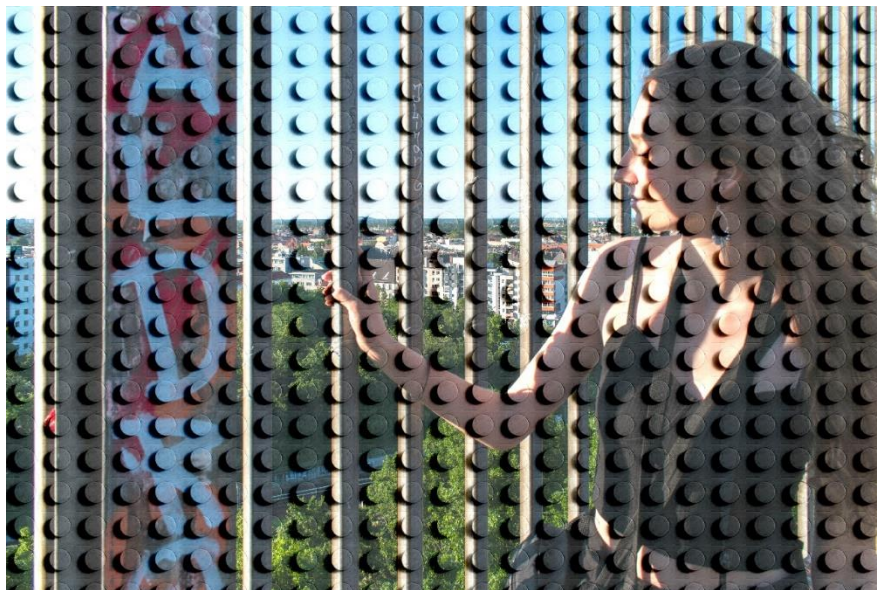
FIGURA 10. Infografía realizada en el Seminario “Los cuatro grados de iconicidad en la Ilustración Científica”. Alude al primer y al cuarto grado de iconicidad en la Ilustración Científica de modo simultáneo.



Fuente: Evelyn Schwarz. Alumna de la Universidad RheinMain en Wiesbaden (Hessen).

Para el segundo grado de iconicidad relativo a la imagen algorítmica computacional, se hizo una versión sobre el pixel, se trataba del concepto de la imagen de satélite, se partió de un ejemplo de un algoritmo de uno de los satélites Landsat, de la NASA; el satélite envía un algoritmo y no una imagen, los números del algoritmo son de 0 a 9, y cada uno representa un tono de color y un tono en la escala de grises de modo simultáneo, este algoritmo se dispone en dos matrices de 7×7 píxeles de dimensión, esto son 7 columnas por 7 filas, y tenemos una matriz para escala de grises y otra para color. A partir de este concepto, cada alumno y alumna escogió una imagen propia y se procedió a pixelar con ayuda del programa Adobe Photoshop, y además hicieron otra versión simulando piezas de lego; tuvimos de referencia para ello al artista Peter Laven, con ello desarrollamos un concepto más artístico.

FIGURA 11. Ejercicio sobre el segundo grado de iconicidad, “la imagen pixelada”, simula una imagen realizada con piezas de lego, simulación con el programa Adobe Photoshop.



Fuente: Johanna Zöllner. “legopic”. Alumna de la Universidad RheinMain en Wiesbaden (Hessen).

Y en el tercer grado de iconicidad que se ha denominado como “el dibujo referenciado”, que en esta especialidad de diseño se realizó un caleidociclo para tratar el tema de la desfragmentación de la imagen, referenciando las imágenes a un patrón y al plano, plano que cuando se realiza el plegado se convertía en un objeto tridimensional, y es entonces cuando se reconstruía la imagen, con el movimiento; cada vez que se giraba el caleidociclo se tenía una imagen nueva, cuatro imágenes en total.

FIGURA 12. Ejercicio sobre el tercer grado de iconicidad unido al concepto de la desfragmentación de la imagen.



Fuente: Jennifer Gernandt. "Kaleidocycle". Alumna de la Universidad RheinMain en Wiesbaden (Hessen).

El alumnado respondió muy bien, como pueden ver en las imágenes asociadas. Además, se obtuvieron excelentes calificaciones. Fue una buena experiencia poder realizar un taller en otra cultura, en otro país y con alumnado de diferentes especialidades.

6. RESULTADOS

Los resultados creados en esta investigación nos muestran cuatro grados de iconicidad en la ilustración científica, y dentro de ellas subniveles. Con ello se amplía el concepto decimonónico que tenemos sobre la relación entre la ciencia y el arte. Como se puede ver en las ilustraciones escogidas para esta investigación, son los mejores ejemplos para matizar los diferentes niveles de complejidad que tenemos en torno a esta temática. Son unos resultados óptimos ya que son muy representativos

de la temática abordada. Gracias a la tecnología, y sobre todo a la memoria histórica, de toda la historia de la ilustración científica en occidente, tenemos esta investigación.

7. DISCUSIÓN

Esta investigación, aunque se encuentra bastante desarrollada necesita de algo más de experimentación en cuanto al cuarto nivel de iconicidad en la ilustración científica, sobre todo en el ámbito de la ilustración dentro de la Realidad Virtual y de la Realidad Aumentada, y con ello algo más de experimentación ya que son campos relativamente nuevos.

Todos estos grados de iconicidad cambiarían si se les aplica inteligencia artificial, algunos de los programas de diseño que utilizamos ya tienen imágenes predeterminadas que solo hay que elegir las, y las únicas opciones que nos da es cambiarle el tamaño, ponerles color, añadir texturas o materiales, como por ejemplo el programa *Adobe Dimension*, que nos permite diseñar simulando 3D, tenemos formas predibujadas básicas de geometría, como una esfera, un toro, o una banda de möebius, y otras más complejas de la vida cotidiana como una tetera, un vaso, una taza o una botella.

La Universidad de Columbia, en los EE.UU. de América, tiene un laboratorio de máquinas creativas, y una de ellas es un robot que pinta, se llama PIX18. Este es solo un ejemplo, pero se puede llegar más allá, el denominado “IA Art”, son diferentes softwares que crean obras de arte, por ejemplo el “AI Generated Art”. Pero que estas obras generadas con un algoritmo puedan llegar a tener el alcance y la calidad de la ilustración científica creada por un humano, todavía está muy lejos de poder ser ejecutadas por una computadora.

8. CONCLUSIONES

Concluimos que a pesar de haber sido un verdadero desafío este estudio, se ha llegado a unos resultados óptimos, resultados que pueden ser ampliados en otros estudios después del desarrollo de nueva experimentación y aplicación de nueva tecnología. La iconicidad de la imagen

derivada de J. Villafañe y extrapolada a la ilustración científica se ha sintetizado en cuatro grados de complejidad, solo en cuatro, aunque algunas singularidades permiten subdivisiones dentro de algunos de ellos.

Además, este estudio está escrito, pero acompañado de imágenes que generan una lectura visual paralela, esto es nuestro propósito, que se necesiten el texto y la imagen en el ámbito científico.

Se plantea la idea de que la ciencia y el arte son campos complementarios y que se necesitan como un ente simbiótico.

9. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Le agradezco a Gustau Camps-Valls que me introdujera en el tratamiento avanzado de las imágenes por satélite, ya que después de dicha experiencia pude ver una parte de la realidad como si la tradujera directamente de un algoritmo. Estoy muy agradecida porque ya no tengo solo las matemáticas en mi cabeza, ya que mi amigo José Luis Rodríguez Blancas, extrapoló la geometría y la topología de las cabezas de los matemáticos a la Realidad Virtual. Y también quiero dar las gracias a mi alumnado de la EASD de Castelló y al alumnado y profesorado del departamento de Diseño Gráfico de la Universidad de RheinMain en Wiesbaden, los cuales han acogido el tema de la ilustración científica de forma creativa.

10. REFERENCIAS

- Adams, C. (2004). *Why Knot?. An Introduction to the Mathematical Theory of Knots (with Tangle)*. Emeryville, CA, Key Curriculum Press.
- Capova, K. A. (2021). *Introducing Humans to the Extraterrestrials: the Pioneering Missions of the Pioneer and Voyager Probes*. (pp. 1-12). *Frontiers in Human Dynamics*.
- Chavil-Montenegro, D. Y., Rodríguez Blancas, J. L., y Romero-Albaladejo, I. (2021). Neotrie VR como espacio de Trabajo para la introducción de la geometría fractal. *Conference Paper, Actas XXIV SEIEM*, 221-228.
- Craig, D. J. (2017). Painted by Mr. Robot. *Columbia Magazine. Science & Technology*. <https://magazine.columbia.edu/article/painted-mr-robot>
- Coineau, Y. (1982). *Como hacer Dibujos Científicos-materiales y métodos*. Labor.
- Francis, G. K. (1987). *A Topological Picturebook*. Springer-Verlag.
- Goldbort, R. (2006). *Writing for science*. Yale University Press.
- Gómez-Ollé, G., Muñoz A., y González-Ortiz V. (2021). La ilustración científica: Una necesidad para favorecer la divulgación científica en redes sociales. *Revista Encuentros, XIV(176)*, 28-31.
- Grima, C., y García, R. (2013). *Hasta el infinito y más allá: Mati y sus mateaventuras*. Espasa Juvenil.
- Hernández, O. (2010). *La dimensión comunicativa de la imagen científica: representación gráfica de conceptos en las ciencias de la vida*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Mayor, J., y Flores M. (2013). El dibujo científico. Introducción al dibujo como lenguaje en el Trabajo de campo. *VAR, 4(9)*, 130-134
- Miranda Garnier, X. (2010). Charles R. Darwin y el desarrollo de la creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación, 10, (3)*, 1-24.
- NASA. (2023). The Golden Record Cover. *Voyager.jpl.nasa.gov*. <https://voyager.jpl.nasa.gov/golden-record/golden-record-cover/>
- Peña-Acuña, B., y Martínez-Sala, A. (2022). Cuentos de Realidad Aumentada para el aprendizaje de la lengua. *Porta Linguarum, 37*, 291-306.
- Queiruga, M. (2014). *1,2,3...¡¡¡Higgs!!!. El bosón de Higgs para todos*. Editorial Q.
- Sagan, C. (1975). *The Cosmic Connection: An Extraterrestrial Perspective. A message from Earth*. Del Publishing CO, INC.
- Simmons, J., y Snider, J. (2009). *Ciencia y arte en la ilustración científica*. Colección Cuadernos de museología. Universidad Nacional de Colombia.
- Villafañe, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Ediciones Pirámide.

ALARGASCENCIA TEXTIL, PROYECTOS INFANTILES DE IMPACTO CIRCULAR: UN NUEVO RETO DE DISEÑO EN LA INDUSTRIA DE LA MODA

ALICIA BONILLO

Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló

1. INTRODUCCIÓN

La educación circular centra el nuevo paradigma educativo que se desarrolla experimentalmente en el presente estudio. Una pedagogía adaptada a metodologías; cuyos propósitos alcancen la alargascencia textil.

El proyecto organiza la guía necesaria para preparar al alumnado de la asignatura de proyectos de moda infantil de la *Escola Superior d'Art i Disseny de Castelló* a afrontar; cómo desde la propia gestión estilística del diseño, se obtiene la coexistencia de pasado y futuro a través de un sustrato textil recuperado.

El evento comunicativo resultante en formato pasarela; busca mostrar soluciones de diseño sostenibles, reutilizando modelos infantiles de tallas pasadas, con el objetivo último de cultivar la extensión de vida útil del producto. Y todo ello unido a una cooperación empresarial, para avanzar juntos en la acción climática responsable, tan reclamada por los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS, 2105).

Hasta el momento actual, la transformación tecnológica del sector industrial del tejido mundial marcaba la hoja de ruta futura; pero la hiperproducción textil junto a las nuevas legislaciones ecológicas, están afectando enormemente la estabilidad de la industria de la moda. El paradigma circular se extiende poco a poco en todos los sectores empresariales, aprovechando las prestaciones de la innovación actual para aplicarla a sus procesos, servicios y productos.

1.1. ETAPAS DESARROLLO INFANTIL

Para poder trabajar, crear o aportar nuevos productos y colecciones en el sector infantil de la moda, se debe estudiar y conocer a fondo las diferentes etapas en la vida de los niños. Los ciclos de crecimiento corporal en la infancia determinan el desarrollo de las prendas cumpliendo las necesidades óptimas que necesitan los niños en cada una de sus etapas de crecimiento (Guerrero, 2000).

Las etapas del desarrollo y crecimiento corporal en las primeras etapas de la vida, desde el nacimiento del niño, hasta que alcanza la madurez antropométrica son cuatro: (ver gráfico 1)

1.1.1. Lactancia (Bebés) _ 0 - 24 meses

En esta etapa los niños crecen muy deprisa, una media de 2,5 cm al mes. Tienen la cabeza muy grande, el cuello muy corto y grueso, su tórax es cilíndrico y poseen el vientre prominente por su falta desarrollo muscular; añadir que sus extremidades son muy cortas.

- **PRENDAS.** Se usan para proteger del frío. Necesariamente han de ser cómodas y holgadas, que favorezcan la movilidad. Con ellas ha de poder abrocharse rápidamente con los cierres automáticos. Y generalmente; se necesitan evitar prendas que se coloquen por la cabeza hasta pasados los dos meses cuando ya el bebé sujete mejor el cuello.
- **TEJIDOS.** El cuidado de la prenda ha de ser fácil, ya que se va a lavar mucho. Se precisan tejidos naturales que abrigan y transpiran. Como por ejemplo; algodón 100% o algodón biológico, puesto que al no estar tratado con pesticidas, evita afecciones en la piel; como la dermatitis atópica.
- **ESTRUCTURA.** No hay diferencias entre sexos, la morfología corporal es idéntica. En esta etapa difieren los colores para distinguir los sexos. Generalmente las aberturas van en el delantero, espalda, y escote (generalmente cuello americano) o en la zona del pañal; siempre evitando colocar prendas por la

cabeza. Normalmente se emplea la costura francesa para que los bordes no irriten o molesten.

- TIPOLOGÍAS: Las prendas más usadas en esta etapa de crecimiento son: ranitas, peleles (con pies incluidos), bodys sin manga; manga corta o manga larga, petos, y similares; siempre cubriendo zona pañal incluso en verano.

1.1.2. Infancia _2 - 7 años

A partir de los dos años, la mayoría de los niños no lleva pañal y caminan solos. Por lo que las prendas se han adaptado a esta nueva etapa. El infante comienza a vestirse solo. Las prendas deben ser fáciles de poner y quitar. Ya que se busca su independencia a la hora de vestirse.

- PRENDAS. Se precisa que cumplan el requisito de permitir la facilidad de andar, a la par de ser fáciles de poner o quitar.
- TEJIDOS. Recomendable que sigan siendo naturales, que faciliten la transpiración para la vida activa del niño; pero se comienzan a mezclar en esta etapa fibras elásticas que facilitan el movimiento.
- ESTRUCTURA. Continúa siendo igual, no hay diferencias entre los dos sexos, exceptuando los genitales. Por lo que solo encontramos diferencias en la ropa interior.
- TIPOLOGÍAS: Abundan las faldas y vestidos para ellas, y el resto para ambos sexos, desde pantalones, monos, camisas, chaquetas, abrigos, a sweaters, o calcetines. En este último aspecto las niñas suelen llevar leotardos reservados a los vestidos invernales o medias estivales.

1.1.3. Niñez _ 8 - 15 años

En el transcurso de esta fase se desarrolla la pubertad, y es hacia los 11 años cuando aparecen las primeras diferencias corporales entre el niño y la niña.

- PRENDAS. En este período de tiempo las niñas empiezan a incorporar la prenda interior del sujetador. Comúnmente de algodón sin costuras; una “*bralette*” que suele ser un top con o sin relleno, que proporciona sujeción y oculta los senos para que no se transparenten con la ropa.
- TEJIDOS. Tejidos naturales, transpirables, que faciliten el movimiento y de fácil cuidado.
- ESTRUCTURA. A ellas comienzan a crecerles los senos, las caderas y los muslos lentamente, se les estrecha la cintura y tienen menos vientre. A ellos se les comienza a desarrollar la musculatura por todo el cuerpo, se les ensancha la espalda y su vientre también empieza a perder volumen.
- TIPOLOGÍAS: Amplia variedad de prendas.

1.1.4. Adolescencia _ 16 - 20 años

Período difícil en lo concerniente a la identidad natural del propio individuo formándose. Las variables psicográficas de los adolescentes durante esta etapa son la base de sus motivaciones ocultas, su personalidad y su particular estilo de vida. A ello se le suma que están desarrollando su cuerpo rápidamente y se encuentran especialmente preocupados por su aspecto físico. Son jóvenes que sienten la necesidad de integrarse en un grupo social; y la ropa en relación con eso; es de gran importancia para ellos. Su vestimenta está muy marcada por las tendencias; pero sobre todo por las *marcas* de referencia. Sufren influencias externas altamente simbólicas.

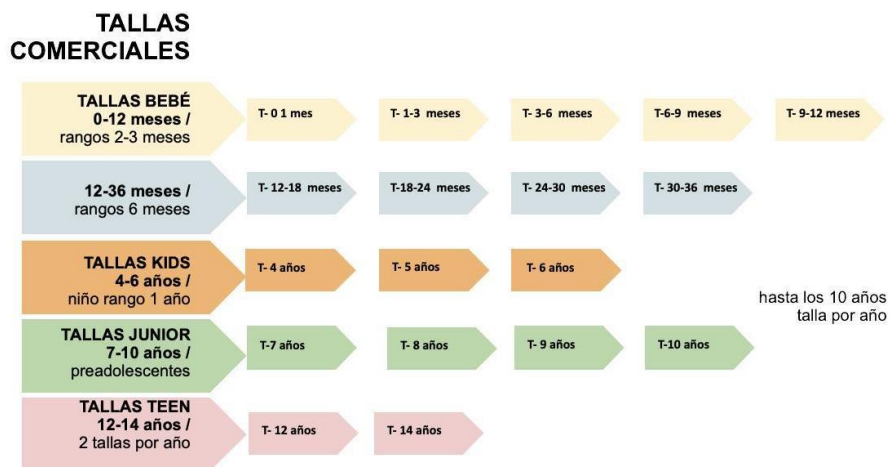
- PRENDAS. Completamente adultas.
- TEJIDOS. Cualquiera.
- ESTRUCTURA. Ellas tienen el cuerpo que se asemeja al de una mujer, ya han pasado por la pubertad y se les desarrolla aún más pecho, junto a la cadera; pero menos cintura. A ellos, se les ensancha mucho todavía la espalda.
- TIPOLOGÍAS: Idénticas a la de un adulto.

GRÁFICO 1. Cuadro comparativo etapas crecimiento corporal frente a las tallas comerciales.



Fuente: Elaboración propia (2023).

GRÁFICO 2. Clasificación de tallas comerciales y rangos de crecimiento.



Fuente: Elaboración propia (2023).

1.2. INCREMENTOS CORPORALES

La estructura ósea de los niños es idéntica a los adultos, sin embargo la muscular es reducida y se desarrolla durante su crecimiento. Las tallas infantiles se centran en los percentiles estándares de la edad del niño, tienen una relación directa con la altura, es por eso que muchas marcas

como H&M ofrece etiquetado por altura, aunque no tiene nada que ver con la medida perimetral, al menos la industria de la ropa de niños; está realizando hecho un esfuerzo por personalizar la moda infantil.

Los incrementos corporales dependen de las etapas del crecimiento, en las primeras etapas hasta los dos años; el niño y la niña son iguales, poseen un mayor volumen centrado en la zona pañal, y después comienzan los cambios de morfología corporal; no obstante no es hasta la franja de edad que va desde los 8 a los 10 años, donde a las chicas se le empiezan a formar caderas y pechos; a su vez a los chicos se les ensancha la espalda (Guerrero, 2000).

Los incrementos corporales, afectan a las tallas infantiles según sus diferentes etapas y zonas corporales. En patronaje y confección industrial de moda es necesario conocer estos aumentos de crecimiento para localizar zonas anatómicas expuestas que precisen refuerzo o desahogos de prenda según necesidades de crecimiento corporal.

A nuestro alumnado se les ha hecho especial hincapié en las siguientes:

- ALTURA: Donde el primer año de vida del bebé, su cuerpo crece en altura; entre 3 y 6 cm al mes y a partir del año unos 6 cm al año, hasta los 18 años.
- PECHO: Durante el intervalo de cero a doce meses; el infante crece entre 1,5 cm y 4,5 cm, pasado el año después crecer perimetralmente de 2 a 4 cm por año, llegando hasta los siete años que es cuando comienza a abultarse el pecho a la niña y a ensancharse espalda al niño. Son detalles físicos a tener en cuenta durante el proceso de diseño.
- CINTURA: El niño, hasta los cuatro años crece 2 cm por talla, después de esta edad se reduce su crecimiento anual de 1 a 2,5 cm por talla.
- CADERA: A partir del año y hasta los siete años, la cadera crece de 3 a 4 cm por talla.
- HOLGURA: En el sector infantil es fundamental el desahogo de la prenda. Amplitud que forma el ensanche de la diferencia

entre el cuerpo y las prendas infantiles, en las primeras etapas corporales es el espacio esencial para dejar sitio al pañal y después es indispensable su aporte a la movilidad. Teniendo en cuenta que las holguras pueden ser positivas, negativas o ceñidas al cuerpo según los materiales textiles, y siempre en consonancia con el modelo. Desde las prendas muy holgadas de tipología externa, a holguras negativas en género de punto o bañadores, pasando por prendas ajustadas que se materializan sin holgura alguna.

1.3. TALLAS COMERCIALES

La indumentaria infantil, se clasifica en función de la edad, el sexo, la función y la temporada. Las tipologías de la moda infantil dependen de las etapas del desarrollo y su crecimiento corporal en el apartado anteriormente mencionado, desde el nacimiento del niño, las primeras etapas de su vida; hasta que alcanza la madurez antropométrica. Y la industria de la moda, su mercado, o las tendencias trabajan en otro rango de productos y tallas, también divididas en cuatro bloques; estas tallas corresponden a la organización comercial y no a las etapas desarrollo (Donnanno, 2018): (ver gráfico 2)

- TALLAS BEBÉ 0-36 meses; se agrupan en rangos de 2 a 3 meses y a partir del año cada 6 meses.
- TALLAS KIDS 4-6 años (niño); A partir de los 4 años hasta los 10 años la talla va por año.
- TALLAS JUNIOR 7-10 años (preadolescentes).
- TALLAS TEEN 12 a 14 años (plena pubertad). A partir de los 10 años crecen dos tallas por año.

1.4. SECTOR MODA INFANTIL

La industria infantil está muy atomizada, hay muy pocos operadores en cifras de negocio superiores a los 1000 millones de euros, y es que apenas hay compañías especializadas en este sector. Casi todas las grandes marcas de moda tienen su línea infantil.

El mercado de la moda infantil, se basa principalmente en un negocio de licencias concedidas por las citadas grandes empresas. La receta es simple: se añade al nombre de la firma, un calificativo como mini, baby, junior, o little, y se trasladan los códigos estilísticos de diseño al tamaño del segmento trabajado. Esta práctica comúnmente extendida, no tiene nada que ver con la labor de diseño auténtico (Daab, 2009).

En los últimos años, ha habido pocos cambios en la industria del sector de la *Gama Media* o el *Segmento Bridge*; sectores capitaneados por las segundas marcas de lujo; pero con una clara tendencia sostenible. Donde destacan metodologías activas basadas en estrategias de ventas bajo pedido; “made to order”; junto al hecho a medida “made to measure” o la customización masiva “mass custom” (Postner, 2012). De ahí nuestro propósito de trabajar en este proyecto, con empresas del sector independientes de una matriz de empresas.

La empresa colaboradora del proyecto ha sido escogida por sus valores sostenibles. Fina Ejerique (2021) lleva años contribuyendo al cuidado del medio ambiente, con prendas confeccionadas íntegramente en España, de forma artesanal y con materias primas de proximidad, evitando así transportes innecesarios que generan contaminación. Además, una de sus máximas prioridades es el reciclaje de las materias primas que usan para hacer sus prendas. En este sentido, por ejemplo, el elastano empleado en sus colecciones proviene de botellas de plástico que han sido desechadas de forma indebida en el mar Mediterráneo; y que tras un proceso de tratamiento, consiguen generar tejidos de elastano aptos para el uso humano con la máxima seguridad. Otro material reciclado con el que trabajan es la lana para tejer. Es utilizada para confeccionar diferentes prendas y, con los retales generados, se crea un nuevo hilo con el que seguir creando trabajando.

Sin olvidar, que al ser una marca de ropa infantil, todos los materiales utilizados son altamente testados (cumplen las normativas OEKO-TEX) y respetuosos con la piel de los niños. Es por ello que su principal materia prima es el algodón orgánico que, además de tener un número mínimo de componentes químicos, acaricia con mimo la piel de los niños. En cuanto a los complementos, tratan de utilizar fibras vegetales, como el coco, la piña, apostando por los nuevos biomateriales.

FIGURA 1. *Imagen catálogo moda infantil Fina Ejerique Otoño invierno 2021-2022.*



Fuente: Fina Ejerique (2021).

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente proyecto se dividen en dos vertientes de trabajo; por un lado la actividad educativa, y por otro la acción social. Esta última se implementará a través del supra reciclaje creativo en diseño de moda.

2.1. EDUCACIÓN CIRCULAR

Los objetivos didácticos se dirigen hacia la *educación circular* que cultiva un nuevo enfoque de ámbito experimental; coordinando la capacidad de innovación a través del diseño, en beneficio de una prospectiva construcción social sostenible. La meta destino, se localiza en nuevos modelos de responsabilidad social, que se plantean como núcleo de negocios activo dentro del negocio del vestir. Industria alejada de los modelos “*greenwashing*” o lavados de cara estandarizados que estamos viviendo en el contexto actual (Circular Society, 2019).

Nuestra intención de trabajo se materializa en el aula; a través de una programación diseñada para ayudar a todas las partes interesadas o “*stakeholders*” del proyecto. Se ha tratado de re-conectar mediante el diseño; productos textiles pasados con un público objetivo cada vez más consciente. A través del briefing “*resize project*”, el proyecto trata de estimular la participación colaborativa en este entorno empresarial productivo cada vez más complejo. Actualmente, estamos inmersos en el cambio constante de conocimiento que trae implícita la sociedad del siglo XXI. Esta nueva inteligencia incluye cambios profundos que involucran nuevas demandas sostenibles y altas capacidades de adaptación. Por todo ello, se requieren nuevas formas de enseñar no lineales y nuevos procedimientos de interacción en el espacio colaborativo del centro educativo.

2.2. CONCIENCIA SOCIAL: NUEVOS RETOS DE ESTILO

Cada vez es más urgente que el consumidor hable un idioma sostenible. *Pulse score* (2019), es un informe sobre los problemas sociales y ambientales del momento que explora cómo impulsar el progreso de la moda en soluciones sostenibles. Es preocupante ver cómo se señala que ni siquiera el índice de representación llega a la mitad del porcentaje de los consumidores internacionales encuestados. El sondeo demuestra que todavía no se comprende el término de la sostenibilidad en el contexto del vestir. Aunque el dato positivo se traduce en cómo esa pequeña gran mayoría que sí lo entiende; opina que es urgente tomar medidas para abordar el cambio climático.

2.2.1. Hackeado de moda

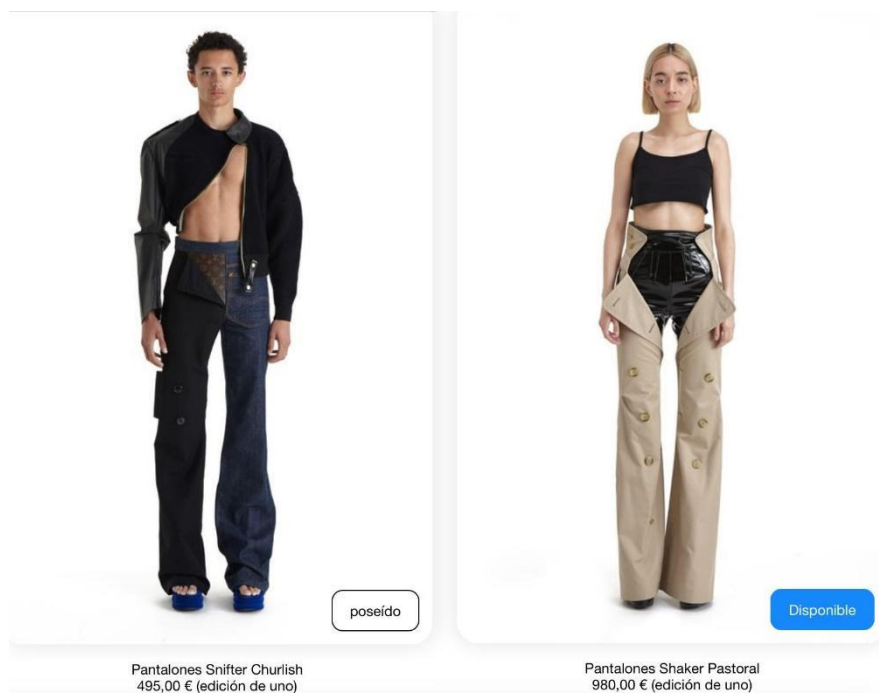
Los objetivos específicos de la investigación se enfocan en el “*hacktivism de moda (fashion hacktivism)*”; práctica social que trata de explorar el nuevo papel del diseño para la moda convulsa del momento. Espacio inmerso en amplios retos colectivos de diseño, pirateado, sintonizado y compartido entre muchos participantes del activismo. Otto Von Busch, (2008), quien acuñó el término, lo emplea para explicar el proceso de paralelismo con la piratería de moda.

En la falsificación de ropa se pretende reproducir el original de la manera más fiel; pero gracias al “*upcycling creativo*” de moda el “*hacker o pirata*” crea un producto nuevo que antes no existía. Actualmente el problema radica en ese propósito del reciclaje y no llegar a la desambiguación de la marca que intervenga de base.

En palabras de Raquel Pelta (2012), Otto construye un marco no lineal por el cual el lector puede dibujar interpretaciones a través de los proyectos de investigación artística que promueve. Una alternativa mediante la que pueden surgir nuevos entendimientos que buscan ampliar los espacios de acción disponible para el diseño de moda. Este enfoque no trata tanto de subvertir la moda como de piratearla y ajustarla, y conseguir que nuevas subrutinas de reciclados se ejecuten a través de diferentes formas, en otras palabras, promover un proceso colaborativo para compartir ideas, aprender, despertar la creatividad y decodificar un nuevo vestir.

En esta línea destaca el diseñador Duran Lantink (2021), diseñador de moda reciclada de lujo experimental. La mayoría de sus “*drops*” son de venta directa, con un precio fijo o subastas; y los nuevos propietarios reciben junto a la prenda un certificado de propiedad del artículo que otorga derechos de representación, alteración y reventa en duranlantink.com. Duran deja un cierto margen de mutabilidad a cada artículo, producto que posee su propia biografía, documentando así las diferentes etapas de su largo ciclo de vida.

FIGURA 2. Imagen venta on-line colección “Springsummerautumnwinter” SSAW21.



Fuente: duranlantink.com (2021).

2.2.2. Nuevas Generaciones

El campo de las relaciones familiares es uno de los temas más novedosos que refleja el estudio de los conocimientos generales que tienen los padres sobre la infancia. En esta perspectiva, abordar su estudio requiere el análisis de las diferentes ideas o teorías que existen, y forman parte de nuestro bagaje cultural como “*teorías implícitas*”. El interés de la psicología por estudiar las concepciones de los padres sobre la infancia es relativamente reciente.

Dentro de las últimas teorías destaca la *teoría constructivista*; desarrollada por Jean Piaget. En ella, más que hacer hincapié en el papel de la voluntad, se hace referencia al papel protagonista del niño como constructor de su propio desarrollo. De este modo, el niño ya no se considera como un ser frágil incompetente, totalmente dependiente de

las personas de su entorno, sino como un infante que decide; al que se le atribuyen una serie de capacidades que le conectan con determinados aspectos de la realidad (Alzate, 2003).

Es precisamente este intercambio con la realidad lo que se ha producido con la llegada de los padres “*millennial*”. Según el estudio de tendencias de AIJU (2018), los progenitores de la “*generación y*” practican una paternidad consciente en la que se replantean los valores que se quieren inculcar a sus hijos. Además afirman que sus hijos pasan muy pocas horas a la semana en el exterior, a diferencia de ellos cuando eran jóvenes. Urbanismo, ocio, tiempo libre o educación son algunas de las áreas donde se busca un mayor contacto con la naturaleza.

En cierta manera, esta tendencia “*desenchufada*” aboga por la nostalgia, pero siempre desde una lógica moderna. Es por ello que hemos trabajado el proyecto bajo este nuevo modelo de familia tradicional actualizada; donde el uso de materiales, acabados artesanales y el aprovechamiento de materias primas de calidad predominan. “*Unplugged*” surge como una contratendencia, para dar respuesta al hiperconsumo, o la hiperconexión digital; y que apuesta por la desglocalización del fast fashion que uniforma a nuestros hijos. Se trata de la búsqueda de un estilo de vida más natural que no reniega de la tecnología pero que, al mismo tiempo, mira hacia el pasado para recuperar hábitos sencillos y capaces de conectar a las personas en el mundo físico, una marca representante de esta filosofía y que temporada tras temporada nos muestra en sus campañas es *Tocoto Vintage*.

FIGURA 3. Imagen campaña colección SS23 Tocoto Vintage. Mediterranean Kids.



Fuente: tocotovintage.com (2023).

3. METODOLOGÍA

La columna vertebral de la presente publicación versa sobre métodos de diseño aplicados en aras de promover la alargascencia textil; no obstante, a lo largo del presente apartado se introducirán nuevos modelos de reciclaje que se están desarrollando en el sector moda.

3.1. OBSOLESCENCIA TEXTIL PROGRAMADA

Delimitado por la regla de producir mucho, rápido y barato, la sociedad textil industrial imperante, ha consolidado su actividad sistemática fundamentada en el actual sistema de consumo, asentado en la obsolescencia programada (Bonillo, 2016).

El sector textil, su trasfondo industrial, su impacto social y ambiental, han dejado en evidencia que se requieren acciones inmediatas para detener la huella ecológica que se ha venido generando desde mediados del siglo XX. Y aunque algunas empresas conscientes hacen todo lo posible por reducir sus efectos, muchas otras no se preocupan por implementar modelos de gestión comprometida (García, 2020).

Además; se ha evidenciado que la responsabilidad ambiental puede ser utilizada como estrategia de marketing o “*greenwashing*” para impulsar y atraer nuevos grupos de interés. En este sentido; las grandes empresas aprovechan vacíos legales en materia laboral y ambiental, para operar en países desprotegidos y así reducir al máximo los precios.

3.2. ALARGASCENCIA, ROPA RECONVERTIDA

El carácter efímero de la moda, marcada por las temporadas continuas del mercado, se halla ligada a la idea de obsolescencia continua (REA, s.f). El acrónimo alargascencia (Fundéu RAE, 2022) es un neologismo creado a partir del prefijo de la palabra alargar y el sufijo o final del término obsolescencia, siendo válido para nombrar tanto al movimiento como a la acción que busca aumentar la vida útil de los productos, reduciendo así, el consumo de recursos naturales. Vocablo que surge para dar solución al modelo de negocio de la industria textil basado en la economía lineal.

Las claves para lograr la circularidad en el sector textil pasan por cumplir una serie de requisitos; a partir del modelo de las 3R de la ecología; *reutilizar, reparar y reciclar*. En nuestro caso, nos centraremos en el último apartado del reciclaje; que va a integrar la expresión *reconvertir*; completando así, la finalidad del trabajo; transformando y metamorfoseando prendas para que tengan otra nueva utilidad.

3.2.1. REUTILIZAR. Mercados de segunda mano y alquiler de ropa

Fuera de nuestras fronteras las tiendas de ropa de segunda mano o prendas *vintage* siempre han estado bien consideradas, esta tendencia ha llegado a España y actualmente este segmento mercado está en auge, gracias a la proliferación de apps como *Vinted* para el pequeño usuario o *Vestiaire Collective*, destinada al sector lujo. Sin olvidarnos del mercado del alquiler de prendas, que presenta formas alternativas de consumo para el consumidor consciente, el *prêt à louer* de *Ecoadicta* representa una de las bibliotecas de moda por suscripción más conocidas en el panorama nacional.

El fenómeno del “*recommerce*” ha llegado hasta el gigante de la distribución de moda Inditex; quien acaba de estrenar un modelo de negocio de segunda mano. Zara pre-owner (2023), es una plataforma de reventa que da una nueva vida a las prendas de segunda mano de su propia marca; ahora puedes revender prendas o comprar artículos de segunda mano para que puedan durar más y extender su vida útil.

3.2.2. REPARAR. Índice de reparabilidad

El modelo usar y tirar va a estar perseguido, gracias a nuevas implementaciones legales. Recientemente ha sido aprobado por el Parlamento Europeo el *derecho a reparar*; un nuevo derecho que debe abarcar el diseño de productos duraderos para que puedan ser reparados, así como incluir más información en el etiquetado o la ampliación de las garantías. Aunque de reciente implantación en aparatos eléctricos y electrónicos el índice de reparabilidad se espera que llegue a todos los objetos de gran consumo. En moda, tan solo existen modelos de plataformas o comunidades como *Ifixit* (2023), quien ofrece guías para reparar la ropa.

3.2.3. RECICLAR / RECONVERTIR: nuevos modelos DIY

El reciclaje, se define como la transformación de cualquier producto ya existente en otro nuevo, diferente, con valor creativo añadido (Slow Fashion Next, 2023). Los oficios gremiales y la artesanía de la que provenimos; han derivado tras la revolución industrial en modelos DIY “*do it yourself*”, correspondientes a la generación del *video-tutorial*.

La hiperconectividad digital nos ha traído blogs y comunidades que nos han devuelto metodologías que empleaban nuestras abuelas, y que se encuentran en desuso. Llama la atención la cantidad de tutoriales que se pueden encontrar en las diferentes redes sociales, sobre cómo reutilizar prendas; creando nueva ropa infantil. Se trata de usar camisas, blusas o pantalones de adulto, que ya no se emplean, para hacer ropa para niños (Larsson, 2023).

FIGURA 4. Imagen de un pantalón infantil sacado de dos mangas de una camisa adulta.



Fuente: Linnea Larsson (2023).

4. RESULTADOS

Moda y activismo parecen dos términos antagónicos. Sin embargo, en los últimos tiempos es muy necesario divulgar prácticas sostenibles a nivel académico y exponerlas fuera del aula. La propuesta “*resize project, unplugged kids*” surge para mostrar que el sector de la moda infantil puede alargar su promedio de vida útil todavía más; si reconvertimos sus prendas a través del diseño.

En la infancia siempre ha reinado el utilitarismo práctico. En el vestir infantil continuamente se ha consumido, usado o heredado prendas de otros niños, tanto a nivel familiar, como de contactos cercanos. La industria del sector infantil trabaja generalmente con dos campañas estacionales; otoño-invierno y primavera-verano, con una compra muy vinculada a una necesidad corporal de medidas antropométricas en crecimiento del infante. Todo esto provoca muy poca rotación de productos y un amplio stock de prendas.

Nuestro proyecto apuesta por la circularidad en la educación de moda, acotando el empleo textil de excedentes de stocks productivos; correspondientes a tallajes pequeños “baby o kids”, para reconvertirlos en nuevos diseños de una talla superior o “junior”.

La ropa reconvertida, la calidad y la artesanía, son los valores destacados que encierra el proyecto. La empresa colaboradora Fina Ejerique (2021), ha aportado los prototipos que en nuestras aulas hemos “re-tallado”, gracias a su confección excelente y de materiales nobles, nos aportan que sea más fácil aumentar la vida útil de las prendas.

A modo resumen, el proyecto encierra como palabras clave; repensar la tradición, la desconexión tecnológica, la desglobalización, la atemporalidad, la artesanía, apostando por un formato de educación libre, y de naturaleza creativa.

FIGURA 5. Cartería y comunicación de la actividad “resize project, unplugged kids”.



Fuente: Elaboración propia (2023).

4.1. COMUNICACIÓN FORMATO PASARELA

La puesta en escena del proyecto, se realizó durante los días 26 y 28 de enero de 2023 en el recinto ferial de Valencia, dentro de la feria internacional de moda infantil FIMI (2023).

Las fotografías que acompañan este artículo corresponden a la pasarela nuditos, espacio dedicado a los nuevos talentos de escuelas de diseño, responsables de las tendencias futuras dentro de la Fimi kids Fashion

Week. Esta pasarela es la única plataforma del sector infantil donde los jóvenes estudiantes de moda pueden expresar su creatividad ante un público profesional.

FIGURAS 6, 7 y 8. *Rediseños presentados pasarela nuditos; profesionales del mañana. Tendencias Otoño-Invierno 2024.*



Fuente: FIMI (2023).





5. DISCUSIÓN

Al mundo le urge un gran cambio. Se necesita parar, respirar y que la gente que vive en él comience a respetar y cuidar el planeta como es debido. Aunque esta idea ha sido durante este último tiempo tocante a una pequeña parte en la industria de la moda, actualmente se le suman otras partes interesadas o *stakeholders* del sector; un número creciente de consumidores que comparten esta creencia. Además, la llegada de la pandemia de covid-19 ha puesto de relieve esta necesidad urgente de una moda consciente (Fina Ejerique, 2021).

La moda sostenible es una necesidad en este momento histórico. Las propuestas razonadas de Marta D. Riezu (2021) para una moda más justa, pasan porque rescatemos viejas costumbres y no lleguemos a ser unos seres humanos bien vestidos y a la moda, pero sin planeta donde vivir. La desaceleración del consumo, pasa por un nuevo estilo de vida donde cuidar sea subversivo. ¿Qué tiene de malo reutilizar una prenda de vestir de la temporada pasada?. Ya estamos viendo las graves consecuencias que estamos ocasionando al planeta con nuestro estilo de vida, ahora nos toca a nosotros mover ficha por nuestro futuro.

5.1. GESTIÓN DISEÑO INFANTIL

En épocas pasadas la ropa era indispensable para acostumbrar a los niños al rol social que deberían de desempeñar de adultos. Gracias a las teorías en puericultura del filósofo J.J Rousseau; que comienzan a difundirse a finales del siglo XVIII en plena época de la Ilustración. Se constatan el juego y la libertad de movimientos como partes indispensables para el desarrollo del niño; lo que ayuda a concebir una vestimenta específica no exenta de formas o motivos de cada época.

Las ropas de los niños comienzan a ser cómodas, se acortan, los pantalones a ellos y las faldas junto a sus volúmenes para ellas. Actualmente es más común encontrar moda infantil que imita la moda de los adultos que moda creativa que trate a los niños como lo que son.

Los niños tienen sus propias maneras de ver, de pensar y de sentir; Jean Jacques Rousseau dijo en su día “nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las de los adultos”. Sus ideas produjeron un giro copernicano a la pedagogía centrándose en la evolución natural del niño como persona en sí misma, y no como mero boceto de preparación para la adultez. Para que el niño pueda desarrollarse según el ritmo de la naturaleza y no al tiempo de la sociedad.

Dentro de la Declaración de los Derechos del niño (UNICEF, 2006) cabe destacar la jurisprudencia a tener una protección especial para el desarrollo físico, mental y social del niño. Muchos de estos aspectos descritos en el documento pasaron a ser históricos, ya que por primera vez se reconocía y afirmaba la existencia de derechos específicos de los niños, así como la responsabilidad de los adultos hacia ellos.

La funcionalidad principal de la moda infantil radica en los aspectos físicos o ergonómicos y de seguridad, según las etapas del crecimiento del infante, que junto a los aspectos psicológicos o estéticos formarán la identidad y personalidad del niño. Este axioma irrefutable constata nuestra intervención proyectada bajo las premisas tratadas en el proyecto.

5.2. MODELOS DE NEGOCIO PARA LA ROPA DE NIÑOS

La moda rápida también en el sector infantil ha cambiado la forma de cómo se viste el infante, democratizando estilos y temporadas que uniforman el sector a nivel internacional. El modelo occidental instaurado por las grandes empresas especializadas en “*pronto moda*”; han acelerado también el consumo de ropa de niños; donde cada semana hay una nueva colección en sus “*corners*” más codiciados. Los mayoristas producen prendas en volúmenes altísimos para bajar los costos y subir las ganancias, convirtiendo la vestimenta en un bien desechable. Elisabeth Cline (2015) nos invita a reflexionar, sobre qué estamos haciendo con todas esas prendas.

En gran medida, los gigantes de la ropa rápida, con ganancias estratosféricas han agotado este modelo de negocio, que está generando más basura de la que podemos absorber. Millones de vestidos se acumulan

en vertederos clandestinos, como ocurre en el desierto de Atacama, un espacio tóxico, donde se amontonan toneladas de ropa usada en el norte de Chile. Un claro símbolo de la desigualdad y de cómo el consumo desmedido contamina el planeta. El destierro de nuestras sobras infantiles ya sean pre o post consumo; nos sirve para demostrar que el mayor problema de la industria es la aterradora escala de un mercado que vende y desecha prendas casi con la misma rapidez que las produce.

5.3. PROPUESTAS EXPERIMENTALES. PRENDAS QUE CRECEN

La implementación experimental en el sector proyecta nuevos modelos técnicos, como la ropa que crece de Petit Pli (Yasin, 2017). Empresa fundada en 2017 por el ingeniero aeronáutico Ryan Mario Yasin; quien detectó como la moda infantil no resuelve la problemática constante de los cuerpos dinámicos y rápidamente cambiantes de los niños. Sus propuestas de ropa experimental aplican tecnologías innovadoras, en busca de una ropa versátil, cómoda y extremadamente resistente; iniciando así una revolución sostenible para la ropa infantil. Petit pli nos propone comprar por edad humana, sus prendas crecen hasta 7 tallas. Aunque esta ropa también tiene rango de edad:

- RECIÉN NACIDO; de 0 a 12 meses.
- MINIHUMANO; se adapta desde los 9 meses hasta los 4 años.
- PEQUEÑO HUMANO; de 4 a 9 años.
- ROPA DE ADULTO; de 10 a 100 años.

En definitiva la metodología de tratamiento de su superficie textil radica en unos plisados que se expanden su superficie según necesidades; estas prendas consiguen prolongar la vida útil del producto y equivalen a una reducción drástica tanto de carbono como agua en su proceso de fabricación.

Sus diseños, han conseguido satisfacer las necesidades antropométricas reales del infante, por lo que nos preguntamos por qué este modelo no se encuentra mayormente asentado o difundido en el mercado de venta del vestir infantil. Claramente esto señala, que si la tendencia del mercado a futuro fuese la de crear ropa realmente versátil de tallaje, sin

género; que se adapte a una amplia gama de formas y tamaños corporales, está claro que este sería el modelo estrella. Pero con esto se demuestra que el consumidor todavía no está dispuesto a abandonar el concepto estilístico de la moda, con sus valores estéticos y simbólicos.

FIGURA 9. *Modelo Minihumano; abarca las tallas desde los 9 meses hasta los 4 años.*



Fuente: shop.petitpli.com (2023).

5.4. PACTO VERDE. NORMATIVAS DE IMPLANTACIÓN

Los sistemas de producción de ciclo cerrado (Gwilt, 2014) están comenzando a andar, son métodos de reutilización que presentan la oportunidad circular cuando ya una prenda de ropa ha llegado al fin de su vida útil. Destacan iniciativas como el proyecto *Re.Crea* de la *Camera Nazionale della Moda* italiana, creado con el objetivo de avanzar en las soluciones de residuos textiles posconsumo.

La estrategia de la Unión Europea para la circularidad y sostenibilidad de los productos textiles, pasa por la creación del Pacto Verde (2020). Paquete de iniciativas políticas cuyo objetivo es el de alcanzar de aquí a 2050; un sector textil más ecológico y competitivo en el espacio europeo. El tratado se centra en los textiles ya que son el tejido de la vida cotidiana; pero el creciente impacto medioambiental y climático de su consumo, evidencia la urgencia en la toma de medidas. El presente

estudio, señala el sector textil como el cuarto promedio en impacto medioambiental, por detrás de la alimentación, la vivienda y la movilidad; además es el tercer sector en uso del agua o suelo, y el quinto en empleo de materias primas, junto a sus emisiones de gases de efecto invernadero. Las nuevas legislaciones propuestas contemplan todo el ciclo de vida de los artículos textiles y proponen medidas para cambiar la forma en que los producimos y consumimos.

5.5. NUEVOS SERVICIOS DE CONSULTORÍA EMPRESARIAL. RSC

La moda lenta o *slow fashion*; surge como una respuesta a la cultura desmedida del modelo pronto moda. Esta clave de diseño que tiende hacia la ropa unisex ofrece siluetas de ropa tradicionales y atemporales con fibras duraderas y 100 % naturales. Como defiende el concepto de la moda lenta, su fabricación sólo tiene lugar en puntos cercanos mediante la producción por lotes a pequeña escala durante el tiempo de inactividad de la fábrica, lo que ayuda a la continuidad de la mano de obra local (Marin, 2022).

La sostenibilidad en este sentido, es muy importante. Las empresas trabajan intensamente para emplear una cadena de suministro más reducida; buscando materiales y proveedores lo más cerca posible (RSC, 2023).

Otros modelos de liderazgo sostenible empresarial han emergido para quedarse, donde han comenzado a crearse compañías que ofrecen servicios para conectar a los líderes empresariales con expertos en el campo, por ejemplo el centro REAL ofrece programas de liderazgo sostenible diseñados para fortalecer la resiliencia de empresas de manufactura textil frente al cambio climático y ofrecer prácticas sostenibles innovadoras. (Real Sustainable Centre, 2023).

Dentro de este modelo de consultorías; nos gustaría destacar UPCYCLICK, una organización nacional que construye proyectos divulgativos y sociales para que las personas puedan darle una segunda vida a su ropa. Mariola Marcet (2021), una de sus fundadoras señala que emplean la tecnología digital como medio para conectar a personas, Fashion Lovers con Fashion Makers, y generar así comunidades que

faciliten la customización o upcycling promoviendo el consumo colaborativo de proximidad y responsable con el medioambiente sin dejar de lado, eso sí, tendencias estilísticas.

Pero lo que el proyecto “*resize project*” ha puesto de manifiesto, es cómo las compañías podrían disponer de laboratorios o servicios parecidos para darle al sector infantil una segunda vida ampliando la talla del modelo empleando la base de tallas menores. Creemos que si este servicio se realizara en otras empresas especializadas en esta metodología de alargasencia; caeríamos en una delgada línea que separa el reciclaje creativo de la práctica de piratería, por lo que pueda ser constituida como delito.

El mercado estadounidense, a la vanguardia en reciclaje creativo se mueven en este campo a partir de la llamada ley de la “*doctrina del agotamiento de patentes*” que permite escapar de posibles denuncias al *hackstivismo* de moda (OMPI, 2017). Con la normativa existente es muy complicado controlar el producto una vez se comercializa aunque existen excepciones legítimas, por las que las marcas se oponen a nuevos procederes con los bienes que se tienen ya absorbidos por el mercado; especialmente si su condición ha cambiado y si se reutilizan anagramas o logos de las firmas. En este sentido precedente de jurisprudencia específica para el upcycling, el caso de *Chanel* contra la empresa *Shiver + Duke* muestra cómo a través del empleo de botones de la Maison en creaciones de joyería reciclada, han llevado a la diseñadora *Edith Anne Hunt* a un pleito con la casa de Alta Costura, que se ha cerrado recientemente en un acuerdo por ambas partes (SCRIB, 2021). Actualmente son cada vez más las empresas del sector lujo, como *Gucci*, *Loewe*, *Stella McCartney* o *Louis Vuitton* quienes tienen programas AD HOC para conseguir ofrecer un reciclaje creativo de productos de temporadas pasadas; y es que este servicio responde al anhelo responsable de un target cada vez más informado. Estudios prospectivos del mercado de la moda, señalan que este logro no admite vuelta atrás.

6. CONCLUSIONES

La moda infantil, suele estar diseñada y pagada por adultos. Esta moda recoge pues las ideas de los mayores sobre cómo tiene que ser el aspecto de un niño, si todo va bien, incorpora también las ideas mismas de los niños. Ahora es el momento de repensar el futuro sostenible de nuestras acciones.

Para un niño, la moda es mucho más que un mero vestuario, es además la expresión de su personalidad. ¿Quieren los niños parecerse a los mayores, quieren parecerse a princesas de los cuentos, a un astronauta del espacio o a su vecino? Bajo la mirada de los padres; la moda para sus hijos debería ser práctica, funcional y asequible, ya que va a ser comprada para un corto espacio de tiempo. En mi opinión la moda debe de encontrar el equilibrio entre todos estos requisitos; donde los aspectos funcionales, ergonómicos, estéticos o simbólicos, se unan para crear un diseño completo; de ahí que sea un gran reto el diseño de moda infantil sostenible. Mencionar en este sentido como la organización *Global Fashion Agenda* (GFA, 2023), está acelerando sus estudios para la transición hacia una industria de la moda positiva.

El proyecto resultante del presente estudio ha demostrado la importancia de la calidad del producto como uno de los valores destacados para alargar el ciclo de vida útil de una prenda. Éste hecho junto al empleo del diseño creativo, reconvierte a la ropa en nuevos espacios de trabajo. Cabe destacar que al modelo creativo se le ha de unir la gestión empresarial, conectando a futuro servicios de consultoría especializados en alargascencia textil.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quiero dar las gracias a todos los participantes del proyecto: *Sara Vidal, Éire Perez, Paula Redondo, Ángeles García, Àngel Caldés, Ángela Aparici, Ainhoa García, Mariangela Torrealba, Erika De Líbano, y Gabriel Roata*. Mención especial para *Ana Pérez*, directora creativa de la marca *Fina Ejerique*, quien apostó por nuestra iniciativa, y sin su apoyo este proyecto no habría sido posible.

8. REFERENCIAS

- AIJU. (2018). *Tendencias moda infantil*. Valencia: ASEPRI, Asociación de Empresas Innovadoras de la infancia.
- Alzate, M. V. (2003). *La Infancia: Concepciones y Perspectivas*. Pereira: Papiro.
- Bonillo, A. (2016). *BODYMAP. El futuro de la moda, nuevos modelos de mapeado corporal aplicados a sistemas de medida*. [Doctoral dissertation]. Universitat Politècnica de València.
- Circular Society. (2019). *Circular Society Interconnected Curriculum*. <https://circularsociety.com/>
- Cline, E. (2015). *Moda desechable: El escandaloso costo de la ropa barata*. México: Paidós.
- D. Riezu, M. (2021). *La moda justa. Una invitación a vestir con ética*. Barcelona: Anagrama.
- Daab, R. (2009). *Kids Fashion Designers*. Daab Publishing.
- Donnanno, A. (2018). *Técnicas de patronaje de prendas infantiles*. Barcelona: Promopress.
- Duran Lantink. (2021). *How to own Duran Lantink?*. <https://duranlantink.com/>
- Fina Ejerique. (2021). *SUSTAINABLE FASHION. A new challenge in the fashion industry*. <https://finaejerique.hubspotpagebuilder.com/ebook-sustainable-fashion>
- FIMI. (2023). *Feria internacional moda infantil*. Otoño Invierno. <https://www.fimi.es/en/fall-winter/>
- Fundéu RAE. (2022). *Alargascencia, término válido*. <https://www.fundeu.es/recomendacion/alargascencia-termino-valido/>
- García, C. A. (2020). *Gestión ambiental empresarial en el sector textil*. <http://hdl.handle.net/10654/36017>
- GFA. (2023). *Global Fashion Agenda*. <https://globalfashionagenda.org/>
- Guerrero, J. (2000). *Estudio de tallas y medidas de la población infantil internacional*. Valencia: ASEPRI, Asociación de Empresas Innovadoras de la infancia.
- Gwilt, A. (2014). *Moda Sostenible*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ifixit. (2023). *Reparación de ropa*. <https://es.ifixit.com/Device/Clothing>

- Larsson, L. (2023). *Restyle & Restitch for Little Ones: 30 simple projects from preloved clothes*. kent. Search Press Ltd.
- Marcet, M. (2021). UPCYCLICK. <https://www.upcyclick.net/>
- Marin, F., y Pezzini, A. (2022). *Estrategia sobre los productos textiles*. DICTAMEN Comité Económico y Social Europeo.
- REAL SUSTAINABLE CENTRE. (2023). *Sustainable fashion*. <https://realsustainability.org/fashion>
- ODS. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org>
- OMPI. (2017). *Organización Mundial de la Propiedad Intelectual*. https://www.wipo.int/wipo_magazine/es/2017/04/article_0008.html
- Pacto Verde. (2020). *El Pacto Verde Europeo*. Comisión Europea. <https://www.consilium.europa.eu/es/policies/green-deal/>
- Pelta, R. (2012). Fashion hacktivism: moda comprometida. *Monográfica.org: Revista temática de diseño*.
- PETIT PLI. (2023). *About Pepit Pli*. <https://shop.petitpli.com>
- Postner, H. (2012). *Marketing de moda*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Pulse score. (2019). *The Pulse of the Fashion Industry*. Global Fashion Agenda, Boston Consulting Group, and Sustainable Apparel Coalition.
- REA. (s.f.). Obsolescencia. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/obsolescencia>
- RSC. (2023). *Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa*. <https://observatoriorsc.org/la-rsc-que-es/>
- SCRIB. (2021). *Chanel v Shiver and Duke*. <https://es.scribd.com/document/495486477/Chanel-v-Shiver-and-Duke>
- Slow Fashion Next. (2023). *¿Cómo se recicla la ropa?*. <https://slowfashion-next.com/blog/reciclaje-de-ropa/>
- UNICEF. (2006). *Convención Sobre Los Derechos Del Niño*. Unicef Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Von Busch, O. (2008). *Fashion-able. Hactivism and engaged fashion design*. Göteborg: Art Monitor.
- Yasin, R. M. (2017). Petit pli: clothes that grow. *Utopian Studies*, 28(3), 576-584.
- Zara Pre-Owner. (2023). *RESELL PLATFORM*. <https://resell.zara.com>

SECCIÓN II
TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

SALIDAS DE CAMPO EN EL DESARROLLO
DE PROYECTOS ETNOGRÁFICOS.
EL CASO DE LA ZONA DE CUATRO RÍOS PASIEGOS,
ESPINOSA DE LOS MONTEROS (BURGOS)

ROSARIO ANTÓN ACHA
Universidad de Santiago de Compostela
Grupo de Investigación Iacobus

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del patrimonio etnográfico va más allá de la realización de informes histórico-artísticos, como ocurre en otras figuras patrimoniales, como los monumentos.

Al referirnos a la etnografía, nos adentramos en un ámbito donde gana protagonismo la inmaterialidad, la cultura de un grupo, por lo que el investigador deberá formarse de manera específica en diferentes técnicas que le permitan desarrollar su trabajo, de campo, de la forma más objetiva y correcta posible.

En las próximas líneas se plantea una reflexión sobre la definición de etnografía, comparando varios ejemplos de autores, hasta concluir una equivalencia propia de este trabajo.

De igual manera, se hará un pequeño recorrido histórico sobre cómo ha evolucionado el estudio de la antropología, centrándose en los vestigios más pasados, hasta las cinco corrientes más destacadas que hoy se pueden definir, y sus diferencias y preguntas de partida que hacen que hoy sean consideradas escuelas de una misma disciplina. A este respecto, pondremos el foco en los aportes de cada periodo, aunque con la notoriedad de la obra de Bronislaw Malinowski, ya que debido a su trabajo y la publicación de su obra *Los argonautas del Pacífico occidental*, aún hoy es considerado el modelo del antropólogo-etnógrafo por excelencia.

Como complemento, se abordará también los nuevos retos y herramientas que han surgido en la disciplina en relación con la expansión de la era digital e internet, entre las que destacamos los *Sistemas de Información Geográfica* como instrumento complementario para el trabajo de campo, no solo etnográfico.

Para finalizar, se expondrá un caso de estudio: la zona de Cuatro Ríos Pasiegos en la provincia de Burgos. Así se podrá entender una aplicación práctica de la mirada etnográfica aplicada a ciencias afines, como es el estudio del patrimonio inmaterial y etnológico.

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales de este escrito son:

- Plantear una reflexión sobre cómo ha evolucionado la disciplina antropológica hasta nuestros días, haciendo especial énfasis en la figura de Bronislaw Malinowski y cómo su práctica sigue siendo una técnica de referencia actualmente.
- Comprender a grandes rasgos las principales metodologías del trabajo etnográfico, y cómo sus horizontes se han ampliado en la era digital, añadiendo también nuevas herramientas y ámbitos de estudio.
- Ahondar en la importancia de los *Sistemas de Información Geográfica* (SIG) en la práctica actual, como herramientas fundamentales para la elaboración de cartografía temática, y de qué manera se pueden incorporar en el trabajo de campo del antropólogo cultural.

Por otro lado, y de forma más concreta, y relacionado con el tema la pasieguería como ejemplo de aplicación de todo lo anterior, el objetivo a recalcar sería exponer la estrategia diseñada en las salidas de campo para la catalogación de los diferentes elementos arquitectónicos de la zona de Cuatro Ríos Pasiegos, diferenciando una temporización básica entre el trabajo de campo *per se* y el trabajo posterior para el volcado de información y creación de la base de datos.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos, principalmente el específico, encontramos dos ámbitos en los que se genera la necesidad de diseñar una metodología.

Por un lado, de qué manera se preparan las salidas de campo de forma previa, y qué técnica antropológica y/o geográfica se va a aplicar para la resolución óptima del trabajo.

Así mismo, los objetivos generales se resolverán a través de la búsqueda bibliográfica de ciertos aspectos del trabajo de campo etnográfico, necesarios para poder afrontar las salidas de la forma más oportuna.

3.1. PREPARACIÓN PREVIA AL TRABAJO DE CAMPO

Dado que el resultado último de la investigación es elaborar una metodología adecuada para la realización de salidas de campo con el fin de catalogar elementos arquitectónicos pasiegos en el ámbito burgalés, en primer lugar, debemos reconocer adecuadamente que estamos buscando.

Consultando obras de referencia de autores como Adriano García-Lomas (1986) o Elías Rubio Marcos (2002), podemos determinar que los principales elementos arquitectónicos de los pasiegos son las cabañas. Estas son construcciones de doble altura, con tejado a dos aguas y levantadas con materiales de proximidad, como madera y sillarejo.

Al tener una función dual, como lugar habitación humano, pero mayoritariamente destinadas al ganado y su alimentación estabulada, era necesaria la construcción de elementos asociados para complementar los servicios que ofrecían. De esta manera distinguimos los hornos, *cubíos*, bodegas, abrevaderos, colmenares, además de infraestructuras, como puentes y canalizaciones de aguas naturales.

Por último, se plantea crear una base de datos con la geolocalización de cada una de estas construcciones, así como un inventario con el estado de conservación de todas ellas. Esto es de gran utilidad para la preservación del patrimonio etnológico/etnográfico de este conjunto.

Una vez determinado esto, vemos que las necesidades que se plantean son la geolocalización con una herramienta que permita trabajar tanto con conexión como sin ella, ya que la zona aún no dispone de un servicio de internet estable, y que también permita anotar singularidades o datos referentes a cada elemento.

De igual manera, a la hora de realizar estas visitas, se ha de contar con la posibilidad de que el acceso a las diferentes construcciones esté cercado más reforzadamente que con las delimitaciones tradicionales de piedra. Por ello, y siempre que la presencia del dueño lo permita, se pedirá permiso al implicado, explicando en que consiste el estudio. Es aquí, precisamente, donde entran en juego las habilidades comunicativas del etnógrafo.

3.2. METODOLOGÍA APLICADA

Con todo lo expuesto anteriormente, los pasos a seguir para el desarrollo del trabajo de campo son:

1. Previamente a la salida, selección de la zona a “prospectar”, respetando la geografía propia de la zona.
2. En el campo, fotografía de los 360° de cada edificación, anotando las posibles particularidades de esta. Si fuese necesario, también fotografiar los detalles para facilitar el análisis posterior.
3. Geolocalización de los elementos, determinando la tipología a la que respondes. Es decir, si son cabañas, construcciones complementarias o infraestructuras.
4. Como trabajo posterior, volcado de la información en un visor geográfico, en este caso Google Maps, con diferenciación de capas en función del tipo de construcción, y con un código de color identificativo de cada salida de campo.
5. Archivo de las fotografías tomadas en el campo.
6. Consulta y descarga de la información disponible de cada parcela en el visor cartográfico abierto de Catastro de la Agencia Tributaria.

Con todo esto se pretende, por un lado, elaborar cartografía específica, y un servicio de visor específico del patrimonio arquitectónico pasiego, así como a través de la consulta de las fotografías y las visitas, determinar una escala de valor en referencia al estado de conservación de cada elemento.

4. DESARROLLO

4.1. DEFINICIÓN DE ETNOGRAFÍA

La palabra etnografía procede del griego, combinando “*ethnos*” y “*grafia*”, es decir, gente y descripción. Por ello, se ha entendido de forma literal como la descripción de los grupos humanos. Este conocimiento está basado en la observación cercana y atenta, aunque no siempre es objetivo, y dependerá de los conocimientos del espectador (Ingold, 2015, p. 223).

De igual manera, algunos autores como Restrepo (2018, pp. 24-25) indican que la etnografía es la “descripción de lo que hace la gente desde la perspectiva de esas mismas personas”. No es una práctica exclusiva de los antropólogos, aunque surgiese en ese contexto académico, ya que otros intelectuales se apoyan en ella para obtener ciertos resultados.

Para de Tezanos (1998, p. 6) etnografía es un término acuñado por los estudiosos de la antropología cultural que refiere a la teoría de la descripción práctica cualitativa. Sin embargo, para Harris (1990, p. 1) etnografía es una subdisciplina de la antropología cultural dedicada a la descripción sistemática de culturas contemporáneas.

Como último ejemplo, nos referiremos a la definición de Peralta Martínez (2009, p. 37) donde indica que la etnografía es una rama de la antropología basada en la observación y descripción de diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo. Es decir, es un método de investigación social que pone el foco en los recursos simbólicos y materiales de un grupo y en sus prácticas.

Por ello, tras repasar varias definiciones y anotaciones de numerosos autores acerca del significado de la etnografía, podemos concluir que es la rama de la antropología que tiene como objetivo estudiar la dimensión cultural de los grupos humanos, es decir, los hábitos y prácticas que realizan; las causas, sean pensamientos o necesidades, que fundamentan esas decisiones; y que resultados concluyen.

Para finalizar, cabe señalar, más allá de la definición del concepto, un aspecto fundamental en la práctica etnográfica y es la necesidad de comprensión de lo que se está estudiando. Por ello es tan importante embeberse bien de toda la información posible sobre un conjunto o grupo, ya que la descripción etnográfica resultante del trabajo de campo, del trabajo de inmersión, no se verá completa y, por lo tanto, verídica, sin identificar todos los aspectos reales (Restrepo, 2018, p. 27).

4.2. ANTECEDENTES EN EL TRABAJO ETNOGRÁFICO

El surgimiento de la antropología como ciencia surge a la sombra del colonialismo, como una disciplina con una evidente mirada eurocéntrica para entender a la “*otredad*”, es decir, a los colonizados (Restrepo, 2018, p. 11).

Las tres etapas que señala Marzal (2016, p. 21) para el desarrollo de la Antropología son las siguientes:

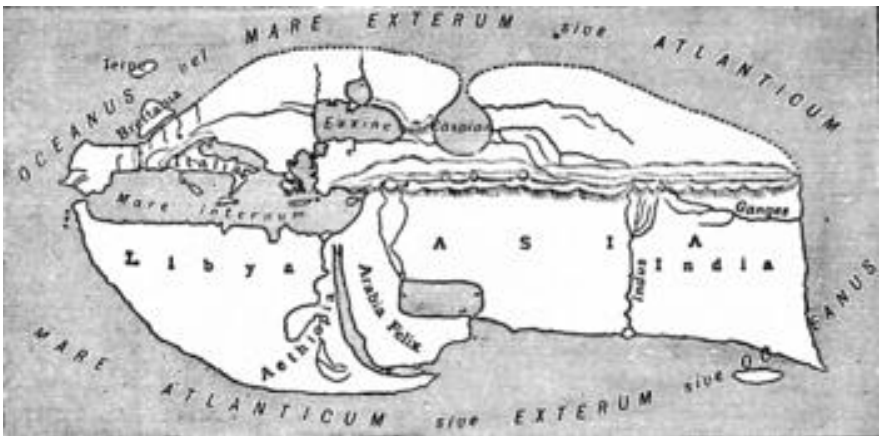
- Una primera fase que se inicia en la segunda mitad del siglo XVI, marcada por la descripción de otras culturas, y estrechamente relacionada con el mundo colonial hispano.
- La segunda fase comienza en el último tercio del siglo XIX, cuando se empiezan a formular las teorías del evolucionismo, los estudiosos buscan establecer leyes científicas para explicar la evolución de las sociedades y culturas
- Una última fase, a partir del primer tercio del siglo XX, la antropología empieza a ser enseñada en las universidades y surgen las diferentes escuelas de pensamiento. A partir de aquí, la pregunta de partida cambia, interesándose por el funcionamiento de las sociedades.

Sin embargo, a lo largo de la historia de la humanidad y la evolución del pensamiento podemos ver ciertos atisbos de lo que hoy engloba la disciplina antropológica, cuando unas civilizaciones ponen su mirada sobre otras, contactando, escribiendo o reflexionando sobre ellas (Marzal, 2016, p. 19). Un ejemplo de esto lo encontramos en la historia grecolatina y su mirada hacia los bárbaros.

Como punto de partida podríamos retroceder hasta el siglo VI a.C. con Heródoto de Halicarnaso, quién hace una descripción sobre ciertas prácticas comerciales y bélicas de “los barbaros”, es decir, su “otredad”.

De igual manera, la *Geografía* del griego Estrabón supone una descripción del territorio conocido, pero también de los pueblos que viven allí, como es el caso de los Íberos en la Península Ibérica. De hecho, su práctica no solo es bibliográfica, consultando la información ya conocida del entorno mediterráneo, sino también a través de la conversación con otros, como marineros y viajeros.

FIGURA 1. Reconstrucción del mapa de Estrabón.



Fuente: <http://bit.ly/41u9bN5>

En la Edad Media, la figura de Marco Polo, con sus largos viajes a Oriente y su estancia al servicio del Gran Khan, sirvió como inspiración para la obra *El libro de las Maravillas*, donde se recogen los itinerarios y cosas que observó.

Con todo ello, el caso más notorio de vestigios sobre el conocimiento antropológico llega en el siglo XVI, en la era de los descubrimientos, con la llegada de los españoles al Nuevo Mundo y su contacto con las tres grandes civilizaciones nativas: aztecas, mayas e incas.

Destaca la figura del franciscano Bernardino de Sahagún y su obra *Relación de las cosas de la Nueva España*, que es una etnografía escrita en castellano y náhuatl (Marzal, 2016, p. 20).

Es a partir de aquí que algunos estudiosos, como Marzal (2016, p. 17), identifican varias corrientes antropológicas, similares y paralelas entre ellas. A saber, la Antropología Indigenista, Antropología Evolucionista-Difusionista, Antropología Social inglesa, Antropología Cultural norteamericana y Etnología francesa. Sin embargo, otros autores como Kluckhohn, en su libro titulado *Antropología*, de 1949, no están alineados con el punto de partida en la era de los descubrimientos, entendiéndolo que los escritos de este periodo no siguen un pensamiento científico, ya que entrelazan descripción, pensamientos y fantasías, dotando de un carácter más ocioso que culto a estos. Es decir, no servían como herramientas para la interpretación (Marzal, 2016, p. 20).

A partir de la publicación de *La cultura primitiva* de Edward Burnett Taylor en el año 1871, este autor estableció la intención de crear una nueva ciencia cuyo objetivo fuese estudiar la cultura, entendida esta como un modo de ser colectivo y consuetudinario, es decir, que se transmitiese de generación en generación (Marzal, 2016, p. 17). También es destacable la obra *La sociedad antigua* de Lewis H. Morgan, del año 1877 ya que ambas son ejemplo de la corriente evolucionista de la antropología, estableciendo etapas para contextualizar el desarrollo de las sociedades desde la perspectiva de las creencias y la civilización-barbarie, respectivamente (Marzal, 2016, p. 21). Debido a su escaso rigor, esta corriente se ve sustituida por el Difusionismo, pero presentaba el mismo problema de la linealidad.

A partir del siglo XX, la disciplina antropológica es impartida ya en las universidades, lo que genera un amplio abanico de escuelas que, aun centradas en el mismo problema, tienen matices diferentes.

Por un lado, encontramos a Escuela de la Antropología Cultural americana, cuyo principal punto de partida es la cultura como un modo de ser del grupo. Su principal exponente fue Franz Boas (Marzal, 2016, p. 22).

Seguidamente está la escuela de la Etnología francesa, se centraba en la estructura social de los pueblos desde una perspectiva más filosófica. Su principal exponente fue Manuel Mauss (Marzal, 2016, p. 22).

Por último, está la escuela de la Antropología Social inglesa centrada en estudiar la estructura social de los pueblos desde la sociología. Sus máximos exponentes fueron Malinowski y Radcliffe-Brown (Marzal, 2016, p. 22).

Entendida la evolución de la disciplina antropológica, es importante hablar de Malinowski, estudioso de origen polaco, adscrito a la escuela británica y gran referente en lo que respecta a la práctica en el campo.

Nacido a finales del siglo XIX, dedica la primera década del siglo XX a estudiar economía y psicología. Sin embargo, en el 1910 se muda a Londres, donde comenzará a estudiar Antropología.

El estallido la Primera Guerra Mundial acontece mientras se encontraba en Nueva Guinea poniendo en práctica sus conocimientos como antropólogo, y gracias a financiación externa, logra quedarse allí varios años, para estudiar de forma exhaustiva a los indígenas de las Islas Trobriand, de quienes aprende hasta el lenguaje (Malinowski, 1986, p. 7).

A su vuelta a Londres, en 1922 publica una de sus obras cumbre, y la que le dotó de fama internacional: “Los argonautas del Pacífico occidental”.

Con la Segunda Guerra Mundial, fija su residencia en Estados Unidos, donde morirá en el 1942.

FIGURA 2. Bronislaw Malinowski con indígenas de las Islas Trobriand.



Fuente: <http://bit.ly/3SzJE1a>

Desde entonces, la figura del antropólogo y etnógrafo está estrechamente ligada a la de Malinowski, ya que sienta las bases para el trabajo de campo, con una inmersión de larga duración en la cultura que se pretende estudiar. Este debe evitar las “zambullidas esporádicas”, incluso alejar su refugio fuera del ámbito de estudio lo suficientemente lejos como para que no suponga una tentación pernoctar allí, ya que no existen unos tiempos estandarizados, y la consecución del objetivo del conocimiento dependerá, en gran medida, de las habilidades del investigador (Restrepo, 2018, p. 29).

Otras aportaciones de interés son las realizadas por los antropólogos culturales de los años 50 de la escuela americana. Estos diferencian dos conceptos, “*emic*” y “*etic*”. Relacionados con la diferencia entre los términos de *phonemic* y *phonetic*, hacen referencia a lo que los individuos inmersos en una cultura entienden sobre ella (“*emic*”), y lo que los antropólogos ven desde fuera (“*etic*”) (Restrepo, 2018, p. 40).

4.3. EL TRABAJO DE CAMPO EN ETNOGRAFÍA

La tradición antropológica indica que el trabajo de campo consiste en la estancia de los investigadores durante periodos de tiempo en convivencia con otras culturas (Krotz, 1991, p. 51). En este sentido, esa observación de la forma de vida ofrece un punto de vista más vivencial que intelectual (Quirós, 2014, p. 52), y será el etnógrafo quién aporte su conocimiento para la interpretación. Esto nos indica tres matices bastante definidos.

Por un lado, denota que el objeto de estudio no se encuentra en la cotidianidad del antropólogo y debe trasladarse a otro sitio (Krotz, 1991, p. 50).

De igual manera, esa estancia implica una técnica o conjunto de técnicas que sirvan para la comunicación con el grupo a estudiar. Implica un contacto directo, a través de la observación, el diálogo, la reflexión y la crítica de todo aquello en lo que se ve envuelto el investigador, para discernir cuáles son las motivaciones de cada pensamiento y acción (Jimeno *et al.*, 2012, p. 10).

Por último, y dado el recorrido histórico de esta disciplina, parece indicar que la “observación participante” es una de las mejores formas de acercamiento a este tipo de conocimientos vivenciales (Krotz, 1991, p. 50). Esta tiene dos componentes, el investigador como instrumento de recogida de datos, y el grupo a estudiar. Implica un arte, una cualidad comunicativa, y una técnica, referida a un saber previo (Amezcuca, 2000, pp. 3-4).

El sistema de recogida de datos se puede llevar a cabo a como cuaderno de bitácora o diario, donde se registra todo el proceso: la planificación antes de ir al escenario de estudio, las anotaciones, reflexiones, fotografías y grabaciones hechas, y el tratamiento que se da a esos datos (Amezcuca, 2000, p. 6).

Por tanto, el trabajo etnográfico guía al antropólogo hacia la interpretación de la realidad, y no se basa en acomodar los datos a un marco. Es un proceso reflexivo (Jimeno *et al.*, 2012, p. 11) que requiere de la habilidad del investigador para distanciarse de las reacciones inmediatas,

pero manteniendo su grado de empatía, para obtener una perspectiva interna y “subjetiva” (Peralta Martínez, 2009, p. 46).

En cuanto a las habilidades del antropólogo, se parte de la necesidad de un conocimiento previo no determinado ni condicionado por estereotipos. Además, será la conversación, con una actitud natural, el vehículo para el acercamiento (Peralta Martínez, 2009, pp. 38, 41).

Para acabar, el diseño de la investigación ha de ser un proceso abierto a cualquier modificación, como por ejemplo con el cambio de preguntas base, al identificar un problema más relevante que el elegido de partida (Peralta Martínez, 2009, pp. 41, 43).

En resumen, el trabajo de campo en etnografía requiere de una serie de habilidades comunicativas por parte del investigador y se rige por el principio de flexibilidad.

4.4. PERSPECTIVAS ACTUALES DEL TRABAJO ETNOGRÁFICO

Con el desarrollo de Internet y la digitalización, las líneas de investigación antropológica han cambiado, así como las metodologías y herramientas, para hacer frente a nuevos comportamientos. Ahora la virtualidad se considera una opción más para entablar relaciones interpersonales, al igual que es considerado un nuevo espacio (Mosquera, 2008, p. 532).

La tecnología ha influido notoriamente en la profundidad y amplitud de la globalización, pero esta también se ha distribuido por todo el mundo, llegando al punto actual de que casi todas las personas tienen uno o más dispositivos tecnológicos a su alcance. Estos dispositivos son instrumentos, pero también elementos de los cambios en las prácticas sociales y culturales (Mosquera, 2008, p. 539). En este nuevo ámbito, el de la Era digital, la tecnología y los cambios sociales son objetos de estudio de la Etnografía digital.

Las características principales de este fenómeno consisten en que la observación participante se realiza sin presencia física, los objetos de estudio más habituales son individuos conectados en el mundo virtual, los códigos de comunicación y las comunidades online, la interacción en

espacios intangibles, la eliminación del desplazamiento experimental y la aparición de otras temporalidades (Sádaba, 2012, pp. 205-207).

Como apunta Hine (citado en Mosquera, 2008, p. 542), la etnografía es una metodología perfectamente adecuada para estudiar estos cambios que han supuesto la relación de la tecnología y la vida cotidiana. Pero no solo se trata del ámbito virtual, sino que este es uno de tantos que se integran en el modo de vida humano.

Algunos aspectos de este nuevo espacio son la diferente concepción del espacio, el tiempo y las comunicaciones, donde el espacio físico ya no es relevante y el lenguaje corporal no aporta información sobre las relaciones personales virtuales (Mosquera, 2008, p. 543).

Por todo esto, las principales líneas de investigación virtual se refieren a la aplicación de nuevas técnicas en los nuevos entornos virtuales, el uso de técnicas clásicas en estos espacios, así como ahondar en ámbitos de estudio clásicos pero aplicando herramientas nuevas (Sádaba, 2012, p. 201).

Centrándonos en las técnicas de recogida de datos, han tenido que adaptarse rápidamente a las nuevas necesidades investigadoras, en contraposición de la lenta evolución que han tenido en su historia (Sádaba, 2012, p. 200).

Por ello, se han renovado los métodos para recoger y almacenar la información, se ha eliminado la concepción temporal de las técnicas ya que no tiene peso en la virtualidad y se han remodelado las técnicas para basarlas en las nuevas tecnologías (Sádaba, 2012, p. 200).

En consecuencia, se han realizado cambios en las técnicas clásicas para adaptarlas a este nuevo contexto: encuestas online, entrevistas online, observación participante online, análisis visual online, etc. (Sádaba, 2012, p. 202).

Pese a todas estas facilidades a la hora de investigar, también existen desventajas importantes: la ausencia de marcas temporales, la despersonalización e incapacidad de identificación por el uso de *alias*, la dualidad entre lo real y lo virtual y el cambio de comportamiento en cada

ámbito, la dificultad de seleccionar lo representativo, que estará mínimamente dirigido por el algoritmo del sitio web o la red social en cuestión, y lo imposible de establecer un registro de todos los contenidos, que pueden ser interminables (Sádaba, 2012, p. 213).

Sin embargo, hay una ventaja competitiva que nos ha facilitado la tecnología: el acceso a la información, así como su consulta y modificación. En este contexto, encontramos numerosas herramientas como la posibilidad de creación de bases de datos, acceso a múltiples trabajos de investigación de todo el mundo y herramientas como los SIG.

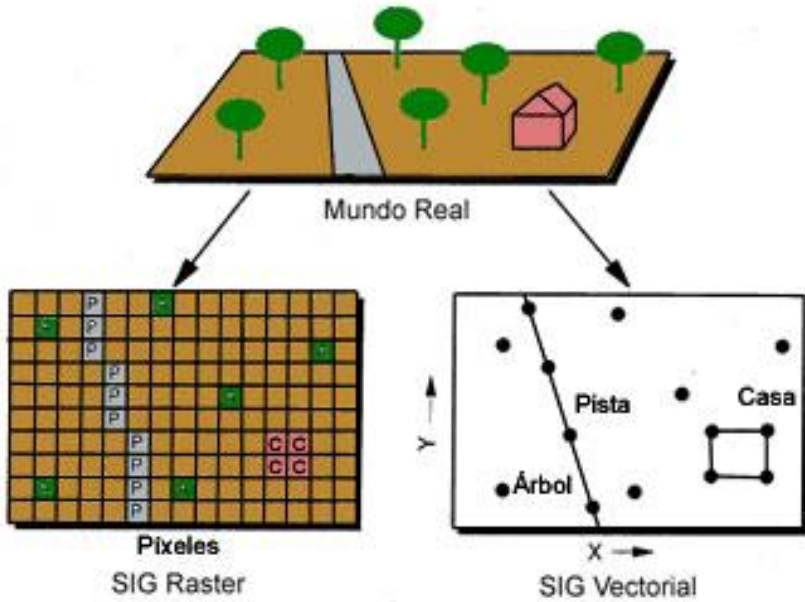
4.5. LA UTILIZACIÓN DE *SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA* (SIG)

Centrándonos en los *Sistemas de Información Geográfica* (SIG), debemos tener en cuenta que son herramientas que permiten la combinación de datos geográficos, es decir, cartografía, y de datos alfanuméricos, los atributos (Buzai y Humacata, 2016, p. 30).

Estas herramientas son consideradas el mayor descubrimiento de la disciplina geográfica desde la invención del mapa por algunos estudiosos, como Chorley (como se cita en Buzai y Humacata, 2016, p. 32).

Los datos se almacenan y representan a través del modelo de representación vectorial, basado en puntos, líneas y polígonos, y del modelo de representación ráster, basado en los píxeles. La combinación de ambos permite la consulta de cualquiera de los datos desde la propia cartografía resultante, pero también desde la tabla de datos asociada a todos esos atributos, así como su manipulación.

FIGURA 3. Datos ráster y vectorial aplicados a la representación cartográfica.



Fuente: <http://bit.ly/3Sw8Hlu>

En lo que respecta al patrimonio, la representación cartográfica es básica para la tutela de este, incluso constituyendo un fin en sí mismo, ya que la creación de nuevos mapas puede ser el resultado de esas medidas de gestión, como es el caso de los resultados de dispersión de resto en el caso de las prospecciones arqueológicas o en la elaboración de itinerarios culturales (Fernández y García, 2004, p. 8).

Por ello, es necesaria una gran claridad de los resultados, ya que así se puede realizar un análisis y comprender fenómenos en su contexto territorial y paisajístico. En decir, un buen mapa puede llevar a la identificación de pautas de dispersión convenientes de analizar (Fernández y García, 2004, p. 9).

En conclusión, las ventajas de los SIG son la captura y el cruce de datos, la georreferenciación, la conceptualización, la consulta, la integración, la representación cartográfica y el análisis (Fernández y García, 2004, p. 3).

4.6. APLICACIÓN: CUATRO RÍOS PASIEGOS BURGALÉSES

Con todo lo anteriormente expuesto, expondremos a continuación un ejemplo de cómo se integra la etnografía y el trabajo de campo en el desarrollo de un proyecto de protección patrimonial, poniendo el foco en el patrimonio construido pasiego del municipio burgalés de Espinosa de los Monteros.

Dicha investigación tiene como eje vertebrador el estudio exhaustivo del modo de vida pasiego, con las particularidades que puedan darse en el ámbito burgalés, desde el lenguaje hasta las manifestaciones lúdicas. Con ello, va parejo un estudio del conjunto etnológico que conforman los elementos arquitectónicos de este territorio, es decir, las cabañas, construcciones auxiliares e infraestructuras. Para ello, se requiere de la elaboración de un inventario de todos ellos, así como de un compendio normativo actualizado que permita su protección patrimonial, existente ya en Cantabria.

En este sentido, el trabajo se ha estructurado en fases, una más bibliográfica y otra en el campo, con su posterior tratamiento y archivo de la información.

La primera fase, consistente en el estudio de la historiografía al respecto del modo de vida pasiego, así como la legislación patrimonial aplicable, y aquella susceptible de proteger el conjunto si se declarase Bien de Interés Cultural.

El motivo de iniciar la investigación con la búsqueda bibliográfica es precisamente para “educar la mirada” sobre los aspectos fundamentales, es decir, sobre las particularidades de la pasieguería.

La segunda fase consiste en el propio trabajo de campo. Para su consecución, se seguirá la metodología planteada previamente.

En primer lugar, se determinará la zona o área concreta donde se realizarán las labores. En gran medida, se respetarán los límites geográficos del terreno, como por ejemplo valles. Un ejemplo de esto fueron las dos primeras salidas al Valle del Pardo, en el puerto de las Estacas de Trueba y al Valle del Bernacho, en el puerto de Lunada.

A partir de ahí, se seguirán senderos y caminos para acercarse a cada una de las construcciones, y realizar varias fotografías de ellas y sus detalles. Esto servirá de forma posterior para elaborar una escala que mida el estado de conservación, en base a las características arquitectónicas. En este sentido, se medirá esta variable en función de si la estructura se encuentra en uso y buenas condiciones, con una conservación correcta, hasta estructuras carentes de techumbre o con los muros parcial o totalmente derrumbados. En este caso, se catalogaría como estructura perdida, ya que una vez que se pierde el tejado, no se suele reconstruir por la dificultad a la hora de encontrar a un pasiego que sepa cómo hacerlo de forma tradicional.

FIGURA 4. *Cabaña pasiega en el Valle de El Pardo.*



Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 5. *Detalle iconográfico en la solana de la cabaña pasiega de El Pardo.*

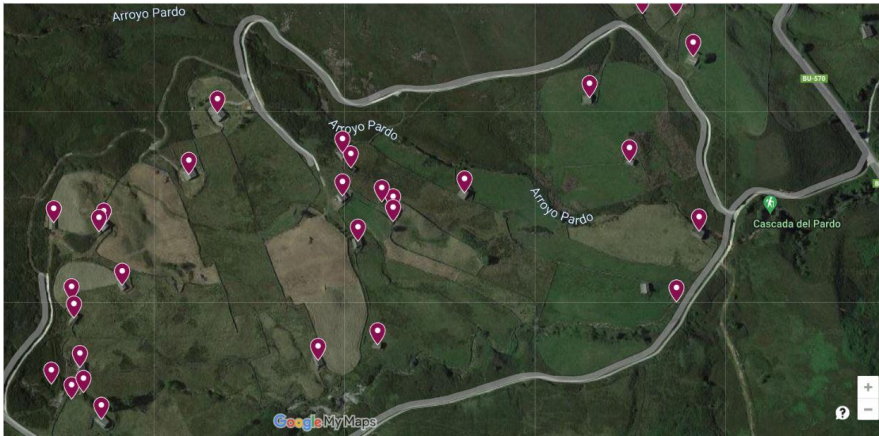


Fuente: Elaboración propia.

Paralelamente, se registrará en un soporte digital la localización geográfica de cada elemento, y se anotará si se ha observado alguna peculiaridad en él.

Una vez finalizada la salida de campo, los datos georreferenciados de las localizaciones de cada elemento, la cartografía catastral específica y las fotografías tomadas en la zona estudiada, se archivarán en una carpeta. También se volcarán estos datos vectoriales, los puntos y polígonos que simplifican las localizaciones y parcelas, en una base de datos creada a partir de un Visor Cartográfico como es Google Maps.

FIGURA 7. Mapa general de los ejemplos arquitectónicos catalogados en El Pardo.



Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Como hemos visto, la etnografía y el trabajo de campo, aunque parten de la disciplina de la antropología cultural, no son exclusivas de esta, al menos en los tiempos modernos. Se han convertido en una subdisciplina y herramientas interdisciplinarias, que complementan los procesos de investigación de otros ámbitos de las Ciencias Sociales y de las Humanidades.

En los últimos años, con el auge de internet y los recursos digitales, se han ampliado los medios y herramientas de estudio, pero también los ámbitos de interés, como es el comportamiento humano en las redes sociales, y las consecuencias y reflejos que este tiene en la sociedad actual, o el uso de la comunicación digital para difundir los cuestionarios y entrevistas y tener un alcance mayor.

Otro factor clave es el mayor rango de conocimiento y consideración de lo que es el patrimonio, más allá de monumentos y elementos físicos. En las últimas décadas, se ha ampliado el concepto para incluir las nuevas valoraciones y avances, tales como las manifestaciones festivas de los pueblos, su dieta característica, el patrimonio documental o digital, como los videojuegos.

También, gracias a la mayor democratización de la enseñanza y la cultura, accesible a través de la educación reglada, no reglada e informal, así como otros medios, como pueden ser aquellos que parten de la digitalidad, como es el caso de los divulgadores en redes, mucha gente se ha visto inmersa en el conocimiento etnográfico, aún sin saberlo, e interesada en comprender su propio entorno cultural.

Esto, algunos estudiosos lo denominan como la “etnografía en casa” (Absi y Hernández, 2020, p. 32) y tiene su origen precisamente en esa combinación de educación y visión patrimonial, de valoración de las tradiciones propias.

A colación de esto, surgen investigaciones como el ejemplo de aplicación aquí planteado, en el municipio burgalés de Espinosa de los Monteros, donde se pretende estudiar las costumbres de un grupo humano, como es el pasiego, qué ha configurado un paisaje particular y con un enfoque tradicionalmente ganadero.

Actualmente, no cuenta con un respaldo patrimonial oficial, más allá de una escueta normativa urbanística en referencia a las cabañas pasiegas, lo que ha originado una pérdida no solo de población, fruto de una gestión escasa del desarrollo de infraestructuras en la zona y del éxodo rural, sino también de la pérdida de estos elementos patrimoniales construidos, que por desconocimiento no se han catalogado y no están amparados de ninguna manera.

Por ello, y a modo de conclusión, resulta indispensable incorporar el pensamiento antropológico y etnográfico a estudios relacionados con la geografía y el patrimonio, ya que la información que se puede recoger a través de sus metodologías no solo es muy amplia, sino también de un valor excepcional para dar a conocer al resto de la población aspectos del territorio en el que viven, y que tengan esa visión para valorarlo y protegerlo.

6. REFERENCIAS

- Absi, P., y Hernández Soriano, C. (2019). *Etnografía para no antropólogos ¡Ni antropólogas! Introducción al trabajo de campo*. IRD Éditions, Ciencia Editores.
- Amezcu Martínez, M. (2000). El trabajo de campo etnográfico en salud. Una aproximación a la observación participante. *Index de Enfermería*, 9(30), 30-35. <http://hdl.handle.net/10481/50643>
- Buzai, G. D., y Humacata, L. M. (2016). *Implementación de tecnologías de la información geográfica en la enseñanza de la geografía*. MCA Libros.
- de Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.
- Fernández Cacho, S., y García Sanjuán, L. (2004). Los SIG en la tutela del patrimonio arqueológico de Andalucía. *Actas de las Jornadas de Patrimonio y Territorio. SIG, Entornos de Gestión y Modelos de Desarrollo* (Aracena, Huelva. Mayo de 2003). Recuperado de <https://bit.ly/3KDKgk6>
- García-Lomas, A. (1986). *Los Pasiegos*. Ediciones de librería Estvdio.
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Alianza.
- Ingold, T. (2015). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías Contemporánea*, 2(2), 218-230.
- Jimeno, M., Murillo, S. L., y Martínez, M. J. (2012). *Etnografías contemporáneas: Trabajo de campo*. Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales.
- Krotz, E. (1991). Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico. *Alteridades*, 1(1), 50-57.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental* (Vol. 1). Barcelona: Planeta-Agostini.
- Marzal, M. (2016). *Historia de la Antropología Vol. II. Antropología Cultural*. Ediciones Abya-Yala. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21039>
- Mosquera Villegas, M. A. (2008). De la Etnografía antropológica a la Etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53), 532-549.
- Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33-52.
- Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, (17), 47-65.

- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rubio Marcos, E. (2004). *Pasiegos de Burgos. Los últimos trashumantes*. Gráficas Aldecoa.
- Sádaba, I. (2012). Introducción a la investigación social online. En M., Arroyo, e I., Sádaba (Coords.). *Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. Síntesis.

EL PAPEL DE ESPAÑA EN EL MUNDO:
MITOS E HISTORIA. DISTORSIONES
EN LA TRANSMISION DEL CONCEPTO DE ESPAÑA
EN EL TIEMPO

IRENE NAVARRO FUSTER
Investigadora independiente

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende analizar el fenómeno histórico de lo que conocemos por *leyenda negra española* desde el punto de vista del proceso de transmisión de conceptos en el tiempo. En primer lugar daremos unas pinceladas a su origen y definiciones, luego describiremos la evolución y la transformación del concepto a través de varios siglos, y finalmente explicaremos un fenómeno muy importante en mi opinión que se está llevando a cabo en los últimos años y que se caracteriza por ser una revisión de los conceptos fundacionales de la narrativa de la *Leyenda Negra*. Este trabajo no pretende ser una investigación que aporte datos nuevos al estado de la cuestión, sino más bien una reflexión apoyada en los estudios de los grandes expertos en la materia, que intenta entender por qué estamos en la situación actual y espera dar información sobre las vías que se abren de ahora en adelante para abordar el concepto.

De modo que primero nos aproximaremos a la idea de Leyenda Negra definiéndola como una distorsión en la transmisión de la idea de España a través del tiempo, es decir, una distorsión continuada de la imagen del país originada de manera consciente por parte de los países rivales de España en una época determinada (a partir del siglo XVI), que ha ido transformándose en el tiempo, ha cobrado vida propia y continua vi-

gente hoy en día. Ejemplos actuales que evidencian que sigue existiendo este prejuicio son por ejemplo la celebración del día de Colón como reconocimiento a la herencia italoamericana, o el requerimiento de ciertos líderes hispanoamericanos al rey de España para que pida perdón por la conquista en 1492.

Por muy estrafalarios que nos parezcan los dos ejemplos anteriores, no hacen más que confirmarnos la vigencia de la imagen que se tiene sobre España en el ámbito internacional. El presidente de EE.UU. Joe Biden en su discurso del 10 de octubre de 2022 por el día de Colón, (curiosamente hecho en inglés y sin versión en español como suele hacerse) destaca la herencia italoamericana en la construcción de los EE.UU.⁵⁴.

En 2021 ya proclamó el día 11 de octubre como el de los pueblos indígenas y la herencia italoamericana, omitiendo tanto a Cristóbal Colón como a España. En esas fechas hubo varios derribos de las estatuas de Colón en varias ciudades de EE.UU., y de Hispanoamérica. En 2020 ya habían derribado la estatua de fray Junípero Serra, franciscano español (fundador de misiones en California)⁵⁵.

⁵⁴ <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/presidential-actions/2022/10/07/a-proclamation-on-columbus-day-2022/>

El periódico La Razón dice: "...Biden ha celebrado el "orgullo italoamericano" y la herencia italiana en la fundación de su país. En su discurso, la abundante herencia hispana en al menos un tercio del moderno Estados Unidos queda completamente soslayada". En su discurso presidencial, y que *solo existe en inglés* al contrario que el resto de publicaciones, que se hallan fácilmente en español, Biden acierta con el punto de partida de los hechos: "En 1492, Cristóbal Colón zarpó del puerto español de Palos de la Frontera en nombre de la reina Isabel I y el rey Fernando II, pero sus raíces se remontan a Génova, Italia". Este es el hecho que permite al presidente estadounidense celebrar la herencia italiana en el "Columbus Day" y evitar cualquier mención a España y a la huella en suelo estadounidense de las expediciones, misiones y asentamientos llevados a cabo por el Reino español". Fuente: <https://www.larazon.es/cultura/historia/20221011/bubi4vrn45c7xe6ri3meic5lie.html>

⁵⁵ <https://www.lavanguardia.com/internacional/20200620/481868825404/derriban-san-francisco-estatua-misionero-espanol-fray-junipero-serra.html>

Junípero Serra nace en Palma de Mallorca en el año 1713. A los 16 años se embarca con otros veinte misioneros rumbo al Virreinato de Nueva España, el actual México. En 1767, debido a la expulsión de los jesuitas de todos los territorios de España por decreto de Carlos III, las misiones y su población pasan a depender de algunos misioneros franciscanos, que estarían liderados por Fray Junípero. En total, Fray Junípero Serra fundó nueve misiones en la Alta California y presidió otras quince. Finalmente, Fray Junípero falleció en la Misión de San Carlos

Dice el periódico *Los Ángeles Times*, que durante los años de presidencia de Donald Trump, éste había reivindicado las *gestas* de los españoles en los primeros encuentros con el Nuevo Mundo⁵⁶. Vemos en los discursos de ambos presidentes que hay un componente de rivalidad política en el hecho de reconocer o no la herencia española, y eso no hace más que empañar una vez más la verdad histórica.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son:

- Describir la construcción de la Leyenda Negra a partir de la transmisión defectuosa de las aportaciones que ha hecho España como nación al mundo.
- Desarrollar la idea de que los iconos creados en su origen a partir de ciertos hechos históricos, se han desgajado de esos hechos, convirtiéndose en significantes independientes con capacidad de replicarse infinitamente.

Borromeo (Monterrey, California) el 28 de agosto de 1784. Fuente: https://www.cope.es/religion/noticias/fray-junipero-serra-una-vida-entregada-evangelizacion-los-indigenas-20210702_1379786

⁵⁶ <https://www.latimes.com/espanol/eeuu/articulo/2021-10-08/biden-proclama-el-dia-de-los-pueblos-indigenas-en-estados-unidos>

Según el artículo del periódico californiano: En una proclamación separada por el Día de Colón, Biden elogió el papel de los ítalo-estadounidenses en la sociedad norteamericana, pero mencionó también la violencia y el daño que Colón y otros exploradores de la era trajeron al continente. “Hoy, reconocemos también la dolorosa historia de atrocidades y daños que muchos exploradores europeos infligieron a las naciones tribales y las comunidades indígenas”, escribió. “Es una medida de nuestra grandeza como nación que no tratemos de enterrar esos episodios vergonzosos de nuestro pasado, sino que los enfrentemos honestamente, los traigamos a la luz y hagamos todo lo posible para lidiar con ello”, agregó. La postura de Biden marcó una diferencia radical con la ardiente defensa, por parte del entonces presidente Donald Trump, de los “héroes intrépidos” como Colón cuando habló del feriado el año pasado. “Tristemente, en años recientes, activistas radicales han tratado de socavar el legado de Cristóbal Colón”, dijo Trump entonces. “Esos extremistas buscan reemplazar la discusión de sus vastas contribuciones con menciones de errores, sus descubrimientos con atrocidades y sus logros con transgresiones”.

- Explicar el fenómeno actual de revisionismo del prejuicio anti hispánico, llevado a cabo por estudiosos de diversas disciplinas que confrontan las *verdades heredadas* con hechos históricos contrastados.
- Y, relacionado con el punto anterior, dar valor a la importancia de las nuevas tecnologías en la transmisión de conocimiento transformador.

3. ORIGEN Y DEFINICION DE LEYENDA NEGRA

Aunque se ha atribuido la primera acuñación del término Leyenda Negra a Julián Juderías en 1914, ha señalado Gustavo Bueno⁵⁷, que realmente fue Emilia Pardo Bazán en unas conferencias celebradas en 1899 en París, quién empleó por primera vez esta expresión. Julián Juderías define la leyenda negra como “relatos fantásticos que acerca de nuestra patria han visto la luz pública en todos los países, las descripciones grotescas que se han hecho siempre del carácter de los españoles como individuos y colectividad, la negación o por lo menos la ignorancia sistemática de cuanto es favorable y hermoso en las diversas manifestaciones de la cultura y del arte, las acusaciones que en todo tiempo se han lanzado sobre España fundándose para ello en hechos exagerados, mal interpretados o falsos en su totalidad, y, finalmente, la afirmación contenida en libros al parecer respetables y verídicos y muchas veces reproducida, comentada y ampliada en la prensa extranjera, de que nuestra Patria constituye, desde el punto de vista de la tolerancia, de la cultura y del progreso político, una excepción lamentable dentro del grupo de las naciones europeas” (2016, p. 30).

La RAE la define como “opinión sobre lo español difundida a partir del siglo XVI”, y “opinión desfavorable y generalizada sobre alguien o algo generalmente infundada”. Dice Roca Barea que todas las definiciones incluyen tres puntos: es desfavorable, es sobre España y es infundada

⁵⁷ https://www.youtube.com/supported_browsers?next_url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DSfKP9xin8h8

(2020, p. 10). Aunque esto último en algunos casos es difícil de discernir y se arrojan dudas sobre si son fundadas o no, como en el caso de la definición que arroja Wikipedia: después de explicar las distintas definiciones y sus orígenes, comenta que algunos investigadores la niegan⁵⁸. Concisamente diremos que es el conjunto de ideas preconcebidas negativas sobre la historia de España, sobre el concepto de nación española y su papel en la historia mundial, basadas en unos supuestos hechos históricos que son subrayados y tienen lugar durante la vigencia del imperio español desde el siglo XVI hasta el siglo XIX.

Los estudiosos están de acuerdo en señalar que el origen de este conjunto de ideas arranca de las críticas que sobre las acciones de España y su ejército, vierten las naciones sometidas a la hegemonía española en el siglo XVI. Aunque cronológicamente ya existe crítica negativa hacia España por parte de Italia en el siglo XV, concretamente hacia la corona aragonesa en Nápoles y sur de Italia, hay una continuación de esta animadversión cuando Castilla irrumpe con las tropas de Felipe II y el Gran Capitán. Ese dominio provocó un gran rechazo por parte de los italianos y de la intelectualidad italiana de la época, que estaba en pleno renacimiento.

La hispanofobia de Italia puede considerarse la primera, pero los conceptos que se crearon no son los dominantes hasta nuestros días⁵⁹. Los Países Bajos, también bajo dominio español, se encontraban fragmentados y en permanentes conflictos internos. Las élites, con Guillermo de Orange a la cabeza, estaban deseosas de librarse del yugo español por diversas razones, y encuentran la combinación perfecta cuando aparecen la imprenta y el luteranismo. Estos dos componentes conforman la maquinaria perfecta para crear un estado de opinión entre el pueblo muy desfavorable a España, católica y con un ejército que domina toda Europa.

⁵⁸ https://es.wikipedia.org/wiki/Leyenda_negra_espa%C3%B1ola

⁵⁹ Roca Barea explica en su libro que la hispanofobia italiana no es comparable a la que luego surgirá en los países bajo, el aparato de propaganda orquestado por los protestantes valiéndose de la imprenta es mucho más poderoso y eficaz en la propagación de prejuicios.

Como decimos, la propaganda iniciada por los rebeldes flamencos se servirá de la imprenta para difundir unas imágenes sobre España que serán muy poderosas y tendrán enorme éxito. Aquí surge la España cargada con todos los elementos que arrastra hasta nuestros días: ejército cruel, la Inquisición, la intolerancia y la persecución religiosa. Señala Roca Barea (2016, p. 259) y otros estudiosos que la rebelión de Flandes y Países Bajos marcha a lomos del protestantismo, la enorme expansión del protestantismo se explica entre otras cosas porque se trata de otra herramienta para ganarse a la población e incitarla a la rebelión.

También en esa época llegan de América los relatos de otro gran diseminador de las maldades de España, pero en suelo americano: Bartolomé de Las Casas y su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (Hanke, 1974), un tratado polémico lleno de exageraciones sobre las actuaciones de los conquistadores en el Nuevo Mundo. Europa se inunda de grabados con imágenes de la crueldad de los conquistadores, y el maltrato infligido a los indios. Aquí también, la recién estrenada imprenta será herramienta fundamental para la propagación generalizada por toda Europa de los grabados de Bry⁶⁰ (grabados inspirados en las exageraciones de Las Casas).

Tenemos por tanto ya creados los dos pilares sobre los que se monta todo al aparato mitológico de la idiosincrasia única de España, cruel como ninguna, intolerante con otras religiones, sedienta del oro americano, destructora de América, y en conclusión, que no ha aportado nada positivo a la civilización occidental ni mundial.

Tras explicar brevemente el origen y evolución de estas ideas negativas sobre España, vamos a describir su transformación en conceptos independientes con valor propio, nos ayudará a entender esta transforma-

⁶⁰ Johann Theodorus de Bry, o Theodoricus, Theodorus o Thierry de Bry (Lieja, ca. 1528 – Fráncfort 1598), fue autor, coautor y editor de libros ocultistas y de historia de América. Usualmente se le reconoce por una serie de piezas grabadas que representarían una variedad de crímenes cometidos por tropas imperiales españolas en América, pese a que la totalidad de estas no se correspondan con los hechos ni representen la historia de la conquista (Wikipedia).

ción, la definición que da sobre Leyenda Negra Philip Powell en su libro *Tree of Hate*⁶¹. Philip Powell desgrana en cinco puntos el origen y evolución de los prejuicios anti hispánicos. Estos comienzan como críticas concretas de las naciones rivales en determinados momentos históricos motivadas por las coyunturas políticas y militares, en un segundo paso, se conceptualizan al plasmarse de forma escrita con una intención determinada (panfletos con grabados de imágenes exageradas y escritos polémicos, por ejemplo), en una tercera fase crítica, se racionalizan en constructos ya determinados, y finalmente se intelectualizan y se asimilan por parte de la población general, adquiriendo naturaleza de verdades inmutables.

La evolución de los conceptos que hemos descrito y, sobre todo, su duración en el tiempo han generado los iconos alrededor de los cuales se autoalimenta el prejuicio de manera continuada: la Inquisición, y la actuación en América, son los pilares fundamentales de este constructo.

4. LA INQUISIÓN: LOS MITOS Y LOS DATOS

En Europa, desde el siglo XV hasta la Ilustración, la Inquisición es el icono fundamental de la intolerancia religiosa española, y por ende, del catolicismo. No importa que los protestantes persiguieran y mataran a muchas más personas de otras creencias, incluidos católicos, en ese

⁶¹ "The main pillars upon which the anti-Spanish Black Legend rests are: 1) the fear, envy, and hatred of those –mainly Italians, Germans, French, English, Dutch, Jews, and Portuguese – who clashed with Spanish political, military, economic, or religious power in Europe during some four centuries after the fourteenth; 2) similar antagonisms of those peoples and nations –specially Dutch, English, French, and Portuguese – who challenged Spanish sway in the New World; 3) purposeful defamation of certain individual Spaniards (e.g. Torquemada, Philip II) and Spanish policies, actions, and institutions (e.g. Inquisition, New World conquest and exclusivism, sack of Rome) – mainly by writers from rival nations; 4) the merging of the residues of 1, 2, and 3 into a broader more intellectualized denigration of Spain as the "horrible example" of all that the Enlightenment was supposed to flog (Church-State evils, intolerance, traditionalism, obscurantism), rationalized and dogmatized in the eighteenth and nineteenth centuries; 5) uncritical popular and, more significantly intellectual acceptance of anti -Spanish distortions, especially in those nations and peoples shaping western ways of thought after Spain lost hegemony in Europe" (1974, p. 10).

tiempo y en tiempo posterior, el objetivo es definir a España como bastión del catolicismo más reaccionario e intolerante, frente al protestantismo, que se define como la modernidad.

Existen, y han existido, estudios que desmienten categóricamente tanto las cifras infladas de ejecuciones, como las actuaciones y crueldades de la Inquisición. Una característica que definió el aparato administrativo español, y que se utilizó durante mucho tiempo para la propaganda en su contra (sin embargo ahora nos sirve para desvelar la verdad, que es muchísimo más favorable a España que la ocultación de los datos), es que todo se registraba, se emitían informes de casi cada cosa que se hacía en España y en el resto de sus dominios. Por ello existe tan abrumadora cantidad de archivos, y documentación que nadie ha estudiado y que por lo que vamos viendo, prometen ser papeles salvadores de la imagen del pasado español.

Solo daremos unos datos para poder ver con claridad la comparativa. En el estudio realizado por Henningsen y Contreras en 1977 sobre las 44.674 causas abiertas por el santo oficio entre 1500 y 1700, se concluye que se condenó a muerte a 1346 personas en total (Roca Barea, p. 280). Estudios relativos a las ejecuciones de la Inglaterra protestante en el mismo periodo arrojan números escalofriantes: 264.000 personas en 300 años. Según el investigador E. Schafer, “el número de protestantes condenados por la inquisición española entre 1520 y 1820 es de 220. De ellos, solo 12 fueron quemados” (2016, p. 281).

Finalizaremos este apartado haciendo una breve mención a la persecución de las brujas, que fue un fenómeno de dimensión colosal en toda Europa y en el que fueron quemadas cientos de miles de mujeres, (y hombres también). En su estudio, Contreras (2016, p. 283) dice que solo el tribunal de la Inquisición actuó de manera diferente al resto de Europa, y no creyó la historia de las brujas. Se ejecutó a muy pocas personas, y se abandonó esa persecución muy pronto.

5. AMÉRICA: LOS MITOS Y LOS DATOS

La imagen de España como la colonizadora implacable, cruel, y avariciosa es empleada durante los siglos XVIII-XIX como trasfondo para la creación de la identidad nacional de los países americanos, incluido EE.UU.

¿Cuáles son los elementos sobre los que se sustenta ese mito de la actuación de los conquistadores en América? En primer lugar, decir que se juzga toda la presencia de España en el continente americano (que son trescientos años de imperio llamado Monarquía Hispánica) tomando en cuenta solo los primeros años de confrontaciones, donde hubo pérdida de vidas humanas, como ocurre en cualquier conflicto, o invasión de un país por otro. Los juicios se centran en los primeros cien años, o incluso los primeros cincuenta años, cuando tienen lugar los primeros encuentros, enfrentamientos entre españoles/aztecas-mexicas y otros pueblos originarios que eran enemigos de los aztecas-mexicas. Este primer periodo es la base fundacional del discurso sobre el maltrato a los indios, estas generalizaciones se extienden a toda la época del imperio español en América, se usan en las primeras independencias en el siglo XVIII, y también con ellas se justifica la pérdida de las últimas posesiones en América, en 1898.

Como hemos adelantado antes, el origen de estas ideas lo debemos a la propaganda diseñada desde los Países Bajos por intermediación de la imprenta. En este caso, fue el clérigo fray Bartolomé de las Casas quién aportó todo el contenido para la creación de la narrativa de la conquista *salvaje* de América. Su libro es reconocido por los expertos como lleno de exageraciones e inexactitudes, fue traducido a varios idiomas y empleado masivamente como texto para la propaganda anti española: España, además de ser intolerante con otras religiones como prueban las actuaciones de la Inquisición, también es cruel en sus posesiones de ultramar, y hay un testigo de primera mano, un cura que es español y ha vivido con los indios en América. Esto es aprovechado por los enemigos de España en Flandes y en los Países Bajos, luego por Inglaterra, Francia, etc. Las imágenes creadas por de Bry, grabados muy es-

cabrosos sobre las torturas infligidas a los indios por parte de los españoles, recorren toda Europa y sobre todo permean todas las capas sociales. Esas imágenes impactarán mucho y serán difíciles de eliminar del imaginario popular, perviven hasta hoy. Como explicábamos antes, estas ideas siguen su camino con independencia de la realidad, y llegan a nuestros días en el pensamiento colectivo sobre España. A pesar de que en el ámbito académico la realidad que se desprende de las investigaciones lleva mucho tiempo alejada de esa acuñación mítica sobre lo que significa España.

Como decíamos, con la sobrerrepresentación de la conquista de los españoles en la fase inicial del imperio y su penetración entre los “creadores de opinión” en el continente europeo durante el siglo XVI, se ha dejado de lado el estudio de los trescientos años de virreinos, esa época experimentó un florecimiento y riqueza sin parangón en ninguna nación de la época, ni siquiera España tenía un nivel de vida similar. Estudios recientes están dedicados a analizar esta época y descubren información impresionante sobre el nivel de sofisticación de los virreinos de Nueva España, del Perú, del río de la Plata y de Nueva Granada. Esta gigantesca estructura de virreinos contaba con su propia administración, paralela a la del reino en España, y perduró durante tres siglos de manera relativamente pacífica y próspera, según los datos desprendidos de las investigaciones de los Archivos de Indias de España y de los Archivos de la Nación de México, entre otros. La comunicación entre las administraciones de América y España funcionaba muy bien y era muy fluida, se emitían informes de todo lo que acontecía en tierras americanas y eran enviados a España. Las quejas llegaban con rapidez y se actuaba para solucionar el problema. Prueba de que las Leyes de Indias se aplicaban y funcionaban es que tuvieron vigencia durante trescientos años, e incluso tiempo después de la independencia de las naciones americanas⁶².

⁶² Julio Henche (Las leyes de Indias, 2021) estudia ejemplos concretos de la eficiencia de las Leyes de Indias: el propio Cristóbal Colón es encarcelado en España por tres motivos:

- Traer indios como esclavos, esto enfureció a la reina porque los consideraba súbditos suyos, como los demás españoles.

Toda esta época de esplendor se pasa por encima, los jóvenes países hispanoamericanos atraviesan sus procesos de independencia, y como fase fundacional de esos procesos, contraponen su recién ganada libertad a una supuesta explotación y sistema de “colonización” por parte de España. Del estudio de los archivos se desprende que nunca hubo una relación de colonia-metrópoli entre España y los virreinos (salvo en un breve periodo pre-independencia con los Borbones), la legislación de la época estudiada arroja la idea de que era un imperio transoceánico donde todos los habitantes a ambos lados del océano eran españoles de pleno derecho.

Como decíamos, durante la construcción de las identidades nacionales por parte de las repúblicas americanas, por tanto, el proceso de consolidación del concepto de nación frente a España salta simplistamente de la conquista a las independencias, lo demás no importa. La época de mayor esplendor del continente americano se obvia. De igual modo ocurre con el modo que tiene EE.UU. de entroncar su pasado con la presencia española, simplemente la ignora. Esa omisión del pasado español también tiene su explicación en la propia constitución de los EE.UU. como nación, los colonos anglosajones (mayoritariamente) protagonizaron la mejor *colonización*, y son la contraposición al caso español. Según su lógica, es prueba de ello su relevancia mundial actual, y su repoblamiento de América tiene el sello del protestantismo anglosajón, también de un distanciamiento de lo español y lo católico⁶³.

-
- No pagar el quinto real por unas “pesqueiras” (por pescar perlas).
 - Por maltratar a personas (indios y españoles).

Véase: https://www.youtube.com/supported_browsers?next_url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D3lbw2zf3tM4

⁶³ *The American Council of Education* hizo un estudio en 1940 sobre la presencia de prejuicios antiespañoles en los libros de textos escolares en secundaria e incluso estudios superiores y encontraron que había muchas ideas totalmente negativas acerca de España y lo hispano. Hoy en día sigue siendo así, según Powell.

6. LOS CONCEPTOS COMO ARMAS DE GUERRA⁶⁴

Ya hemos explicado que la Inquisición y la actuación en América son los mitos fundacionales del discurso anti español. Estos iconos se han convertido en conceptos cristalizados polivalentes, es decir, en significantes con vida propia desvinculados de los significados o hechos históricos que los generaron. No necesitan los referentes originarios, y se convierten en armas de guerra, en proyectiles de la guerra cultural.

¿Cómo actúan estos proyectiles culturales? existen dos variantes de distorsión:

- Distorsión del hecho histórico: entendido como vaciamiento de contenido histórico y transformación en significante polivalente, independiente de las fuentes históricas (por ejemplo, la Inquisición como icono de intolerancia religiosa, o el concepto de genocidio americano, que supone una exageración de los motivos negativos)
- Omisión: Es la eliminación de cualquiera rastro de presencia en el pasado, sobre todo positiva. Un ejemplo es la omisión absoluta de las huellas del legado español en los EE.UU.⁶⁵, tanto de manera oficial, como hemos visto anteriormente, como en los currículos educativos o en el ámbito académico, por ejemplo.

⁶⁴ "La hispanofobia es un arma de guerra que si no se desactiva, se usa una y otra vez" (Altamira, 1900).

⁶⁵ Roca Barea, M^a. E. Fuente: https://www.youtube.com/supported_browsers?next_url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DOebaPMsvHso

Los westerns ocultan una realidad previa a la colonización del oeste. Los indios ya habían estado en contacto con los españoles, hablaban español y eran católicos. El 12 de octubre se representan pequeñas obras de teatro en primaria y secundaria, unos alumnos se disfrazan de indios y otros de monjes franciscanos que los maltratan mucho. En el mundo académico americano, los departamentos de estudios culturales de los pueblos indígenas están en aumento. Los estudios peninsulares, en historia y en literatura están de retirada.

¿Cuál ha sido la reacción histórica de España ante estos ataques continuos por parte primero de países rivales históricamente y luego ante la “intelectualización y dogmatización” de esas ideas a lo largo del tiempo (como dice Philip Powell)?

Según Roca Barea y otros, la reacción ha sido equivocada, no se ha medido bien al enemigo, y no se ha respondido en los mismos términos. España intentó contrarrestar las críticas de los panfletos y las exageraciones, con escritos teóricos y académicos sobre la realidad de la actuación de España en el nuevo mundo, por ejemplo. Se elaboraron textos de naturaleza jurídica y moral, que obviamente no leyó mucha gente, y menos aún las gentes a quienes habían impactado las imágenes de tortura de la Inquisición española, o del maltrato a los indios.

Otro error por parte de España fue ignorar con desdén estas críticas, tengamos en cuenta que esto se hacía en un momento en que España era la gran hegemonía en Europa y poseía medio mundo, contemplaba con normalidad la crítica de las naciones que estaban bajo su dominio. Dice Roca Barea que es una característica de los imperios el aceptar e incluso tolerar la crítica interna y externa, lo hizo Roma en su momento, y lo hace EE.UU. en la actualidad (2020, p. 55). Esto ha sido obviamente un error, porque lo que era tratado como insignificante se ha vuelto un gigantesco aparato que no necesita alimentarse de fuentes externas y funciona por sí mismo. Es por ello que España soporta actualmente ese empeño constante por parte de distintos grupos interesados en la denigración y la crítica a su esencia como nación.

7. REVISIÓN DE CONCEPTOS

Ante esta situación, quiero explicar un fenómeno que tiene lugar a partir de un momento determinado: en 2016 aparece publicado un libro que se ha convertido en un éxito editorial y en un referente, y del que ya hemos hablado: *Imperiofobia y Leyenda Negra*, de Elvira Roca Barea. Esta publicación supone un antes y un después en la contemplación del legado español en el mundo y del concepto de España, porque provoca una reacción de estudiosos, historiadores, divulgadores deseosos de continuar la labor de revisión que este libro impulsa, una revisión de

los conceptos y de los lugares comunes popularmente aceptados, que constituyen juicios globales e infinitos sobre una nación.

Esta publicación fue, por tanto, un revulsivo que abrió el tema a una dimensión amplísima, y despertó a otros estudiosos el deseo de conocer las causas de esta injusticia con el pasado y de emprender una concienzuda labor de revisión sobre el legado español en América y en el mundo. Así, se ponen en valor hechos contrastados que han sido desconocidos, ignorados, o distorsionados deliberadamente, ejemplos son:

- Las Leyes de Indias (1542). Consideradas por los expertos como la primera declaración de derechos humanos.
- La controversia de Valladolid (1550-51). Gran debate ante el rey sobre la legitimidad del imperio.
- El concepto español de imperio versus colonia, que constituye una diferencia esencial: todos eran ciudadanos de pleno derecho.
- Labor de transmisión cultural al nuevo mundo: creación de caminos, iglesias, hospitales, colegios, universidades, gramáticas de las lenguas nativas....

Publicaciones aparecidas desde 2016 (algunas antes) son, entre muchas otras las de Gustavo bueno (filósofo), presidente de la Fundación Gustavo Bueno, *En defensa de España* (2008); Patricio Lons (periodista), fundador de Comunidad Hispánica, Canal de divulgación histórica; Marcelo Gullo (historiador), *Madre patria* (2021) y *Nada por lo que pedir perdón* (2022); Alberto G. Ibáñez (escritor, ensayista, doctor en Derecho) *La Leyenda Negra* (2018); Iván Vélez (arquitecto e investigador) son *El mito de Cortés. De héroe universal a icono de la leyenda negra* (2016) y *Sobre la Leyenda Negra. Nuevo ensayo* (2018); De Julio Henche (jurista) *Las Leyes de Indias. Ordenamiento de protección de la Monarquía hispana a los pueblos nativos de América* (2021); y Ramón Tamames, *Hernán Cortés, gigante de la historia: En el V Centenario del primer encuentro de Cortés y Moctezuma, y de la primera circunnavegación de la historia (Pensamiento del presente)* (2019) y *La*

mitad del mundo que fue España: Una historia verdadera, casi increíble (2021).

Este fenómeno de revisión global está teniendo actualmente una tremenda repercusión y se está convirtiendo en una corriente importante. Quizás la fórmula del éxito haya sido la mezcla entre las plataformas digitales, que han sido soporte fundamental no sólo para la difusión sino también para la comunicación entre españoles e hispanoamericanos, y el empeño por la reparación que ha impulsado a estos estudiosos procedentes de diversas disciplinas. Como decimos, la conjunción entre el poder de las redes sociales y la batalla de investigadores, estudiosos, y especialistas que en muchos casos no son historiadores en sentido estricto, sino que proceden de distintos ámbitos y de disciplinas variadas, aporta una visión caleidoscópica, multidisciplinar, y por ello más abierta, que ha sabido penetrar en la sociedad civil, y ha roto la barrera academicista que impedía que la verdad histórica permeara a la opinión pública. La verdad histórica esperaba en los archivos, y en las investigaciones muy concienzudas y rigurosas llevadas a cabo por los expertos, pero éstas no habían conseguido cambiar el estado de opinión. Creo que por fin estamos ante un oponente digno de la poderosa Leyenda Negra.

8. CONCLUSIONES

Como hemos dicho, todos estos investigadores hacen una revisión concienzuda y rigurosa de las fuentes primarias, en busca de la verdad. No solo contamos con las publicaciones reparadoras de estos estudiosos, que indagan en los archivos históricos que informan sobre “las cosas de indias”, es indispensable la contribución de las tecnologías de la información, que son feliz contrapartida a la implacable imprenta del siglo XVI, pues son principal herramienta para la propagación y divulgación. Las redes sociales (como YouTube) y los canales de *streaming* están constituyendo una revolución en la transmisión de las verdades extraídas de la investigación científica, que antes de eso circulaba en canales totalmente fuera del alcance del gran público.

Herramienta fundamental también en esta labor de reparación es la investigación y la historia comparadas. Julio Henche hace una labor imprescindible al comparar las leyes garantistas para los indios que fueron Las Leyes de Indias en el siglo XVI promulgadas por los Reyes Católicos, con las leyes racistas y las prohibiciones interraciales que emitieron países como EE.UU., Reino Unido, o Francia en pleno siglo XX⁶⁶.

En definitiva, hemos analizado el papel crucial de los divulgadores-investigadores como puente para superar la gran brecha entre el conocimiento académico, más cercano a la verdad, y la concepción popular, más impregnada de estereotipos ajenos. Todo ello incardinado en una metodología fundamentada en la comparativa con otras naciones europeas y sus actuaciones en sus respectivos dominios de ultramar en el mismo periodo, como método primordial para aproximarse a la verdad histórica. Es imperativo aplicar este enfoque, en sustitución de una comparativa vertical, anacrónica y sin sentido, desde el presente hacia el pasado.

⁶⁶ Ver la comparativa con el estudio de Benjamin Medley An American genocide. The US and California Indian catastrophe, 1846-1873 (2016). <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=YclY6sKFGiA>

Según la convención de Naciones unidas de 1948, se considera genocidio aquella acción que tenga los siguientes puntos:

- matanza de personas.
- causar grave daño físico y mental miembros del grupo.
- mantener deliberadamente las condiciones para la calculada destrucción física del grupo total o parcial.
- medidas para evitar el nacimiento de nuevos miembros.
- transferir recién nacidos de un grupo a otro.

B. Medley demuestra que el sistema de ocupación del hombre blanco sobre California a partir de 1850 y el trato infligido a las comunidades de indios que allí habitaban, se puede considerar como un genocidio. Las leyes californianas imposibilitan a los nativos participar en la sociedad, o ser defendidos en los tribunales, o votar. En los Ángeles el censo era en 1850: 3.600 personas, en 1860: 219. En 1850 el gobernador de California declara una “guerra contra los indios hasta que desaparezcan”. Los blancos demandaban el exterminio de los indios de California, y había milicias de soldados americanos que hacían matanzas indiscriminadas. Una de las primeras medidas aprobadas por la legislatura de California fue la prohibición del matrimonio entre personas de distinta raza, permitida en la época española y mexicana. Manteniéndose esta prohibición hasta 1948.

Terminaremos con las palabras de Charles Lummis en el prefacio a su libro, *Los exploradores españoles del siglo XVI*, publicado en 1916:

La razón de que no hayamos hecho justicia a los exploradores españoles es, sencillamente, porque hemos sido mal informados. Su historia no tiene paralelo; pero nuestros libros de texto no han reconocido esa verdad, si bien ahora no se atreven a disputarla (p. 5).

Esperemos que esta nueva tendencia siga su camino.

9. REFERENCIAS

- Altamira, R. (2019). *Psicología del pueblo español (Classic Reprint)*. Forgotten Books. Londres.
- Elliot, J. H. (1963) *Imperial Spain (1469-1716)*. Cambridge: Penguin Books.
- Fay Hernando de Talavera. *Católica Impugnación. Estudio preliminar de Francisco Márquez Villanueva* (2012). Almuzara Ediciones.
- Gullo, M. (2022). *Nada por lo que pedir perdón. La importancia del legado español frente a las atrocidades cometidas por los enemigos de España (prólogo de Carmen Iglesias)*. Madrid: Espasa.
- Hanke, L. (1974). *All mankind is one. A study of the Disputation between Bartolomé de las casas and Juan Ginés de Sepúlveda on the Religious and Intellectual capacity of the American Indians*. Northern Illinois University Press.
- Henche Morillas, J. J. (2021). *Las Leyes de Indias. Ordenamiento de protección de la Monarquía hispana a los pueblos nativos de América*. Almería: Grupo Editorial Círculo Rojo. S.L.
- Lummis, Ch. (2016). *Los exploradores españoles del siglo XVI*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Medley, B. (2016). *An American genocide. The US and California Indian catastrophe, 1846-1873*. Yale Univeristy Press.
- Payne, G. S. (2017). *En defensa de España. Desmontando mitos y leyendas negras*. Barcelona: Espasa libros.
- Powell, P. W. (1971). *Tree of Hate*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Roca Barea, M.^a E. (2020). *Imperiofobia y leyenda negra: Roma, Rusia, Estados Unidos y el Imperio español: 87*. Madrid: Siruela. Biblioteca de Ensayo 87 (Serie mayor).
- Vélez, I. (2021). *La conquista de México: Una nueva España (Bolsillo)*. Madrid: La Esfera de los Libros.

LAS ARTES ESCÉNICAS COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN SOCIAL

ANA COLOMER-SÁNCHEZ

Universidad Nebrija/Universidad Rey Juan Carlos

MANUEL GARZÓN ALBARRÁN

Universidad Rey Juan Carlos

GAËL LÉVÉDER-LE POTTIER

Universidad Rey Juan Carlos

PATRICIA BONNIN-ARIAS

Universidad Rey Juan Carlos

I. INTRODUCCIÓN

Históricamente el ser humano necesita expresarse, principalmente para comunicarse, pero también para encontrar su integración, social e individual (Menéndez, Mas y Mingo, 2009). La evolución artística ha sido larga hasta que el ser humano ha podido expresarse con tan disímiles formas y técnicas. Desde este punto de partida, hay una parte intrínsecamente social y de constructo cultural que fomenta las comunidades humanas como canal de comunicación comunitaria. Para acercarnos a la mediación artístico-cultural, se creó el proyecto de Cooperación al Desarrollo, Ciudadanía Global y Derechos Humanos “Ventana abierta: danza, equidad y sostenibilidad”, realizado en Paraguay y financiado por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. El mismo basa sus presupuestos en Proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS) en un marco pedagógico-artístico, para generar nuevos modelos de educación artística y cultural, que favorezcan la integración social en el Paraguay.

El binomio generado por la disposición de productos culturales y su consumo efectivo pone en el centro del debate la formación de públicos como estrategia de democratización de las artes y la cultura, para instituir las tendencias sociales y políticas. Por eso, el proceso de transformación hacia la creación de nuevas audiencias se tiene que apoyar en el interés de la sociedad en colaborar y participar de las acciones (Bishop, 2016). Así pues, el público no se genera de forma autónoma, sino con el tiempo, mediante el incremento de los niveles de educación de la sociedad y el consecuente aumento del consumo de cultura. En este ámbito, se debe mirar la cuestión con un nuevo prisma, desde donde la cultura pueda ser creada por cualquier persona y en un lugar determinado sin necesidad de intermediarios. De este modo cualquiera puede ser crítico de las artes y con el contenido expuesto, así como gestionado por los propios usuarios y no por organizaciones que creen sus propios mensajes e intereses (Bamford y Wimmer, 2012).

Para llevar a cabo de manera acertada lo expuesto anteriormente, el programa de formación “Ventana Abierta: danza, equidad y sostenibilidad” presenta como objetivo proveer de herramientas educativas a maestros y artistas de las principales instituciones culturales y educativas de Paraguay, como pueden ser la Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Bellas Artes o el Ministerio de Educación y Ciencias. El público objetivo al que fue dirigido estaba constituido principalmente por académicos y profesionales de las entidades citadas, especialmente ligados a las disciplinas de danza, que estaban interesados en ampliar sus conocimientos en la metodología de aprendizaje servicio y de disciplinas proyectuales para el desarrollo de proyectos sociales.

La experiencia se construyó con base en un curso multidisciplinar de Artes Escénicas (AAEE) que se impartió en formato híbrido a lo largo de seis meses: online en la primera etapa y presencial en una segunda parte, para la formación de formadores. A través de esta formación, se perseguía la consecución de los principales Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 planteados, como el de promoción de una educación de calidad (ODS#4), la reducción de las desigualdades (ODS#10), paz, justicia e instituciones sólidas (ODS#16) y alianzas para lograr los objetivos (ODS#17). En línea con ello, los asistentes

debían preparar y desarrollar un proyecto que incluyera Aprendizaje-Servicio (ApS), en el marco de un modelo basado en la educación cultural de las artes (García, 2017) y siguiendo los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Por lo tanto, la finalidad del proyecto fue la de otorgar herramientas de aprendizaje a los profesionales de las principales entidades artísticas y culturales de Paraguay. Los docentes beneficiados tenían que repercutir directamente en la sociedad mediante la creación de proyectos de intervención social para la fidelización de nuevos públicos, con un fin que va mucho más allá que la simple finalidad de llenar teatros.

2. METODOLOGÍA

Siguiendo las características del proyecto, se recurrió a metodologías de Investigación-Activa-Participativa (IAP) enfocadas a la interacción de los participantes y de la creación de confianza entre los formadores y los docentes (Redondo y Fuentes, 2020). Esto favoreció una tendencia que se vio reflejada en los trabajos, dotados todos ellos de estrategias de capacitación para la creación de proyectos que se imbrican con la comunidad y sus necesidades reales del entorno (González, 2017), cuyos objetivos apuntan a la transferencia de conocimiento desde la investigación relativa a las artes escénicas y la eliminación de barreras sociales.

Los principales hallazgos del proyecto se organizan siguiendo los valores procesales de la IAP y acordes a la intervención social, desde la que se requiere una acción como parte integrante del proceso a investigar, centrandó el foco en los valores profesionales y no metodológicos y se observa a la persona y sus propias acciones (Latorre, 2009). De este modo:

- Se inicia con el diagnóstico de una preocupación temática o problema: se estudió la realidad de la cultura en Paraguay y se reflexiona sobre qué acción podría ser la más adecuada para generar resultados en la creación de nuevos públicos mediante acciones de Aprendizaje servicio (ApS).

- Se construye el Plan de Acción: la acción no es considerada una finalidad última de la investigación, sino como un camino de conocimiento, a la par que se realiza una intervención educativa y social.
- Se pone en práctica y se estimula la reflexión en torno a ello: la práctica viene dada no solo por parte del investigador, sino también de los participantes y de toda la comunidad donde se desarrolla la propuesta de intervención. Reflexionando, los participantes son sujetos activos que mediante sus acciones van a cambiar la sociedad que les rodea.
- Se interpretan los resultados y se procede a la replanificación: comprobando si funciona la intervención con los conocimientos surgidos durante las fases y el proceso. Teniendo la capacidad de cambio ante dinámicas que no obtengan resultados para: la sociedad, el conocimiento o la ciencia.

Y tal como propone la mayoría de autores vinculados a la IAP, se plantea como forma de final de evaluación, la reflexión-acción-reflexión de cada fase del proyecto para generar un diálogo amplio entre el proceso, la acción y la investigación.

3. DESARROLLO DEL PROYECTO

Para el desarrollo del proyecto, una de las premisas más importantes era la de generar una propuesta educativa clara, atractiva y efectiva que pudiera llevarse a cabo entre ambos países. El proceso del proyecto se realizó en varias fases desde enero de 2022 hasta la actualidad.

En una primera fase, se fomentaron las relaciones internacionales con diferentes estamentos del gobierno de Paraguay y de las principales instituciones culturales y universidades en Artes Escénicas, de estos órganos se llegó a obtener colaboración del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), el Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción, el Instituto Municipal de Arte (IMA), el Instituto Superior de Bellas Artes (ISBA) y la Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte (FADA) de la Universidad Nacional de Asunción (UNA).

A partir de contar de forma efectiva con las instituciones colaboradoras del país de destino se trabajó en una fase de preproducción en la cual se determinaron:

- La idea creativa del proyecto y su viabilidad
- Se determinaron las asignaturas que se iban a impartir y se determinaron sus guías docentes personalizadas.
- Se establecieron las necesidades técnicas como la plataforma de transmisión online y los espacios necesarios para impartir las clases presenciales.
- Se elaboró una lista de los aspectos relacionados con la estancia en Asunción como hoteles, dietas, billetes de avión o desplazamientos y sus costes.
- Se diseñaron las tácticas necesarias para la consecución de los objetivos: estructura, docentes, público objetivo, calendarios de actuación dimensión temporal y fórmulas de evaluación al finalizar el proyecto.

Posteriormente se elaboró un *dossier* que se presentó en la Universidad Rey Juan Carlos en el marco de la convocatoria de financiación de proyectos de Cooperación al Desarrollo, Ciudadanía Global y Derechos Humanos al Servicio de Voluntariado.

Una vez que el proyecto fue aprobado se pasó a una segunda fase de la producción, entre abril y mayo de 2022, en la cual se concretaron las plataformas de las clases online y las aulas donde se impartiría la docencia presencial que estaban en las instalaciones del Instituto Municipal de Arte. Otro elemento que se concretó, fueron las horas lectivas y las fechas en las cuales se impartían las clases, dentro de un programa completo de contenidos. En cuanto, a los aspectos propios de la estancia, se determinaron los billetes, el hotel, etc. Entre julio y agosto de 2022, se realizaron las actividades docentes con una metodología híbrida, en la cual, los docentes impartieron clases online y, posteriormente, de manera presencial en Asunción (Paraguay). El curso tuvo una duración de 75 horas.

La primera parte de la formación estuvo basada en la parte más teórica de las asignaturas como soporte estructural de los conocimientos en danza, expresión corporal, historia de la danza clásica, pantomima, resolución de proyectos, etc.

Las asignaturas online impartidas fueron:

- Fundamentos de la danza educativa y comunitaria.
- Creatividad en la educación.
- Bases teóricas y estéticas de la danza por estilos. Danza clásica.
- Bases teóricas y estéticas de la danza por estilos. Danza contemporánea.
- Bases teóricas y estéticas de la danza por estilos. Danza española y paraguaya.
- El lenguaje no verbal: pantomima y clown.
- Tutorías Proyecto intervención y Trabajo de fin de Estudios (TFE).

La segunda parte de este proyecto de aprendizaje tenía un contexto más práctico relacionado con los conocimientos teóricos adquiridos centrándose en la sensibilización de las artes escénicas como modelo de enseñanza cooperativa.

Las asignaturas presenciales impartidas fueron:

- Taller de danza creativa.
- Taller de danza clásica.
- Taller de danza contemporánea.
- Taller de danza paraguaya.
- Taller de pantomima.
- Trabajo de Fin de Estudios-Proyectos (TFE).

Las competencias docentes se llevaron a cabo a partir de tres ejes fundamentales: la sensibilización de las artes escénicas, el conocimiento de sus diferentes ramas para su adaptabilidad social y la práctica en la sociedad de forma inclusiva e igualitaria.

La ejecución del proyecto comenzó el 2 de julio de 2022 de forma *online* celebrándose las clases de forma intensiva dos fines de semana y las clases presenciales se iniciaron el 23 de julio y terminaron el 8 de agosto.

4. PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO

Se conformaron varios equipos de trabajo y se definieron unas líneas de actuación en las cuales era imprescindible que el proyecto tuviera un contexto de ayuda social, se pudiera llevar a cabo en el próximo año y contuviera actividades relacionadas con artes como la danza, el arte dramático, la música, etc. Todo ello se apoyó con un calendario de reuniones, tanto *online* como de forma presencial, entre los equipos de trabajo y el tutor asignado dentro del Grupo de Innovación Docente ARES INNOVA.

En una primera etapa de investigación, se analizaron los diferentes barrios de Asunción para establecer las posibles necesidades de la población. Posteriormente, se trabajaron las ideas preliminares que planteó cada grupo, y, una vez definido el proyecto, se desarrollaron sus contenidos incorporando tanto lo contextual como gráficos e ilustraciones para su mejor visualización.

Todas las acciones que integraban los programas tenían como objetivo común la promoción de la cultura en las zonas más desfavorecidas de la ciudad de Asunción (centro y periferia), la integración y la igualdad, todo ello con la premisa de poner en práctica las diferentes especialidades que se impartieron en el programa de “Ventana Abierta: danza, equidad y sostenibilidad”.

Los proyectos de todos los equipos de trabajo se realizaron manteniendo una línea estructural con una introducción que explicase el propósito, unos objetivos, una justificación, un cronograma de acciones a lo largo del tiempo y un seguimiento de los resultados del proyecto.

5. PROYECTOS SELECCIONADOS

Atendiendo a los objetivos finales del proyecto madre “Ventana abierta: danza, equidad y sostenibilidad”, de crear proyectos de intervención basados en las ApS, se presentaron nueve iniciativas por parte de los alumnos enmarcadas en la estrategia educativa expuesta donde se seleccionaron dos de ellos que obtuvieron galardones acordes con la naturaleza del campo de acción propuesta como matriz, “Levántate y Baila” como mejor Proyecto de Inclusión Social y “Alicia en el País de las maravillas: una mirada creativa” considerado como mejor Proyecto en Innovación Docente.

Ambos proyectos fueron resultado de una primera etapa de análisis de la problemática de una ciudad, así como de un barrio concreto ubicado en Paraguay, donde se enfocaba la actuación atendiendo las casuísticas de un grupo de menores determinado. En este sentido, se dirigían las correspondientes actividades que constituían un plan de acción de aprendizaje y servicio vinculado a la cultura en general y la danza en particular, con la finalidad de enriquecer sus conocimientos culturales y, de forma transversal, mejorar su estatus social.

Poner en práctica las competencias y herramientas otorgadas durante el curso de formación online y presencial era una línea de acción prioritaria, así como trazar un proyecto estructurado, claro y funcional, dotado de objetivos e introducción acorde al tema tratado, con especial hincapié en una buena justificación mediante las oportunas referencias bibliográficas y con tres focos de acción: el profesorado, los colegios y el teatro. Referente a estos focos de acción, era esencial crear material específico para instruir a los docentes generalista (que gran parte no posee formación en danza) con la finalidad de ayudar a la efectividad

de dicho plan de acción, así como generar en ellos una amplia curiosidad por adentrarse en el campo de la danza y la cultura como bien inmateral de la humanidad que ayuda a reducir la brecha social entre clases y fomenta la igualdad, al mismo tiempo que la solidaridad.

6. RESULTADOS

Tal como se apuntaba, se presentaron nueve propuestas basadas en el ApS, enmarcadas en la estrategia educativa que habíamos realizado. De ellas se seleccionaron dos, una de las cuales obtuvo de premio al mejor trabajo de Innovación Docente y el otro trabajo obtuvo el premio al mejor Proyecto Social.

6.1. “ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS: UNA MIRADA CREATIVA”

El primer proyecto “Alicia en el país de las maravillas: una mirada creativa” tenía como objetivo acercar a los niños experiencias creativas mediante la expresión del cuerpo, artes plásticas y literatura a través de la obra *Alicia en el País de las Maravillas*, por medio de actividades previamente planificadas con duración de 2 meses, fomentando el acercamiento a las artes escénicas desde edad temprana y primando valores como la creatividad, disciplina y superación, con la finalidad de conocer y promover valores culturales por medio del trabajo en equipo y la creatividad. Sin duda estas fortalezas desarrolladas en un agente de edad temprana garantizan una herramienta de alta calidad para resolver cualquier destreza o circunstancia en un futuro.

Esta obra escogida como matriz del trabajo, ofrece el acceso a todo un mundo comparativo donde niños y niñas, principalmente, pueden desarrollar una serie de herramientas para la creación basadas en la música, la indumentaria y el diseño, los personajes y sus diferentes personalidades, así como los diferentes contextos que enmarcan a cada personaje. Por tanto, dichas cualidades invitan al imaginario a transitar por sus diferentes espacios, donde se encuentran infinitas posibilidades donde los niños pueden tener un lugar seguro para fluir libre, así como para vencer sus miedos y confiar en sus habilidades.

6.1.1. Características del proyecto

Como objetivo general de este proyecto se pretende promover los valores culturales por medio del trabajo creativo con niños de 6 a 12 años en la Escuela Municipal de Zeballos Cué con la obra “Alicia en el País de las Maravillas”.

Para conseguirlo se trazan los siguientes objetivos específicos:

- Estimular la comunicación por medio de otras formas no verbales.
- Incentivar la imaginación como base de las propuestas creativas.
- Fomentar por medio de la práctica de nuevas habilidades la salud integral del niño.
- Estimular el consumo de arte por medio del conocimiento y la formación de público joven.
- Promover el conocimiento del lenguaje escénico por medio de la práctica y la sensibilización.
- Incentivar talentos para el arte, potenciando las habilidades personales y el trabajo en equipo.

6.1.2. Ejecución del proyecto

El proyecto está configurado en tres partes continuadas y desarrolladas a modo de progreso. Por tanto, no se podrá ejercer la siguiente si no se han superado/experimentado los objetivos/acciones de la fase anterior.

Primera parte

La primera actividad planteada será el “cuento cuento”. Como punto de partida se tomará la obra original, en concreto conocer el argumento de la obra por medio de una cuentacuentos, donde se tendrá el acercamiento inicial con la obra.

La segunda actividad será “Cine en la escuela”. Esta actividad consiste en ver la película como disparador creativo dentro del ámbito educativo, enfatizando en la idea de que el cine también forma parte de la

cultura y la formación, por tanto, vemos de especial valor insertar una actividad que para los niños puede ser “de ocio” en el escenario educativo y bajo la presentación del profesor, quien otorgará valor al proceso de dirección, producción, grabación y edición de dicho material audiovisual, potenciando su arquitectura investigativa.

Tercera actividad-Cierre: Esta primera parte tendrá como cierre “El panel de las maravillas”. El mismo consiste en un mural dibujado con los personajes más representativos de la obra donde se podrá plasmar todas las sensaciones que quedaron en los menores de la película (palabras, colores, frases, telas, dibujos, etc). Los personajes serán: Alicia, el conejo, el gato, el sombrerero, la Reina de Corazones, las cartas, etc. Para este trabajo es muy importante enfatizar en el aspecto emocional, así como desarrollar el imaginario sensorial del universo de los niños, evitando quedarse en “pinta y colorea” y acercando dicha actividad a una reflexión emocional e icónica de la memoria infantil.

Segunda parte

La primera acción será la realización de talleres de acercamiento a la creatividad coreográfica que tendrá una duración de cuatro clases. Donde se abordarán escenas de las películas que serán representadas mediante una coreografía. Para realizarlo se dividirán los menores en varios grupos contando con un número máximo de 5 o 6 integrantes.

Cada uno de estos grupos será direccionado por los autores del proyecto el cual trabajarán una parte específica de la obra.

El trabajo creativo se enfocará desde una manera interdisciplinaria, donde la danza, la interpretación, la expresión corporal o el clown se triangulan acercándose al lenguaje infantil sin perder de vista la matriz de este proyecto, la danza.

Tercera parte

Cómo última actividad se llevará a cabo la presentación del proceso creativo a la comunidad vecinal y con un debate al final de la presentación a fin de que se pueda generar un intercambio del proceso, no solo con el público presente sino también con los participantes.

Esta actividad es de gran importancia, en primer lugar, porque colocamos a los menores en una posición de “profesionales de las artes escénicas” quienes deben de rendir cuentas ante su trabajo inicial, así el respeto, la identidad con lo producido y la valentía entrarán en el juego de la representación escénica. En segundo lugar, es importante involucrar tanto a la familia como al entorno cercano de los mismos, así podrán compartir conocimientos, general un espacio de intercambio de ideas y se fomenta la transferencia de conocimientos entre ciudadanos. De este modo se enriquece, en un sentido plural y múltiple, el corpus cultural de una amplia agrupación de agentes sociales al mismo tiempo que se crean vivencias juntos que no una gran mayoría guardará en la memoria para el resto de sus vidas.

6.1.3. Cronograma de actividades

El cronograma de las actividades se planteó para ser realizado durante los meses de febrero, marzo, abril y mayo del 2023, ubicado en los sábados de dichos meses. Los beneficiarios directos del proyecto son los niños de 6 a 13 años de la comunidad educativa, así como la actividad cuenta con beneficiarios indirectos donde encontramos a las demás personas externas de dicha institución (directores, docentes y familias), que tengan interés en las actividades y acompañen a sus niños para el desarrollo de estas.

Se estima que el proyecto podrá ejecutarse sin problema, pues es funcional y necesita de unos requisitos institucionales de sencillo acceso. Asimismo, los resultados esperados son de éxito teniendo en cuenta que 100 niños aparecerán en el espacio escénico, 150 personas podrán acceder al teatro por primera vez y, además, se cuenta con una difusión en directo y diferido de todas las actividades en las plataformas YouTube y Facebook para el alcance de las zonas con recursos de Paraguay y el resto del mundo.

6.2. “LEVÁNTATE Y BAILA”

El otro proyecto (“Levántate y baila”) se enfocó a jóvenes desde cinco a dieciocho años en riesgo de exclusión social que, además, vivían en una zona desfavorecida. Se les brindó clases grupales de diferentes especialidades artísticas: teatro, pintura y diferentes danzas, en un espacio que, además, se pretende rehabilitar. Debido al contexto social, estas acciones estuvieron respaldadas por dos empresas de alimentación que ofrecieron sus productos para ayudar a la nutrición de los participantes. Los objetivos de este Proyecto de ApS fueron desarrollar la creatividad de las personas a través de la danza, la pintura y el movimiento, brindar servicio a la comunidad más cercana y revitalizar el histórico Parque Bernardino Caballero, a través del arte.

6.2.1. Características del proyecto

Este proyecto se desarrolla alrededor de un único objetivo general, permitir acercar el arte a las comunidades de los barrios Dr. Ricardo Brugada (conocido como la Chacarita), bañados norte y sur y Tablada Nueva a través de la danza, la pintura y el movimiento, ofreciendo clases de danza contemporánea, expresión corporal, danza folklórica paraguaya, danzas urbanas, *break dance* y pilates en un entorno al aire libre, con el fin de permitir que la comunidad tenga acceso a las diferentes expresiones artísticas y de disfrutar de un cuerpo y una mente sanos, teniendo en cuenta que el acceso a la cultura y el arte es un derecho para todos los ciudadanos paraguayos, sin hacer uso de distinción de raza, sexo, credo o situación social.

Para ello, se ubican las actividades en los espacios del Parque Bernardino Caballero; espacio que se desea rehabilitar para la comunidad asuncena como un lugar de actividades sanas alejadas de la situación actual de delincuencia que existe en este parque.

6.2.2. Ejecución del proyecto

El proyecto comprenderá dos etapas:

Primera etapa

En la primera etapa se realizarán varias clases y talleres donde los docentes enseñarán a los jóvenes alumnos los diferentes tipos de danza y expresiones artísticas propuestas, abordando sus contenidos desde lo técnico, hasta lo interpretativo, enfatizando en el carácter emocional y en el bienestar psicoemocional que otorga la realización de dichos estilos artísticos, empleando así los principios activos y de regeneración de la arteterapia.

Segunda etapa

Posteriormente, dichos conocimientos y destrezas artísticas se transformarán en una propuesta coreográfica, creada en el mismo parque con todos los asistentes. Los objetivos de esta fase plantean optimizar los recursos adquiridos a favor de la creatividad y del patrimonio inmaterial artístico de los niños, enriquecer el lenguaje no verbal y la comunicación de los mismos, así como insertar en ellos las inquietudes de la creación; sembrar una semilla que quizás en años posteriores pueda germinar y florecer dentro de la cultura o las artes.

Esta “obra” coreográfica será expuesta del modo más profesional posible, siempre dentro del contexto de “la calle” pero entregando valor profesional a dichas casuísticas. Además, se pretende incentivar los conocimientos de silencio, respeto y atención durante el acto interpretativo.

6.2.3. Cronograma de actividades

Las clases se desarrollarán los sábados en horario de 9:00 hasta las 12:00 y de 14:00 a 17:00, desde agosto hasta diciembre del 2022.

El cronograma estará sujeto a cambios, teniendo en cuenta por ejemplo las inclemencias del tiempo. El proyecto inició en la quincena de agosto (13/08/2022) y las clases terminaron en la primera quincena de diciembre (17/12/2022), para así poder preparar la muestra coreográfica y presentarla en la segunda semana de diciembre del corriente año.

Cabe recalcar que el proyecto está diseñado para su posterior ejecución en el año 2023, si las circunstancias así lo permiten.

7. CONCLUSIONES

La experiencia de este programa de Cooperación al Desarrollo, Ciudadanía Global y Derechos Humanos ha sido calificada de manera muy positiva tanto por los estudiantes como por todo el grupo de docentes, habiendo estos últimos aportado sus conocimientos particulares, tal como ha quedado recogido en los proyectos realizados. Es importante resaltar cómo la valoración del desarrollo global del curso ha quedado también recogida a través de las reflexiones de los alumnos, que han puesto de manifiesto su alto interés en continuar en años posteriores con una enseñanza de un nivel superior.

También creemos necesario hacer notar que se ha podido confirmar que todos los objetivos que se habían diseñado en las fases previas, con el fin de definir las líneas que debían proponerse para realizar el proyecto, se han llevado a cabo, así como el hecho de que los resultados demuestran que las herramientas educativas que se han implementado para mejorar el aprendizaje y la resolución de proyectos sociales han resultado ser muy efectivas.

Este proyecto demuestra que la formación de los maestros en el marco de la innovación docente a través de las enseñanzas artísticas sigue siendo uno de los parámetros esenciales que deben ser tenidos en cuenta en cualquiera de los procesos de formación y transformación educativa que se decida acometer. A este respecto, ha quedado demostrado que el desarrollo de estas líneas de enseñanza ha motivado a los alumnos a adquirir nuevas competencias para su vida laboral.

También consideramos necesario hacer hincapié en el hecho de que una de las conclusiones obtenidas en este proyecto ha sido la relevancia de poder contar con el apoyo de diferentes organismos cuya implicación ha sido esencial para su desarrollo. A este respecto, destacan (1) el Ballet Clásico y Moderno Municipal de Asunción, entidad que colaboró en cuestiones relativas a la organización, (2) el IMA, por su aportación de las aulas teóricas, y (3) la Universidad Rey Juan Carlos, a través de

su financiación. El apoyo de las instituciones de ambos países ayuda a llevar a cabo el arduo trabajo de los integrantes del grupo, que quieren desde estas líneas expresar su agradecimiento a todas ellas.

El modelo de trabajo llevado a cabo a través de la enseñanza híbrida fue sin duda todo un éxito, ya que los asistentes tuvieron la oportunidad de adquirir los conocimientos teóricos previos necesarios. Este hecho motivó a los estudiantes a involucrarse con compromiso y motivación en la enseñanza práctica, que pudo realizarse en fases posteriores. Asimismo, la configuración multidisciplinar que llevaron a cabo los distintos docentes resultó ser una importante fuente de motivación para los estudiantes.

De igual modo, uno de los factores fundamentales de motivación entre el alumnado fue el diseño de grupos de trabajo, debido a que, siempre a través de una enseñanza de metodologías activas como marco de los aprendizajes, se plantearon proyectos educativos en los que las enseñanzas del movimiento, la danza y otras acciones vinculadas a las artes escénicas fueron el componente principal para una transformación educativa que asiste en la generación de un pensamiento diferente hacia el arte. Este modelo de trabajo basado en el desarrollo de un proyecto facilitó la integración de los grupos en la formación impartida, de manera que se pudieron adquirir mayores compromisos por parte de los estudiantes, que vieron así integrados sus proyectos en su propio entorno vital a partir de un propósito real, lo cual hacía crecer sus muchas posibilidades de desarrollo. Por ello, este proyecto demuestra que la formación a través de enseñanzas innovadoras se convierte en la clave para un mejor aprendizaje y una motivación más comprometida.

La enseñanza de las diferentes artes escénicas, como las que en este caso se basan en la estructura de movimiento y la danza a modo de vehículo docente para la realización de proyectos sociales, es uno de los factores clave para la transformación educativa en todas las clases sociales; no obstante, es en los estamentos más desfavorecidos allí donde se ayuda a generar un pensamiento diferente y se permite conseguir un apoyo mayor para el desarrollo de futuras posibilidades igualitarias.

Durante el tiempo que ha durado este proyecto de innovación educativa ha habido un constante intercambio de conocimientos y acciones. Esto ha supuesto un enriquecimiento mutuo entre docentes y educandos, grupos ambos en los que se ha podido aprender de manera fluida entre unos y otros. De nuevo, esto viene a demostrar que estos proyectos que aúnan cultura, conocimiento y sociedad crean sinergias creativas y educativas entre los diferentes participantes.

Los resultados obtenidos y los nueve proyectos llevados a cabo en la ciudad de Asunción, a través de este proyecto de Cooperación aquí expuesto, evidencian la necesidad de promover este tipo de formación, ya que se demuestra que la importancia de este tipo de programas permite una preparación técnica y práctica basada en todo tipo de competencias y habilidades que un buen profesional debe ser capaz de utilizar en ese amplio abanico de proyectos cuyo objetivo último sea contribuir a la integración, de manera cada vez más específica, de la cultura en una sociedad que pretende la igualdad y la equidad de sus ciudadanos.

8. REFERENCIAS

- Bamford, A., y Wimmer, M. (2012). *Audience building and the future Creative Europe Programme*. Comisión Europea. Recuperado de <http://www.educult.at/wp-content/uploads/2011/08/final-report-20120119.pdf>
- Bishop, C. (2016). *Infiernos artificiales. Arte participativo y políticas de la espectadora*. Taller de Ediciones Económicas.
- Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 1(1), 81-91.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 25, 1-8.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera libros.
- González, A. M. (2017). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario*. Ediciones Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Menéndez, M., Más, M., y Mingo, A. (2009). *El Arte en la Prehistoria*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J.I. Pozo (Coords.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. (pp. 15-30). Síntesis.
- Redondo, P., & Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista complutense de educación*, 31(1), 69-83.
- Puerta, F. (2019). Aprendizaje-servicio, arte, e innovación docente en la Upv. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, (8), 99-112.

INCENTIVAR UN APRENDIZAJE CRÍTICO, INTERDISCIPLINAR Y CREATIVO CON LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

TERESA MARTÍN GARCÍA
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El gran desarrollo tecnológico experimentado en la última década nos ha llevado a estar más rodeados que nunca de información y de nuevos medios de comunicación. En este sentido destaca la presencia y el uso de determinadas redes sociales, como Instagram o TikTok que las nuevas generaciones no solo utilizan para entretenerse, sino que se han convertido en sus principales herramientas de información sobre la actualidad (*El Diario*, 2022).

Por eso, se hace muy necesario implementar políticas educativas, tanto dentro de los organismos educativos con experiencias regladas, como en el entorno que nos rodea, centradas en la denominada alfabetización digital, que según recoge la UNESCO (2022) hace referencia al “conjunto de competencias interrelacionadas que ayudan a las personas a maximizar las ventajas y minimizar el daño en los nuevos paisajes informativos, digitales y comunicacionales”.

En la escuela se nos enseña a leer y a escribir, pero esta alfabetización –denominada analógica– no se limita sólo a que sepamos diferenciar una letra de otra, a que sepamos cómo suena si juntamos una “c” con una “a”, esta alfabetización va más allá. Olson (1995, p. 75) ha señalado que “la escritura no es una mera transcripción del habla, sino que más bien proporciona un modelo conceptual para el habla (...) aprendemos un o unos sistemas simbólicos distintos del habla y que a la vez nos sirven como una especie de modelo de contraste para comprender ésta”.

Así, al igual que en la escuela se enseña a leer y a escribir, se hace necesaria la incorporación dentro del currículum la denominada alfabetización audiovisual o mediática, “abarcando un amplio espectro de competencias necesarias en el entorno representacional complejo actual y con una perspectiva multialfabetizadora. Este tipo de alfabetización Deberá contemplarse la alfabetización mediática no sólo en relación con los aspectos de los medios y los lenguajes audiovisuales, sino atendiendo también a los grandes procesos de desarrollo mental” (Del Río, Álvarez, Del Río, 2004, p. 370). Los entornos educativos, al igual que las políticas educativas, son reticentes a incluir cambios en sus planes de estudios, abriendo cada vez más la brecha existente entre docentes y alumnos. Estos, más tecnológicos y acostumbrados a los nuevos medios de comunicación, no entienden por qué no se emplean las nuevas tecnologías –las denominadas TIC- en la práctica educativa. Los docentes, por otro lado, no se sienten respaldados por parte de las instituciones a su utilización ya que, aunque se imparten cursos de formación, no suelen ser suficientes ni adaptados a la práctica diaria.

Al igual que pasa con la lectura, las matemáticas u otras disciplinas, el consumo mediático –ver televisión, películas, leer cómics, periódicos, revistas, navegar por Internet...– no genera por sí solo competencias mediáticas, salvo de bajo nivel. Las competencias alfabéticas de alto nivel se benefician de una enseñanza articulada entre alfabetización verbal y alfabetización mediática, audiovisual, digital y otras alfabetizaciones. Además, el impulso de estas competencias favorece el cumplimiento de lo que Jaques Delors (1994) denomina ‘los cuatro pilares de la educación’: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Todas estas vías del saber están conectadas y pueden desarrollarse desde múltiples puntos de vista a través de la enseñanza de los medios.

Para bien o para mal, los medios de comunicación son uno de los grandes educadores y, por este motivo, debemos hacer que sean para bien, que se utilicen de manera constructiva. En este contexto, resulta fundamental el papel que desempeña el docente, formador, experto o coordinador, esto es, el mediador, entre la imagen y los alumnos ya que de él

depende el éxito o fracaso de la educación mediática pues “ayuda a decodificar, desde planteamientos pedagógicos, las acciones, situaciones, personajes, etc. ajenos posiblemente a dicha consideración” (De la Torre, 1997, p. 18). Se necesita, por tanto, profesorado formado en el área de la imagen, con capacidad de análisis audiovisual y con vastos conocimientos del medio ya que “hasta que no se forme al profesorado en estos medios cualquier política de introducción de los mismos en el contexto escolar puede ser baldía” (Cabero, 1992, p. 30).

Tradicionalmente, la educación ha estado ligada a impartir conocimientos de manera unidireccional, mediante una clase magistral en la que el docente sólo se apoya, como recurso didáctico, en sus conocimientos, la pizarra y algunas fotocopias, relegando el uso de la imagen como complemento formativo a una mera anécdota. Sin embargo, hoy en día se integran nuevas estrategias educativas entre las que nos encontramos con “la incorporación del lenguaje audiovisual cinematográfico como complemento de la enseñanza” (Campo-Redondo, 2006, p. 14). Es, por tanto, imprescindible en la era de la imagen y de la comunicación “contar con personas que estén preparadas para enseñar a leer las imágenes que vehiculan las historias que se explican, que sepan hacer reflexionar sobre éstas, y que sepan promover, frente a ellas, una verdadera autonomía crítica” (Tort, 1997, p. 32).

Han sido diversas las actitudes adoptadas por los docentes a la hora de utilizar la imagen audiovisual en las aulas. En este sentido Alonso, Matilla y Vázquez (1995, pp. 204-207) señalan tres posturas diferentes. Por un lado, la denominada respuesta cero sería la de aquellos docentes que piensan que la imagen audiovisual no tiene ninguna virtualidad educativa. Los docentes que sienten cierta indiferencia hacia el medio, que no se pronuncian ni a favor ni en contra tendrían una respuesta uno. La respuesta dos sería la de aquellos docentes que consideran necesario un cambio en el sistema educativo derivado del cambio social y cultural de la sociedad.

El uso de la imagen –cine, televisión, anuncios gráficos, etc.– tiene un gran poder motivador y de atracción. En el aula actual uno de los problemas más importantes a los que se enfrentan los profesores es la falta de motivación de los alumnos. Se hace, por tanto, necesaria la búsqueda

de nuevos recursos didácticos que motiven a los alumnos y si la imagen reúne estas características, no tiene sentido rechazar el uso si funciona y es necesario. El uso de la imagen como estrategia didáctica consolida conocimientos, genera actitudes, despierta el sentido crítico y promueve un aprendizaje integrado y multisensorial con el que poder trabajar valores educativos, sociales, de integración, de tolerancia... El cine en el aula ayuda a fomentar la imaginación y el lenguaje; a promover el gusto por la pregunta y la crítica, al descubrir y a la interpretación; a ampliar las capacidades expositivas y de razonamiento; a trabajar diversos aspectos ligados al mundo propio del alumnado, como es la imagen audiovisual; a poner en funcionamiento la memoria, el entretenimiento y la sensibilidad para captar el significado más profundo de la realidad y hace que se adopten posturas, formando opiniones, interiorizando una historia y elaborando conclusiones (Ambrós y Breu, 2007, p. 40).

Tan fundamental es que se enseñe a leer en el centro escolar como que se enseñe a ver en un mundo cada vez más visual. Se trata de “educar para el uso de la televisión: formar espectadores conscientes, críticos y activos, capaces de programar su propio consumo y de realizar un uso eficiente de la televisión” (Pérez Tornero, 1994, p. 27). Esta ha sido una de las vías que más se han impulsado por parte de las instituciones para fomentar una educación audiovisual: educar para el uso de la televisión. Conscientes de esta carencia desde las instituciones educativas se han tomado medidas para resolver este “analfabetismo icónico”, pues como ya indicó en 1968 Umberto Eco “la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis” (Eco, 1968).

Son dos las vías que se han llevado a cabo: enseñar a leer la imagen –a ver la televisión– y enseñar a utilizar la imagen –a conocer los códigos internos de la imagen y del funcionamiento de la televisión–. Algunos expertos han denominado a estas dos posturas educar en la televisión y educar con la televisión. Según Joan Ferrés (1994, pp. 121-122):

una adecuada integración de la televisión en el aula supone atender dos dimensiones formativas: educar en la televisión y educar con la televisión. Educar en la televisión significa convertir el medio en materia u objeto de estudio. Supone educar en el lenguaje audiovisual, enseñar los mecanismos técnicos y económicos de funcionamiento del medio, ofrecer pautas y recursos para el análisis crítico de los programas (...) En definitiva, realizar una aproximación al medio desde todas las perspectivas: técnica, expresiva, ideológica, social, económica, ética, cultural (...) Educar en la televisión. Pero también educar con la televisión. Incorporarla al aula, en todas las áreas y niveles de la enseñanza, no para incrementar aún más su consumo, sino para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Educar en la televisión tendría como objeto estudiar la televisión como medio de comunicación, conocer cómo se trabaja en el medio, por qué se emiten unas imágenes y no otras, esto es, “conocer el sistema televisivo, aprendiendo sus códigos y lenguajes, analizando sus contenidos y valores, conociendo sus efectos e influencias” (Sánchez Noriega, 1997, p. 450). Una vez adquiridos estos conocimientos técnicos, el alumno podrá hacer un uso racional del medio; es decir, debería:

saber usar la televisión (...) requiere, en primera instancia, un conocimiento reflexivo, conceptual y, en segundo lugar, creatividad, capacidad para concebir nuevas combinaciones y nuevas relaciones entre sus diversos elementos. Si no se dan estas circunstancias –instintos– sólo estaremos ante un uso rutinario y automático del televisor (Pérez Tornero, 1994, p. 39).

Una vez que se interioricen estos códigos internos del medio –tanto de la televisión como de otros medios: prensa, radio, Internet...– por parte de los receptores, se habrá aprendido a leer. Desde la perspectiva de educar con la televisión se enmarca integrar la imagen en el aula como un elemento más a la hora de enseñar los conocimientos, esto es, incluirla dentro del currículo siendo un recurso más. El uso de la televisión en el aula debe de ser responsable y adaptado a la actividad a desarrollar:

debe estar planificado, adaptado a las actividades que se desarrollan y a las temáticas curriculares que se imparten y además acompañado de una plataforma reflexiva que sirva para aprender con el medio nuevas facetas de conocimiento, descubriendo (...) sus resortes comunicativos (Aguaded, 1997, p. 38).

Agustín García-Matilla, Luís Miguel Martínez y María José Rivera (1996) clasifican en cuatro los modelos de televisión: experiencias de carácter formal reglado, con objetivos educativos precisos; experiencias de carácter formal no reglado, aunque con intencionalidad, sistematización, planificación y objetivos de algún nivel de escolaridad; experiencias de carácter no formal que, aprovechando los lenguajes y formatos televisivos, incorporan objetivos educativos; y, programas que sin tener explícitamente intencionalidad educativa, bien por su contenido, género o formato audiovisual ejercen una influencia educativa relevante.

2. OBJETIVOS

Por todo lo anteriormente descrito, esta iniciativa persigue los siguientes objetivos:

- Despertar una mirada crítica hacia los medios de comunicación, promoviendo el desarrollo de la alfabetización en todas las ramas del conocimiento y desde un enfoque práctico, creativo y colaborativo.
- Implicar al alumnado de Grado y Máster (Grado en Comunicación y Creación Audiovisual y de Máster en Comunicación Audiovisual: Investigación e Innovación, MUCAII) en este proceso de alfabetización mediático, ofreciéndole un papel activo y protagonista en la articulación de propuestas y actividades vinculadas al proyecto.
- Concienciar a toda la comunidad universitaria de la necesidad de prestar una mayor atención a la alfabetización mediática de la sociedad y el papel que el alumnado universitario, especialmente de determinadas áreas del conocimiento, puede tener en este proceso.

3. METODOLOGÍA

Esta propuesta, centrada en la alfabetización mediática en el contexto universitario, se plantea desde las siguientes vertientes: divulgación, generación de nuevos espacios de reflexión y conexión, investigación, formación, creación e innovación y pretende sentar las bases de grupos de trabajo interdisciplinares en el contexto universitario que puedan contribuir a la alfabetización mediática desde un entorno especializado, como son las facultades de Educación y Comunicación de las universidades.

De este modo, y tomando como punto de partida una exhaustiva revisión teórica sobre alfabetización mediática, así como los principales programas que están implementando organismos internacionales, como la UNESCO, se plantea un espacio de reflexión físico que culmine en actuaciones concretas en las que se involucrará a profesorado y estudiantes.

4. NUEVAS COMPETENCIAS DIGITALES PARA UNA INFORMACIÓN CRÍTICA Y UNA CIUDADANÍA COMPROMETIDA

Vivimos rodeados de *fake news* o contenidos falsos que una vez que se difunden son muy complicados de eliminar o desmentir. Por eso, están surgiendo nuevos conceptos como el de la posverdad y se hace más necesario que nunca impulsar la alfabetización mediática en todos los ámbitos de nuestra sociedad. Organizaciones internacionales como la Unión Europea o la UNESCO han insistido durante años en la importancia de trabajar en esta línea desde el ámbito educativo para formar ciudadanos más conscientes, comprometidos con la sociedad y más libres. De hecho, la UNESCO, como parte de su estrategia para generar sociedades alfabetizadas en el ámbito de los medios de comunicación y la información, lleva años planteando iniciativas que apoyen al ámbito de la educación a acometer esta tarea. Es el caso, por ejemplo, de la elaboración del libro y guía Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2011).

La Comisión Europea (2013), por su parte, destaca que “la alfabetización mediática está relacionada con la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con criterio diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos, así como de establecer formas de comunicación en diversos contextos” (Comisión Europea, 2013, p. 4). Desde el organismo europeo se incide en que abordar esta tipología de alfabetización centrada en los medios de comunicación es clave para la educación actual y que debe incluirse en los planes de estudio en todos los niveles educativos.

El ecosistema mediático ha sufrido profundos cambios en los últimos años; una transformación que se produce cada vez con mayor rapidez y profundidad. Se da la paradoja que el consumo de medios de comunicación y de los nuevos canales digitales, como las redes sociales, no ha dejado de aumentar, especialmente durante el confinamiento por la pandemia de Covid-19. Durante este período, el aumento de consumo de plataformas de *streaming*, redes sociales y canales digitales, como YouTube, se ha disparado entre el público más joven. Según un informe publicado en septiembre de 2020 por Barlovento Comunicación (2020) el segmento de edades comprendidas entre 18 y 24 años dedicó 3 horas y 5 minutos diarios a los medios de comunicación, de los cuales el 38% del tiempo fue para YouTube. Sin embargo, este crecimiento no ha ido de la mano de un mayor desarrollo de la alfabetización mediática en el ámbito educativo.

Precisamente, en el contexto actual, en el que la pandemia ha obligado a acelerar los procesos transformadores de todas las instituciones educativas, resulta más necesario que nunca promover esta reflexión que toma como punto de partida impulsar el desarrollo de la competencia mediática del alumnado, aunque posibilita, además, el desarrollo de otras múltiples competencias y habilidades. Pero, ¿qué papel tiene, exactamente, la competencia mediática en el currículo educativo y cuáles pueden ser sus principales aportaciones para el alumnado?

Según los trabajos de autores como Jenkins (2008) y Jenkins *et al.* (2009) algunas de las claves para el desarrollo de esta competencia están en el desarrollo de la cultura participativa y colaborativa y en potenciar la capacidad crítica. No puede olvidarse que los alumnos no solo

son grandes consumidores mediáticos, ya que también se han convertido en creadores de contenido. Es evidente que son grandes conocedores de todas las herramientas tecnológicas relacionadas con los nuevos canales de comunicación, pero eso no significa que lleven a cabo una producción de contenidos teniendo en cuenta ciertos aspectos de calidad, éticos o legales, como la responsabilidad social, democrática, contraste de fuentes, etc. Es decir, no está relacionado saber utilizar una herramienta con un uso adecuado ya que el empleo no genera por sí mismo competencias mediáticas. Además, ser grandes conocedores y consumidores de los nuevos medios tampoco está relacionado con una correcta selección y verificación de información y fuentes. Por tanto, no implica hacer un consumo crítico de las informaciones o la creación de contenidos desde un punto de vista útil y valioso para la audiencia.

Por eso, para investigadores como García, González y Aguaded (2014) apostar por el desarrollo de la competencia mediática implica fomentar un uso responsable, eficiente y democrático de los recursos mediáticos por parte de los ciudadanos. Por su parte, los autores Ferrés y Piscitelli (2012) han profundizado en este concepto y destacan que existen seis dimensiones fundamentales que componen la competencia mediática y que se relacionan con el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos y producción y difusión, ideología y valores, estética.

Tomando como punto de partida estas dimensiones y teniendo en cuenta la importancia de la alfabetización mediática en los centros educativos, se ofrece a continuación una reflexión sobre posibles prácticas con las que se pueden trabajar la competencia mediática desde la Universidad, implicando al alumnado y profesorado de áreas como Sociología y Comunicación.

5. FORMANDO A LOS FUTUROS ALFABETIZADORES MEDIÁTICOS EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

El proceso de transformación digital que actualmente viven las instituciones de Educación Superior va mucho más allá de la adopción de determinadas tecnologías, supone cambiar muchos procesos y estructuras, que afectan a las metodologías docentes y a todas las fórmulas de enseñanza y aprendizaje. En este proceso facultades como las de Comunicación y Educación son esenciales y pueden trabajar conjuntamente con otras facultades, áreas de la universidad e instituciones externas para impulsar la alfabetización mediática en nuestra sociedad.

Sin embargo, las limitaciones del calendario docente, a menudo, imposibilita trabajar aspectos adicionales a los previamente marcados en cada asignatura. En este sentido, servicios y espacios de las universidades, como es el caso de MEDIALAB USAL, creados para favorecer la conexión entre profesores, estudiantes, tecnología y medios digitales, pueden ser aprovechados como apoyo para la consecución de estos objetivos. En este caso, las actividades del media lab de la USAL se basan en el uso de las tecnologías y en la implicación activa de alumnos y profesores desde un enfoque práctico (“se aprende haciendo”) e interdisciplinar. Por esa razón, puede convertirse en un contexto interesante para trabajar este tipo de competencias y la alfabetización mediática desde otras ópticas y de manera complementaria al currículo académico formal. Tomando la experiencia de espacios como estos media lab pueden crearse nuevos caminos para la creación de planes de desarrollo de la competencia mediática desde un punto de vista académico, práctico, colaborativo e integrador.

Estas propuestas pueden ser lideradas por facultades vinculadas a estudios de Comunicación y hacerse extensibles a toda la comunidad universitaria, en la que los alumnos de comunicación tendrían un importante papel. De esta forma, y partiendo de un análisis previo de la situación, pueden articularse actividades complementarias para alumnos y profesores que contribuya a su educación en medios. Los ejes vertebradores de estas propuestas deben estar en línea con parámetros como el papel de los medios en la sociedad, los contenidos mediáticos, usos de

los medios de comunicación, el acceso a la información, a las fuentes, al consumo crítico y consciente, a formatos mediáticos, a entornos socioculturales de los medios de comunicación, a usos de los medios en el entorno universitario y a posibles efectos mediáticos.

Las propuestas de alfabetización mediática para la comunidad universitaria tendrían diversas dimensiones, pedagógica, científica y divulgativa, y sería interesante que partieran de la generación de espacios de reflexión y debate sobre el papel de los medios de comunicación y de la información en la sociedad, pasando por el proceso creativo de los medios, los canales de difusión mediáticos, hasta llegar al consumo final de la sociedad. Para trabajar todos estos aspectos podría establecerse un calendario de actividades específicas, tanto prácticas como teóricas, enfocadas a la capacitación mediática y abiertas a toda la comunidad universitaria. En este sentido, podría implicarse al alumnado de Comunicación y Creación Audiovisual en esta tarea para que, al mismo tiempo, pudieran convertirse en ‘futuros alfabetizadores mediáticos’, promoviendo nuevas iniciativas y contribuyendo a la educación en medios de otros alumnos.

Estos espacios de reflexión y de formación, suelen convertirse, posteriormente, en el escenario perfecto para el desarrollo de trabajos conjuntos en los que pueden participar alumnos y profesores de todas las áreas del conocimiento, junto con personas ajenas a la Universidad. Normalmente este clímax de trabajo multidisciplinar, a menudo, deriva en la creación de nuevas líneas de investigación que promuevan el cambio en las aulas y en la sociedad en su conjunto.

Por tanto, a continuación se presenten algunas propuestas para la generación de espacios alternativos de alfabetización mediática en el ámbito universitario y en los que el papel de las facultades de Comunicación es determinante:

- Creación de actividades con componente crítico y reflexivo en torno a los medios en las que pueden participar expertos, académicos, profesionales, etc. Las temáticas de estas actividades podrían abordar aspectos tan diversos como nuevos medios

digitales, cine, redes sociales, plataformas de streaming, proceso y búsqueda de información, herramientas libres de creación de contenidos mediáticos, etc.

- Organizar talleres de formación en los que puedan participar profesores y alumnos de todas las áreas del conocimiento que puedan estar articulados por profesorado y alumnado del área de Comunicación.
- Formar grupos de trabajo para la creación de proyectos interdisciplinarios conjuntos y futuras actividades.
- Aprovechar el contexto como apoyo y complemento a la labor investigadora y académica.

6. CONCLUSIONES

Nuestra sociedad necesita una ciudadanía crítica y consciente de los nuevos retos y problemas de nuestro tiempo. En el contexto de los medios de comunicación, uno de los principales problemas es hacer frente a fenómenos como las noticias falsas y su viralización. El gran volumen de información y contenidos mediáticos al que se está expuestos cada día condiciona muchos aspectos de la vida de las personas, repercutiendo en el funcionamiento de la sociedad. La desinformación puede tener consecuencias directas en aspectos políticos o, incluso, de falta de libertades en muchos lugares del mundo. Por eso y para paliar la desafección mediática, se necesitan ciudadanos con los conocimientos necesarios para hacer frente a aspectos como la desinformación.

Las universidades se han convertido en importantes colaboradoras para encarar estos desafíos pero las limitaciones curriculares y temporales, a veces, deja un escaso margen de maniobra. Así, espacios universitarios como los media labs pueden resultar escenarios de apoyo muy apropiados para las facultades de comunicación para impulsar propuestas complementarias a las que se trabajan en el aula desde un enfoque práctico, real, multidisciplinar, colaborativo y vinculado a las tecnologías digitales.

La reflexión que aquí se plantea sobre opciones innovadoras, colaborativas e interdisciplinarias para trabajar la alfabetización mediática desde el entorno universitario puede, además, favorecer la conexión entre la comunidad universitaria, complementar el currículum formal académico, intercambiar experiencias y conocimientos en contextos alternativos al aula, empoderar al alumnado y potenciar la conexión con la sociedad y sus necesidades. Por otra parte, trabajar la educación mediática en este contexto puede ofrecer un extra de motivación al alumnado en su proceso de aprendizaje, al desarrollar las actividades en un contexto diferente al de la Facultad y por el componente práctico y dinámico que suelen tener este tipo de actividades. Al mismo tiempo, estas iniciativas pueden ser el comienzo de nuevas líneas de investigación para los docentes, en las que puede también involucrarse a los alumnos, o de proyectos de innovación docente que se puedan desarrollar posteriormente bajo principios similares.

Junto con todas estas reflexiones, no puede olvidarse el importante papel que ejercen los medios de comunicación en la sociedad y, en sentido, la implicación de las universidades puede ser de gran ayuda para lograr este reconocimiento tan necesario de la labor mediática.

7. REFERENCIAS

- Aguaded, J. I. (1997). La televisión en el nuevo diseño curricular español. *Comunicar*, 8, 97-110.
- Alonso, M. Á., Matilla, L., y Vázquez, M. (1995). *Teleniños públicos, teleniños privados*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ambrós, A., y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Editorial Grao.
- Barlovento Comunicación. (2020). Análisis audiencia tv septiembre 2020. *Barloventocomunicacion.es*.
<https://www.barloventocomunicacion.es/audiencias-mensuales/analisis-audiencia-tv-septiembre-2020/>
- Cabero, J. (1992). Estrategias para una didáctica de los medios audiovisuales en el terreno educativo. En Andalucía: *Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión*. (pp. 27-32). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz Prensa Educación.
- Campo-Redondo, M^a. S. (2006). El cine como recurso tecnológico en la creación de conocimiento: estudio de caso en la enseñanza de la orientación de la violencia familiar. *Enlace*, 3, 11-31.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro*. (pp. 91-103). México: El Correo de la UNESCO.
- Del Río, P., Álvarez, A., y Del Río, M. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
<http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/indice.htm>
- De la Torre, S. (1997). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- El Diario. (2022). Los jóvenes rechazan los medios tradicionales y se informan por TikTok e Instagram. *Eldiario.es*.
https://www.eldiario.es/sociedad/jovenes-rechazan-medios-tradicionales-informan-tiktok-e-instagram_I_9083485.html
- European Comission. (2013). Study on assessment criteria for media literacy levels. *Ec.europa.eu*. https://ec.europa.eu/culture/%20media/media-content/media-literacy/studies/eavi_%20study_assess_crit_media_lit_levels_europe_fin_rep.pdf
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.

- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- García-Ruíz, R., González, V., y Aguaded, I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 35, 15-27.
- García Matilla, A., Martínez, L. M., y Rivera, M. J. (1996). *La Televisión Educativa en España (Informe Marco)*. Madrid: MEC.
- Jenkins, H., & Deuze, M. (2008). Convergence: The international journal of research into new media technologies. *Convergence e Culture*, 14, 5-12. <https://doi.org/10.1177/1354856507084415>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Olson, D. (1995). *Writing and the mind*. En J. V., Wertsch, P., Del Río, & A., Álvarez (Eds.). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press. Trad. cast.: *La escritura y la mente. En: La mente sociocultural*. (pp. 77-97). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Pérez Tornero, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós Papeles de Comunicación.
- Sánchez Noriega, J. L. (1997). *Crítica de la seducción mediática*. Madrid: Tecnos.
- Tort, Ll. (1997). El cine: de informar a formar. En S., de la Torre. *Formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. (pp. 28-35). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- UNESCO. (2022). Acerca de la Alfabetización Mediática e Informativa. *Unesco.org*. <https://www.unesco.org/es/media-information-literacy/about>
- Wilson, G., & Tuazon, Ch. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. París: France.

DIDÁCTICA DEL ARTE DIGITAL
E ICONOGRAFÍA EDUCATIVA:
APROXIMACIÓN AL ARTE EGIPCIO
DESDE LA SOCIOLOGÍA DEL ARTE, LA FILOSOFÍA
DEL ARTE Y EL MÉTODO ICONOLÓGICO.
ESTUDIO DE CASO DE UN RELIEVE DE ÉPOCA
AMARNIENSE

BEATRIZ GARRIDO-RAMOS

UNED y Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la Historia del Arte, la imagen es la fuente principal para el estudio y comprensión tanto de la propia obra como del contexto y la cultura en la que se gestó. El estudio presenta un ejemplo práctico de análisis de un relieve del Reino Nuevo de Egipto con la finalidad de servirse de la iconografía como herramienta didáctica –*iconografía educativa*– para el aprendizaje del arte amarniense. Para ello se aplicarán las tres fases del *método iconológico* de Erwin Panofsky con la intención de comprender mejor el significado la obra de arte y relacionarla con el contexto en el que se realizó. Igualmente, se llevará a cabo una aproximación desde la *Sociología del Arte*, para analizar el comportamiento y conducta de la sociedad del momento, y la *Filosofía del Arte*, para entender la importancia de la acción que ejerce la vida social sobre el sujeto artístico.

Peter Burke en *Formas de hacer historia* (1993) aludía al problema de las fuentes, comentando que al surgir nuevos objetos, al plantearse nuevas cuestiones sobre el pasado, había que recurrir a nuevos tipos de fuentes. Aquí radica quizá una de las apuestas más llamativas de la nueva historia de la que habla en su obra, puesto que, al ser capaz de

dotarse de nuevas herramientas o tomarlas prestadas de otras ciencias, posibilita el análisis de nuevos aspectos de la actividad humana. A este respecto cabe recordar que:

el desarrollo de capacidades para conocer e interpretar hechos y fenómenos desde distintos puntos de vista, para hacer análisis críticos de hechos, fenómenos y procesos, para formular hipótesis y sustentaciones que den cuenta de una construcción propia de significado y para aproximarse responsablemente a la comprensión y a la acción en contexto (Valencia, 2004, p. 91).

En el caso de la Historia del Arte, la fuente principal es la imagen (Burke, 2001; Augustowsky, 2011) y, por tanto, es necesario poder comprender lo que observamos en una obra y transmitirlo de una forma pedagógica si nos encontramos en el ámbito educativo. Por su parte, Didi-Huberman expuso la necesidad de actualizar los puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento (Dussel, 2006). Y refiriéndose a la imagen, Dussel expone lo siguiente:

no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular (...) involucra creadores y receptores, productores y consumidores, poniendo en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión (Dussel, 2006, p. 280).

Al respecto, la *iconografía educativa* realiza una gran labor para ayudar en este sentido. Igualmente se debe recordar que la iconografía es una herramienta que facilita de forma considerable la interpretación del pasado posibilitando desde la Antigüedad la aproximación al conocimiento (Rodríguez, Miranda, Almaguer & Bombino, 2015).

Por otra parte, el trabajo historiográfico es una forma de interpretación del pasado y la realidad que nos rodea. El cuestionamiento de la validez universal de las interpretaciones, ha sido uno de los temas centrales en el pensamiento durante la segunda mitad del XX, abarcado por igual a la Historia del Arte, la literatura y la ciencia. En consecuencia, todas las lecturas son válidas (Urquizar Herrera y García Melero, 2012).

Las ideas sobre el condicionamiento y contenido social del arte, abordadas desde las ciencias de la Sociología del Arte, Historia del Arte, Psicología del Arte, Filosofía del Arte y la Estética, conducen a entender la relación existente entre la identidad cultural y las creaciones artísticas. A este respecto, A. Egórov sostiene que el arte de cada nación lleva implícitos sus rasgos propios:

sin que eso signifique que entre las naciones no haya nada de común. En la creación artística de los distintos pueblos se reflejan las particularidades de su desarrollo histórico, de su vida social, sus costumbres, así como el medio geográfico, la naturaleza que lo rodea (...) El artista describe el medio geográfico no simplemente como realidad objetiva; no reproduce la naturaleza en general, sino lo que es cercano y entrañable al pueblo (Zis, 1982, p. 43).

El ejemplo seleccionado para ello se trata de un relieve característico de un periodo fundamental y relevante en la historia de Egipto como es el del arte amarniense (Laboury, 2011) inserto dentro del Reino Nuevo, de la XVIII Dinastía. Para su análisis se procederá a aplicar los tres niveles consecutivos del método de Panofsky.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo del estudio es mostrar un ejemplo práctico de análisis de un relieve del Reino Nuevo de Egipto con la finalidad de servirse de la iconografía como herramienta didáctica, en el marco de la iconografía educativa, con el fin de llevar a cabo el aprendizaje de un caso característico perteneciente al arte amarniense.

Para ello, como se ha expuesto previamente, se aplicarán las tres fases del método iconológico de Erwin Panofsky, con la intención de comprender mejor el significado la obra de arte y relacionarla con el contexto en el que se realizó.

3. METODOLOGÍA: APROXIMACIÓN DESDE EL MÉTODO ICONOLÓGICO, LA SOCIOLOGÍA DEL ARTE Y LA FILOSOFÍA DEL ARTE

Partiendo de la iconografía (estudio de la imagen), puesto que las imágenes se convierten en testimonio del pasado (Augustowsky, Massarini & Tabakman, 2011) y, posteriormente, del *método iconológico* –método instaurado por Aby Warburg (1866-1929), y continuado por Panofsky–, se llevará a cabo la aproximación teórico metodológica cualitativa a la obra de arte desde la Sociología del Arte y la Filosofía del Arte, con el fin de comprender mejor el contexto social, histórico y cultural en el que se originó.

La *Sociología del Arte* es una disciplina de las Ciencias Sociales que estudia el arte desde un planteamiento metodológico basado en la *Sociología*, disciplina académica surgida en el XIX con el objetivo de analizar las conductas humanas desde la perspectiva de los comportamientos de grupo. Su objeto es el arte como producto de la sociedad humana, y analiza los diversos componentes sociales que concurren en la génesis y difusión de la obra artística.

La Sociología del Arte es una ciencia multidisciplinar, que recurre para sus análisis a diversas disciplinas como la Cultura, Política, Economía, Antropología, Lingüística, Filosofía, y demás ciencias sociales que influyen en el devenir de la sociedad. Entre los diversos objetos de estudio de la Sociología del Arte se encuentran varios factores que intervienen desde un punto de vista social en la creación artística, desde aspectos más genéricos como la situación social del artista o la estructura sociocultural del público, hasta más específicos como la comercialización del arte.

En *Fundamentos de las Sociología del Arte* (1975) el historiador de arte Arnold Hauser, destaca el contenido social del arte, dando lugar a un enriquecimiento de la bibliografía relacionada con la Historia del Arte y el análisis del mismo en el pasado. También, en esta obra, sostiene que todo arte está condicionado histórica y socialmente (Grosvenor, Lawn & Rousmaniere, 1999).

En *Sociología del arte* (1970), Pierre Francastel estudia un aspecto particular del vasto campo de las relaciones entre el arte y la sociedad. Inspirándose en la obra del gran historiador alemán Erwin Panofsky (1892-1968), constituye uno de los intentos más ambiciosos y coherentes por elaborar una Sociología del Arte.

Por otra parte, también debemos referirnos a la Filosofía del Arte. En la obra *Filosofía del Arte* (1967), Antonio Banfi sostiene que la situación social determina en gran medida, la articulación de la artisticidad en las diversas artes, géneros, y formas. Considera importante la acción que ejerce la vida social sobre el sujeto artístico y afirma que:

Cada grupo social acentúa un horizonte propio de sensibilidad y un propio sistema de significados sensibles, correspondientes a su modo de vida, a su trabajo, a las formas de atención y de observación de la sensibilidad que convienen a su carácter y a su posición. No cabe duda de que cada sociedad, y con frecuencia cada estrato social, tienen no solo una atmósfera espacial y temporal, sino también una atmósfera pictórica y sonora. El arte da a todas las formas de la vida humana un sello si no de eternidad, al menos de vitalidad ideal que penetra y reaviva sus estructuras sociales (Banfi, 1967, p. 121).

A todo lo anterior se suma el método iconológico (Franco Llopis, Molina Martín y Vigarra Zafra, 2018) que igualmente se aplicará a la obra seleccionada. Finalmente, a continuación, se expondrán los motivos por los cuales se han escogido estas disciplinas para aproximarse a la obra seleccionada:

- En el caso de la Sociología, porque su objetivo principal es el análisis de las conductas humanas, desde la perspectiva de los comportamientos de grupo, algo que resulta tremendamente significativo si se aplica al campo del arte, puesto que, en la etapa que nos ocupa, explicaría muchos de los comportamientos que tuvieron lugar. Sirva de ejemplo la idea de que el pueblo siguiera una religión nueva que no alcanzaba a entender.

- En el de la Filosofía del Arte, porque sostiene que la situación social determina, en gran medida, la articulación de la artistividad en las diversas artes, géneros, y formas. Como se ha comentado previamente, esta disciplina considera de vital importancia la acción que ejerce la vida social sobre el sujeto artístico, por lo que, si se analiza la etapa objeto de estudio (Amarna), se respaldarían cuestiones tales como que el arte en el periodo de Akhenatón (Aldred, 1997) sufre multitud de cambios (Garrido-Ramos, 2021), los cuales se harán notar en todos los ámbitos, desde el religioso y funerario hasta el artístico, social y cultural. El artista gozará de una serie de libertades que desconocía hasta entonces, y se hará eco de esos revolucionarios cambios (tal y como se podrá ver en las tumbas en las representaciones, por ejemplo, del faraón y su familia, en una actitud nunca vista hasta la fecha).
- Se ha recurrido al método de Erwin Panofsky con la intención de efectuar un análisis en tres niveles de aproximación –que avanzan progresivamente en profundidad y complejidad–, con la finalidad de estudiar la iconografía representada en la obra.

4. APLICACIÓN DEL MÉTODO ICONOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS DE UNA OBRA DE ARTE EGIPCIO

Panofsky, fundador de la iconología como disciplina académica, protocolariza el método y lo convierte en herramienta, eso sí, restringida al campo de las Bellas Artes.

No obstante, en el estudio que nos ocupa será aplicado para la descripción del relieve de época amarniense. Este método se ha llevado a cabo en tres niveles consecutivos tal y como se explica a continuación:

1. *Forma: Nivel preiconográfico.* Se lleva a cabo la descripción del tema o asunto representado en la imagen artística, así como su simbología y los atributos que identifican a los personajes representados.

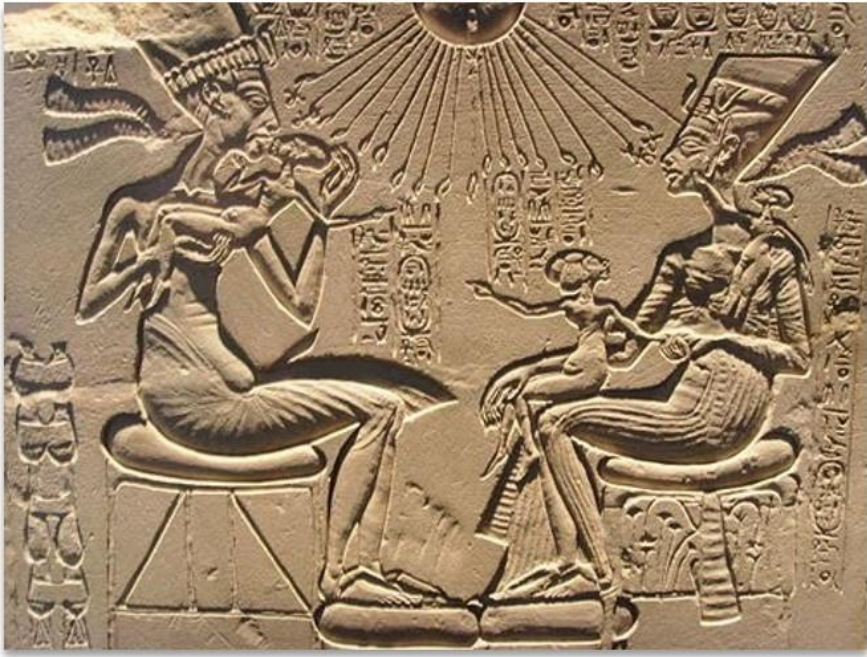
2. *Idea: Nivel iconográfico.* Se refiere al concepto o tema. Según Osgood (1973) la idea es la esencia del significado. En este caso se procede a un análisis para el estudio de las denominaciones visuales (Rose, 2006) del arte. Requiere un cierto conocimiento iconográfico y de las fuentes: comienza la interpretación del mensaje y su significado. La diferencia con la anterior descripción iconográfica radica en que el análisis iconológico estudia las imágenes en todos sus aspectos, las compara y clasifica. Por tanto, en este nivel se abordará el significado secundario o convencional de la imagen.
3. *Contenido: Nivel iconológico.* Interpretación iconológica que sintetiza los niveles previos. Resulta la fase más compleja y avanzada de las tres. Se busca dar respuesta al significado de la obra. En este último nivel, el observador recibe e interpreta el mensaje contenido en la representación y procura interpretarlo desde un punto de vista histórico, social y cultural, buscando interrelaciones que amplíen su significado.

Por tanto, el nivel iconológico –el que se va a aplicar en este caso– es el máximo nivel de análisis. En él se debe analizar sobre todo un periodo, religión, cultura, etc. para poder obtener el resultado esperado.

5. ANÁLISIS DEL RELIEVE DE LA FAMILIA REAL: AKHENATÓN Y NEFERTITI CON SUS HIJAS

En primer lugar, se realizará la ficha técnica (al estilo de la cartela o ficha catalográfica de un museo) de la obra antes de proceder a la aplicación del método iconológico para comprender mejor después los niveles de profundidad que lo conforman. Igualmente es necesario aclarar que podría considerarse un análisis preiconográfico de la imagen al mostrar los aspectos formales de la obra, a excepción del último punto referente al tema en el que se profundiza en aspectos de significado que sería propio del nivel iconográfico.

FIGURA 1. Relieve de la familia real: Akhenatón, Nefertiti e hijas adorando a Atón. Periodo de Amarna. Reino Nuevo (Dinastía XVIII). Berlín, Museo Egipcio.



Fuente: Martínez de la Torre, Gómez López y Vivas Sainz, 2012, p. 187.

FICHA TÉCNICA DE LA OBRA

- Tipo de obra: relieve
- Título de la obra: familia real. *Akhenatón y Nefertiti con sus hijas adorando a Atón*
- Autoría: desconocida
- Cronología: 1345 a.C. periodo amarniense, Reino Nuevo, Dinastía XVIII
- Localización: Museo Egipcio de Berlín (Alemania)
- Estilo: cultura egipcia
- Técnica: huecorrelieve, relieve hundido (muy utilizado durante el Reino Medio y el Reino Nuevo, consiste en excavar el perfil de las figuras consiguiendo un relieve sin resalte pero claro)

Características:

- Físicas: suavidad y fluidez de los contornos de Akhenatón y su esposa, movimiento animado de las hijas, y desenvoltura del nuevo estilo. Rasgos típicos del periodo
- Formales: estela o piedra de altar. Inscripciones en cartuchos
- Material: caliza
- Dimensiones: 32,5 x 39 cm
- Tema: “altar de la casa”⁶⁷ que representa a Akhenatón y Nefertiti bajo los rayos de Atón jugando con tres de sus hijas. Muestra el cambio radical en la teología durante su reinado. A diferencia de obras anteriores, el faraón y la deidad no aparecen ya al mismo nivel. La comunicación entre el dios-sol Atón y la familia real se simboliza mediante los rayos (acabados en manos) que emanan del disco solar, y que les envían la fuerza divina, su aliento, representado por *ankhs*. Esta estela pertenece al grupo de esculturas que trata de captar lo cotidiano y real dentro de una estética más realista que la realizada hasta entonces

5.1. NIVEL PREICONOGRÁFICO: DESCRIPTIVO (¿QUÉ SE OBSERVA EN LA IMAGEN?)

Se trata de un nivel básico de comprensión donde se lleva a cabo la percepción natural (fáctica y expresiva) de la obra. Por el momento, en este nivel no se utilizan los conocimientos o dominios culturales profundos para comprender el mensaje. Recordemos que únicamente se debe aludir al tema representado en la imagen, así como a su simbología y los atributos. A continuación se adjunta un breve comentario de cómo se podría abordar esta primera fase del análisis.

⁶⁷ Durante el periodo amarniense era frecuente colocar altares en las casas privadas para el culto de la familia real y del dios Atón.

FORMA: En el ejemplo observamos un relieve que presenta una escena familiar con cinco figuras, dos de ellas sentadas; en cuanto a la simbología, en la parte superior de la imagen se presenta un disco en forma de sol (recuérdese que en este primer nivel no se profundiza en aspectos relevantes que ayuden a comprender el mensaje de la obra; por tanto, no se aludiría a la cuestión religiosa, idea que se abordará de manera pormenorizada en el siguiente nivel).

Se trata de una composición clara que presenta contraste, porque se remarcan las sombras que resaltan los contornos de las figuras. La distinta posición de las figuras confiere cierta movilidad y dinamismo a la escena. Todas ellas muestran rasgos propios de las obras egipcias: la vestimenta, los atributos (tocados) y las inscripciones jeroglíficas. También la frontalidad de las figuras y, por tanto, la ausencia de perspectiva.

5.2. NIVEL ICONOGRÁFICO: IDENTIFICATIVO (¿QUIÉNES APARECEN REPRESENTADOS?)

En este caso se procede a un análisis puramente iconográfico y convencional en el cual se comienza a interpretar el posible mensaje que se quiere transmitir en este tipo de obra. Igualmente, esta fase contribuye a establecer comparativas con otras imágenes anteriores y posteriores, así como a la posible clasificación de las mismas.

IDEA: El huecorrelieve pertenece al periodo de Amarna (Petrie, 1974; Armijo, 2012) por las características formales (vistas previamente) e iconográficas del mismo. En ella aparece representada la familia real (matrimonio y tres de sus seis hijas) que recibe los rayos del disco solar Atón (representado en la parte superior de la escena), fuente de la vida, que los bendice con sus rayos terminados en pequeñas manos, el cual aparece representado a distinto nivel que las demás figuras (hasta entonces se representaba al mismo nivel).

Todas las figuras muestran rasgos propios de las obras egipcias. Sin embargo, pareciera establecerse un diálogo entre ellas, lo que aporta cercanía y naturalidad a la escena y rompe con la rigidez y la idealización. Además, se observan detalles que difieren de lo habitual: la vestimenta destaca por la magnífica delicadeza tanto del vestido de Nefertiti

como del faldellín del faraón a través de las hendiduras de los pliegues; y las inscripciones jeroglíficas, que explican la escena, ensalzan tanto a Atón como al propio faraón.

Akhenatón está besando a su hija mayor, Meritatón, mientras la reina Nefertiti juega con Maketatón y Anjesenpaatón, quien posteriormente se convertirá en la esposa de Tutankhamón, faraón con el que todavía –junto a Ay y Horemhed– se mantendrán algunos retazos de la expresividad de esta época de Amarna en la que se inscribe la obra.

La escena carece de la severidad y perfección ideal de los relieves de épocas anteriores por lo que se aleja de los convencionalismos del arte egipcio en ese sentido. No obstante, se mantendrán los rasgos básicos que permiten clasificar la obra dentro de la cultura egipcia. En cuanto a la movilidad y el dinamismo indicados en la fase previa, son aspectos esenciales y definitorios del arte amarniense, los cuales se pueden apreciar incluso en las cintas de los tocados que portan Akhenatón y Nefertiti que parecen ondear al viento.

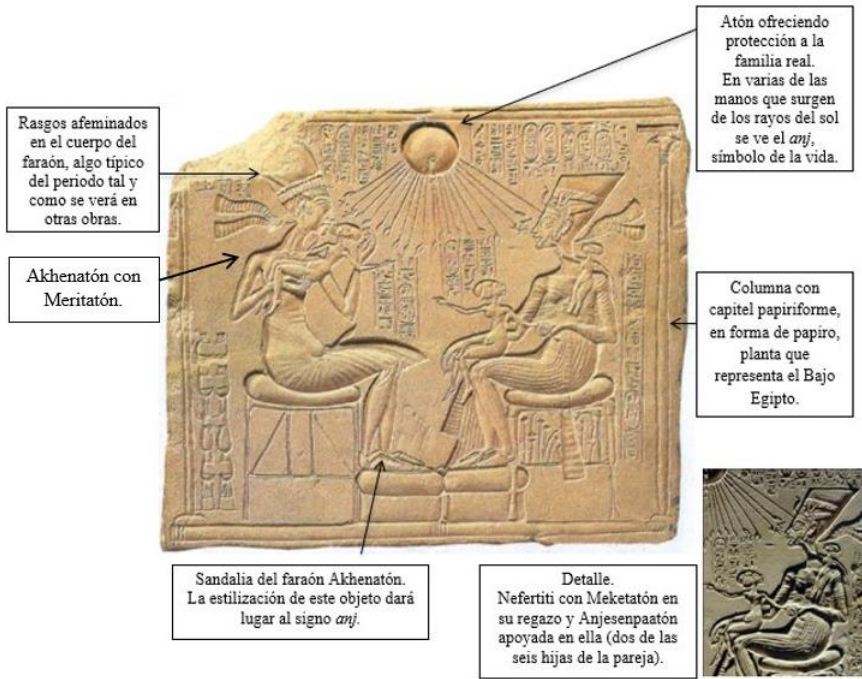
Cabe mencionar que se trata de una atípica escena familiar (íntima) en la que Akhenatón y Nefertiti (Wilson, 1973) se encuentran con sus hijas en una actitud totalmente relajada, distendida, y mostrando un cariño poco habitual en el arte egipcio.

Se aprecia un cambio notable respecto al arte anterior y posterior. Lo mismo sucede con la forma de Akhenatón, puesto que se muestra con ciertos rasgos afeminados, algo impropio en el arte egipcio. Esto demuestra que el artista gozaba de mayor libertad a la hora de realizar su trabajo hasta el punto de representar lo que veía sin necesidad de idealizar. Y es que tanto el naturalismo como el realismo son dos constantes en el arte amarniense.

En cuanto a las fuentes, las arqueológicas, iconográficas, –sirvan de ejemplo las escenas existentes en las tumbas egipcias– y fuentes escritas como las estelas, los relieves de tumbas privadas (Garrido-Ramos, 2014) o las llamadas *Cartas de Amarna*, han sido de gran utilidad a la hora de reconstruir, en cierta forma, la historia del Egipto antiguo. El tema religioso, por otra parte, es fundamental para analizar una obra de estas características.

En este sentido, además de las fuentes materiales, como es el caso de los restos arqueológicos o los enterramientos, también tenemos la religión que, a pesar de no ser una fuente material en sí misma, es buen ejemplo de lo que significó el periodo amárnico en la historia de Egipto, en relación a lo que supuso la nueva doctrina atoniana, como se puede comprobar en la iconografía. Por tal motivo, debe mencionarse como corresponde.

FIGURA 2. Detalles de interés para el análisis visual de la obra propuesta.



Fuente: Elaboración propia.

Es sabido que con el tiempo Nefertiti irá aumentando de tamaño en las representaciones, lo que podría indicar la tendencia a abandonar la costumbre anterior establecida, así como una mayor influencia política, la cual adquiriría de forma gradual. Es visible en diversas representaciones artísticas y, además, es otro aspecto relevante (igualdad hombre-mujer) de la obra, hasta el punto de aparecer en lo que se ha considerado plano de igualdad con su marido, de lo que es buen ejemplo la imagen propuesta.

Finalmente es importante comentar que en la obra se representa a tres de las seis hijas de la pareja. Este punto es fundamental porque hay que recordar que al no tener un hijo a la muerte del faraón (sin descendencia masculina) el periodo de Amarna llegó a su fin.

5.3. NIVEL ICONOLÓGICO: INTERPRETATIVO (¿CUÁL ES EL SENTIDO DE LA IMAGEN?)

Resulta la fase más compleja y avanzada de las tres; intrínseca y referente al contenido. Se busca dar respuesta al significado de la obra. Como se ha expuesto previamente, en esta fase se analiza la obra pero no desde un punto de vista aislado; es decir, se observa el arte como un producto de las circunstancias históricas, sociales y culturales que propiciaron su creación.

CONTENIDO: Para la correcta explicación de la obra es necesario aludir a dos puntos imprescindibles como son el papel de la religión y el cambio que experimentó el arte en el momento en el que se realizó la obra propuesta, teniendo en ambos casos a Akhenatón como artífice del cambio. En el caso de la religión, es necesario comprender previamente el significado de Atón en la representación, así como el papel que desempeñó la religión durante el reinado de Akhenatón, la cual pasó de ser politeísta a lo que se ha considerado un monoteísmo único en toda la historia de Egipto cuestión por la Akhenatón ha sido incluso considerado el faraón hereje (Redford, 1984; Reeves, 2000).

En relación a ello se debe aclarar que hace 3000 años nació una nueva religión que trajo consigo una revolución (Watterson, 2002; Garrido-Ramos, 2021) jamás vista, una profunda transformación a todos los niveles, que renunciaría de golpe a la tradición. Se desarrolló en el Reino Nuevo, que comprende las Dinastías XVIII a la XX –según cronología basada en Clayton citado en Vázquez Hoys (2005, p. 366)–, concretamente en época de Akhenatón. En el cuarto año de su reinado, la capital pasa de Tebas a Tell el-Amarna.

Amenofis IV (*Amón está satisfecho*) fue coronado rey en el 1358 a.C. Pero posteriormente cambió su nombre por Akhenatón (*Atón es resplandeciente*) y estableció la capital en Tell-el-Amarna (Kemp, 2010),

enclave donde se edificó Akhetatón (*Horizonte de Atón*) (Pendlebury, 1951), su mayor logro, entre Tebas y Menfis, las dos ciudades más influyentes del Antiguo Egipto. Una de las teorías por las que se considera que se produjo dicho cambio es porque el faraón consideraba al disco solar como su verdadero padre (en lugar de a Amenofis III).

De esta forma, empieza a manifestarse una “piedad personal” o vinculación directa del hombre a un dios en cuyas manos ponía su destino, una nueva relación hombre-divinidad. Atón estaría presente en todas partes, y su representación sería el disco solar. Si bien el nombre de Atón incluye aún los nombres de Horus y Shu, su iconografía sufre algunos cambios, ya que este dios, hasta entonces representado bajo formas antropomorfas y zoomorfas y asociado con el dios halcón, ahora será representado como un disco solar con rayos que terminan en manos, lo que evidencia un avance en la búsqueda de un dios más universal. Esta idea está directamente relacionada con el hecho de que este faraón no se considere un dios como Horus, sino un siervo de Atón, es decir, un faraón mortal, y se ve reflejado en la producción artística del momento.

No obstante, antes de que se produjera el desvanecimiento de la labor de Akhenatón es importante comprender el fenómeno religioso. A este respecto, la obra de Hornung expone lo siguiente:

La naturaleza de Atón no se revela por imágenes míticas, sino sólo gracias al esfuerzo y la penetración mentales; y no a cualquiera, sino sólo a Akhenatón y aquellos que él instruye. “No hay ningún otro que te conozca” subraya Akhenatón en el Gran Himno a Atón (...). Atón, que se ha retirado a lo impenetrable, necesita un mediador para ser accesible a los humanos. (...) Así la nueva fe podría reducirse a la fórmula “No hay más Dios que Atón y Akhenatón es su profeta”. (...) Pero eso es contrario a toda lógica existente hasta aquel momento: antes de Akhenatón, la exaltación privilegiada de un dios nunca había perjudicado la existencia de los otros dioses. El Uno y los múltiples habían sido tratados como afirmaciones complementarias que no se excluían mutuamente. Pero ahora se excluyen uno al otro, y nos encontramos con la formulación de una lógica nueva. El salto de pensamiento que se puede constatar aquí quedó para Egipto en un paréntesis y no superó el reinado de Akhenatón. (...) El primer paso consistió en con-

firmar a los otros dioses en sus derechos y en restituir, así, la complementariedad de Dios y los dioses. (...) El egipcio no estaba dispuesto a renunciar a la multitud de formas y a la polivalencia de la naturaleza divina por venerar al Uno (Hornung, 1999, pp. 227-228).

El fragmento anterior se refiere al *Gran Himno a Atón* (Robert, 1985). Las inscripciones que constatan la posición del disco solar y del propio faraón se encuentran en himnos y oraciones dirigidos a Atón o conjuntamente a Atón y al rey. Los más importantes son el *Pequeño Himno a Atón*, conservado en cinco tumbas amarnianas, y el *Gran Himno a Atón*, esculpido en la tumba de Ay, al que se refiere el fragmento.

Pero como se ha expuesto, el otro punto importante a destacar en el arte, el cual también experimentará una serie de cambios notables que serán palpables a todos los niveles, incluyendo el funerario, concretamente en Tebas y Amarna, cuyas necrópolis a día de hoy siguen siendo un testimonio fundamental de la época, así como una fuente de estudio de primer orden.

En el caso que nos ocupa se observan claramente las novedades de este arte entre las que se encuentra la aplicación de un nuevo canon estilístico. En cuanto a la representación formal de las figuras se refiere, Akhenatón presenta unos rasgos peculiares como nunca antes se habían visto. Existen diversas teorías en relación a las deformidades, el alargamiento de las extremidades, cráneo alargado, vientre abultado, caderas afeminadas, etc. Una de ellas es que padeciera hidrocefalia; otras teorías apuntan a lipodistrofia muscular (explicaría las caderas femeninas y la posible desaparición de grasa corporal de cintura para arriba y su acumulación en la parte inferior del cuerpo) o también al síndrome de Marfan (rostro delgado, ojos rasgados, dedos de manos y pies muy largos y finos, etc.).

Independientemente de esta cuestión, el artista representó a la familia real de forma natural y realista, por tanto, deducimos que era el aspecto que presentaban los miembros de la familia en el momento de llevar a cabo la representación de la escena. Esto se puede observar también en obras pictóricas del mismo periodo, no únicamente en los relieves y esculturas (como es el caso de las esculturas colosales de Akhenatón).

Por tanto, nos hace pensar más si cabe en la huida por completo de cualquier resto de idealización.

En cuanto al papel del artista, cabe recordar que cuando Akhenatón trasladó la capital de Tebas a Tell el-Amarna reclutó a los mejores artistas, mayormente tebanos, por el gran prestigio que tenían. Y aunque se desconozca la autoría de las obras, cuestión muy habitual en casi todas las civilizaciones antiguas, queda patente sin duda la mano de estos artistas en la ejecución magistral de las obras.

Por lo que respecta al plano de igualdad entre Akhenatón y Nefertiti, entendemos que el cambio ocasionó un fuerte impacto en la sociedad del momento, puesto que, entre otras cuestiones, destaca la equiparación absoluta entre el rol hombre-mujer. Esta idea es llamativa y especialmente relevante puesto que no era lo habitual. Conocemos el caso de la reina-faraón Hatshepsut, también perteneciente a la Dinastía XVIII, que ejerció el poder como un hombre pero iconográficamente se representaba con atributos masculinos, como por ejemplo el postizo (barba) con el que aparecían habitualmente los faraones. Estas cuestiones demuestran que el Reino Nuevo fue un momento de cambio, de ruptura en muchos sentidos, pero lamentablemente no perduró en el tiempo.

Finalmente, se debe indicar que la representación de la familia real con sus hijas fue relevante no solo en los edificios representativos de la nueva ciudad creada *ex novo* por el faraón, sino que también aparecen en las tumbas privadas (Garrido-Ramos, 2014) de la época, aspecto que las diferencia de las tumbas privadas preamarnianas de la zona tebana en las que la iconografía mostraba las actividades de los propietarios.

Por todo lo expuesto previamente, se confirma que en Amarna se estableció no sólo una reforma religiosa, sino también una revolución artística (Garrido-Ramos, 2021) y a otros niveles podríamos afirmar. Y, en consecuencia, ello explica la *damnatio memoriae* que sufrió Akhenatón tras su fallecimiento, puesto que se le intentó “borrar” de la historia de Egipto.

6. CONCLUSIONES

La iconografía, y la imagen en sí misma, como herramienta didáctica (Rodríguez-Castellanos, Miranda-Vázquez, Almaguer-Delgado y Bombino-Matos, 2015) es una excelente alternativa para llevar a cabo la transferencia de conocimiento de una forma ilustrativa, visual, atractiva y comprensiva. Si a ello se le añade la aplicación de un método complementario de la propia imagen como es el método iconológico, con el desarrollo de sus tres fases, se obtiene una información sumamente valiosa que permite una mayor comprensión de la obra, de su contexto, así como otro tipo de cuestiones que aluden a aspectos sociológicos e interpretativos que ayudan a su correcta comprensión.

En cuanto a la iconografía representada en la obra analizada, el disco solar es la imagen que representa la unión entre la religión y la política en el gobierno de un estado plenamente secularizado por Akhenatón. El arte amarniano fue el reflejo de la política real al destacar la imagen de un dios y un rey más humanos, así como de un poder más secularizado y absoluto.

Como se ha expuesto con anterioridad, la religión y las nuevas formas de representación que se sucedieron en época amarniense fueron lo suficientemente significativas como para centrar buena parte del análisis en ello. Mediante las tres fases (cada nivel de análisis aumenta gradualmente) que se han sucedido progresivamente a la hora de aplicar el método de Panofsky completo, es decir, incluyendo los tres niveles consecutivos llegando hasta el iconológico, se han podido abordar estas y otras cuestiones de interés que, sin duda, permiten hacerse una idea del contexto, la época, la iconografía y el significado de la propia obra dentro del Reino Nuevo, de la Dinastía XVIII y, en general, de la historia de Egipto.

Sin duda este método ayuda a organizar y a estructurar la información, e invita a la reflexión, puesto que permite una mejor comprensión de la obra. Igualmente, se podría recurrir a dicho método para realizar, por ejemplo, un comentario de obra de arte al uso, puesto que resultaría muy completo, en la línea de la iconografía educativa planteada al

inicio. De esta forma, se recurre al análisis de la imagen como fuente principal para el conocimiento de una época o cultura concreta, como producto de la sociedad en la que se originó.

El nivel iconológico nos ha permitido fijar una visión de conjunto, en nuestro caso, de la civilización egipcia a partir de la imagen analizada. Gracias a ello se puede comprender el universo iconográfico y el significado de cualquier imagen tanto de ese momento, la época de Akhenatón, como anterior o posterior, puesto que se tomará como punto de partida el ejemplo estudiado.

Por tanto, una metodología como la planteada permitirá efectuar un análisis artístico desde una perspectiva multidisciplinar y más completa, contribuyendo en gran medida a la difusión del objeto artístico y al enriquecimiento cultural del observador.

7. REFERENCIAS

- Aldred, C. (1997). *Akhenatón Faraón de Egipto*. EDAF.
- Armijo, M. T. (2012). *Amarna. La ciudad de Akenatón y Nefertiti*. Alderaban.
- Augustowsky, G. (2011). Imagen y enseñanza, educar la mirada. En G., Augustowsky, A., Massarini, y S., Tabakman (Ed.). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. (pp. 68-84). Tinta Fresca Ediciones.
- Augustowsky, G., Massarini, A., & Tabakman, S. (2011). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Tinta Fresca.
- Banfi, A. (1967). *Filosofía del Arte*. Pueblo y Educación.
- Burke, P. (1993). *Formas de hacer historia*. Alianza.
- Burke, P. (2001). *El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica.
- Dussel, I. (2006). Educar la mirada: Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En I., Dussel, y D., Gutiérrez (Comp.). *Educar la mirada*. (pp. 277-294). Manantial.
- Franco Llopis, B., Molina Martín, A., y Vigara Zafra, J. A. (2018). *El método iconológico y sus aplicaciones en la Historia del Arte. Imágenes de la tradición clásica y cristiana. Una aproximación desde la iconografía*. Ramón Areces.
- Garrido-Ramos, B. (2014). *Las tumbas privadas de Amarna: estudio de su iconografía y análisis comparativo con las tumbas tebanas contemporáneas de la XVIII dinastía*. [Trabajo de Máster inédito]. UNED.
- Garrido-Ramos, B. (2021). *Akhenatón y la revolución de Amarna*. Almería: Círculo Rojo.
- Grosvenor, I., Lawn, M., & Rousmaniere, K. (1999). *Silences & Images. The Social History of the classroom*. Peter Lang.
- Hauser, A. (1975). *Fundamentos de la Sociología del Arte*. Guadarrama.
- Hornung, E. (1999). *El Uno y los Múltiples. Concepciones egipcias de la divinidad*. Trotta.
- Kemp, B. (2010). Tell el-Amarna. *Journal of Egyptian Archaeology*, 96, 1-28.
- Laboury, D. (2011). *Amarna Art*. University of Liège, Belgium and the National Foundation for Scientific Research of Belgium.
- Martínez de la Torre, C., Gómez López, C., y Vivas Sainz, I. (2012). *Arte de las grandes civilizaciones antiguas: Egipto y Próximo Oriente*. Ramón Areces.
- Osgood, Ch. E. (1973). *Curso superior de psicología experimental*. Trillas.

- Pendlebury, J. D. S. (1951). *City of Akhenaten. Part 3*. Egypt Exploration Society.
- Petrie, W. M. F. (1974). *Tell el-Amarna*. Warminster.
- Redford, D. (1984). *Akhenaten: The Heretic King*. Princetown.
- Reeves, N. (2000). *Akhenaten: Egypt's False Prophet*. Thames and Hudson.
- Robert, H. (1985). *New Kingdom, Amarna Period: The Great Hymn to Aten*. Brill.
- Rodríguez-Castellanos, M. A., Miranda-Vázquez, D. A., Almaguer-Delgado, D. A., y Bombino-Matos, M. E. F. (2015). Las imágenes didácticas y su rol formativo en la Educación Superior. *Santiago*, (132), 841-850.
- Rose, G. (2006). *Visual Methodologies*. Sage Publications.
- Urquizar Herrera, A., y García Melero, J. E. (2012). *La construcción historiográfica del arte*. Ramón Areces.
- Valencia, C. (2004). Pedagogía de las Ciencias Sociales. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 91-95. <https://doi.org/10.7440/res19.2004.06>
- Vázquez Hoys, A. M. (2005). *Historia del Mundo Antiguo. Vol. II. Próximo Oriente y Egipto, Capítulo de Egipto (III), el Imperio Nuevo*. Sanz y Torres, S.L.
- Watterson, B. (2002). *Amarna. Ancient Egypt's age of revolution*. Tempus.
- Wilson, J. (1973). Akh-en-aton and Nefert-iti. *JNES*, 32(1-2), 235-241.
- Zis, A. (1982). *Fundamentos de la Estética marxista*. Progreso.

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE:
ESTUDIO ICONOGRÁFICO DE LAS TUMBAS TEBANAS
PRIVADAS DE ÉPOCA PREAMARNIANA
Y SU COMPARATIVA CON UN EJEMPLO
DE TUMBA POSTAMARNIANA

BEATRIZ GARRIDO-RAMOS

UNED y Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

1. INTRODUCCIÓN

Con la Dinastía XVIII se inicia en Egipto el periodo denominado *Reino Nuevo*. La ciudad de *Tebas* fue la gran capital del Egipto de los faraones. Cerca de Nubia y del desierto del este, destacaba por sus recursos minerales y sus valiosas rutas comerciales. Era la ciudad principal del cuarto *nomos* –cada una de las divisiones territoriales provinciales en que estaba dividido Egipto– del Alto Egipto, y se ubicaba a ambos lados del Nilo. En el lado este se encuentran los templos de Karnak y de Luxor, y en el lado occidental, los palacios y cementerios privados y reales, así como los complejos funerarios. Gracias a la importancia adquirida en la Dinastía XVIII fue convertido en el lugar de enterramiento de personajes representativos del momento.

La presente investigación se centra en el estudio y análisis del arte funerario en la Dinastía XVIII del Reino Nuevo egipcio, en particular, en la decoración de las tumbas privadas de la zona de Tebas. Se llevará a cabo el estudio de tumbas de personajes representativos, con el fin de extraer conclusiones en relación a sus principales características, la iconografía en ellas representada, así como la evolución artística respecto al periodo amarniense. Igualmente, se realizará una breve comparativa con un ejemplo característico de la Dinastía XIX para comprender su posible relación e influencia posterior.

2. OBJETIVOS

En esta investigación, como se ha expuesto, se analizará la iconografía existente en las tumbas privadas más destacadas de la Dinastía XVIII y, finalmente, se compararán con un caso igualmente destacado de la Dinastía XIX, del periodo postamarniense.

Además de realizar una breve aproximación al estudio iconográfico de las tumbas privadas de la zona objeto de estudio, se pretende analizar, a partir de una muestra sumamente representativa, el grado de influencia y evolución del arte funerario tebano.

Asimismo, se busca establecer un posible nexo de unión con el arte realizado tanto en Amarna como en la posterior Dinastía XIX. Con ello se extraerán conclusiones a partir de los temas más destacados y el desarrollo iconográfico acaecido.

3. METODOLOGÍA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

En primer lugar, se ha llevado a cabo una exhaustiva revisión de la bibliografía referente al tema objeto de estudio. Con la investigación se pretende generar un nuevo conocimiento mediante la aportación de nuevas conclusiones, así como una perspectiva metodológica sobre los ya existentes, lo que conducirá a nuevas interpretaciones.

Asimismo, es importante destacar que, en base a las investigaciones que se llevaron a cabo hasta la fecha, en cuanto al programa artístico y decorativo de las tumbas privadas se refiere, se ha podido establecer que, en el Reino Nuevo, periodo que nos ocupa, destacan las necrópolis de Sheikh Abd el-Qurna y Deir el-Medina en la zona de Tebas. Por tanto, la muestra seleccionada analizará la temática e iconografía de las tumbas privadas de ambas zonas. No obstante, en Deir el-Medina se tratará un único ejemplo sumamente representativo como es el de la tumba de Sennedjem.

4. CONTEXTO HISTÓRICO: TEBAS DURANTE LA DINASTÍA XVIII

La ciudad de Tebas llegó a ser importante durante la Dinastía XI, cuando el gobernador local obtuvo el control sobre todo Egipto y se estableció como capital hasta el siglo XIV a.C., cuando Amenofis IV, posteriormente Akhenatón (Garrido-Ramos, 2021), se convirtió en faraón.

Durante la Dinastía XVIII se produciría la hegemonía indiscutible de la ciudad. Debido a ello, muchos cortesanos y oficiales vivieron en ella, y como es lógico, fueron allí enterrados, en la orilla occidental del Nilo.

En la ribera occidental del Nilo está la famosa *Necrópolis Tebana*, con una gran variedad de tumbas reales y privadas, templos funerarios, y una aldea para los trabajadores. El denominado *Valle de los Nobles*, contiene la mayor concentración de tumbas privadas del antiguo Egipto. En la actualidad, parte de la necrópolis tebana acoge las tumbas de los nobles, que se entremezclan con las casas de los habitantes de la región. Igualmente, hay que destacar el lamentable estado de conservación de muchas de estas tumbas, una gran pérdida teniendo en cuenta que la mayoría están ornamentadas con bellas pinturas.

El arte del relieve en Tebas participará de fórmulas de representación que se remontaban al Reino Antiguo y al Reino Medio, no tratándose de una simple imitación de formas, sino de una recuperación cultural de los modelos clásicos. Las mejores obras se hallan en las paredes de los principales templos, así como en las tumbas particulares más grandes, ubicadas, como veremos, en la necrópolis tebana.

En cuanto a las pinturas, destacan las de las tumbas de Ramose, con las famosas plañideras, y las de la tumba de Menna. Otras también reseñables son las de tumba de Najt, con bellísimas escenas de música y danza a cargo de jóvenes mujeres que amenizaban los banquetes de la nobleza.

5. TEBAS: TUMBAS PRIVADAS DE LA ETAPA PREAMARNIANA

La mayoría de las pinturas que han perdurado en Egipto se encuentran en la gran necrópolis de Tebas y en las tumbas destinadas a los altos funcionarios de las Dinastías XVIII y XIX. Las tumbas que contienen un mayor número de pinturas son las excavadas en las zonas de la necrópolis, cuya piedra caliza no es de muy buena calidad. Por ello, para que las paredes de las capillas funerarias presentaran una superficie apta para ser pintada, era necesario recubrirlas primero con barro y yeso, y después, con una fina capa de enlucido más duro (James, 1999, pp. 22-23).

Entre los años 1570-1085 a.C. (Imperio Nuevo), las tumbas se excavaban en la roca viva, alejadas de los templos de culto, con la finalidad de despistar sobre su verdadera ubicación. La temática decorativa se reduce, casi exclusivamente, a escenas de naturaleza religiosa. La nobleza también siguió estas disposiciones funerarias. Hasta la fecha, se han encontrado más de 400 tumbas nobiliarias en Tebas (Siliotti, 1997; Porter, Moss & Burney, 1960; 1964). Ciertamente es que resultan mucho más modestas y reducidas que las faraónicas, pero también poseen una decoración pictórica excepcional, con una temática muy enraizada en la vida cotidiana, y de un valor incalculable, además de artístico, como testimonio de la cultura del Antiguo Egipto.

5.1. ANÁLISIS DE LAS TUMBAS PRIVADAS TEBANAS

5.1.1. El Valle de los Nobles

El *Valle de los Nobles* se localiza junto al *Valle de los Reyes* y el *Valle de las Reinas* en la orilla occidental del río Nilo. Contiene las tumbas de personajes importantes. Existen 415 tumbas inventariadas que figuran con el prefijo *TT* (*Tumba Tebana*) pero también otras cuya localización se ha perdido o están fuera de esta clasificación. Comprende seis necrópolis (para ampliar información véase *Theban Mapping Project*):

- *Qurnet Murai*, nobles del Reino Nuevo.
- *Sheij Abd el-Qurna*, nobles de la Dinastía XVIII.
- *El-Joja*, cinco tumbas del Reino Antiguo, y otros nobles de las Dinastías XVIII, XIX y XX, así como algunas del Primer Período Intermedio y del Período tardío.
- *Asasif*, tumbas del Reino Nuevo y del Tercer Período Intermedio.
- *Dra Abu el-Naga*, faraones de la Dinastía XVII y altos funcionarios de las XVIII y XIX.
- *El-Tarif*, faraones de finales del Segundo Período Intermedio y principios del Reino Medio de Egipto.

5.1.1.1. Análisis de algunos ejemplos de interés

James en su obra *La pintura egipcia* hace una clasificación de las pinturas procedentes de las tumbas tebanas de la Dinastía XVIII, agrupándolas en tres tipos, según el colorido, la etapa y el tipo de representación, entre otros aspectos.

Este tipo de pinturas poseen unas características peculiares respecto a las estudiadas en las tumbas privadas de Amarna (Garrido-Ramos, 2014). Para realizar nuestro estudio comparativo hemos seleccionado una serie de tumbas tebanas, ya que el elevado número de tumbas de la XVIII dinastía hace imposible analizarlas en su conjunto. La elección de dichos ejemplos se ha realizado atendiendo a diversos aspectos y criterios como es el caso de la importancia de los propietarios, su decoración y la posible relación entre ellas, intentando obtener así conclusiones del análisis.

A continuación, se adjunta el listado de las tumbas seleccionadas para el estudio iconográfico en la zona del Valle de los Nobles, destacando los temas representados en ellas. Igualmente, se analizará brevemente un ejemplo procedente de Deir el-Medina de la Dinastía XIX, para establecer una pequeña comparativa y comprender mejor la posible evolución de este tipo de tumbas.

SHEIKH ABD EL-QURNA (Valle de los Nobles)

Tumba de Userhet o Userhat TT56

Vivió durante la Dinastía XVIII, y al parecer, fue supervisor del templo de Amón durante el reinado de Tutmosis IV. Entre sus títulos se incluía el de *Supervisor de los Campos de Amón* (Murray, 1996, p. 738). La tumba sería reutilizada también en la Dinastía XXII. Por lo que respecta a esta tumba (Heffernan, 2010) –en un estado de conservación bastante bueno–, de la cual nos habla Davies en su obra *Dos tumbas ramésidas en Tebas*, posee abundante decoración (Porter y Moss, 1994, pp. 97-99):

- El fallecido acompañado de su mujer y su madre.
- Los difuntos aparecen sentados ante la mesa de ofrendas.
- Ofrenda a los dioses hecha por el difunto, su mujer y su hijo, representado a menor tamaño.
- Estela con ofrendas a Osiris (que aparece por duplicado).
- Escena del difunto presentando ofrendas a Osiris y Anubis.
- Difunto ofreciendo frutas, ramos y flores a su rey, Amenhotep II.
- Traslado del sarcófago junto con el ajuar funerario.
- Grupos de plañideras de pie y en cuclillas, mesándose los cabellos y lamentándose por la muerte de Userhat.
- Userhat porta un arpón de dos puntas, y está acompañado por dos de sus hijas. La de la izquierda, tiene una flor en las manos. La otra, aparece sentada en la barca hecha de papiros. También aparecen representados dos gatos.
- Escribas y oficiales en actitud reverente a su señor.
- Conducción y posterior sacrificio de ganado.
- Escenas de banquete.
- Reparto de provisiones.
- Caza.
- Inspección y presentación de cuentas (Davies, 1927).

Tumba de Intef TT155

Designa a esclavos asiáticos como *apiru*, mostrándolos prensando uvas para hacer vino. *Apiru* es la versión egipcia del término *habiru*, que generalmente designaba a un asiático que vivía en los márgenes de la sociedad, a menudo, con un estilo de vida nómada.

Tumba de Najt TT52

El propietario de la tumba, está enterrado en la Necrópolis tebana, junto con su mujer Tawi, cantora de Amón, en la denominada tumba TT52, una de las más hermosas de la zona por sus pinturas con escenas de la vida real. Davies, en su obra *The Tomb of Nakht at Thebes* (1917) nos habla de ella. Nakht (en inglés *Nakht*, “El Fuerte”, “El Poderoso”, fue un nombre muy utilizado en el antiguo Egipto) fue un oficial del Antiguo Egipto, además de *astrónomo de Amón*, escriba, sacerdote, jefe de los graneros y encargado de las viñas del rey durante el reinado de Tutmosis IV, en la decimoctava dinastía (Baikie, 1932). Por lo que respecta a la iconografía de la tumba, la temática es la que se expone a continuación:

- Esclavos asiáticos recogiendo uvas, al igual que en la de Intef, aunque la tumba de Intef es un poco más específica, designando a estos esclavos asiáticos como *apiru*.
- Siembra, arado, caza, pesca.
- Representación de Najt y su esposa.
- Ofrendas mortuorias a los dioses.
- Jóvenes músicas, instrumentos, etc.

En conclusión, las pinturas de este hipogeo son de las más bellas y mejor conservadas de Egipto. Son imágenes rituales, arquetípicas, pero de excelente calidad. Únicamente se echan en falta las escenas de momificación y del libro de los muertos, tal vez porque serían las que se destinaron a la sala que nunca llegó a decorarse. También abundan las escenas de caza y pesca en el Nilo, recursos iconográficos tradicionales de las tumbas privadas desde el Reino Antiguo.

Tumba de Menna TT69

Tumba en forma de “T” invertida, clásica en esta época. A través de un estrecho pasillo, se accede a la primera sala perpendicular al eje. Davies (1936) se refiere a ella en *Ancient Egyptian Paintings*. Menna fue *escriba de los campos del Señor de las Dos Tierras del Alto y el Bajo Egipto y supervisor del campo de Amón* durante la Dinastía XVIII del Antiguo Egipto.

Hartwig (2001) en su obra *Valley of the Kings: The Tomb of Menna* nos habla de ella. En cuanto a la temática, encontraremos:

- Menna, su mujer Henuttawy y sus hijos.
- Elegantes escenas agrícolas, caza, pesca (se observa un tipo de peces denominado *tilapia* que, además de ser habitual en la zona del Nilo, posee una carga simbólica especial al aludir al “renacimiento” tan buscado por los antiguos egipcios) y de la vida cotidiana.
- Escenas en relación a la cosecha, la caza, la vida diaria, de la familia y ofrendas y sacrificios a Osiris.
- La peregrinación a Abydos, con el transporte de la barca, tema típico del arte egipcio. Las embarcaciones sirvieron de transporte a los difuntos en su tránsito al otro mundo (Benito Goerlich, 2008).
- Madre con su hijo en brazos. El niño aparece envuelto en una especie de paño que lleva la madre a la espalda, lo cual implica su corta edad. En toda la necrópolis es la única tumba en la que se puede una imagen de tales características. Se encuadra dentro de una escena de trabajo en el campo, en la que aparece la campesina con el niño. Se le pueden dar varias interpretaciones: desde el punto de vista descriptivo y formal, se trataría de una mujer que desempeña un duro trabajo en el campo, viéndose obligada a llevar a su hijo con ella por falta de una persona que pueda cuidarlo. También podría ser que acudiera a llevarle la comida a su marido y portara al niño. Otra opción

sería el análisis en relación al simbolismo, pudiendo hacer alusión al constante tema del renacer cíclico y la resurrección, un ciclo que continua (Molinero y Sola, 2000).

– Apertura de la boca (Hartwig, 2001).

Esta tumba es destacable por la gran cantidad de escenas que aparecen representadas en sus paredes; escenas que proporcionan muchísima información sobre diversos aspectos de la vida cotidiana y las costumbres funerarias. Debido a la variedad y vivacidad de los detalles en ella representados, la tumba es un buen ejemplo de la calidad alcanzada por la pintura tebana de comienzos de la XVIII Dinastía, concretamente durante el reinado de Tutmosis IV.

También es digno de mención el especial cuidado que se ha puesto en la representación de la cara del propietario y sus familiares, que ocupan un lugar de honor frente al resto de personajes, los cuales son representados con menor detalle.

Tumba de Ineni TT81

Proviene de una familia aristocrática. Fue un arquitecto y oficial del Antiguo Egipto de c.1510 a 1470 a.C. Tuvo el cargo de *administrador de los graneros de Amón* (Armijo, Pino y Sánchez, 2006) durante los cuatro primeros reinados, el título máspreciado para Ineni, el que más repite en su tumba y, suponemos, que quizá el que le dio mayor prestigio y poder en vida.

La TT 81, aunque tiene una planta tradicional en “T” invertida, presenta la peculiaridad de los pilares, al igual que la de Mahu (TT 85) (Pino Fernández, 2001), cuya tumba es una de las mayores de la necrópolis tebana.

La decoración pictórica permite contemplar además de su vida (en dos estelas), escenas de caza y recolección, a la vez que se aprecia su gran interés por el diseño de jardines, mostrando dibujos de su bello huerto ajardinado con estanque con lotos, así como gran cantidad de árboles. Como únicamente se podía pintar una selección de esos árboles, Ineni se aseguró de que constara su existencia mediante una lista exhaustiva

que puso junto a la representación (Baum, 1988). En cuanto a los temas que se observan en esta tumba son los siguientes:

- Escenas de su vida (dos estelas).
- Escenas de caza, recolección.
- Gran interés por el diseño de jardines (huerto, árboles, etc.).
- Cita amablemente a Hatshepsut, siendo una de las pocas edificaciones en las que el nombre de la reina no fue borrado ni suplantado, quizá por respeto a él.
- Escenas de mujeres extranjeras (Davies, 1963), nubias, acompañadas por sus hijos, transportándolos en algunos casos en grandes cestos que llevan a la espalda.
- Escenas en las que el dueño de la tumba muestra sus actividades como funcionario, especialmente las relacionadas con su cargo de Supervisor del Granero de Amón.
- Funciones de su cargo de supervisor del tesoro de Amón con los servidores del templo pesando las piezas que constituyen las riquezas de Karnak.
- Inspección del ganado y de la vendimia (escenas tradicionales en la mayoría de las tumbas de los altos dignatarios de la Dinastía XVIII), pero también de una representación simbólica utilizada desde el Reino Antiguo: el dueño de la tumba cazando y pescando en las marismas. Ineni se dedica a la pesca de peces y a la caza del hipopótamo.
- Episodios de la vida del difunto.

En uno de los pilares de la tumba, concretamente en el denominado PM 161,10, se representa la típica escena de caza (Davies, 1963) vista en tumbas anteriores, que, en esta ocasión, transcurre en el desierto. Y es que Ineni parece elegir los espacios de los pilares para contarnos la vida que quisiera llevar en el paraíso soñado. De nuevo, Ineni recurre a los pilares para la representación de otra escena, ahora de recolección de trigo. Se trata del cultivar los campos de los juncos recogiendo sus

espléndidas cosechas PM 162, 14 y 15. En el registro inferior puede verse a Ineni y su mujer segando el campo de Osiris.

Como curiosidad añadida, decir que, en las paredes de su tumba, cita amablemente a Hatshepsut, siendo una de las pocas edificaciones en las que el nombre de la reina no fue borrado ni suplantado, quizá por respeto a él. En definitiva, se puede concluir que el estilo pictórico de la tumba de Ineni es muy arcaico, característica que puede ser fácilmente apreciada en el rígido movimiento de los personajes. En lo referente a las representaciones de Ineni, hay que destacar que el color es rico y claro, predominando las tonalidades rosas sobre un bello fondo azul-gris.

Tumba de Rejmira TT100

Este caso es muy particular puesto que realmente no realiza las funciones de tumba, porque Rejmira no fue enterrado en ella. Se puede considerar más un templo funerario que una tumba. Resulta de interés porque su “propietario” fue un oficial de la decimoctava dinastía, gobernador de Tebas y visir en época de los faraones Tutmosis III y Amenhotep II. Davies (1943) analiza esta tumba con detalle en la monografía *The tomb of Rekhmire*.

- Sus pinturas revelan exactamente el tipo de trabajo que describe el libro del Éxodo: esclavos asiáticos (israelitas) fabricando ladrillos para proyectos egipcios de construcción bajo la dura supervisión de capataces. Incluso hay una pintura con una inscripción significativa que demuestra su poder.
- Tumba importante para los estudios de egiptología: contiene el texto completo de la *Obligación del Visir*, que describe el cargo y sus deberes.
- Otra escena destacable, como es la situada en el muro Norte de la tumba, representa el ritual de la *Apertura de la boca y de los Ojos*. Esta versión del ritual, como decimos, localizado en el muro norte de cámara posterior de la capilla, es una de las primeras y la más extensa, con 51 de los 75 episodios

atestiguados, así como una de las mejor preservadas y publicadas. Se puede ver por tanto en el ritual de la apertura de la boca y los ojos en la capilla de la tumba de Rejmira.

A modo de conclusión, y como aspecto relevante de la tumba de Rejmira, debe aludirse al mencionado texto de las *Obligaciones del Visir*, considerado de gran interés puesto que, gracias a él, se conocen las actividades realizadas por el visir, algo que, por otra parte, fue habitual en las tumbas de varios visires de la XVIII Dinastía. Es destacable porque la versión más completa de dicho texto es precisamente la de la tumba de Rekhmire. Se trata pues de un código de conducta declarada por el rey respecto al recién nombrado visir. Se hace hincapié en actitudes como la imparcialidad y la protección de las partes más débiles en los conflictos judiciales. El texto de las Obligaciones del Visir probablemente data de antes de los ejemplares conservados. Estos Deberes indican que el visir era el representante ejecutivo del rey, así como su principal fuente de información. Por último, se deduce que ha podido tener dos tareas principales: dirigir “la casa del rey”, el palacio y su personal, en estrecha cooperación con el capataz de la hacienda real.

DEIR EL-MEDINA (Dinastía XIX)

Tumba de Sennedjem TT1

Se ha incluido esta tumba por ser una de las mejor conocidas y publicadas del periodo post-amarniense. Quizás lo más sorprendente de la tumba, sea la magnífica calidad de su decoración, así como el espectacular ajuar que contenía. Algo significativo también es el hecho de que, a pesar de la gran tumba que poseía, Sennedjem no tuviera ningún cargo relevante. Llama la atención, como se expuso previamente, la tumba tan elaborada que poseía, y que compartió con otros miembros de su familia. Una explicación probable podría ser que tanto Sennedjem como otros miembros de la familia (Ineferti y Tamaket) tuvieran una relación estrecha con el culto a *Hathor*, diosa de Occidente, un rasgo que los haría sobresalir del resto de la comunidad. Bruyère (1959) ya apuntaba esta posibilidad basándose en inscripciones que

demuestran el vínculo con este culto. Pero se trata de una simple hipótesis, ya que todavía no se ha conseguido demostrar. Además, se presenta una dificultad a tener en cuenta: si Sennedjem hubiera estado relacionado con este culto debería aparecer dicho título en las inscripciones de la tumba o de sus objetos de ajuar, y no es así.

En cuanto a la iconografía de la tumba se refiere, se hará una breve descripción y análisis de las escenas y figuras que aparecen en la cámara sepulcral, que se trata de la única parte de la tumba que se ha decorado. Abdel Ghaffar Shedid (1999) en su obra *Das Grab des Sennedjem* aporta la descripción con todo detalle, lo que ha permitido la reconstrucción de la puerta, el dintel, los montantes y pasillo de entrada a la tumba. La tomaremos como referencia para realizar esta breve descripción de la misma.

La tumba de Sennedjem es conocida por las pinturas y ornamentos que la decoran, tanto por su belleza como por el gran estado de conservación que mantienen en la actualidad. Las escenas y los textos, mencionan básicamente nombres y títulos de personajes, no sólo de los propietarios de la tumba sino también sus familiares, y se basan en el *Libro de los Muertos*. La decoración por tanto que se observa en esta tumba es la siguiente:

- Tanto las cámaras como la capilla estaban pintadas con escenas que mostraban al difunto con su familia y vecinos, el funeral del difunto, textos religiosos y escenas de dioses y del Más allá.
- La esposa de Sennedjem, Ineferti, llevando el título de *NBT pr, Señora de la Casa* (también llevan este título Taia (I), Tahenu, Rosu, Sakhir, Tamaket e Isis por citar algunos ejemplos). Se trata de un título que acompaña a las representaciones en tumbas o estelas a todas las mujeres casadas. Pocas son las representaciones en tumbas tebanas donde aparezca una mujer en sus empleos; casi siempre aparece sentada entre la familia, acompañando al marido o rezando ante sus dioses (Lesko, 1994).
- Posible relación estrecha con el culto a Hathor.

- Escenas con decoración del Libro de los Muertos.
- Sobre un signo de cielo, está la característica barca solar con Atum, sentado, con la doble corona y una cruz *ankh* (cuyo significado es vida) en la rodilla.
- Una rana.
- Sennedjem, Iineferti y una de sus hijas, Ir-nefer, se presentan ante Osiris y Maat.
- Cuatro hijos de Sennedjem presentan homenaje a Ptah-Socaris e Isis.
- Sennedjem e Iineferti sentados en sillas de color negro con patas de león, ante un juego de senet, y una mesa de ofrendas.
- Iineferti coge por los hombros a Sennedjem, en una actitud cariñosa.
- El disco solar tiene, tanto delante como detrás un signo *Smsw*. Este signo es llamado *Signo del Seguidor*: para designar antepasados remotos.
- Anubis momifica el cadáver de Sennedjem.
- Campos de Ialu, también denominados *Campos de Osiris* o *de Cañas*.
- Anubis momificando el cadáver de Sennedjem. aparece momificado en una cama, con la cabeza orientada hacia el oeste. Anubis, por la gracia que le ha sido otorgada, de forma mágica, al posar las manos sobre el pecho del difunto, “calienta” el corazón de la momia, que comienza a latir de nuevo. Esta escena es generalmente representada en la pared Oeste de la cámara. Todo lo que se ve alrededor de la escena, alude al largo texto del artículo 1 del Libro de los Muertos, que pide la salida el día después del funeral. Debido a la falta de espacio, el escriba no podía escribir todo el capítulo, por lo que se interrumpió.

Pero quizá la aportación original más relevante de esta tumba sea la semejanza de algunas escenas con algunas figuras de la tumba de Nefertari. Esas semejanzas, junto con otras más que se pueden ver en los textos, hacen pensar que ambas tumbas usaron las mismas fuentes en el Libro de los Muertos. Es más, dicha semejanza estilística de las escenas, permiten plantear como hipótesis el hecho de que quizás fueran los propios artistas los que decoraron ambas tumbas.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se puede confirmar que en Tebas lo que se dio fue la representación del propietario de la tumba, al que se representaba en todo tipo de situaciones, escenas de la vida cotidiana, con su familia, etc. Asimismo, se pueden encontrar iconografías de gran belleza.

En relación a la iconografía y la temática halladas en los casos del estudio, podemos concluir que las tumbas tebanas gozan de una gran variedad temática, de gran calidad en muchas de ellas y una estructura en forma de “T” invertida (esto las diferencia por ejemplo de las amarnienses).

La exaltación del propietario y de su familia queda patente en todas estas tumbas tebanas, dando muestra de una mayor libertad tanto iconográfica como formal. Los colores vivos y llamativos realzan más si cabe las impresionantes escenas familiares, de carros, caza, pesca, ofrendas, traslado en barca, rituales de apertura de la Boca, etc.

En cuanto a las inscripciones, tan pronto se pueden encontrar textos de las pirámides como fragmentos del Libro de los Muertos, algo característico de la Dinastía XIX. El arte tebano siguió las directrices tradicionales enraizadas en la cultura egipcia.

Algunas de las personas más importantes que ya habían empezado la construcción de sus tumbas en Tebas, posteriormente hicieron otras nuevas en Amarna, aunque muchas de ellas fueron abandonadas cuando Tutankamón traslada de nuevo la capital a Tebas.

Las características del terreno también establecen sus peculiaridades. En relación a la temática utilizada en las tumbas, hemos analizado si hay o no una recurrencia iconográfica y formal a lo largo de todo el periodo. Las tumbas tebanas no siguen un programa iconográfico rígido. La escena de la barca solar, la apertura de la boca, la pesca o la recolección, son muy habituales en estas tumbas privadas.

En el caso concreto de las escenas de caza y pesca se ha considerado que tenían, ante todo, un profundo sentido alegórico ligado a las creencias religiosas. Sirva de ejemplo la tumba de Ineni, en la que se ha podido comprobar cómo se dedicaba a la pesca de peces y a la caza del hipopótamo. Al igual que en las otras tumbas de comienzos de la Dinastía XVIII, esta escena se sitúa en la sala transversal, donde se representan los episodios de la vida del difunto. Sin embargo, esta escena, a partir del reinado de Amenhotep II, se empieza a situar en la cámara interna, el espacio reservado para los ritos fúnebres y el Más Allá. En cuanto a la caza del hipopótamo en concreto, como ha demostrado Säve Söderberg, es un rito en el que simbólicamente se mata al dios Seth, el mal, representado por el hipopótamo.

En cuanto al tema de la barca, recurrente en todo el arte egipcio, está muy presente, al igual que las representaciones de escenas de caza, recolección, músicas, bailarinas y sirvientas (como en la tumba de Najt). Otra temática es la escena de tributo, que también se encontrará en la necrópolis menfita ya de época postamarniana.

En la Dinastía XVIII igualmente se debe mencionar la figura del niño (Seco, 2010), la cual estaba cargada de simbolismo, por lo que jugó un importante papel en la iconografía de las tumbas privadas tebanas (como en la de Ineni). Los niños se representaron en determinadas escenas con un carácter simbólico como garantía para la continuidad de la vida tras la muerte. No obstante, según expone Seco (2010), durante la XIX Dinastía los niños aparecerán con mucha más frecuencia, también representados en escenas de la vida cotidiana.

Podemos concluir que las tumbas tebanas gozan de una gran variedad temática, una gran calidad en muchas de ellas y una estructura diferente (poseen forma de “T” invertida) respecto a las amarnienses.

La exaltación del propietario y de su familia queda patente en todas estas tumbas tebanas, dando muestra de una mayor libertad tanto iconográfica como formal. Los colores vivos y llamativos realzan más si cabe las impresionantes escenas familiares, de carros, caza, pesca, ofrendas, traslado en barca, rituales de apertura de la Boca, etc.

En definitiva, quizá no se deba hablar de evolución artística, sino más bien de cambio, de momentos y/o etapas diferentes, porque si hablamos de Tebas, tenemos que pensar en una sociedad plenamente establecida y bien estructurada debido principalmente, a que fue la capital del reino. Además, como es lógico, las características de cada periodo se reflejan en los distintos aspectos de la vida, y uno de ellos fue el arte, motivo por el que observa que los propietarios de las tumbas tebanas optaron por una decoración más personal, con sus aficiones, costumbres y escenas naturales de la vida diaria.

7. REFERENCIAS

- Armijo Navarro-Reverter, T., Pino Fernández, C., y Sánchez Rodríguez, A. (2006). *Ineni, la tumba tebana nº 81*. Sevilla: Asade.
- Baikie, J. (1932). *Egyptian Antiquities in the Nile Valley*. Londres: Methuen.
- Baum, N. (1988). *Arbres et arbustes de l'Égypte ancienne. La liste de la tombe thébaine d'Ineni (nº 81)*. Lovaina.
- Benito Goerlich, J. M.^a (2008). *La representación iconográfica de la Barca Solar en el Antiguo Egipto*. [Tesis Doctoral s.p.]. Universidad de Valencia.
- Bruyère, B. (1959). La Tombe nº 1 de Sen-nedjem à Deir el Médineh. *Mifao*, 88-89. El Cairo.
- Davies, N. (1936). *Ancient Egyptian Paintings. Vol. I-II*. Chicago: Chicago University Press, ed. Assistance.
- Davies, N. de G. (1917). *The Tomb of Nakht at Thebes*. Nueva York: Metropolitan Museum of Art.
- Davies, N. de G. (1927). Two Ramesside tombs at Thebes. *Boletín del Museo Metropolitano de Arte*, II, 1-30.
- Davies, N. de G. (1943). *The tomb of Rej-mi-Re at Thebes. Vol. I-II*. Nueva York: Arno Press.
- Davies, N. de G. (1963). *Scenes from Some Theban Tombs (Nos. 38, 66, 162, with excerpts from 81) (=Private Tombs at Thebes, 4)*. Oxford: Instituto Griffith.
- Garrido-Ramos, B. (2014). *Las tumbas privadas de Amarna: estudio de su iconografía y análisis comparativo con las tumbas tebanas contemporáneas de la XVIII dinastía*. [Trabajo de Máster inédito]. UNED.
- Garrido-Ramos, B. (2021). *Akhenatón y la revolución de Amarna*. Almería: Círculo Rojo.
- Hartwig, M. (2001). *The Tomb of Menna*. El Cairo: American University.
- Heffernan, G. (2010) *Royal images in private tombs at Thebes in the early Ramesside period*. [Tesis]. Universidad de Birmingham.
- James, T. G. H. (1999). *La pintura egipcia*. Madrid: Akal.
- Lesko, B. S. (1994). Rank, Roles, and Rights. In L. H., Lesko (Ed.). *Pharaoh's Workers: The Villagers of Deir el Medina*. (pp. 15-40). Universidad Cornell, Ithaca.
- Molinero, M. A., y Solá, D. (Coord.) (2000). *Arte y sociedad del Egipto antiguo*. Madrid: Encuentro.

- Murray, B. (1996). *The Oxford Companion to Archaeology*. Oxford: Oxford University Press.
- Pino Fernández, C. (2001), *Arte y eternidad. La decoración de las tumbas privadas en el Reino Nuevo*. Barcelona: Crítica.
- Porter, B., & Moss, R. (1994). *Topographical Bibliography of ancient Egyptian Hieroglyphic Texts, Reliefs, and Paintings*. Part. I. Oxford: Clarendon.
- Porter, B., Moss, R., & Burney, E. (1960). *The Theban Necropolis. Private Tombs. Vol. I, Part. I*. Hardcover.
- Porter, B., Moss, R., & Burney, E. (1964). *The Theban Necropolis. Royal Tombs and Smaller Cemeteries. Vol. I, Part. II*. Hardcover.
- Porter, B., Moss, R., & Burney, E. (2000). *Topographical Bibliography of Ancient Egyptian Hieroglyphic Texts, Statues, Reliefs and Paintings*. Griffith Institute.
- Säve-Söderbergh, T. (1957). *Four Eighteenth Dynasty Tombs*. PTT I. Oxford, Pl. XXIX.
- Seco Álvarez, M. (2010). El papel del niño en las pinturas de las tumbas tebanas de la XVIII dinastía. *Complutum*, 21(2), 155-162.
- Shedid, A. G. (1999). *Das Grab des Sennedjem. Ein Künstlergrab der 19. Dynastie in Deir el Medineh*. Madrid: Mayence.
- Siliotti, A. (1997). *El Valle de los Reyes: Y los templos y necrópolis de Tebas*. Barcelona: Martínez Roca.
- Theban Mapping Project. *Inventario de las tumbas tebanas*. En: <http://www.thebanmappingproject.com/> [Fecha de consulta: 01-06-2014].

*TEORÍA DE LA GESTALT EN EL ARTE:
ANÁLISIS Y APLICACIÓN EN PINTURAS
DEL ANTIGUO EGIPTO EN EL CONTEXTO
DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE*

BEATRIZ GARRIDO-RAMOS

UNED y Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

1. INTRODUCCIÓN

El arte egipcio (Michalowski, 1991) es un arte para la eternidad (Pino, 2001), y posee características propias que permiten diferenciarlo, sin duda alguna, de cualquier otra cultura, civilización o arte del mundo. Un arte que refleja por completo la vida cotidiana, la religión, la cultura y la esencia en general de la sociedad egipcia (Moliner y Solá, 2000) en la que se inserta.

Por lo que respecta a la pintura egipcia (Yarza Luaces, 1991), con frecuencia se integraba en el relieve, la escultura, las artes decorativas y la arquitectura y la temática era variada (aunque la naturaleza era una constante, al igual que las representaciones de la vida cotidiana). Dependería, como es lógico del tipo de pintura que fuera, de la datación y del destinatario, puesto que debemos diferenciar entre pintura regia y pintura privada. Igualmente hay que recordar que también se podía acompañar de escritura jeroglífica y dividirse en registros.

El color tuvo un especial protagonismo en Egipto puesto que poseía un significado propio, una simbología (Sahlins, 1977; Aufrère 1991; Robins, 2008). Había materiales colorantes (partículas) y colorantes (extractos). La paleta estaba conformada por seis colores básicos:

- blanco (pureza; a finales de la Dinastía XVIII se recurrió a él para policromar el fondo de las escenas).
- azul (conocido como azul egipcio simboliza el cielo, renacimiento y vida; es considerado un color sagrado; en época de Akhenatón se aludirá al denominado “azul Amarna”).
- verde (florecimiento, salud; naturaleza eterna).
- rojo (poder, representación del peligro; además era el color real que señalaba la victoria).
- amarillo (simboliza el sol y el oro, la eternidad; en época de Tuntakhamón se utilizó el oropimente al que se denominó “amarillo real” o “amarillo dorado”).
- negro (muerte). No obstante, las mezclas permitían obtener otros colores como el naranja, marrones, etc. A este respecto se debe exponer que:

el color marrón, cercano al rojo, se usaba para la piel del hombre, ya que sale a trabajar y se expone a los rayos del sol. Esto permite diferenciar su piel del de la mujer, que normalmente era amarilla, el mismo color del sol (Radí, 2012, p. 393).

Por tanto, debemos referirnos a la policromía (Baines, 2007) en las distintas épocas de Egipto, puesto que:

la operación de policromar las escenas ha evolucionado constantemente, de una época a otra, pues se nota que el artista, durante el Imperio Antiguo, usaba solo cinco colores, que son: el rojo, el amarillo, el blanco, el marrón y el azul; y, en el Reino Medio, utilizaba otros colores, aparte de los anteriormente mencionados, como el verde (Radí, 2012, p. 394).

En cuanto a la técnica refiere, había que preparar previamente la zona que fuera a recibir la pintura. Se trataba el fondo con una capa de enlucido de cal blanca. El proceso se realizaba por fases puesto que eran distintas personas quienes la ejecutaban. Una parte del proceso constaba en realizar una cuadrícula (con pintura roja o negra) para poder efectuar las correcciones necesarias. Los colores serán planos y tendrán una procedencia mineral. A partir de la Dinastía XVIII se

observarán unos colores especialmente brillantes y una mejor conservación de muchas de las obras debido a la aplicación de cera de abeja en las composiciones.

Por lo que respecta a la *Teoría de la Gestalt*, es también conocida como *Psicología de la forma* (Guillaume, 1964; Katz, 1967) o *de la configuración*. En ella se hace referencia a una serie de principios o leyes de la percepción enunciados por los psicólogos Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y Kurt Koffka en la Alemania de comienzos del siglo XX. En cuanto a la percepción, Wertheimer expuso que:

las percepciones no nos proporcionan nuestros conceptos, sino que nuestras percepciones nos son dadas de acuerdo con nuestras maneras intrínsecas e innatas de percibir el mundo. Estos moldes, filtros o “categorías” innatos, como las llamaba Kant, incluyen causa y efecto, tiempo y espacio (Wertheimer, citado en Carterette y Friedman, 1982, p. 101).

La consolidación de Gestalt tiene lugar en 1912, y la primera publicación data de 1951. Además, hay que exponer que se entiende por *Gestalt* (Steven, 2008) el término que se asimila a “forma” o estructura.

Las ideas sobre el condicionamiento y contenido social del arte abordadas desde las ciencias como la Sociología del Arte, la Historia del Arte, la Psicología del Arte, la Filosofía del Arte y la Estética, conducen a entender la relación existente entre la identidad cultural y las creaciones artísticas.

En este estudio se ha llevado a cabo el análisis de una muestra representativa de obras pictóricas pertenecientes a distintas dinastías de Egipto. No obstante, en este texto únicamente mencionaremos algunos ejemplos característicos que se han considerado especialmente significativos por aunar varios de los principios de la citada teoría, a los cuales nos referiremos en las siguientes páginas. Por tanto, el estudio ha confirmado que podemos hablar totalmente de aplicación de leyes y principios de la Gestalt en obras de arte egipcio.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es analizar distintas obras de arte egipcio desde la perspectiva de la denominada *Teoría de la Gestalt*. Para ello se observará la posible existencia de sus distintas leyes y principios, incidiendo en los que tengan un especial significado o relevancia en ejemplos de pintura egipcia pertenecientes a distintos periodos.

El análisis ha permitido confirmar que varios de los principios que conforman esta teoría se encuentran claramente presentes en multitud de obras egipcias: en consecuencia, tienden a repetirse de forma automática, independientemente de la época o la dinastía, puesto que siguen en gran medida los convencionalismos (color y jerarquía entre otros) habituales en el arte del antiguo Egipto.

3. PSICOLOGÍA DEL ARTE

Peter Burke (1993) en su obra *Formas de hacer historia* hizo referencia al problema de las fuentes y también al uso de nuevas herramientas. Aquí radica quizá una de las apuestas más llamativas de la nueva historia de la que habla en su obra, puesto que, al ser capaz de dotarse de nuevas herramientas o tomarlas prestadas de otras ciencias, se posibilita el análisis de nuevos aspectos de la actividad humana.

En este artículo se ha realizado la aproximación metodológica a la obra de arte desde la perspectiva de la Psicología. Y si unimos esta con el Arte el resultado será la *Psicología del Arte* (Vygotsky, 1970) a la que en su día aludió Vygotsky. El enfoque de su obra “tiene desde el principio una orientación funcional, –orientación que ha guiado toda su obra: ¿en qué medida la obra de arte transforma las funciones o modos de sentir y de pensar?–” (de Río y Álvarez, 2007, pp. 12-13).

Además, “atribuye desde el principio un papel fundamental al movimiento real y al espacio material como las bases sobre las que fundar una comprensión materialista de los procesos psíquicos” (de Río y Álvarez, 2007, p. 13).

Igualmente, el autor se refiere a lo que denomina “reacción artística” que “delimita y transpone los límites de lo que constituirá el paradigma cognitivo, señalando con acierto que el Arte nunca podrá ser entendido como producto de un procesamiento puramente cognitivo, racional, objetivo” (Ortiz de Zárate, 1997, p. 29). Y “reconoce el carácter inconsciente y complejo de los procesos psíquicos asociados a la expresión artística” (González Rey, 2008, p. 147).

Finalmente, también cabe mencionar la *Psicología del color* la cual estudia el efecto de los colores sobre la conducta humana. Es un aspecto importante si analizamos el significado que tuvieron los distintos colores para los egipcios. De esta forma, y a modo de ejemplos, en consonancia con esta psicología del color, se establece el blanco para el bien (lo bueno, la pureza en Egipto) y el negro para lo contrario (color de la muerte en Egipto). A este respecto Goethe, precursor de la Psicología del color, intentó deducir leyes armónicas del color y llevó a cabo el tratado de *Teoría del color* (1810). Y Eva Heller (2008), continuando la labor de Goethe, estudió la relación de los colores sobre los sentimientos y la razón.

4. LEYES Y PRINCIPIOS DE LA GESTALT

Comenzaremos exponiendo, como indica Arnheim, que “se admite, en general, que las bases de nuestro actual conocimiento de la percepción sensorial quedaron establecidas en los laboratorios de los psicólogos de la Gestalt” (1986, p. 19). Además, los psicólogos empezaron a observar también que “unos mismos principios rigen las diversas capacidades mentales, porque la mente funciona siempre como un todo. Todo percibir es también pensar, todo razonamiento es también intuición, toda observación es también invención” (Arnheim, 1986, p. 19).

En este sentido cabe recordar que nuestra investigación parte de la Psicología para una mejor comprensión de la obra de arte en cuanto a las características que la definen desde una perspectiva no únicamente formal, sino también psicológica, gracias a la percepción visual y el funcionamiento de nuestro cerebro a la hora de la transmisión y/o interpretación de las imágenes que recibe.

La principal función de la Teoría de la Gestalt es lograr que el sujeto sea consciente de sus sensaciones en un doble sentido: tanto hacia sí mismo como hacia su entorno. La metodología utilizada en el estudio que se ha llevado a cabo se basa en la observación de las obras y en la comparación con las leyes y principios gestálticos, con el fin de aplicar los criterios de la teoría de la psicología de la forma. Las leyes principales o generales de la Gestalt son las siguientes:

- **Pregnancia** (*prägnanz*), **buena forma** o **principio de simplicidad**: ley principal que se basa en la observación que hace nuestro cerebro intentando organizar los elementos percibidos de la mejor forma y de la manera más simple posible (aboga por la simplicidad). La conocida como **Ley de Birkhoff** –también dentro de la Gestalt– alude a la pregnancia exponiendo que una forma será más pregnante cuanto mayor sea el número de ejes que posea.
- **Figura-fondo** (Koffka, 1969) o **del contraste**. No se puede interpretar un elemento como figura y fondo a la vez. El cerebro diferencia contornos y separa objetos. Según Guillaume la relación entre “la organización externa e interna de las formas” (1964, p. 68).

Las consideradas leyes particulares están conformadas por los siguientes principios:

- **Jerarquización**: una forma se percibirá mejor cuanto más principal sea y menos accesoria.
- **Similitud**: agrupación de elementos semejantes en forma, color y tamaño entre otros, independientemente de la distancia que los separe.
- **Proximidad**: los elementos próximos se agrupan fácilmente.
- **Simetría**: es percibida como igual.
- **Continuidad**: el campo conceptual se organiza en líneas de flujo ininterrumpido. Se relaciona con el principio de cierre porque el ojo tiende a formar figuras con los elementos independientes.

- ***Dirección común***: similar al de proximidad. Aporta cohesión y jerarquía y considera un organismo único todo elemento que se oriente o se encuentre en la misma dirección o siga un determinado patrón.
- ***Igualdad o equivalencia***: los elementos similares permiten su visualización grupal.
- ***Cierre***: el ojo humano preferirá objetos cerrados antes que incompletos.

Hay otras leyes particulares como son la ya mencionada de Birkhoff, la de ***memoria***, de ***invariancia topológica***, de ***enmascaramiento*** y la de ***experiencia***, esta última dependerá del condicionamiento del mundo exterior. Pero no profundizaremos en ellas por tratarse de criterios con mayor complejidad, subjetividad o por imposibilidad de aplicación al caso que nos ocupa.

Aunque *a priori* no comprendamos estas leyes y principios, todo lo anterior es detectado por el ojo humano de forma totalmente inconsciente. Ello es debido a la percepción visual y al funcionamiento de nuestro cerebro. Por tanto, puede suceder que haya representaciones que generen tensiones visuales y la persona desconozca el motivo de porqué le está generando esa sensación. En ello influye la percepción visual (Arnheim, 1986) de la obra de arte por parte del espectador.

La Gestalt se puede completar también a nivel de color puesto que, como es sabido, los colores poseen una significación hasta el punto de que pueden estabilizar una forma, una composición o, por el contrario, desestabilizarla y generar “visualmente” tensión y hacerla más pesada.

5. PRINCIPIOS DE LA GESTALT EN EL ARTE EGIPCIO

Dentro del arte egipcio se identifican claramente algunos de los principios de la Gestalt. Son los siguientes:

5.1. LEY DE LA FIGURA Y EL FONDO

Se refiere a la tendencia a separar las figuras del fondo según su color, su forma, su tamaño, su contraste, etc. Un ejemplo de esta diferencia entre figura y fondo lo encontramos en la Tumba de Menna TT69 (Hawass, 2003), del Reino Nuevo (Bedman, 2005), así como en muchas otras. En la pared norte de la tumba, podemos ver una imagen suya, de su mujer Henuttawi, sus hijas y sus siervos, de menor tamaño, en la parte delantera de la barca.

Menna aparece representado en mayor tamaño (como sucedería si se tratara de una tumba regia en la que el monarca también tendría mayor escala que el resto de personajes) siguiendo el principio de jerarquización, puesto que, como se ha expuesto, destaca la diferencia de tamaño de Menna como personaje principal de la escena.

FIGURA 1. *Menna y su familia pescando y cazando aves. Tumba de Menna, Tebas (Dinastía XVIII). Aplicación de la Ley figura-fondo y el principio de jerarquización.*



Fuente: Davies, 1936, pl. LIV.

A pesar del color blanco (que representaba pureza) de su vestimenta, se diferencia por completo del fondo. La forma de la figura también contribuye a esa diferenciación puesto que muestra una expresión corporal acorde a la actividad que está desarrollando, movimiento, siendo la pintura el arte que mejor lo captaba (a diferencia de la escultura). Recuérdese que a finales de la Dinastía XVIII se recurrió a él para policromar el fondo de las escenas.

En la siguiente lámina (fig. 2) se presenta otro ejemplo de la diferenciación entre figura y fondo. Se trata de un fragmento de pintura mural procedente del Palacio Real de Tell el-Amarna, representativo del denominado *arte amarniense* (Laboury, 2011), un periodo del arte en Egipto que produce cambios a todos los niveles. En la pintura (al igual que sucederá en la escultura) queda patente una ruptura especialmente en cuanto a la forma de representación, movimiento y libertad de ejecución por parte del artista se refiere, como nunca antes se había visto.

En este caso, aunque las aves y las plantas acuáticas que conforman la escena puedan confundirse fácilmente por el color azul (Amarna) que tienen en común, realmente nuestro ojo es capaz de diferenciarlo porque, atendiendo a este principio, o es figura o es fondo. También se podría mencionar la aplicación de otro principio, el de similitud, de modo que el ave aislada de la parte superior izquierda tendería a unirse visualmente con sus iguales.

FIGURA 2. Pintura mural del Palacio Real de Tell el-Amarna. Reino Nuevo (Dinastía XVIII). Museo Egipcio de El Cairo. Aplicación de la Ley figura-fondo y el principio de similitud.



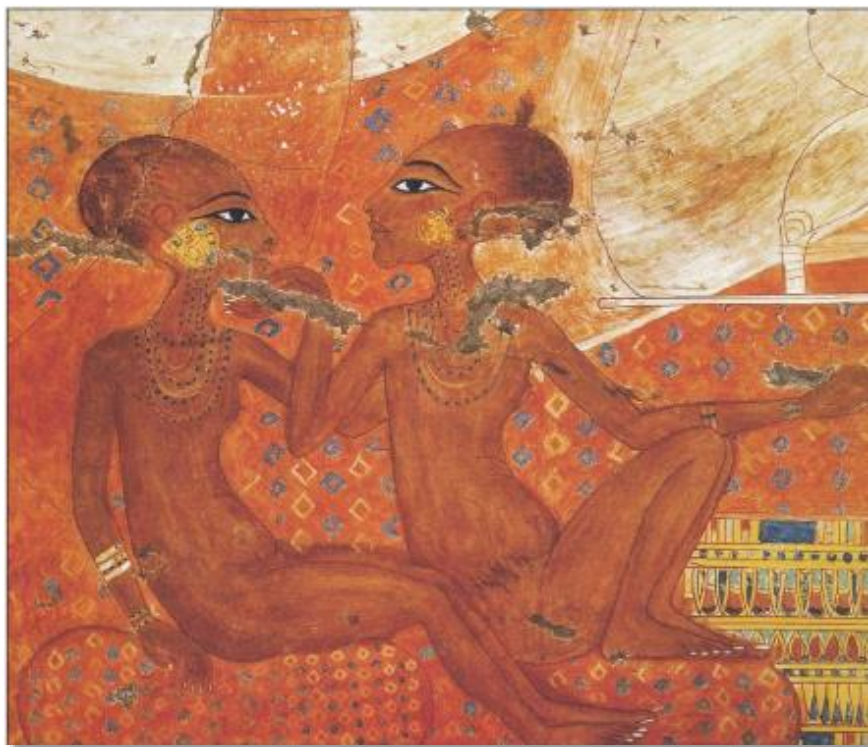
Fuente: Martínez de la Torre, Gómez López y Vivas Sainz, 2012, p. 197.

Para terminar con este ejemplo de pintura mural, cabe exponer que el estado de conservación en esta ocasión no es demasiado bueno y, por ese motivo, se aprecian líneas y grietas en toda la superficie. Evidentemente no es una cuestión propia de la obra porque, de ser así, podría aludirse al principio de cierre. No obstante, eso no impide que este aspecto genere una cierta “tensión visual” a la hora de observar la imagen puesto que, como indica el principio de cerramiento, el ojo siempre tenderá a completar o “cerrar” las líneas y figuras que aparezcan incompletas. Por tanto, aunque de forma involuntaria, esta obra creará tensión visual en la persona que la observe.

A continuación, abordaremos una pintura mural (fig. 3) del Palacio Real de Tell el-Amarna en la que aparecen representadas dos de las hijas de Akhenatón (Garrido-Ramos, 2021) –conocido previamente como Amenofis IV– y Nefertiti.

Este ejemplo resulta visualmente más complicado por compartir figuras y fondo el mismo tono. A este respecto se debe recordar que en el arte egipcio todavía no podemos hablar de una clara división entre planos o perspectiva que ayude a separar mejor las figuras del fondo y, por tanto, toda la escena comparte el mismo espacio (visión de conjunto). Aun así, el ojo humano realiza el esfuerzo de efectuar la diferenciación atendiendo a la ley indicada.

FIGURA 3. Pintura mural de las hijas de Akhenatón y Nerfertiti procedente del Palacio Real de Tell el-Amarna. Reino Nuevo (Dinastía XVIII). Museo Ashmolean. Aplicación de la Ley figura-fondo.



Fuente: Martínez de la Torre, Gómez López y Vivas Sainz, 2012, p. 198.

Las jóvenes se encuentran en una actitud completamente relajada y distendida, a diferencia de lo que había sucedido en épocas anteriores. Hasta entonces, encontramos ejemplos representando figuras estáticas, sin apenas movimiento (Wertheimer, 1912), y con el hieratismo habitual dentro de los convencionalismos del arte egipcio.

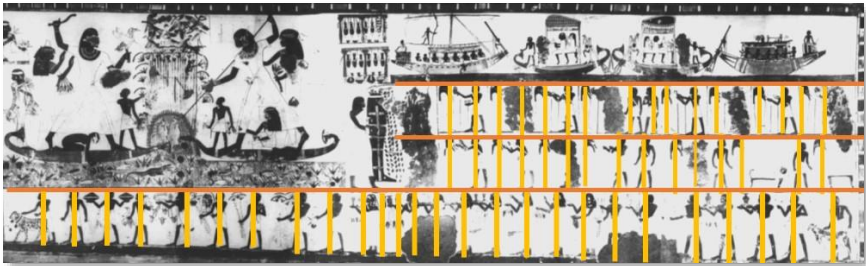
En esta ocasión, el arte amarniense en el que se enmarca esta obra, presenta un cambio que se aprecia en los cuerpos de las jóvenes que se diferencian visualmente mejor del fondo, tanto por la forma como por la posición de los mismos.

5.2. CONTINUIDAD

En igualdad de condiciones, tendemos a percibir, formando parte de una misma figura, los estímulos que guardan una continuidad entre sí. Este principio se puede observar claramente en muchas pinturas egipcias en las que se muestran, por ejemplo, figuras que representan a sirvientes una a continuación de la otra. Con frecuencia, en registros horizontales, confiriendo cierta sensación de monotonía rítmica y continuidad a la escena.

Como se aprecia en la imagen procedente de la Tumba de Menna (fig. 4), se suceden las líneas verticales (una por cada figura representada) las cuales también sirven para aplicar el principio de dirección común pero también el de proximidad.

FIGURA 4. *Pintura mural en la Tumba de Menna, Tebas (Dinastía XVIII). Aplicación del principio de continuidad, proximidad, dirección común y de simplicidad en la Tumba de Menna.*



Fuente: Elaboración de la autora a partir de la imagen de Davies, 1936.

Las líneas horizontales aportan igualmente un sentido de organización y distribución de la composición y refuerzan, por tanto, los principios aplicados. A lo que se suma el de simplicidad o ley de buena forma (pregnancia), puesto que se comprueba cómo las figuras se pueden traducir visualmente en una consecución de líneas rectas consecutivas (marcadas en naranja en la fig. 4), puesto que nuestro ojo simplificará la forma y la reducirá a la mínima expresión.

Y es que, atendiendo al equilibrio pictórico necesario en cualquier obra para una correcta percepción visual de la misma, Arnheim recuerda que por composición equilibrada se entiende cuando:

Todos los factores del tipo de la forma, la dirección y la ubicación se determinan mutuamente, de tal modo que parece posible ningún cambio, y el todo asume un carácter de necesidad en cada una de sus partes. Una composición desequilibrada parece accidental, transitoria, y por lo tanto no válida. Sus elementos muestran una tendencia a cambiar de lugar o de forma para alcanzar un estado que concuerde mejor con la estructura total (1986, p. 36).

En definitiva, esos aspectos concuerdan con los principios aplicados a la obra anterior, y por ello se confirma, según Arnheim, que nos encontramos ante una pintura equilibrada.

5.3. DIRECCIÓN COMÚN

Los elementos que se desplazan en la misma dirección tienden a ser vistos como un grupo o conjunto. En la siguiente imagen (fig. 5) se observa la pintura conocida como el friso de las Ocas de Meidum procedentes de la Tumba de Nefer-Maat (de la IV Dinastía). En ella aparecen unas ocas que se mueven en la misma dirección. El ojo humano intentará unir estas figuras, como si de un grupo se tratara, para simplificar la percepción y visualizar un conjunto en vez de formas individuales.

FIGURA 5. *Ocas de Meidum. Tumba de Nefer-Maat (IV Dinastía). Museo de El Cairo. Aplicación del principio de dirección común y se tratara de igualdad.*



Fuente: Martínez de la Torre, Gómez López y Vivas Sainz, 2012, p. 118.

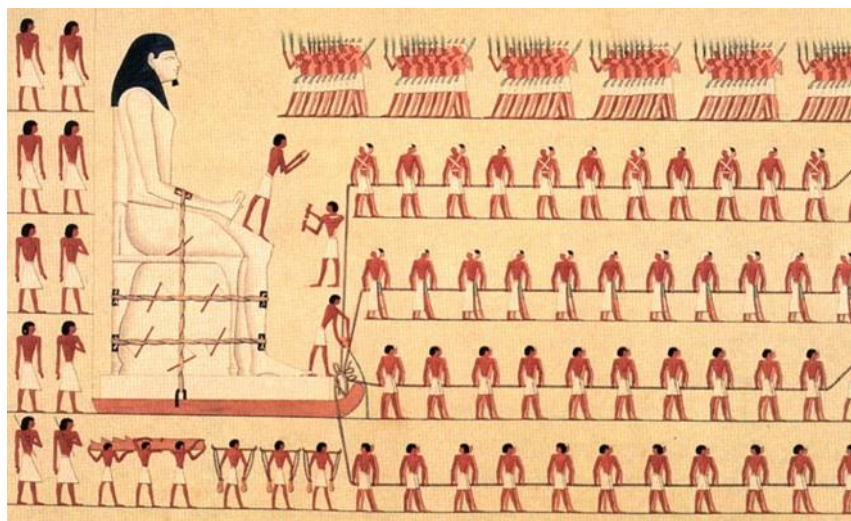
El otro principio que se observa sin duda es el de igualdad, puesto que se trata de animales idénticos en el caso de las dos ocas de la izquierda, como si fuera un duplicado, y por tal motivo, se facilita también la visualización en grupo.

En cuanto al color, destacar que en esta obra se observa el “azul egipcio”, prueba de que el egipcio evolucionó en la fabricación de los colores, realizado con una mezcla de silicato de cobre y de calcio (Warburton, 2004).

5.4. IGUALDAD

Tiende a agrupar los elementos semejantes. Es el caso de la siguiente imagen perteneciente al Reino Medio, cuya temática muestra el traslado de una estatua colosal por numerosos obreros. Si se analiza la composición de la escena en la siguiente imagen (fig. 6), en la parte superior se puede observar grupos de figuras. En otros puntos aparecen figuras de dos en dos, e incluso varias de forma individual junto a la estatua. Pero nuestro ojo tenderá igualmente a realizar agrupaciones en esas zonas de la composición (figuras de dos en dos o de tres en tres).

FIGURA 6. Pintura de la Tumba de Djehutihotep en Dehir el-Bersha, Reino Medio (XI-XII Dinastías). Aplicación del principio de igualdad, el de contraste, proximidad y dirección común.



Fuente: Martínez de la Torre, Gómez López y Vivas Sainz, 2012, p. 148.

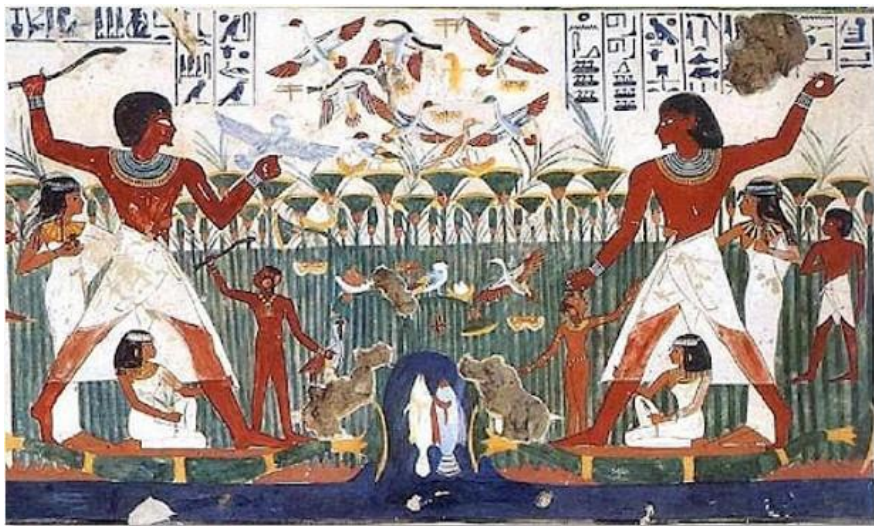
Otro de los principios que se cumple es el de contraste, por el tamaño de la estatua en comparación con el de los obreros, pero también el de proximidad. Y además el de dirección común si analizamos la imagen por registros puesto que los grupos del registro superior caminan en la misma dirección. En el resto de figuras, aunque en algunos casos sucede lo mismo, encontramos varias con la cabeza girada hacia el lado contrario de la marcha o en menor número remarcando menos este principio.

5.5. JERARQUIZACIÓN

Estudia la posición relativa de los elementos incidiendo sobre la atribución de cualidades, como es el caso del tamaño. Como bien es sabido, tendrá lugar en el arte egipcio, pero también en otras culturas se recurrió a la jerarquía a la hora de representar las figuras (diferencia de tamaño entre hombre y mujer, entre dioses/as y humanos, entre distintos miembros de una misma familia, etc.).

En el siguiente ejemplo (fig. 7) se puede percibir claramente la jerarquización social típica de la civilización egipcia. Se trata de la Tumba de Najt TT52 (Davies, 1917) en Luxor, un oficial del Antiguo Egipto, además de *astrónomo de Amón*, escriba, sacerdote, jefe de los graneros y encargado de las viñas del rey durante el reinado de Tutmosis IV, en la decimoctava dinastía (Baikie, 1932). La escena que se adjunta es la de la caza en los marjales, la cual recuerda en parte a la de la Tumba de Menna, vista anteriormente.

FIGURA 7. Caza en los marjales. Tumba de Najt, Luxor (Dinastía XVIII). Aplicación del principio de jerarquización.



Fuente: <http://www.forosdeegipto.com/forosegipto/index.php?topic=50.40>

Najt aparece sobre un bote de juncos simétricamente representado junto con su mujer e hijos. A la izquierda esgrime en una de sus manos un palo curvo con el que pretende abatir a los pájaros que salen de entre los juncos. En la otra tiene un ánade, que utilizará como reclamo para las aves. También en la mano derecha empuñaría un arpón-lanza (que no llegó a pintarse).

Sus familiares (en clara desproporción de tamaño respecto a él) participan de la cacería: el hijo de Najt con la trenza de la juventud entrega a su padre otro palo, y su mujer y sus hijas, se muestran afectuosas. La jerarquía de tamaños por importancia social se manifiesta rotundamente entre el señor y su esposa, así como entre el matrimonio y sus hijos.

5.6. SIMETRÍA

Las imágenes simétricas son percibidas como iguales, como un solo elemento en la distancia. En el arte egipcio se observa una gran simetría en multitud de casos representativos. Nos referimos especialmente a la inserción de un eje vertical que divide de arriba abajo la composición y muestra a ambos lados exactamente lo mismo (cual imagen especular), como si se tratase de un espejo. A continuación, se adjunta una pintura (fig. 8) de la Tumba de Userhat (Garrido-Ramos, 2017) en la que se puede ver un claro ejemplo de simetría axial. Sobre esta tumba habla Davies en su obra *Dos tumbas ramésidas en Tebas*, puesto que posee abundante decoración (Porter y Moss, 1994).

FIGURA 8. Detalle del muro con la Estela con ofrendas a Osiris en la Tumba de Userhat (Dinastía XVIII). Aplicación del principio de simetría en este caso axial (línea vertical naranja).



Fuente: Saldaña de la Calle, 2010.

Gracias a la aplicación de la simetría axial, en las pinturas egipcias se observan obras verdaderamente equilibradas y armónicas que se traducen a su vez en un recurso visual con el que obtener efectos rítmicos proporcionando intensidad y hasta cierta sensación de envolvencia. En cuanto al color verde, era el color con el que asociaba al dios Osiris a quien se denominaba “el Gran Verde”.

6. CONCLUSIONES

Muchos de los principios gestálticos expuestos en el estudio, sin duda, actualmente no se limitan a cuestiones psicológicas, sino que se aplican en diversos ámbitos como puede ser el del diseño, la publicidad, el arte, etc.

Por lo que respecta a la pintura, esta había sido cultivada con escaso entusiasmo durante las primeras dinastías, y es en los hipogeos del Imperio Nuevo cuando recibe la correspondiente atención y desplaza al relieve. Este es el principal motivo por el que en la muestra seleccionada no se ha analizado ningún ejemplo de ese momento, centrándonos especialmente en el Reino Nuevo (salvo dos imágenes que son del Reino Medio). Junto con la escultura, la pintura conoce en el Reino Nuevo una verdadera “edad de oro”. La representación humana, por lo general, se hace más esbelta y llena de gracia y ligereza. La obra del artista se individualiza, está más liberado de los esquemas de un canon tradicional, más hierático y despersonalizado. Gran parte de las obras pictóricas del Reino Nuevo se han conservado en las tumbas de los notables tebanos en Gurna y Deir el-Medina así como en las tumbas reales del Valle de los Reyes.

Atendiendo a la preferencia del ojo humano, a la percepción, siempre que sea posible se agrupará los elementos para formar unidades, se preferirán formas y composiciones proporcionadas (Robins & Fowler, 1994) y estables (Guillaume, 1964), es decir, que no generen tensiones visuales. En el caso del arte egipcio se demuestra claramente el *equilibrio pictórico* como “estado de distribución en el que toda acción se ha detenido” (Arnheim, 1986, p. 36).

El concepto de percepción encontró en la Teoría de la Gestalt uno de los más importantes esfuerzos de explicación. En relación a la teoría cabe recordar que:

El principal producto de su trabajo experimental son las leyes de la percepción, las cuales se encargan de describir los criterios con base en los cuales el aparato perceptual selecciona información relevante, la agrupa dentro de la mayor *armonía* posible (pregnancia) y genera representaciones mentales (Oviedo, 2004, p. 96).

Por otra parte, los colores tenían, como se ha expuesto con anterioridad, una significación y simbología en el antiguo Egipto. Esta cuestión se ha tenido igualmente presente a la hora de seleccionar la muestra de pinturas del estudio, con el fin de completar el argumento facilitado para la aplicación de los principios y de las leyes mencionados/as.

En conclusión, se ha constatado que las leyes y principios de la Gestalt no actúan de modo independiente, aunque las hayamos enunciado y enumerado por separado. Actúan simultáneamente y se influyen mutuamente. Este punto ha quedado patente en varias de las pinturas presentadas en las que convergen más de un principio o leyes de la Gestalt. Finalmente, se confirma tal y como apuntaron los psicólogos de la Gestalt que los principios de organización perceptual explican nuestras percepciones visuales.

7. REFERENCIAS

- Arnheim, R. (1986). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Aufrère, S. H. (1991). *L'univers minéral dans la pensée égyptienne*. El Cairo: Institut Français d'Archéologie Orientale.
- Baikie, J. (1932). *Egyptian Antiquities in the Nile Valley*. Londres: Methuen.
- Baines, J. (2007). Terminología de color y clasificación de color: terminología de color y policromía del antiguo Egipto. En J., Baines. *Cultura visual y escrita en el antiguo Egipto*. (pp. 240-262). Oxford: Oxford University Press.
- Bedman, T. (2005). *El Imperio Nuevo: la Dinastía XVIII*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Burke, P. (1993). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Carterette, E. C., y Friedman, M. P. (1982). *Manual de percepción. Raíces históricas y filosóficas*. México: Trillas.
- Davies, N. G. (1917). *The Tomb of Nakht at Thebes*. Nueva York: Metropolitan Museum of Art.
- Davies, N. G. (1936). *Ancient Egyptian Paintings*, Vol. II. Chicago University: Assistance, Chicago, pl. 53-104.
- Del Río, P., y Álvarez, A. (2007). La psicología del arte en la psicología de Vygotski. En L. S., Vygotski, P., Del Río Pereda (Ed.), y A., Álvarez (Ed.). *La tragedia de Hamlet & Psicología del arte*. (pp. 7-38). Fundación Infancia y Aprendizaje, San Sebastián de los Reyes (Madrid).
- Garrido-Ramos, B. (2017). Tumba de Userhat - TT 56. Estudio iconográfico de una tumba privada tebana de época pre-amarniana. *ArtyHum Revista Digital de Artes y Humanidades*, 39, 107-120.
- Garrido-Ramos, B. (2021). *Akhenatón y la revolución de Amarna*. Almería: Círculo Rojo.
- Gestoso Singer, G. Color in Ancient Egypt. *Terrae Antiquae*, 6 de diciembre de 2010. En: <http://terraequae.com/profiles/blogs/color-in-ancient-egypt> [Fecha de consulta: 15/12/2022].
- González Rey, F. L. (2008). Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis Psicológica*, 3, 140-159.
- Guillaume, P. (1964). *Psicología de la forma*. Buenos Aires: Psique.
- Hawass, Z. (2003). *La tombe de Menna*. El Cairo: Universidad Americana.
- Heller, E. (2008). *Psicología del Color*. Barcelona: Gustavo Gilli, S.A.
- Katz, D. (1967). *Psicología de la forma*. Madrid: Espasa-Calpe.

- Koffka, K. (1969). *Principios de la Psicología de la forma*. Buenos Aires: Paidós.
- Laboury, D. (2011). *Amarna Art*. Belgium and the National Foundation for Scientific Research of Belgium, Universidad de Liège.
- Martínez de la Torre, C., Gómez López, C., y Vivas Sainz, I. (2012). *Arte de las grandes civilizaciones antiguas: Egipto y Próximo Oriente*. Madrid: Ramón Areces.
- Michalowski, K. (1991). *El arte del antiguo Egipto*. Madrid: Akal.
- Molinero, M. A., y Solá, D. (Coord.) (2000). *Arte y sociedad del Egipto antiguo*. Madrid: Encuentro.
- Ortiz de Zárate, A. (1997). La Psicología del Arte de Vygotsky: los límites de la Psicología Cognitiva. *Trama y fondo: revista de cultura*, 3, 27-43.
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96.
- Pino, C. (2001). *Arte y eternidad. La decoración de las tumbas privadas en el Reino Nuevo*. Barcelona: Crítica.
- Porter, B., & Moss, R. (1994). *Topographical Bibliography of ancient Egyptian Hieroglyphic Texts, Reliefs, and Paintings*. Part. I. Oxford: Clarendon.
- Radí Abouarab, M. A. (2012). La simbología de los colores en el arte copto. *Arqueología y sociedad*, 25, 391-414.
- Robins, G., & Fowler, A. S. (1994). *Proportion and style in ancient Egyptian art*. Texas: Texas University Press.
- Robins, G. (2008). Simbolismo del color. En *La Enciclopedia Oxford del Antiguo Egipto*. Oxford: Universidad de Oxford.
- Sahlins, M. (1977). Colores y culturas. En J. L., Dolgin, D. S., Kemnitzer, & D. M., Schneider (Eds.). *Antropología simbólica*. (pp. 165-180). Nueva York: Columbia University Press. Cf. en *Semiótica*, 16 (1976), 1-22.
- Saldaña de la Calle, J. M. (2010). Tumbas de nobles: Tumba de Userhat. En: www.egipto-milenario.es [Fecha de consulta: 01/06/2014].
- Steven, J. (2008). *Esto es Gestalt*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Von Goethe, J. W. (1810). *Zür Farbenlehre*.
- Vygotsky, L. S. (1970). *Psicología del Arte*. Barcelona: Barral Editores.
- Warburton, D. (2004). The terminology of ancient Egyptian colours in context. En L., Cleland, K., Stears, & G., Davies (Eds.). *Colour in the ancient Mediterranean world*, Hedges. (pp. 126-130). Oxford: BAR International Series, 1267.

Wertheimer, M. (1912). Estudios experimentales sobre la visión del movimiento. *Zeitschrift der Psychologie*, 61, 161-265. Versión en castellano: Sahakian, W. S. (1968). *Historia de la psicología*. México: Trillas.

Yarza Luaces, J. (1991). *La pintura del antiguo Egipto*. Barcelona: Vicens Vives.

CULTURA Y EDUCACIÓN: LABORATORIOS DE APRENDIZAJE Y DIDÁCTICA DE LA CREACIÓN EN ARTES

NORBERTO BAYO

Universidad Euneiz (Vitoria-Gasteiz)

1. INTRODUCCIÓN

La educación artística y la pedagogía crítica son herramientas pedagógicas fundamentales para el desarrollo de la creatividad y la producción creativa desde la primera infancia. Estas herramientas educativas tienen como objetivo construir una conexión con la comunidad a través de la calidad, la singularidad y la relevancia sociocultural. Esta pedagogía permite al estudiantado desarrollar su poder personal, crítico y comunitario, además de generar oportunidades para la transferencia de saberes artísticos. El laboratorio de aprendizaje creativo busca identificar y formular tareas de aprendizaje para el manejo y la evaluación de tales equipos. Los educadores deben ser capaces de promover el aprendizaje innovador y el pensamiento crítico a través de la conversación y el trabajo creativo. Los tres rasgos de la pedagogía crítica innovadora son la constante evolución de la tecnología, las relaciones interdisciplinarias de las formas representacionales y creativas, y la toma de conciencia de los modos de discurso artístico. Estas herramientas y dinámicas contribuyen al crecimiento personal del estudiante, mejorando la responsabilidad del desarrollo personal y la integración comunitaria. Hoy, la educación artística necesita estar ligada a una pedagogía específica para descubrir los beneficios de la acción creativamente liberadora y de la crítica del discurso disciplinar. Una pedagogía de la expresión artística crítica vincula la experiencia previa y el discurso sobre el lenguaje visual para proporcionar un mecanismo de continuidad a lo largo del

aprendizaje. Los aspectos cognitivos y afectivos son la base para la intervención creativa en las actividades e instalaciones espaciales. Los esfuerzos educativos no deben centrarse en el desarrollo de la tecnología, la creación de virtuosismo o la maestría. Se prevé un cambio de paradigma en el que la intervención se centra en el conocimiento o saber, así como en la conciencia de la identidad, la diversidad y la integración. Los laboratorios de aprendizaje en artes son una herramienta invaluable para el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes de formación artística (Bayo, 2018a). Esta pedagogía de enseñanza enfatiza el desarrollo de habilidades artísticas y creativas, además de servir de medio para que los estudiantes expresen conocimiento, emociones y personalidad. Estos entornos de aprendizaje permiten que los estudiantes exploren herramientas de la cultura visual, como la pintura, el dibujo, la escultura, el diseño gráfico, la fotografía, la animación y el arte digital, la tecnología y la programación (Bayo, 2018b). Los laboratorios de aprendizaje en artes también son importantes para el desarrollo de habilidades relacionadas, como la crítica y la historia del arte. Estableciendo este entorno de aprendizaje permite a los estudiantes desarrollar habilidades artísticas y creativas, culturales y comunitarias, integrales e identitarias. Estas habilidades son esenciales para la toma de decisiones informadas sobre el trabajo artístico, así como para el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo y establecer relaciones positivas con sus compañeros y la comunidad. De esta manera, los laboratorios de aprendizaje en artes permiten a los estudiantes ampliar su conocimiento sensible, relacionando la cultura con la educación, mejorando así su capacidad para aprehender los contenidos curriculares y desarrollar una mirada crítica sobre la sociedad. Esto es especialmente importante para la construcción de identidades propias, ya que los laboratorios de aprendizaje en artes permiten a los estudiantes explorar su propia historia y conectar su pasado con su presente, lo que les ayuda a construir una identidad crítica y consciente. Los laboratorios de aprendizaje en artes también ofrecen la posibilidad de explorar nuevas formas de pensamiento y experimentación. Esto se logra mediante el uso de herramientas digitales como el diseño de videojuegos, la realidad virtual, el diseño de interfaces de usuario y el

diseño de prototipos digitales. Estas herramientas permiten a los estudiantes experimentar con la creatividad, desarrollar habilidades para la toma de decisiones informadas y mejorar su capacidad de comunicar sus ideas a través del uso de herramientas digitales. Esta combinación de habilidades creativas y técnicas les permite a los estudiantes desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico, mejorar su comprensión de la cultura y construir una identidad propia (Bayo, 2022).

2. ARTES, CULTURA VISUAL Y EDUCACIÓN

¿Se puede enseñar arte y/o aprender a ser artista? ¿Cómo guiar a los estudiantes para encontrar nuevos procesos e ideas de arte? ¿Cómo se despierta la creatividad en la etapa formativa? ¿Cómo podemos apoyar sistemáticamente al proceso creativo la producción de obras de arte únicas e inigualables en el aula? Estas son algunas de las preguntas clave que debemos hacernos cuando tratamos el arte en la práctica educativa y los desafíos que enfrentamos al estimular la creatividad artística en el proceso de aprendizaje. El arte enfatiza un papel creativo dual que enfatiza el poder estético y simbólico de expresión y singularidad. La educación artística busca ir más allá de la investigación práctica y la orientación hacia prácticas experienciales más abiertas que afirmen las experiencias sensoriales, sociales y emocionales en el contexto. Necesitamos abordar ciertas cuestiones en los enfoques actuales de las artes visuales y la cultura a través del diálogo crítico de las nuevas condiciones para la enseñanza del conocimiento. Ramón Cabrera, educador e investigador cubano, defiende que en la educación en el arte y en el arte mismo *se erige en un entre dos, donde se sitúan educadores y educandos, creadores y propuestas de creación, creadores y contextos, espectadores y re-creaciones, cuyo objeto/sujeto de investigación es del entre dos mismos, su relacionalidad* (Rivadeneira, 2018, p. 29). La enseñanza-aprendizaje del arte y la creación artística buscan integrar la búsqueda de constructos simbólicos en los proyectos entre lo (inter)subjetivo y lo (trans)objetivo. Cabrera (2015) defiende que *de esta relacionalidad emergen candentes: las imágenes* (p. 50). Según Cabrera, los propios individuos en el arte, la educación y la vida son sujetos situados, cambiantes y diversos sujetos a la interpretación y

emergencia de roles imperfectamente definidos. Cambiar el valor y la unicidad de la originalidad de la obra de arte a través de la subjetividad permitirá formar un diálogo productivo entre diferentes formas de conocimiento trascendental entre sujetos creativos. Este enfoque debería ser capaz de superar los problemas y las barreras de formación de la identidad; permite empoderar a los participantes en diversas situaciones críticas y profundizar en el campo de una comunicación más amplia de las emociones. La educación artística y la expresión de las emociones deben abordar las técnicas y procedimientos de enseñanza formales en el aula, pero con la ayuda de la performatividad, es decir, con el propósito de la libertad metodológica y las limitaciones del campo. Mientras que la nueva tarea de aprendizaje enfatiza el análisis de la cultura visual, el modelo tradicional de educación artística busca generar objetos. Este nuevo modelo de creación y análisis no rechaza, ni de lejos, la posibilidad de pintar. La educación artística debe primero visualizar el conocimiento del arte y luego diseñar procesos importantes centrados en procesos complejos con expansión temporal. Uno de los principales objetivos de la educación artística será profundizar el diálogo y las condiciones de la situación cultural en las aulas de las academias modernas (Luis Camnitzer, María Acaso y Ramón Cabrera, etc.). Los espacios de circulación de la práctica artística y las situaciones tradicionales de mediación son la base para la representación de la práctica creativa desde el modelo interdisciplinario de la creación. Las condiciones para la apertura a la creatividad deben abrir sentido a la sensibilidad artística, teniendo en cuenta diferentes teorías, métodos, medios y procesos. La creatividad, la emoción, la sensibilidad y cierto tono liberador brindan mecanismos para comprender, articular e instrumentalizar el proceso creativo interdisciplinario. Un taller dispone de la visión heurística única capaz de crear nuevas experiencias para la interiorización de la cultura visual y permite conciliar conexiones entre pensamiento, conciencia y arte. No solo debemos esforzarnos por desarrollar una gama de indicadores de desempeño, sino también hacer que las soluciones creativas sean más flexibles para proporcionar a los educandos habilidades conceptuales en un entorno de aprendizaje creativo. En el aula como en el taller, necesitamos estimular la importancia de la experien-

cia individual y colectiva en simultaneidad, y en el espacio público enfatizar las herramientas poéticas para expandir el acto de creación en un sentido estético. Es interesante profundizar en la heterogénea expresividad y comprensión de la experiencia a través de la experimentación de enfoques culturales creativos múltiples.

3. EL LENGUAJE DEL ARTE Y LA EDUCACIÓN SENSIBLE

Enseñar arte o enseñar a ser artista no es una pregunta reciente que muchas escuelas de arte han estado tratando de responder durante mucho tiempo. El currículo y sus recomendaciones para su implementación definen políticamente los límites de las cuestiones filosóficas y los supuestos sobre los conocimientos necesarios, los cuales están determinados por creencias y valores relacionados con el mercado del arte. Deben reconocerse estrategias para la cristalización de intereses artísticos, estéticos y poéticos tanto individuales como colectivos. El lenguaje del arte responde al propósito de la autoconciencia creativa y la reflexión crítica, creando estrategias y tácticas para aclarar, debatir y defender estas posiciones. Este primer abordaje epistemológico es fundamental comprender las formas de entender la visión contemporánea y la posibilidad de atribuir la experiencia. Según la investigadora y docente María Acaso, los siguientes criterios deben aplicarse a la pedagogía del arte para enriquecer el análisis y la discusión de la diversidad en el campo de la cultura y la diversidad (Acaso y Mejías, 2017). Se nos propone entonces:

- Aceptar la formación rigurosa de lo sensible en el mundo del arte y la eficacia del lenguaje expresivo para desafiar las habilidades aprendidas en el aula.
- Reconocer las experiencias formativas positivas y el potencial de los estudiantes en los medios artísticos.
- Repensar la relación entre la artesanía y las disciplinas artísticas tradicionales para seleccionar con eficacia, las posibilidades creativas que definen la tradición.

- Potenciar la creatividad artística y las ideas complejas en obras culturales contemporáneas.
- Reconocer las herramientas y técnicas de la creatividad artística para ampliar los horizontes teóricos y simbólicos del arte.
- Comprender el sistema de relaciones que configura la interacción entre el campo creativo y el capital simbólico de la comunidad.
- Extender interdisciplinariamente el aprendizaje colectivo entre conocimientos.
- Comprender la expresión artística como una actividad potencial.
- Aprender de la utilidad de la expresión estética y las habilidades de los diferentes lenguajes disciplinares.
- Visibilizar las poéticas interculturales actuales, los protocolos y las herramientas necesarias.
- Reconocer la naturaleza de la producción del lenguaje y la codificación estética del proceso creativo, incluyendo la intuición y la imaginación, influidas por la subjetividad.
- Reconocer poéticas personales en relación con las competencias y los sistemas de valores establecidos.

La educación artística debe utilizar estos criterios para enriquecer el análisis y la discusión de la diversidad en el campo del arte y las múltiples formas de enseñanza que derivan en él. El arte refleja y cuestiona críticamente las condiciones de producción simbólica de la vida social y cultural y es considerado un valioso compañero de la conciencia en, sobre y desde los modos de producción de la vida (Acaso, 2011). Asimismo, el campo de la integración de saberes es el capital simbólico de la educación y la cultura. La creación de conocimiento sensible es un pilar de la educación cívica integral y da sentido y propósito a la creatividad. El acto mismo de la creatividad proporciona herramientas y métodos para la enseñanza y el aprendizaje, y es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas en todas las etapas del ser humano.

Fomentan el debate cultural y las obras de arte son reconocidas como una actividad capaz de contribuir a la masa crítica de la sociedad y sentar las bases de la integridad y diversidad de su población. El arte es un tesoro de la memoria social y un lugar más para la construcción del valor simbólico cultural. Propone la creación de redes de comunicación locales y globales para crear comunidades ricas y conocimiento relevante de los sistemas de dominio colectivo. Existe una conexión real entre el arte, la ciencia y la tecnología, y el crecimiento actual de estas prácticas claramente está acelerando la comprensión de las áreas básicas de conocimiento y los métodos educativos. Se prevé políticas culturales que deriven la gestión del sector hacia respuestas comunitarias, que enfatizan críticamente los significados asociados a ellas, que contribuyen a cuestiones necesarias para la emancipación y el crecimiento personal entre diferentes regiones. La práctica de la educación artística es el pilar principal para crear estos valores de uso y sus convenciones y convencionalismos alrededor de ella; esta nueva práctica honra una pedagogía orientada a la forma en que se produce y circula el conocimiento.

Las prácticas educativas integrales en artes deben desarrollar el empoderamiento a partir de tres ejes transversales (Ellsworth, 1999):

- Libertad artística y creatividad estudiantil: estas son las condiciones y razones de expresión creativa que garantizan la expresión simbólica de la cultura visual.
- Pensamiento crítico: trata de promover el respeto a la diversidad expresiva y creativa, siendo consciente de las condiciones de reflexión y crítica de la producción creativa.
- Compromiso social y cultural: deben crearse espacios y actitudes para la exploración y el intercambio intercultural que puedan conducir a una acción transformadora dentro de la comunidad escolar a partir del potencial transformador de la creatividad y la educación artística.

Adicionalmente, se debe proponer como fundamentos conceptuales (Acaso, 2011):

- Interacción intercultural: a través de la práctica educativa se establece un modelo de convivencia que prevé el respeto y la tolerancia; crea nuevas condiciones de vida e incluye la identidad y representación de subgrupos ilegítimos en las mismas condiciones; potencial de reflexión sobre la diversidad de las obras de arte.
- Equidad integral e inclusiva: promueve la igualdad de oportunidades para todo el alumnado reconociendo los lugares de origen, las capacidades individuales, la raza, el género, la afiliación social y económica y otras formas de representación que son vulnerables a la igualdad de oportunidades.
- Interdisciplina y transdisciplina: conexiones creativas entre disciplinas artísticas y espacio de experimentación, exploración e inclusión.

Así, la producción de conocimiento que persigue la educación artística, plástica y visual en la infancia son vías legítimas de acceso al conocimiento (Rivadeneira, 2018):

- Pedagogía sobre el arte, que significa la reflexión de los hechos artísticos como parte de diferentes enfoques, interacciones, perspectivas y soluciones epistemológicas prácticas: semiótica, historia del arte, museología, etc., para brindar interpretación o análisis.
- La pedagogía en el arte, que se refiere a la investigación y creación de conocimiento utilizando métodos personales para lograr resultados inéditos en la creación artística: búsqueda de información y experimentación creativa, etc.
- La pedagogía para el arte, que trata el proceso de enseñanza no como un fin, sino con el objetivo de crear nuevas formas y prácticas de producción: la expansión tecnológica de la sociedad y la cultura.

- Pedagogía desde el arte o a través del arte, utilizando el carácter metódico y procedimental de aplicación, concretando fines específicos: conocimiento lingüístico y representación de la cultura visual.

En consecuencia, la práctica pedagógica docente buscará legitimar los desafíos del reconocimiento y la defensa del sujeto creador, su singularidad y los aportes en particular del currículum oculto (Jackson, 2012):

- La legitimidad del lugar y la importancia del artista en la sociedad.
- Evaluación de la forma del conocimiento perceptivo.
- Una obra de arte es un proceso intelectualmente creativo.
- Mejorar la singularidad singular.
- Promover el conocimiento y la validación de las expresiones plásticas y artísticas como habilidades cognitivas.

4. LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

La educación estética es la principal alternativa que pretende desarrollar los conocimientos específicos que genera el arte. Intenta identificar problemas en lugar de soluciones en el conocimiento creativo. Busca conectar el arte visual y audiovisual, la música, la literatura, los multimedia y las artes escénicas, rastreando las conexiones emocionales y subjetivas entre experiencias y conocimientos únicos, personales y colectivos. Cada sujeto o audiencia debe tratar de identificar la macro-narrativa proporcionada por diferentes habilidades, herramientas y técnicas, mezclando mecanismos de representación. Así, la abstracción figurativa y la cultura visual son los principales objetivos para convertir el pensamiento estético en un hábito dinámico de reflexión y aprendizaje. La metodología de la educación estética busca relacionarse de manera rizomática, aprovechando la metáfora de Deleuze y Guattari (1980), cuyas características podríamos resumirlas en:

- El conocimiento estético es siempre diverso y heterogéneo.
- El conocimiento estético surge en redes, entre conexiones.
- El conocimiento estético es horizontal, no jerárquico.
- El conocimiento estético es reflexión.
- El conocimiento estético es flexible, se rompe constantemente en circunstancias importantes.
- El conocimiento estético es abierto, colectivo y cambiante.

La educación estética permite fomentar aprendizajes que recrean la alegría de la reflexión entre los códigos de la atención y la curiosidad (Mora, 2013). Las revoluciones educativas, la nueva educación o la pedagogía alternativa buscan reconocer en el empeño la alegría, la intimidad, la pasión y el entusiasmo. Carmen Mörsch (2015), directora del IAE (Institute for Art Education), define la práctica educativa y la mediación de los museos como *un grupo de prácticas cambiante que existe para ampliar la comprensión y el disfrute de las artes visuales a través de proyectos y programas que ayudan a los escolares y a la comunidad en general a tener confianza en su comprensión y disfrute de las artes visuales y las exposiciones* (p.15). La pedagogía crítica ha reconocido el interés por rechazar el placer, el ocio y el juego como elementos comunes, pero es necesario cuestionar el proceso de autodeterminación para restaurar la igualdad social basada en el placer, la felicidad y la diversión. Hoy es necesario redefinir el sentido del placer como una actitud crítica cuya tarea es visibilizar el problema de desafección voluntaria, es decir, promover la indocilidad. No queremos decir que las experiencias de juego no hagan nada para redefinir la práctica artística en museos e instituciones culturales, sino que el entretenimiento debe basarse en propuestas críticas que reconozcan el lenguaje creativo relevante.

Las clases de arte en museos y escuelas no deberían ser lugares reservados para unos pocos privilegiados. El conocimiento proviene de otros conocimientos, y las actividades de comunicación creativa permiten resolver problemas de diferentes maneras. No se pretende promover la creatividad exclusiva o distintiva, original o única, incontaminada, sino

todo lo contrario. Los talleres de arte o cualquier lugar de eventos culturales contemporáneos son sitios de producción contemporánea y una forma de extender las relaciones igualitarias de manera deslocalizada (McLaren, 2019). Cualquier espacio está sujeto a cambios, lo que también puede afectar a la pedagogía. La pedagogía estética no debe ser vista como un ejercicio de autoexpresión de artistas talentosos dónde es importante la autorreferencia a uno mismo, sino una relación directa con la realidad, los enunciados y la transformación de nuestras vidas en colectividad. El concepto *artivismo*, como ejemplo, pretende artísticamente trascender las necesidades individuales, descifrando temas relevantes de las transformaciones que vivimos y experimentamos en cualquier momento y lugar.

Las instituciones culturales y educativas relacionadas con el arte se han encargado de crear diferentes roles entre educadores y artistas. El talento, el dominio tecnológico, la creatividad y la belleza formal de la disciplina han polarizado nuestra relación con el arte. Los museos de arte contemporáneo demuestran sistemáticamente diferencias en la forma en que nos relacionamos y promueven una clara distinción entre el arte (un modo de producción) y la educación (un modo de aprendizaje). En los museos y galerías de arte, los educadores no podemos involucrarnos activamente ni reconocernos como creadores de conocimiento de acción, haciendo conexiones consensuadas entre imaginarios relevantes y experiencias transformadoras; es solo sesgo. Los docentes pueden trabajar en una variedad de contextos, tanto formales como informales, para incorporar un espacio esencial de alfabetización crítica. La educación sensible debe transitar hacia una metadisciplina donde el arte y la educación no puedan separarse. Esta metadisciplina incluye una etapa intermedia donde es imposible distinguir entre lo que es arte y lo que es educación. La educación sensible es una disciplina viva y su organización no tiene una jerarquía prepotente; son prácticas secundarias y multifuncionales que existen y están interconectadas en la producción de conocimiento en el mundo contemporáneo. Van más allá de la instrucción o el entrenamiento de la mirada independiente, y podemos identificar el proceso como una tarea deslocalizada. La educación

estética es, por tanto, la neutralización de la práctica insignificante, predecible o moral para distinguir la práctica de la creación; debe detenerse en, parafraseando a Mérioux (2013), crear monstruos (o destinos) y apostar por sus posibilidades de producción.

El objetivo de la educación estética en el aula es una comprensión holística de todas las cuestiones enfatizadas en el campo del arte: mediación, creación y producción de obras y discursos de comunicación cultural crítica. La pedagogía estética, entendida como producción cultural, es una gran estructura simbólica que crea sentido. Para docentes y estudiantes, la defensa de nuestro acto docente será convertirnos en profesionales que diseñen y realicen productos culturales desde diferentes perspectivas, capaces de imaginar la creación de productos en diferentes formas de entender el discurso. En el mundo de la mediación pedagógica de los museos y las instituciones de arte moderno y contemporáneo, se intentan llevar la educación formal e informal a los discursos de transformación intelectual al salir de sus zonas de confort y luchar por que nuestro trabajo, sea entendido como una práctica política validadora, regeneradora, deconstruida y transformadora (Mörsch, 2015). Tenemos que abandonar la infantilización de nuestra práctica; en definitiva, tenemos que ser capaces de generar nuestras propias propuestas y experiencias de creación, diseño e implementación de la experiencia estética para justificar nuestra postura intelectual reflexiva.

5. PENSAMIENTO COMPLEJO EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA

Arte y educación son parte de una misma ecuación, y los resultados se encuentran en experiencias estéticas, pensamientos divergentes, producciones culturales, proyectos colaborativos, reflexiones sobre las relaciones de poder, cambio social, emociones e, incluso, aceptación de errores. La expresión artística es una forma de pensar diferente al pensamiento lógico; es diferente, entretenido, productivo y colaborativo. En una perspectiva horizontal, la educación artística y plástica es capaz de crear y transformar inteligencias complejas autónomas. Por ejemplo, el denominado *Art Thinking* ofrece ampliar las dinámicas positivas de

transformación de audiencias, desarrollar posiciones autocríticas, recuperar la conciencia emocional y la educación desde diferentes perspectivas:

Es obvio que estamos inmersos en un orden visual distinto y ese nuevo orden aparece marcado básicamente por tres factores: la inmaterialidad y transmisibilidad de las imágenes; su profusión y disponibilidad; y su aporte decisivo a la enciclopedización del saber y de la comunicación (Joan Fontcuberta, 2016, p. 9).

La alfabetización creativa temprana es una herramienta potencial para el pensamiento cognitivo. Ver el proceso creativo como una solución educativa no es solo para los artistas, porque el arte es más que sus habilidades. Como educadores, debemos dejar de lado la afirmación de que la creatividad artística en la educación es algo incompleto. Necesitamos reconocer cómo hacer realidad las ideas artísticas para democratizar la creación libre en todos los ámbitos de la educación (Acaso, 2017). La educación artística debe tener un lugar en la educación actual porque existe una necesidad urgente de reconocer los peligros de una separación tácita entre emoción y comprensión, entre emoción e inteligencia. Debemos tener en cuenta las competencias y resultados físicos y psíquicos que pretende mejorar la educación artística, y se fomentan actividades que involucren la identidad, la reflexión colectiva y las prácticas unificadoras.

Hoy, todos producimos y consumimos imágenes, y la vieja división entre consumidores y productores se está cerrando constantemente. La educación artística posterior a Internet fue un desafío transformador para la reflexión crítica y el uso de imágenes. Nuestra era ha cambiado y la forma en que vivimos e interactuamos es ahora digital, y la mayoría de los centros educativos deben incorporar cambios educativos y tecnológicos reales (Acaso, 2017). Desafortunadamente, el arte está poco a poco faltando en la educación formal hoy; está amenazado por una crisis de valor político y económico, pero, con optimismo, será imposible distinguir el arte del resto de la experiencia cotidiana, es decir, representativa y comunicativa por igual. Esta crisis de valores y la falta de recursos que en la educación artística vivimos hoy debe fortalecerse

en el transitar hacia las artes como disciplina, a veces optativa, y ampliar nuestras relaciones liberadoras. La educación artística y visual no es solo un oficio basado en la elaboración de objetos y la belleza formal en el mundo aficionado o semiprofesional, sino una práctica honesta y auténtica de pensar nuestro tiempo. La práctica del arte es fundamental para repensar nuestro mundo y nuestras experiencias, contextos, comunidades, sentimientos y emociones colectivas e individuales. Además, son capaces de prevenir discursos injustos, irracionales y emocionalmente insatisfactorios. La cultura visual, el mainstream, la tecnología, Internet y las redes sociales son necesarios para conectar la educación artística con la realidad y renovar la educación general con fuerza creativa.

La cultura visual no sólo expresa discurso sin recurrir a la performatividad *per se*, sino que, también, es un medio para cambiar la realidad desde una perspectiva responsable. Dado que las estructuras visuales pueden resonar en diferentes niveles, es necesario enseñar la utilización desde una perspectiva crítica que permita romper el *statu quo* hegemónico. A este respecto, Acaso (2017) añade que *la escuela, la familia y las religiones han dejado de ser hace mucho tiempo las responsables de fomentar la pasión por el conocimiento* (p. 53). También supone que los productos de los medios y el entretenimiento tienen la responsabilidad principal de enseñar las artes, en lugar de fomentar la responsabilidad, el compromiso moral y social que antes asumía la familia, la escuela o la religión.

6. CONCLUSIÓN

El análisis de los contextos creativos y educativos en nuestro compromiso, es decir, la interpretación y/o composición/creación están sujetas en última instancia a varias disposiciones. Esta relación sugiere una interacción creativa de base experimental entre las habilidades expresivas y la expresión artística en un contexto de proceso. La novedad del aprendizaje no coincide con la búsqueda de propiedades atómicas disonantes. La envoltura de plástico debe ser un objetivo educativo con fi-

nes interdisciplinarios. La autonomía de los sujetos individuales dependerá de la capacidad del arte para compartir su experiencia. En honor a McLuhan, el propósito y la responsabilidad política y social de la expresión artística parte de su compromiso contextual y creativo de configurarse como un acto social y cultural, posibilidades ilimitadas en relación con el entorno y el deseo de volverse comunicativo (McLuhan y Powers, 2015). La singularidad de este contexto y la posibilidad de posibles investigaciones sugiere que el flujo de la libertad, el flujo de la oportunidad, el flujo del cambio, el flujo de la voluntad, el flujo de los estudiantes se hace evidentemente conocimiento al satisfacer la comprensión de la personalidad. Este panorama contemporáneo es posible gracias a la construcción de objetos creativos y ejercicios prácticos de desorden y reorganización, así como la experimentación y la incertidumbre relacionadas con la naturaleza técnica del arte: el paisaje, la ecología y el conceptualismo creativo.

La pedagogía invisible comienza con el sentimiento y claramente intenta generar una dinámica transformadora que cambie la realidad sensible de la experiencia. Hace que sea más fácil reflexionar constructivamente sobre una postura abierta que no juzgar ni autodeterminar, es decir, que fortalece y restaura, que implica cambios, cuestionamientos profundos y sabiduría comunitaria. María Acaso (2018) define la pedagogía invisible como:

el conjunto infinito e incontrolable de microdiscursos que suceden y/o que no suceden a la vez en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano (latente e inconsciente) dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforman el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión (p. 119).

Se debe ser consciente de las posibilidades de la comunicación artística, que permiten crear conexiones emocionales y relacionales entre la creatividad, las tecnologías y sus posibilidades combinatorias. *Art Thinking* es un método ecológico de creación perceptiva, resonadora, reverberadora y reveladora social y cultural en una construcción simbólica permanente. La radio, la televisión, el fonógrafo, Internet, los teléfonos celulares y las computadoras personales han moldeado nuestro pensa-

miento creativo y visual, y debemos ser capaces de abordar subversivamente un lenguaje que estimule la percepción psicológica y las relaciones con el entorno social y cultural. El *Art Thinking* busca fomentar la formación de relaciones personales y contextuales en una experiencia creativa. Pensar en la desmaterialización de la creatividad es desentrañar los hechos artísticos que subyacen a la experiencia creativa transaccional. En una fase formativa, el encuentro creativo puede identificar la esencia y el espacio de comunicación. La práctica artística contemporánea debe ser analizada a partir de objetividades específicas que se refieran al lugar de desarrollo de la experiencia, es decir, la experiencia en el laboratorio de aprendizaje. Cada vez más prácticas creativas están listas para conectarse culturalmente con diversos medios. El carácter desmaterializado del aprendizaje tiene múltiples aplicaciones: instruccionales o académicas, aplicadas o profesionales, terapéuticas o no terapéuticas... El carácter sensible y definitivo de la estrategia de enseñanza del arte derivará de la expresión que resuena en el mundo creativo como medio ancestral de comunicación. La difusión del conocimiento que aquí propugnamos pertenece a un fenómeno que parte de la escucha de la performatividad para reflexionar sobre las prácticas docentes que utilizamos mediáticamente. Para interpretar los resultados y comprender el sistema de registro creativo, el comportamiento de aprendizaje asume enfoques clave del contexto performativo. Las estrategias de enseñanza en el arte involucraron tres sitios de expresión: componer (para el artista), interpretar (como experto) y recibir (como público). Debido a estas tres expectativas, la experiencia escénica interdisciplinaria es libre de ejercer su naturaleza transformadora.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Acaso, M. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Akal.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles*. Catarata.
- Bayo, N. (2018a). Arte y educación: laboratorios de aprendizaje y transferencia creativa. En *Experiencias pedagógica e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. (pp. 1672-1681). Octaedro.
- Bayo, N. (2018b). Instituir paisaje educativo y pensamiento creativo en Artes. En *Experiencias pedagógica e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. (pp. 3580-3588). Octaedro.
- Bayo, N. (2022). Clínicas de aprendizaje: procedimientos, estrategias y herramientas para la investigación musical. En *Pedagogías de las Artes y Humanidades: praxis, investigación e interculturalidad*. (pp. 299-306). Editorial UNAE.
- Cabrera, R. (2015). Diario de una mirada interrogante. *Educación artística: revista de investigación*, 6, 49-67. Universidad de Valencia. <https://doi.org/10.7203/eari.6.5154>
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1980). *Mil plateaux. Capitalisme et schizophrénie*. Les Editions de Minuit.
- Ellsworth, E. (1999). ¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica. En *Géneros Prófugos: feminismo y educación*. (pp. 55-88). Paidós-UNAM.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Galaxia Guttemberg.
- Johnson, P. W. (2012). *What is Education?*. University of Chicago Press.
- McLaren, P. (2019). *Revolutionary Multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millennium*. Routledge.
- Meirieu, P. (2013). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se aprende lo que se ama*. Alianza.
- Mörsch, C. (2015). *Contradecirse una misma. Museos y mediación crítica*. Museo de la ciudad: Quito.
- McLuhan, M., y Powers, B. R. (2015). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Gedisa.
- Rivadeneria, G. (Ed.) (2018). *Metodologías y procesos de enseñanza para la creación artística*. Editorial UArtes.

LA MÚSICA Y LOS MALESTARES CAPITALISTAS: EL CASO DE BRISTOL Y EL *TRIP-HOP*

MIKE BATISTA RÍOS

Universidad Complutense de Madrid

JOSÉ MANUEL CORRALES AZNAR

Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO HISTÓRICO

Los años en los que Margaret Thatcher y Ronald Reagan gobernaron simultáneamente el Reino Unido y los Estados Unidos de América, vieron la aparición de una suerte de consorcio político en las filas del conservadurismo, altamente efectivo para extender su programa reaccionario. Una alianza transversal con objetivos conectados y análogos que revitalizaron al movimiento conservador a nivel mundial en las esferas cultural, política e ideológica, promoviendo la desregulación de la economía con el regreso a los principios clásicos de la libertad y la economía de mercado.

La agenda política y legislativa del gobierno de Margaret Thatcher en Reino Unido (1979-1990) fue, en gran medida, resultado directo de las ideas sobre el desarrollo del individuo como ser moral, y su peculiar forma de entender la relación entre los individuos, la comunidad y el Estado trastocando el concepto de ciudadanía. Así se puede afirmar que el *thatcherismo* fue consistente en su propia narrativa cuando legisló sobre la moralidad y las costumbres de forma estricta, en circunstancias sociales específicas y desde una perspectiva ideológica ultraliberal (Campos Maschette, 2022, pp. 23-52).

Las huelgas mineras de los años 80 fueron utilizadas por el gobierno de Thatcher para ajustar cuentas con el movimiento obrero y aplicar sus recetas privatizadoras. Estas huelgas supusieron una derrota del sindicalismo, con una ofensiva sin precedentes contra los derechos laborales y la imposición de puntuales restricciones y prohibiciones al derecho a la huelga. La represión de la huelga minera fue muy dura, con un balance de 20.000 mineros con diversas lesiones y contusiones, 13.000 detenidos y dos muertos en las protestas y en los piquetes, incrementando las contradicciones y desigualdades de clase y raciales del país. La decadencia y el final de Thatcher no llegó hasta 1990, cuando intentó imponer el impuesto conocido como *pol tax*, que desencadenó uno de los mayores movimientos de desobediencia civil de la historia, con disturbios y movilizaciones masivas en las ciudades inglesas y con millones de personas que se negaron a pagar dicho impuesto.

Esta realidad convulsa del Reino Unido entre los años 80 y 90 será determinante para la aparición y consagración de uno de los últimos géneros musicales aparecidos en el siglo XX, el *trip-hop*. Este hunde sus raíces en las problemáticas socioeconómicas, políticas y raciales que condicionaron el panorama cultural circunscrito, en un primer momento, a la ciudad de Bristol y cuyas reivindicaciones no tardarían en extenderse por Europa y Estados Unidos con el éxito de grupos musicales como Massive Attack y Portishead, o proyectos en solitario como el de Tricky o DJ Shadow.

En torno a 1993 la prensa musical inglesa bautizó como *trip-hop* al sonido que derivaba del *breakbeat* experimental mezclando el *hip-hop* y el *reggae* que habían sido introducidos por su comunidad negra (Wragg, 2014). Otras influencias provenientes del *jazz*, *funk* y *soul*, hicieron que sellos como Mo'Wax, Ninja Tune y Wall of Sound publicaran los primeros títulos. De carácter nostálgico, este género estaba marcado por «atmósferas ambientales y aparentemente psicotrópicas» –*trip* se traduce como viaje–, y por texturas crepitantes del vinilo que apuntan a la retromanía estética de muchos de sus productores. Aunque similar al hip-hop estadounidense en su uso de loops o bucles de percusión, fragmentos melódicos extraídos de otras

canciones y letras sincopadas, el *trip-hop* se permitió ser más experimental e incorporó más voces femeninas. Esto último le acercó a una audiencia más amplia, haciendo que “los lanzamientos de *trip-hop* encabezaron las listas independientes en el Reino Unido” convirtiéndolo en una categoría de éxito para la industria musical.

Con su *Dialéctica de la ilustración*, Adorno y Horkheimer sentaron las bases para la crítica a una industria cultural que convierte toda expresión artística en mercancía del sistema capitalista (. Si bien sus textos pertenecen a una época en donde no se podía intuir dónde desembocaría el *jazz* que tanto estudiaron, hay elementos de su análisis que siguen siendo útiles. Por ejemplo, si seguimos su idea de que el entretenimiento se produce por y para “quien quiere sustraerse al proceso de trabajo mecanizado para poder estar de nuevo a su altura, en condiciones de afrontarlo” (Adorno y Horkheimer, 1998, pp. 202-203) podremos comprender cómo la música popular de fin de siglo alberga un vector de escapismo.

Sin embargo, esto no es suficiente para explicar el auge del *hip-hop* y sus ramificaciones sonoras, especialmente si atendemos a la crítica cultural que se produce desde estos géneros musicales. Por su parte, la socióloga estadounidense Tricia Rose explica el *hip-hop* como “una forma cultural que intenta negociar las experiencias de marginación, oportunidad brutalmente truncada y opresión dentro de los imperativos culturales de la historia, la identidad y la comunidad afroamericana y caribeña” (Rose, 1994, p. 184) vinculando así este género con el de la música protesta. Esta intersección parece aún más fecunda para un análisis del fenómeno *trip-hop* si se combina con el pensamiento de Mark Fischer que ahonda en la precariedad laboral y existencial, en definitiva, en los malestares contemporáneos.

2. APUNTE SOBRE LA MÚSICA PROTESTA

El pensamiento neoliberal potencia el deseo de mercantilización de todos los ámbitos de la sociedad y canaliza el intercambio comercial como motor y guía fundamental de las acciones humanas. La nueva hegemonía cultural que impulsa el neoliberalismo adquiere su máxima expresión en una realidad en la que “el mercado llena el campo del

sentido y el sentido es el campo del mercado” (Moulian,1997). Cualquier alternativa, por lo tanto, no es problemática o equivocada sino absurda, surgiendo de una forma natural como única opción posible antes el caos y la anarquía.

La canción protesta, expresa una variante de la disidencia cultural que profundiza en la crítica a la retórica y al consenso neoliberal, que por el contrario promueve expresiones musicales menos comprometidas, propias de un combinado que vincula represión, nacionalismo y libertad de mercado. La música protesta canaliza el resentimiento de los jóvenes y los excluidos por el sistema a través de un pop rebelde, plebeyo y populista, que condena las desigualdades raciales y de clase, que va más allá de una expresión meramente superficial, ofreciendo una auténtica crítica de la economía y rompiendo con el lenguaje ideológico político establecido (Depetris, 2016, pp. 56-77).

Un ejemplo paradigmático de la música protesta es la canción *No nos moverán* que se ha utilizado profusamente en diversos contextos culturales y sociopolíticos durante los dos últimos siglos. Esta canción tiene su origen en las experiencias religiosas de los esclavos africanos en Estados Unidos del siglo XIX y que después servirían de instrumento activista en una amplia diversidad de movimientos sociales en países de diversas tradiciones culturales. Ya en el siglo XX fue asumida, de forma singular, como himno por los movimientos sindicales y de derechos civiles estadounidenses. Posteriormente llegó a España, donde desempeñó un activo papel en la lucha y resistencia contra el régimen dictatorial de Franco, siendo también utilizada en Chile para defender el proyecto de unidad popular de Salvador Allende frente a las maniobras golpistas y autoritarias que triunfaron en 1973 con la dictadura de Augusto Pinochet.

La música protesta no solo ha servido a los movimientos sociales como un importante recurso expresivo, sino como un elemento afectivo y cohesionador, que trasciende los límites de las fronteras raciales, nacionales, culturales y lingüísticas. De esta forma las canciones despliegan su potencial simbólico al servir de arma transcultural de lucha para los participantes en los movimientos sociales. Dichos colectivos críticos han desarrollado unos patrones comunes gracias al

relato promovido por la música, que les permite establecer una comunicación fluida y frecuente con luchadores y activistas de otras latitudes, momentos históricos y tradiciones diversas, que han compartido unos objetivos, principios y visiones coincidentes, teniendo muy presente que la música y las luchas sociales trascienden cada vez más los límites territoriales de las naciones y las culturas (Spener, 2015, pp. 55-74).

La música y las consignas sonoras verbalizan emociones y juegan un papel central en la dinamización y modulación de los sentimientos, activando un clima propicio y favorable para la protesta. Las funciones emocionales que desempeña el sonido dependen de la presencia de ciertos componentes sonoros, estructurales y estilísticos en la música, que se vinculan a los imaginarios y tradiciones culturales de lucha y resistencia que dan forma al quehacer de los distintos movimientos contestatarios. La presencia de una dimensión verbal permite que el actor social dé contenido, forma y nombre a sus sentimientos, mediante un despliegue emotivo y retórico en el discurso posibilitando el entendimiento de su perspectiva sobre el marco social y político, a la vez que redirige las tendencias culturales para adaptarlas a los elementos emocionales en oposición a los requerimientos industriales del sector. La expresión de los afectos se convierte en una función comunicativa central y las consignas sonoras son la expresión de emociones que comparten “un diagnóstico, la identificación de víctimas y antagonistas, la elaboración de planes de acción y el despliegue identitario” (Granados, 2019, pp. 63-95).

Otro ejemplo paradigmático de la canción protesta se manifestó con la aparición de artistas que abordaban la Guerra de Vietnam partiendo de un bagaje vinculado directamente con la música *folk* estadounidense. Estas producciones promovían un mensaje antibelicista que cuestionó la moralidad de la guerra partiendo de su carácter innecesario e injusto. Los jóvenes estadounidenses que participaron en la guerra lo hicieron engañados por el poder que les arrebató su juventud, consecuentemente la guerra fue percibida como un conflicto que sufrieron y padecieron en exclusiva las clases trabajadoras, mientras que los grupos más ricos y pudientes estuvieron exentos. *Black Steel* publicada en el primer disco

de Tricky, es un claro ejemplo de disenso con las políticas militaristas del estado, así el artista comienza su letra con los siguientes versos de protesta (Tricky, 1995):

*I got a letter from the government the other day.
Opened it and read it, it said they were suckers.
They wanted me for their army or whatever.
Picture me givin' a damn, I said, never.*

*Here is a land that never gave a damn
About a brother like myself because I never did.
I wasn't with it but just that very minute
It occurred to me, the suckers had authority.*

*“Recibí una carta del gobierno el otro día. La abrí y la leí,
decía que eran unos mamones. Me querían para su ejército o
lo que sea. Imagínate que me importa un carajo, nunca, dije.*

*He aquí una tierra a la que nunca le importó un carajo
un hermano como yo, porque a mí tampoco me importó.
No estaba de acuerdo, pero en ese mismo minuto se me
ocurrió que los mamones tenían autoridad”.*

Tricky visualiza de esta forma una crisis en la conciencia colectiva de occidente proponiendo un cuestionamiento del modelo social. Si la canción protesta sirvió para expresar la disconformidad de parte de la sociedad estadounidense ante la participación en la guerra de Vietnam (García Martín, 2018, pp. 85-120), también permitió a la juventud racializada del Reino Unido expresar su conflictivo sentimiento de pertenencia al país. Durante la invasión de Irak, liderada por la coalición angloamericana de Bush y Blair, los integrantes de Massive Attack también manifestaron su desacuerdo en las protestas que tuvieron lugar en Westminster el 22 de enero de 2003⁶⁸. Por su parte Portishead ha colaborado con Amnistía Internacional entregando los beneficios de su sencillo *Chase The Tear* a la organización en un claro gesto de compromiso antibelicista.

⁶⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=0-DFkJdsqr8>

En la actualidad la inestabilidad e incertidumbre derivadas de la situación de crisis económica, financiera, política y social que se vivió después de 2008, especialmente en América y en gran parte de Europa, ha tenido una respuesta con el extremismo y el ascenso de partidos de derecha y ultraderecha. Donde el ejemplo más claro lo representan los proyectos populistas y reaccionarios de Donald Trump, Jair Bolsonaro, Boris Johnson o Giorgia Meloni. El machismo, la homofobia, el individualismo insolidario y el racismo van de la mano con estos proyectos donde la posverdad ocupa un papel principal en el escenario político y social. La música protesta ha formado parte del movimiento de contestación a la manipulación de la verdad y las fórmulas heteropatriarcales intentando concienciar a una población crecientemente escéptica. La enorme potencialidad de la canción protesta está en interpelar a la sociedad y conseguir un mayor número de activistas afines, de modo que resultó pertinente que el género mutara en una pléyade de subgéneros y que así se hiciera sentir notoriamente en las letras del *trip-hop*. La hibridación de este con el pop ha servido para convocar cantidades ingentes de personas bajo mensajes de reivindicación social y feminista, como atestiguan los trabajos de artistas como Beyoncé o Björk, que han comprendido que la música puede ser un potente vehículo emancipador. De esta manera se percibe una reconversión de la tradicional canción protesta de los años sesenta, que hoy experimenta un intenso revulsivo y potencia una transversalidad cada vez mayor (Hormaechea, 2018, pp. 121-154).

4. BRISTOL CRIOLLO

Para vincular el origen del *trip-hop* con el territorio que lo vio nacer, debemos apuntar a la confluencia del pasado esclavista de Bristol con las perniciosas políticas neoliberales de Thatcher.

De finales del siglo XVII a la primera década del siglo XIX compañías navieras como la Royal African Company emplearon Bristol como puerto intermedio para sus actividades de tráfico de esclavos entre África y el Caribe (Whiteley y Bennett, 2004, p. 71). Esto lo convirtió en el “puerto negrero” número uno del imperio, con una estimación de entre siete y diez millones de esclavos africanos desplazados

forzosamente (Johnson, 1996, p. 35). Las fortunas de los traficantes de esclavos situaron a la ciudad como una de las más relevante del país, y transformaran de paso el paisaje arquitectónico de la ciudad, dejando una huella aún hoy visible en el nombre de calles y edificios de esta.

Muchos son los músicos que entre su ascendencia encuentran antiguos esclavos o inmigrantes caribeños de los años 80, cuando la política migratoria se relajó con fines de aportar nueva mano de obra barata (Wragg, 2014). Entre ellos dos de los fundadores de Massive Attack, Andrew Vowels y Grant Marshall, o Adrian Thaws, más conocido como Tricky (Johnson, 1996, p. 90). El académico Ken Pryce describe cómo la población racializada se vio forzada a malvivir en el barrio de St Pauls, donde la juventud oscilaba entre la falta de futuro laboral, la ira y el rechazo de los blancos (Pryce, 1986, p. 136).

El barrio de St Pauls ha estado vinculado a varios disturbios a lo largo de su historia, pero fue el del 2 de abril de 1980 el que unió a personas blancas y afrocaribeñas contra la policía que pretendía hacer una redada en busca de drogas y alcohol ilegal. El motín se saldó con vehículos policiales quemados, agentes heridos, y daños por valor de medio millón de libras infligidos por *punks* y colectivos de *hip-hop* (Schlachter, 2013, pp. 3-4). Este fue el inicio de los disturbios raciales que recorrían Reino Unido contra el racismo cotidiano de las fuerzas policiales, las nefastas políticas laborales y de vivienda del *thatcherismo*, el capitalismo salvaje y la recesión (Wheaton, 2011, p. 20).

5. TINA: PRECARIEDAD Y DEPRESIÓN

En aquellos años de revueltas, Margaret Thatcher acuñó el eslogan que sintetizaba a la perfección sus ideas políticas: *There Is No Alternative* –no hay alternativa– implantando lenta y rotundamente una apatía que desactivaba la respuesta de las masas. La abreviatura TINA llegó para confirmar, a fuerza de repetirse, que no hay alternativas ni a la supresión de derechos civiles ni al capitalismo salvaje que desregula los mercados y todo lo reduce a un intercambio comercial. Fue el triunfo del liberalismo económico y del *laissez-faire*.

La extendida idea de que «el capitalismo no es sólo el único sistema económico viable, sino que es imposible incluso imaginarle una alternativa», es lo que Mark Fisher (2016, p. 22) denomina realismo capitalista. Según él este capitalismo “es una entidad infinitamente plástica, capaz de metabolizar y absorber cualquier objeto con el que tome contacto” (Fisher, 2016, pp. 30-31). Ahora que pensamos que no hay novedad posible en el horizonte, cualquier giro artístico contemporáneo está abocado al *déjà vu*, a la repetición de lo que se ha hecho antes, a una alienación patologizante.

De esta forma Mark Fisher nos enfrenta a la idea de que el sistema actual no sólo nos convierte en sujetos enfermos, sino que hace que no percibamos el malestar general como algo endémico, sino como algo personal. Así impide la posibilidad de pensar en otras opciones al sistema actual, haciéndonos asumir que el origen de la depresión y la precariedad que padecemos reside únicamente en nosotros y no tiene una explicación social y política.

La imposibilidad de pensar en lo nuevo opera desde el siglo pasado. Fisher alude a Franco “Bifo” Berardi para hablar de la “lenta cancelación de futuro” iniciada entre 1970 y 1980 (Fisher, 2018, pp. 30-31) y a Fredric Jameson para tomar el concepto de “modo nostálgico” y demostrar que desde entonces se ha producido una música “sin tiempo [anclada en] unos eternos sesenta o unos eternos ochenta” (Fisher, 2018, pp. 35-36). De hecho, es especialmente notorio que ya en los noventa el *revivalismo* y el *remix* se unen al pastiche para banalizar cualquier contenido disidente, y la industria del *hip-hop* no quedó al margen.

Según Simon Reynolds, igualmente interesado por la retromanía, con la llegada del 2000 y la revisión del siglo pasado, una idea se hizo muy presente en el mundo de la academia y el arte “donde el trabajo basado en archivos, memoria histórica, futuros perdidos y deteriorados, etc. estuvo de moda durante gran parte de la década”, se trata de la *hauntología* (Reynolds, 2011, p. 307). Un concepto introducido por Jacques Derrida que juega con las palabras *haunt* –rondar, embrujar– y *ontology* –ontología–, para designar una nostalgia por los futuros perdidos y la constante presencia de un pasado que se niega a desaparecer.

El *trip-hop* se caracteriza por el apropiacionismo –del pasado y de otros géneros– que se materializa por medio del uso extensivo del *sampleo*. Esta técnica proveniente del *hip-hop* y considerada como robo, fue defendida por los raperos que asumen que implica mayor cultura musical encontrar el *sample* apropiado que crear un *riff* de guitarra (Rose, 1994, p. 79). El *sample*, como fracción de otra composición, fractura la linealidad de la melodía, es una enmienda que reestructura la capacidad narrativa introduciendo un vector nostálgico, aún más evidente si se ha extraído de una obra anterior. De esta manera el sonido mestizo de Bristol está en consonancia con su tiempo retromaniaco y *hauntológico*.

Pocos cuestionan que hay algo que funciona mal en la cultura contemporánea. Y si hablamos de malestar, debemos abordar la salud mental. En *Realismo capitalista*, Fisher plantea que dicho malestar y la normalización de esta desestabilización mental, no derivan de un evento individual traumático, sino de hechos colectivos, endémicos y políticos. La depresión, la ansiedad y demás síntomas de malestar emocional se justifican en la actualidad en términos de exclusiva responsabilidad individual:

al privatizar los problemas de la salud mental y tratarlos solo como si los causaran los desbarajustes químicos en la neurología del individuo o los conflictos de su contexto familiar, queda fuera de discusión cualquier esbozo sistémico de fundamentación social (Fisher, 2016, p. 50).

Buena parte de la producción musical de los noventa se vio marcada por la doble valencia de la rebeldía y el escapismo, haciendo que los grupos más jóvenes presentaran tanto letras de denuncia como de evasión de la realidad.

El extremo individualismo al que se vio abocada la juventud en los años 90 procede de la exigencia de competitividad laboral ajena a la realización personal. Según Fisher el individuo se autoexplota de buen grado hasta desgastarse en una carrera sin fin por optimizar su capacidad laboral. Su inevitable fracaso le conduce al síndrome del trabajador quemado. Frente a este panorama se activa un mecanismo de pasividad ante al conflicto que el escritor denomina hedonía depresiva

(Fisher, 2016), una suerte de hedonismo nihilista. Se trata de una búsqueda patológica del placer, pero basada en la incapacidad del sujeto de sentir cualquier tipo de placer.

6. WILD BUNCH

La retromanía de Bristol está emparentada con la nostalgia de los inmigrantes caribeños que no podían acceder a las instituciones de ocio de los blancos. Ante estas exclusiones se organizaron en torno a una institución que sería decisiva: los *sound system*. Un *sound system* es una pequeña agrupación de *DJ's* y *MC's* que brindan el servicio de música a cualquier fiesta en casa o evento comunitario con su propio sistema de altavoces. Este tipo de entidades preferían la música grabada antes que las actuaciones en vivo y desde los años cuarenta reproducían discos de *R&B* norteamericano, aunque pronto se limitaron al demandado *reggae* y al *ska* (Jones, 1988, pp. 18-19).

A finales de los años setenta apareció en Inglaterra el *hip-hop* de origen norteamericano, que se estableció a través de los *sound systems*, paso natural pues ambas escenas compartían el tratamiento de los discos como materia prima y veían en los *DJ's* y *MC's* la figura de un artista. En la década siguiente el *hip-hop* convivió con grupos de *new wave*, jazz, *reggae* y punk que podían escucharse en clubs como el Clifton o el Dug Out, que vieron nacer el *sound system* que alumbró el *trip-hop*: el Wild Bunch (Schlachter, 2013, pp. 4-5).

El núcleo de este colectivo estaba compuesto por 3D (Robert Del Naja), Daddy G (Grant Marshall) y Mushroom (Andrew Vowles) –fundadores de Massive Attack–; el productor Nellee Hooper, Claude Williams y D.J. Milo (Miles Johnson). A estos se sumaban frecuentemente, tanto en actuaciones clandestinas como en actos oficiales, Tricky y Shara Nelson –artistas en solitario y colaboradores de Massive Attack– o Geoff Barrow, fundador de Portishead.

7. BLUE LINES, DUMMY Y MAXINQUAYE

El Wild Bunch se separó en 1987 y Del Naja se unió a Marshall y Vowles para reinventarse como Massive Attack. Su primer álbum, *Blue Lines* (Wild Bunch, 1991), es considerado el primer disco de *trip-hop*. Su inmenso éxito marcó la escena artística británica al incluir entre los créditos, una serie de artistas políticamente comprometidos que se implicarían en otros proyectos igualmente relevantes. Nellee Hooper, que acababa de producir *Nothing Compares 2 U* de Sinéad O'Connor, fue también productor de la banda y posteriormente trabajó con Björk, Madonna, U2, Tina Turner, etc. Geoff Barrow, asistente de sonido en *Blue Lines*, formó en ese mismo año Portishead –nombre que tomó prestado de la ciudad vecina de Bristol donde creció– junto a Beth Gibbons a quien se sumaría Adrian Utley de manera oficial en 1994. Entre los colaboradores de *Blue Lines* cabe destacar a Shara Nelson, considerada la cuarta integrante de Massive Attack –al menos en los primeros años–; y a Tricky, cantante y productor que cuenta con una carrera musical de más de 16 discos.

Los primeros trabajos de Massive Attack son paradigmáticos por crear un collage sonoro que cita elementos de distintos orígenes geográficos a través de una metodología heredada del *hip-hop*, usando bucles con *samples* de Issac Hayes, Mahavishnu Orchestra o James Brown, entre otros. Si bien esta asimilación del *hip hop* era notoria, en cuanto a lo vocal recelaban del estilo norteamericano.

Según Fisher “el hip hop y el campo social del capitalismo tardío se retroalimentan mutuamente, y es uno de los dispositivos con los que cuenta el realismo capitalista para transformarse en una suerte de mito antimítico” (Fisher, 2016). Para el escritor, el *hip hop* estadounidense aboga en sus letras por un “sálvese quien pueda, un sistema de explotación perpetua y criminalidad generalizada” (Fisher, 2016, p. 32) que los raperos de Bristol quisieron evitar por su misoginia y referencias a una riqueza personal que les quedaba tan lejos como la costa de Nueva York. El estilo inglés hace referencia a su propia cultura, tiene un acento propio y por oposición al estándar norteamericano no domina la sección instrumental de sus

composiciones. Massive Attack y Tricky usan un estilo susurrante al rapear que muchas veces corre el riesgo de ser ahogado por la música.

El mismo año en que se publicó el segundo álbum de Massive Attack, *Protection*, se editó *Dummy* de Portishead. Fue tan exitoso que llegó a ganar un premio Mercury. Aquí las referencias al *reggae* son menos evidentes, aunque hay introducciones con batería solista o líneas de bajo prominentes que se mezclan con las bases rítmicas y los *scratches* del vinilo propios del *hip-hop*, así como con entonaciones y melodías heredadas del *R&B*. La voz de Beth Gibbons, íntima, desganada e irónica, en ocasiones cuenta de manera fragmentaria reflexiones sobre dolor emocional, aislamiento, soledad, exilio y alienación. Igual de fantasmal que la voz de Gibbons suena las melodías del theremín, moderno y espectral al mismo tiempo, que apuntan a «una versión del futuro que sugiere cuán determinados estamos por nuestra experiencia del pasado» (Wheaton, 2011, p. 17).

Bajo todo esto, la instrumentación del álbum suena retro –como la banda sonora de alguna película oscura y olvidada– y se mezcla con crujidos, sibilancias, o la electricidad estática de las cintas de audio, subrayando un interés por la textura sonora de Barrow (Wheaton, 2011, p. 14) que no está exento de cierta sensualidad. La pobreza del sonido de Portishead dista radicalmente del habitual alarde tecnológico del *R&B*, el *soul*, o el *hip-hop mainstream*. La memoria limitada del Akai S-1000 que usaba la banda, no podía reproducir sonidos con total fidelidad, y esto contribuyó a un tipo de distorsión conocida como *bit-crushing* –o aplastamiento de bits– (Wheaton, 2011, p. 76).

Entre los músicos pertenecientes a esta escena hay préstamos –cuando no apropiacionismo– y permutaciones constantes. En particular de Tricky. Por ejemplo, vemos como las letras que canta en *Blue Lines* reaparecen en su propio álbum, donde también escuchamos el mismo *sample* de Isaac Hayes que Portishead empleó en un título de *Dummy*. Como quiera que sea, Tricky llevó las cosas más lejos con *Maxinquaye* (Island Records, 1995).

Cuando se publicó *Maxinquaye*, Tricky fue “consagrado como la voz de una generación callada y despolitizada, el profeta herido que absorbía y transmitía la polución psíquica de una década” (Fisher, 2018, p. 72). En el disco apenas suena como un fantasma, un espectro poseído por la memoria femenina de su familia que se manifiesta en el presente. De hecho, en este álbum invitó a un nutrido grupo de mujeres a que interpretaran sus letras. “A través de las mujeres que cantan por/como él, Tricky se vuelve menos que uno, un sujeto dividido cuya integridad nunca podrá ser restaurada” (Fisher, 2018, p. 77). La espectralidad de su música también vela al personaje, pues se niega a dar un paso al frente y “representar” *–represent–* posicionándose en las antípodas de los raperos norteamericanos (Fisher, 2018, p. 73). En lugar de la postura machista común en el *hip hop* de importación, Tricky habla de desacomodo sexual y tiene una inclinación por el travestismo (Johnson, 1996, p. 90). Una ambivalencia de género que también fue un antídoto frente al machismo del *britpop* de aquellos años.

Las letras de Tricky representan los malestares propios de Bristol de manera frontal, y sin duda esto fue lo que atrajo a Fisher. A lo largo del disco aborda problemas raciales, laborales, sentimentales, y resuelve estas presiones con un escape hacia las drogas y la música mezclando todos los estímulos culturales de su juventud.

8. CONCLUSIONES

Una de las funciones sociales de la música popular es la transmisión de conocimientos e históricamente ha servido para dar respuesta a las contradicciones y malestares provocados por el sistema capitalista. La canción protesta y la consigna sonora verbalizan emociones y juegan un papel central en la dinamización y modulación de los sentimientos necesarios para la rebeldía y la crítica social. Algunos estilos, como el *pop*, el *punk* o el *rock* en todas sus variantes, cuestionaban con sus letras y sonidos rupturistas la normatividad y el *statu quo*. Como mecanismo para remover las masas con sentimientos y emociones, la música ha sido empleada por artistas y bandas con conciencia política para abordar cuestiones de clase, género y raza. La música protesta ha construido un subgénero que utilizan muchos músicos como fórmula

con la expresar sus reflexiones, preocupaciones y decepciones sociopolíticas, intentando concienciar a una población deseosa de nuevos contenidos y progresivamente más descreída.

La música como válvula de escape mejora nuestro hábitat social, y está dotada de un potencial crítico y transformador. Por eso, con el objeto de conocer como la expresión creativa permite generar una empatía colectiva que confronta y trasciende a las crisis cíclicas de la sociedad capitalista hemos abordado el caso concreto del *trip-hop*, subgénero musical nacido en las décadas de los 80 y 90 del siglo XX en Bristol.

Escuchando la música de artistas como Massive Attack, Portishead o Tricky, no se puede ignorar lo taciturna que suena. Más si la comparamos con la colorida instrumentación que tenía el pop británico de la época, diseñado para tranquilizar las ansiedades de los varones blancos que veían que sus certezas laborales y afectivas se derrumbaban. En el álbum debut de Portishead, el 90% de las canciones están en un tono menor, que en términos sencillos es el tono “triste” del sistema mayor/menor. Lo mismo ocurre con el 80% de las pistas de *Blue Lines* y *Maxinquaye* de Massive Attack y Tricky respectivamente.

Si bien algunos críticos –y los propios artistas– cuestionan la idea de un «sonido de Bristol», no se pueden obviar las características que comparten. Las influencias técnicas y formales del *hip-hop*, la mezcla multicultural de sonidos apropiados y la calidad sombría que impregna la música de estos tres artistas solo podía resultar del clima desesperante del Bristol de fin de siglo. Una ciudad que acumulaba capa tras capa de exclusiones y una larga historia de revueltas frente a las injusticias infligidas a las personas racializadas. Para desmontar el trabajo ideológico capitalista que les doblegaba, los artistas del *trip-hop* escribieron letras que denunciaban las incoherencias del sistema y se inspiraron en textos como los de Frantz Fanon. Sin embargo, cayeron en otras trampas del capitalismo inherentes a su tiempo: la fragmentación de la narración, la retromanía y la espectralidad de su sonido.

El intercambio comercial y la música interactúan constantemente dentro del sistema capitalista y forman parte de una realidad social diversa y compleja. Aunque la actividad creativa no es menos crítica por realizarse en un mercado competitivo y global, la oportunidad comercial que surgió con el éxito de Massive Attack, Tricky y Portishead fue canalizada por la industria, a través de un violento *whitewash* –lavado de las influencias negras– del género, que produjo una serie de subproductos con un sonido más amable y despolitizado, el post *trip-hop*. Sin embargo, la toma de conciencia colectiva que impulsó la aparición de este sonido ya había fraguado entre sus oyentes.

Según Fisher “en buena parte del hip hop, cualquier esperanza ingenua en que la cultura joven pueda cambiar algo fue sustituida hace tiempo por una aceptación dura de la versión más brutalmente reduccionista de la realidad” (Fisher, 2016 y 2018). Tal fue el destino del *trip-hop*.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T., y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Valladolid: Trotta.
- Campos Maschette, L. (2022). Was there a legislative moral agenda in Thatcher's administration? *Contemporary British History*, 36(1), 23-52. <https://doi.org/10.1080/13619462.2021.1959320>
- Depetris Chauvin, I. (2016, Junio). De Electrodomésticos a Los Prisioneros: La música electrónica, el pop y la crítica del “milagro chileno”. *Studies in Latin American Popular Culture*, 34, 56-77. <https://doi.org/10.7560/SLAPC3403>
- Fisher, M. (2018). *Los fantasmas de mi vida*. Escritos sobre hauntología y depresión. Buenos Aires: Caja Negra.
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?.* Buenos Aires: Caja Negra.
- García Martín, J. A. (2018). La guerra de Vietnam: una mirada a través de la canción protesta estadounidense. *El Futuro del Pasado*, 9, 85-120. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.004>
- Granados Sevilla, A. E. (2019). Cuando el sentimiento y la música se encuentran. La praxis sonoro-emocional en las marchas de protesta en la Ciudad de México 2015-2018. *Desafíos*, 31(2), 63-95. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.7290>
- Hormaechea, A. (2018). La nueva canción protesta de la era Trump. *El Futuro del Pasado*, 9, 121-154. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.005>
- Hormigos, J. (2008). *Música y Sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Madrid: Fundación Autor.
- Johnson, P. (1996). *Straight outa Bristol – Massive Attack, Portishead, Tricky and the roots of Trip-Hop*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Jones, S. (1988). *Black Culture, White Youth: the Reggae Tradition From Ja to Uk*. Londres: Macmillan Education.
- Lynskey, D. (2012). Tricky: ‘I though I’d be an underground artist. I was not ready’. *The Guardian*, 18 de abril de 2012. <https://www.theguardian.com/music/2012/apr/18/tricky-maxinquaye-interview> [Fecha de consulta: 18/12/2022].
- Moulian, T. (1997). *Chile actual: Anatomía de un mito*. Santiago de Chile: ARCIS Universidad y LOM Ediciones.
- Netaction LLC. (2022). *Electronic» Downtempo» Trip-Hop*. <https://www.allmusic.com/style/trip-hop-ma0000002906> [Fecha de consulta: 18/12/2022].

- Pryce, K. (1986). *Endless Pressure: A Study of West Indian Life-styles in Bristol*. Bristol: Bristol Classical Press.
- Reynolds, S. (2011). *Retromania. Pop Culture's Addiction to Its Own Past*. Nueva York: Faber and Faber.
- Rose, T. (1994). *Black Noise – Rap Music and Black Culture in Contemporary America*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Schlachter, B. (2013). *Massive Attack: Blue Lines*. Londres: British and Irish Modern Music Institute.
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Spener, D. (2015). Un canto en movimiento: “No nos moverán” en Estados Unidos, España y Chile en los siglos XIX y XX. *Historia Crítica*, 57, 55-74. <https://doi.org/10.7440/historicrit57.2015.04>
- Tricky. (1995). Black Steel [Canción]. En *Maxinquaye*. Island Records.
- Wheaton, R. J. (2011). *Portishead's Dummy*. Norfolk: Continuum.
- Whiteley, S., Bennett, A., y Hawkins, S. (2004). *Music, Space and Place – Popular Music and Cultural Identity*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Wragg, J. (2014). *Tracing the Roots of Trip Hop: How One City's History Influenced a Global Genre*. *New Historians Conference*. Victoria: Victoria University.

INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA DEL ARCHIVO
AL CONCIERTO: UN ESTUDIO DE CASO A TRAVÉS
DEL PASODOBLE *SAN FERNANDO* (CA. 1878)
DE EDUARDO LÓPEZ JUARRANZ

JUAN CARLOS GALIANO-DÍAZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La historiografía musical española del siglo XX ha ignorado con frecuencia, incluso minusvalorado, el fenómeno bandístico. Sin embargo, estos prejuicios no concuerdan con la proliferación, producción y consumo de las bandas y su música en España desde la segunda mitad del siglo XIX hasta nuestros días. Así, Ayala Herrera (2013, p. 13) ponía de manifiesto «la inexistencia de una visión de conjunto objetiva» que permitiese realizar un acercamiento al estudio de las bandas de música en España de un modo global.

En relación con lo anterior, afortunadamente, la tendencia está cambiando ya que en los últimos años asistimos en la Península Ibérica a un interés creciente por el estudio del fenómeno bandístico y su repertorio⁶⁹. Ello puede corroborarse gracias a diferentes factores como: a) la defensa de tesis doctorales realizadas en los últimos años; b) el aumento exponencial de artículos de carácter científico, capítulos de libro y monografías; y c) la celebración de reuniones científicas que tienen como objeto de estudio la banda de música desde cualquier enfoque y/o perspectiva.

⁶⁹ Ayala Herrera (2013, pp. 13-37) recoge en el estado de la cuestión de su tesis doctoral un análisis pormenorizado de la literatura generada en torno a las bandas de música en España hasta el año 2013, apuntando el posible despegue de una musicología bandística española que se ha materializado con el paso de los años.

Por otra parte, en 2017 fue constituida la Comisión de Trabajo de Bandas de Música de la Sociedad Española de Musicología (SEdeM). En el mes de mayo del mismo año esta comisión celebró en los Teatros del Canal de Madrid el I Congreso Nacional de la mencionada Comisión bajo el título “Legados del ayer, voces de hoy, caminos del mañana”. Los resultados científicos del evento han sido publicados parcialmente junto a otros estudios en la monografía *Bandas de música: contextos interpretativos y repertorios*, monografía que venía a saldar una deuda histórica en la historiografía musical española (Rincón Rodríguez y Ferreiro Carballo, 2019). También, en 2017, vio la luz el primer número de la revista *Estudios Bandísticos-Wind Band Studies*, órgano científico de la Asociación Nacional de Directores de Banda⁷⁰.

Además, han sido numerosas las reuniones científicas desarrolladas recientemente en torno al fenómeno bandístico en la Península Ibérica. Entre ellas, conviene destacar el II Congreso Internacional de la Comisión de Bandas de Música de la Sociedad Española de Musicología “La banda de música en el foco: nuevos paradigmas de investigación bandística en España”, presentando como novedad un *Call for Scores* con el fin de recuperar obras desconocidas de valor singular o de especial relevancia para el patrimonio bandístico, cultural y/o social (Ayala Herrera, Sánchez Rodríguez, Galiano Díaz y Gutiérrez Álvarez, 2020). Así, conviene resaltar que la transferencia de conocimiento –centrada en este caso en la recuperación de patrimonio monumental⁷¹ de las bandas de música– constituye una de las misiones inherentes de la educación superior y la investigación científica, tal y como refleja la Agencia Nacional de Evaluación Científica (ANECA) desde 2018 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2018).

A pesar de que las bandas de música han ostentado un lugar marginal en la musicología española hasta la última década, estas desempeñan una función divulgativa y educativa esencial (Asensi Silvestre, 2019),

⁷⁰ Los diferentes números de la revista pueden consultarse en *open access* en el siguiente enlace: <https://www.estudiosbandisticos.com/es/inicio/>.

⁷¹ Sobre el concepto de patrimonio musical y las fuentes para su estudio en España se recomienda la lectura de Martín Moreno (1985) y Gembero Ustarroz (2005).

en especial en aquellos lugares donde eran y son el único organismo instrumental que permite acercar la música en directo a todos los públicos.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Dado lo expuesto en el apartado anterior, el presente texto tiene como objetivo realizar un estudio sobre el proceso de recuperación del pasodoble *San Fernando* (1878) del músico mayor Eduardo López Juarraz (Madrid, 1844-1897).

En este sentido, se ha procedido a realizar una edición crítica del mismo con el programa de edición musical Sibelius, versión 8.7. Para ello, hemos tomado como punto de partida la fuente monumental decimonónica de la obra, localizada en la revista *Eco de Marte* (Biblioteca Nacional de España. Signatura: MP/123/29), hasta llegar a su recuperación en concierto en tiempos modernos por la Banda Municipal de Jaén el 30 de enero de 2020.

En lo que a plantilla instrumental se refiere, se han respetado los criterios establecidos en el *Call for Scores* del II Congreso Internacional de la Comisión de Bandas de Música de la Sociedad Española de Musicología (SEdeM) “La banda de música en el foco: nuevos paradigmas de investigación bandística en España”, celebrado los días 30 y 31 de enero de 2020 en la Universidad de Jaén. Dichos criterios se recogen a continuación:

Como novedad con respecto a otros eventos de este corte, con la vocación de recuperación patrimonial musicológica, y en consonancia con el objetivo de transferencia citada –prioritario en la actual sociedad del conocimiento–, se plantea un *Call for Scores*. El objetivo de esta modalidad de comunicación es, por tanto, que obras desconocidas de valor singular o de especial relevancia para el patrimonio bandístico, cultural y/o social rescatadas en el curso de la investigación, puedan ser interpretadas a cargo de una agrupación musical profesional (en concreto, la Banda Municipal de Música de Jaén) durante la celebración del Congreso, y comentadas por parte de los estudiosos. Las piezas seleccionadas deben estar escritas originariamente para banda de música, editadas en notación actual con software específico (guion y *particellas*), corresponderse, en la medida de lo posible, con la plantilla estándar de banda pequeña o mediana (2ª sección Harmonía o similar,

máximo 16 partes), tener preferentemente una duración inferior a 7 minutos o un máximo de 400 compases, e incluir las transferencias tímbricas y transposiciones oportunas para poder ser interpretada por una banda media actual de 32 componentes. En todo caso, se debe justificar la idoneidad de la recuperación de la obra (Ayala Herrera, Sánchez Rodríguez, Galiano Díaz y Gutiérrez Álvarez, 2020, p. 2).

Asimismo, con el fin de contextualizar tanto la figura de Eduardo López Juarranz como la edición musical española para banda de la segunda mitad del siglo XIX, se ha llevado a cabo una investigación musicológica histórica a partir de la consulta, vaciado y heurística de fuentes primarias localizadas en diferentes archivos y bibliotecas como la Biblioteca Nacional de España, la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid o el Archivo General Militar de Segovia, entre otros. De igual forma, se ha llevado a cabo un análisis cruzado con prensa histórica y literatura científica pertinente sobre el particular.

3. RESULTADOS

3.1. EDUARDO LÓPEZ JUARRANZ EN LA MÚSICA PARA BANDA DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX

Eduardo López Juarranz⁷² constituye una de las personalidades de mayor relevancia en la música militar española de la segunda mitad del siglo XIX, siendo denominado por Fernández de Latorre (2015, p. 298) como “uno de los mejores músicos de nuestro Ejército” y “el mejor músico de los Ingenieros”.

⁷² Para profundizar en los aspectos biográficos de López Juarranz se recomienda la lectura de Fernández de Latorre (2015, pp. 298-299 y 355), Moreno Gómez (2019, pp. 201 y 202) y Casares Rodicio (1999).

FIGURA 1. Retrato de Eduardo López Juarraz.



Don Eduardo Lopez Juarraz.

Fuente: Diario *El Globo* (28 de agosto de 1883), p. 1.

Según consta en su expediente militar del Archivo General Militar de Segovia, nació en Madrid el 13 de octubre de 1844. A lo largo de su trayectoria fue músico mayor de importantes formaciones castrenses como las Bandas del 1er, 2º y 3er Regimiento de Ingenieros, la Banda del Regimiento de Infantería San Fernando nº 11 o la Banda de Alabarderos⁷³ (Moreno Gómez, 2019, p. 201).

En lo que a su formación respecta, comenzó sus estudios musicales en el Conservatorio de Madrid con 13 años en la especialidad de oboe y

⁷³ Sobre la historia de la Banda de Alabarderos recomendamos la lectura de Santodomingo Molina (2016).

posteriormente cursando estudios de armonía con Galiana y composición con Emilio Arrieta, obteniendo en 1871, año en que finalizó sus estudios, el Primer Premio de Composición. Tras finalizar sus estudios, comenzó su labor docente como profesor de Oboe de la Sociedad de Conciertos, que se prolongó hasta 1876, año en el que ingresó por oposición como Músicos Mayor en la Banda del 3er Regimiento de Ingenieros, con guarnición en Madrid (Casares Rodicio, 1999, Moreno Gómez, 2019, p. 201).

Por consiguiente, conviene destacar el reconocimiento que obtuvo la labor desempeñada por Juarranz como músico militar, siéndole otorgada la Cruz de Primera Clase del Mérito Militar, según refleja Fernández de Latorre (2015, p. 298).

como recompensa a su celo e inteligencia y a los brillantes resultados obtenidos en la organización de la música del Regimiento, y para que tan laudable ejemplo estimule la aplicación y laboriosidad de los demás de su clase.

Las ciudades a las que López Juarranz estuvo vinculado como músico mayor en los diferentes regimientos a los que perteneció tuvieron una gran influencia en su producción musical para banda. En este sentido, en septiembre de 1876, marchó a Sevilla junto a la Banda del 3er Regimiento de Ingenieros, ciudad en la que permaneció casi dos años antes de partir a Cádiz. En este periodo, compuso numerosos pasodobles inspirados y dedicados a la capital hispalense, tal y como recogía en sus páginas el diario *El Globo*:

Poco tiempo después fue destinado el regimiento Sevilla, para cuya entrada escribió la marcha titulada *La Giralda*, obra que ha obtenido popularidad europea no solo por su carácter militar español sino también por la inspiración de sus conceptos y las grandes bellezas que en toda ella campean. Bastó esta obra para que en la perla del Guadalquivir alcanzaran el citado regimiento y su notable músico-director la más completa simpatía, a la que respondió éste componiendo infinidad de pasodobles con los nombres de *Sevilla*, *Torre del Oro*, *Las Delicias*, *La Macarena*, *Triana*, etc., etc.⁷⁴

⁷⁴ Los hombres del día. *El Globo* (28 de agosto de 1883), p. 1.

Tras el traslado del Regimiento a Cádiz en julio de 1878, otro de los géneros identitarios del patrimonio musical para banda en España al que Juarranz contribuyó es la marcha fúnebre, siendo uno de los compositores pioneros en dedicar marchas a hermandades y cofradías de la “Tacita de Plata” (Galiano-Díaz, 2019).

Uno de los acontecimientos importantes a los que Juarranz puso música en su trayectoria militar fue el enlace de Alfonso XII con su primera esposa, María Mercedes de Orleans. En los prolegómenos actuó la Banda del Tercer Regimiento de Ingenieros, componiendo el músico madrileño *expofeso* una marcha nupcial y dos obras tituladas *Cortejo de Honor* y *Cortejo Real*. Tal éxito alcanzó Juarranz en Sevilla, que otras instituciones como la Universidad o el Ayuntamiento le encargaron la composición de obras para banda, según recoge el diario *La Ilustración española y americana*:

Al celebrarse el enlace de S. M. el Rey con su malograda prima D. María de las Mercedes de Orleans, el Sr. Juarranz escribió su celebrada *Marcha nupcial* ejecutada en el teatro de San Fernando de Sevilla á presencia de sus majestades y sus altezas reales y de un numeroso público, que premió con nutridos aplausos el mérito de la obra, y en abril de 1880 compuso, por encargo del Municipio de la misma capital, *una Marcha retirada*, la cual, así como su *Fantasia militar descriptiva*, fueron ejecutadas por todas las bandas militares del distrito; con motivo del Centenario de Calderón de la Barca ofreció nuevo testimonio de su laboriosidad y talento en el *Pasa-calle* que premio la Universidad Central con medalla de oro, y en una *Sinfonía dramática*, para banda militar, que fue también laureada por la Academia gaditana de Ciencias y Artes, igualmente que en una *Marcha triunfal*, tocada durante el desfile de la procesión cívica por Ja plaza de Santa Ana de esta Corte⁷⁵.

En definitiva, la aportación de Juarranz al repertorio bandístico supera el medio centenar de obras, que pertenecen a géneros como el pasodoble, el pasacalle, la marcha fúnebre, o bailables como el vals y la mazurka, entre otros.

⁷⁵ Don Eduardo López Juarranz, director de la banda del primer regimiento de Ingenieros. *La Ilustración española y americana* (30 de agosto de 1883), p. 115.

3.2. EL PASODOBLE *SAN FERNANDO* Y SU EDICIÓN EN EL SIGLO XIX

Tal y como hemos manifestado en otras investigaciones anteriores (Galiano-Díaz, 2022b), la música para banda experimentó durante la segunda mitad del siglo XIX en España una gran expansión debido, entre otros factores, a la proliferación de las bandas militares a través de sus unidades de música (Fernández de Latorre, 2015; Oriola Velló, 2014); el surgimiento de las primeras bandas municipales (Ayala Herrera, 2013; Capdepón Verdú, 2011); o el traslado de la enseñanza musical obrera de la Iglesia al ámbito laico (Rodríguez Suso, 2006). En suma, en el ámbito organológico, deben tenerse en cuenta, por un lado, las innovaciones industriales en la fabricación de instrumentos como la creación de los sistemas de válvulas (pistones) y llaves; y, por otro lado, la llegada a mediados de siglo de la familia del saxofón (Asensio Segarra, 2012).

Por todo lo expuesto en el párrafo anterior, se impulsó la composición, edición y circulación de música para banda, tanto original como transcrita (Gosálvez Lara, 1995). De todas las iniciativas editoriales surgidas para dotar de repertorio a las bandas de música fue el *Eco de Marte* la que, sin lugar a duda, copó un mayor protagonismo en el mercado editorial bandístico durante la segunda mitad del siglo XIX y los primeros años del XX. La revista fue fundada por José Gabaldá y Bel (Vinaroz, 1818-Madrid, 1870)⁷⁶ en 1856, estando activa, al menos, hasta 1916⁷⁷. A lo largo de sus más de 70 años de vida, el *Eco de Marte* perteneció a diferentes editores y casas editoriales como el ya mencionado Gabaldá, Antonio Romero y Andía (Madrid, 1815-1886), Romero y Marzo, Casa Dotesio y, finalmente, Unión Musical Española (Gosálvez Lara, 1995).

⁷⁶ Para conocer con mayor profundidad la figura de José Gabaldá recomendamos la lectura de Palacio Bover (2010) y Galiano-Díaz (2020).

⁷⁷ Sobre la revista *Eco de Marte* presentamos la comunicación “Sones militares, sones de bailables: la revista *Eco de Marte* (1856-1914) y su papel en la conformación y difusión del repertorio para banda” en el X Congreso de la Sociedad Española de Musicología, celebrado en Baeza (Jaén) del 18 al 20 de noviembre de 2021. El texto se encuentra pendiente de publicación.

Precisamente, en relación con lo anterior, el pasodoble *San Fernando* vio la luz en torno 1878 en el número 2056 del *Eco de Marte*. Fue editado por Romero y Marzo en su establecimiento situado en el número 1 de la calle Preciados de Madrid con un precio de venta de 8 reales (véase Figuras 2 y 3). La obra está dedicada a Fernando III “el Santo”, patrón, a su vez, de Sevilla y del Regimiento de Ingenieros.

FIGURA 2. Portada del número 2056 del *Eco de Marte*.

26 Feb 78 - hp 29
123
PI 3249

ECO DE MARTE

PUBLICACION DE MUSICA PARA BANDA MILITAR, EN PARTITURA GRABADA,
FUNDADA POR D. JOSÉ GABALDÁ Y CONTINUADA POR SU ACTUAL EDITOR-PROPIETARIO
D. ANTONIO ROMERO Y ANDÍA
INVENTOR DEL CLARINETE SISTEMA ROMERO, CONDECORADO EN ESPAÑA Y EN EL EXTRANJERO

PREMIADO CON
MEDALLA DE PLATA EN LA EXPOSICION UNIVERSAL DE PARIS DE 1867
MEDALLA DE ORO EN LA EXPOSICION ARAGONESA DE 1868
DOS MEDALLAS DE MERITO EN LA EXPOSICION UNIVERSAL DE VIENA DE 1873
MEDALLA DE PLATA EN LA EXPOSICION NACIONAL DE MADRID DE 1873
TRES MEDALLAS DE PLATA Y UNA DE BRONCE EN LA EXPOSICION ARTISTICO-INDUSTRIAL DE SALAMANCA DE 1873
(EN ESTA EXPOSICION NO SE ADJUDICARON MEDALLAS SUPERIORES A LAS DE PLATA.)
MEDALLA EN LA EXPOSICION UNIVERSAL DE FILADELFA DE 1876

Número _____ Precio _____ rs.

IMPORTANTÍSIMO.
Vóanse en la cuarta plana de esta cubierta las NUEVAS Y VENTAJOSAS BASES que, para la suscripcion al ECO DE MARTE, han de regir desde 1.º de Enero de 1877.

ANTONIO ROMERO Y ANDÍA
CASA EDITORIAL, FÁBRICA DE INSTRUMENTOS MILITARES I ALMACEN DE MÚSICA, PIANOS, ÓRGANOS EXPRESIVOS
Y DEMÁS INSTRUMENTOS DE ORQUESTA Y DE SALÓN
Calle de Preciados, num. 1, Madrid.

Romero y Marzo

©Biblioteca Nacional de España

Fuente: Biblioteca Nacional de España. Signatura.

La plantilla original para la que Juarranz compuso el pasodoble (véase Figura 3) consta de requinto, flautín en re, clarinetes en si bemol (primero, segundo y terceros), saxofón en mi bemol, fliscornos en bemol (primero y segundo), cornetines (primero y segundo), tromba en mi bemol, trompa en mi bemol, trombones (primero, segundo y tercero), bombardinos (primero y segundo), fagotes, bajos y batería (caja, bombo y platillos).

FIGURA 3. Primera página del pasodoble *San Fernando* de Eduardo López Juarraz, editado en el número 2056 de la revista *Eco de Marte*.

Fuente: Biblioteca Nacional de España. Signatura: MP/123/29.

En lo que al aspecto puramente musical se refiere, podemos afirmar que, con la aportación de Juarraz, el pasodoble adquirió una nueva dimensión y pasó de tener como principal finalidad el acompañamiento musical en los desfiles militares a ser interpretado en concierto. Ello conlleva una mayor dificultad técnica para su interpretación, la desaparición de las cornetas y tambores en lo que a instrumentación se refiere y la introducción de elementos agógicos como el calderón, *ritardandos* o *acellerandos*, elementos que dificultan su edición musical en movimiento.

Este pasodoble, en compás de 2/4 y tonalidad de la bemol mayor, da comienzo con una breve introducción donde adquieren gran relevancia los instrumentos de viento madera. A continuación, se inicia la exposición, que se repite en dos ocasiones y se caracteriza por la presencia de un motivo sincopado, estrategia compositiva destinada a romper la regularidad del ritmo, que ofrece ya los primeros indicios de esa nueva

dimensión a la que se hacía alusión con anterioridad, donde el pasodoble comienza a ser concebido para su interpretación en concierto y no en un desfile militar. La pieza finaliza con un trío de carácter marcial («deciso con valentía», según la edición) que solo se interpreta una vez, a diferencia de otros pasodobles del propio Juarranz, como *La Giralda*⁷⁸, en los que el trío se repite en dos ocasiones.

3.3. EDICIÓN CRÍTICA DEL PASODOBLE *SAN FERNANDO*

Para llevar a cabo la edición crítica de este pasodoble, realizada con el software de edición musical Sibelius (versión 8.7), hemos tomado como punto de partida la edición de *San Fernando* publicada en torno a 1878 en el número 2056 de la revista *Eco de Marte*. La partitura se encuentra disponible en la Biblioteca Nacional de España con la signatura MP/123/29. Los criterios generales de edición son los siguientes:

- Se ha mantenido la armadura, tal y como figura en la partitura original.
- En cuanto al *tempo*, no indicado en la partitura original, se ha establecido un *tempo Allegretto* (negra a 100 ppm), característico de este tipo de repertorio.
- Se han respetados los matices e indicaciones agógicas y de carácter.
- Se han mantenido las repeticiones que aparecen en la partitura original.

Por otra parte, ha sido actualizada la plantilla instrumental de la versión publicada en el *Eco de Marte*, propia de las bandas militares españolas del último tercio del siglo XIX, a la plantilla bandística estándar actual, siguiendo las normas del *Call for scores* del II Congreso Internacional de la Comisión de Bandas de Música de la Sociedad Española de Musicología:

⁷⁸ Sobre el pasodoble *La Giralda* se recomienda la lectura de Sainz de Pedre (1961, pp. 51-55) y Gutiérrez Juan (2009, pp. 319-321).

- La parte de flautín en re ha sido transportada a flautín en do.
- Se ha respetado la ausencia de instrumentos como el oboe y el saxofón tenor.
- La parte de trompa se ha dividido en trompa primera y segunda con *divisi*.
- Se ha procedido a la eliminación del papel de tromba en mi bemol, cuya melodía también es interpretada, por las trompas en mi bemol.
- El cornetín primero y cornetín segundo han sido sustituidos por trompeta primera y trompeta segundo, respectivamente. No obstante, las partes de trompeta pueden ser interpretadas con una corneta de pistones.
- La parte de bajo se ha cambiado por tuba.
- La parte de batería se ha dividido en caja, bombo y platillos.

FIGURA 4. Encabezamiento del guion de la edición crítica del pasodoble *San Fernando* de Eduardo López Juarraz.

San Fernando
Pasodoble

Eduardo López Juarraz
Edición: Juan Carlos Galindo Díaz

♩ = 100

Fuente: Elaboración propia⁷⁹.

⁷⁹ La portada y primera página del guion de la edición crítica de *San Fernando* puede consultarse en el siguiente enlace: https://www.dropbox.com/s/5cux1ja2q2mfdhj/Juarraz_Edici%C3%B3nCr%C3%ADtica_SanFernando_pp1y2.pdf?dl=0

FIGURA 5. *Partichela de Clarinete Primero de la edición crítica del pasodoble San Fernando de Eduardo López Juarranz.*

Clarinete 1°

San Fernando
Pasodoble

Eduardo López Juarranz
Edición: Juan Carlos Galiano Díaz

♩ = 100

f

14

24

35 **Deciso con valentia**

mf

48

ff

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, la plantilla instrumental de la edición crítica de *San Fernando* contiene las partes de flautín en do, requinto, clarinetes (primero, segundo y tercero), saxofón alto en mi bemol, fliscornos (primero y segundo), trompetas (primera y segunda), trompas en mi bemol (primera y segunda), bombardinos (primero y segundo), fagotes, tubas, caja, bombo y platillos.

3.4. RECUPERACIÓN EN TIEMPOS MODERNOS DEL PASODOBLE *SAN FERNANDO*

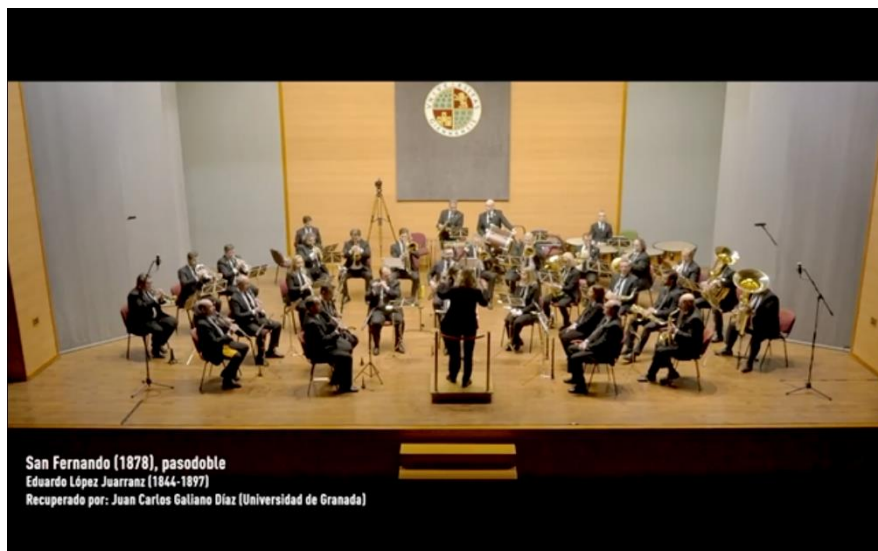
La recuperación del pasodoble *San Fernando* de Eduardo López Juarranz tuvo lugar en el marco del II Congreso Internacional de la Comisión de Bandas de Música de la Sociedad Española de Musicología (SEdeM) “La banda de música en el foco: nuevos paradigmas de investigación bandística en España”, celebrado en la Universidad de Jaén los días 30 y 31 de enero de 2020⁸⁰.

En el mencionado evento académico se desarrolló –en el Aula Magna de la Universidad a las 20.00 horas el 30 de enero de 2020– un concierto de recuperación bandística a cargo de la Banda Municipal de Música de Jaén, bajo la dirección de su directora titular, Juany Martínez-de la Hoz Casas.

Este concierto surgió con una “clara vocación patrimonial musicológica”, en consonancia con la transferencia del conocimiento, teniendo como objetivo que “obras desconocidas de valor singular o de especial relevancia para el patrimonio bandístico, cultural y/o social rescatadas en el curso de la investigación” (Ayala Herrera, Sánchez Rodríguez, Galiano-Díaz y Gutiérrez Álvarez (2020, pp. 5-10) fuesen interpretadas por una banda de música profesional, partiendo de la investigación musicológica de archivo hasta llegar a la sociedad mediante la interpretación en una sala de concierto.

⁸⁰ El programa del mencionado congreso puede consultarse en Ayala Herrera, Sánchez Rodríguez, Galiano-Díaz y Gutiérrez Álvarez (2020, pp. 5-10).

FIGURA 6. Interpretación del pasodoble *San Fernando* de Eduardo López Juarraz por la Banda Municipal de Jaén el 30 de enero de 2020.



Fuente: Música y Estudios Culturales (12 de abril de 2021).

Ahondando en lo anterior, junto al pasodoble *San Fernando* fueron recuperadas otras cinco obras pertenecientes a diferentes géneros musicales como el pasodoble humorístico, la marcha mora, o la marcha fúnebre, entre otros (véase Tabla 1).

TABLA 1. Repertorio interpretado en el concierto de recuperación bandística del II Congreso de la Comisión de Bandas de Música de la SEdeM.

Obra	Compositor	Año	Género	Responsable recuperación
<i>Les Fogueres de San Chuán</i>	Luis Torregrosa García	1930	Pasodoble humorístico	Aitor Escorza Ripoll
<i>Atardecer Guatanasteco</i>	Jesús Bonilla	1938	Pequeño poema para banda	Mauricio Araya Quesada
<i>Lumo</i>	Ramón Ramos Villanueva	1992	Marcha mora	Héctor Oltra García
<i>San Fernando</i>	Eduardo López Juarranz	1878	Pasodoble	Juan Carlos Galiano Díaz
<i>San José, una Buena Muerte</i>	José Ortega Ortega	1962	Marcha fúnebre	Juan Francisco Pérez Fuentes
<i>Concierto para dos o tres clarinetes con acompañamiento de banda militar</i>	Manuel López Farfán	1909	Concierto	Ainara I. Valls Guerrero

Fuente: Elaboración propia a partir de Ayala Herrera, Sánchez Rodríguez, Galiano-Díaz y Gutiérrez Álvarez (2020, pp. 5-10).

Previamente al concierto, se celebró una mesa de comunicaciones, moderada por la Dra. Isabel María Ayala Herrera, en la que intervinieron tanto los investigadores responsables de las diferentes recuperaciones y ediciones críticas, como la directora de la Banda Municipal de Jaén. En ella, los seis investigadores abordaron la contextualización y metodología empleada en la recuperación y edición crítica de las diferentes obras, mientras que la directora de la Banda Municipal jiennense desarrolló las diferentes vicisitudes acaecidas durante el montaje e interpretación de estas en los ensayos previos al concierto. Esta mesa de comunicaciones constituyó “uno de los puntos culminantes del congreso” (Santodomingo Molina, 2020, p. 282), según diferentes reseñas del evento publicadas en revistas científicas. En definitiva, en palabras de Maria do Rosário Pestana (2020, p. 463):

En esta sesión y en el concierto, en diálogo encendido y en un proceso de construcción de conocimiento colaborativo y transdisciplinario, investigadores e intérpretes discutieron los procesos de recuperación, aspectos concretos de la edición crítica y la *performance practice*, y la necesidad de socializar los nuevos conocimientos entre el público no especializado.

De esta manera, siguiendo esta marcada apuesta por la transferencia del conocimiento, el concierto de recuperación bandística fue grabado y editado en directo para, posteriormente, ser puesto a disposición de la sociedad en el Canal de YouTube del Grupo de Investigación Música y Estudios Culturales (HUM-942) de la Universidad de Jaén⁸¹.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La recuperación del patrimonio musical constituye una de las principales manifestaciones de transferencia del conocimiento en el ámbito musicológico, especialmente a partir de la creación de los diferentes Centros de Documentación Musical creados en España a partir de la década de 1970 (Martín Moreno, 2022).

En este sentido, conviene señalar la labor desempeñada, en pro de la recuperación y edición del patrimonio musical, por instituciones como la Sociedad Española de Musicología (SEdeM), el Instituto Complutense de Ciencias Musicales (ICCMU), el Centro de Documento Musical de Andalucía (CDMA), el Archivo Vasco de la Música (Eresbil), la Institución Milá i Fontanals del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (IMF-CSIC), el Proyecto IFmUC (Gregori i Cifré, 2016), la Asociación Española de Documentación Musical (AEDOM), el Centro de Documentación y Archivo de la Sociedad General de Autores y Editores (CEDOA-SGAE), o el Centro de Investigación y Documentación Musical (CIDoM) de la Universidad de Castilla-La Mancha, entre otros⁸².

⁸¹ La grabación del concierto de recuperación bandística se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=eLP87ewACI0&t=1046s>

⁸² Para un mayor acercamiento la labor desempeñada por los diferentes centros de documentación musical en España recomendamos la lectura del artículo "Los Centros de Documenta-

En el ámbito bandístico, en lo que a transferencia se refiere, encontramos en España diversas iniciativas que pretenden acercar la banda de música, en sus diferentes manifestaciones, a la sociedad en general, tales como la plataforma *Patrimonio Musical* (2004-act.)⁸³ (Galiano-Díaz, 2022a), el Proyecto “Música a la Llum” (2016-act.)⁸⁴ (García, 2017), el Proyecto “En clau de vents: registres sonors” (2020-act.)⁸⁵, o el programa de radio *Suena Andalucía* (2022-act.)⁸⁶, por traer a colación algunos ejemplos. Sin embargo, es una deuda pendiente tanto la recuperación del repertorio histórico de banda –en especial de la segunda mitad del siglo XIX–, como la realización de ediciones críticas y su posterior grabación en registro sonoro. Esta deuda puede deberse a diferentes factores como la consideración de las bandas como un elemento marginal en la musicología española (Rincón Rodríguez y Ferrero Carballo, 2019); el escaso material para banda del siglo XIX conservado; y las dificultades que, en ocasiones, presenta el acceso a los archivos de las bandas de música tanto civiles como militares como si de un “síndrome de Gollum”⁸⁷ se tratase.

En definitiva, a través de este capítulo se ha pretendido mostrar un estudio de caso de recuperación y transferencia del conocimiento centrado en el repertorio español para banda de la segunda mitad del siglo XIX: el pasodoble *San Fernando* de Eduardo López Juarranz. Para ello, ha resultado indispensable la colaboración entre diferentes agentes vinculados al hecho musical como son el investigador, los intérpretes y los técnicos de grabación. De esta manera, partiendo de la investigación y

ción Musical en España y la lamentable decisión política de suprimir el Centro de Documentación Musical de Andalucía”. De igual forma, se recomienda la lectura del dossier dedicado a esta cuestión en el volumen 1 de la revista *Cuadernos de Investigación Musical* (ISSN: 2530-6847).

⁸³ Véase <http://www.patrimoniomusical.com/>

⁸⁴ Véase <https://www.musicaalllum.es/>

⁸⁵ Véase <https://www.youtube.com/c/Enclauventsregistressonors>

⁸⁶ Véase <https://open.spotify.com/show/05pJfP9VvXgGFUNUBBtZot>

⁸⁷ Término acuñado por Oriola Velló (2012) que establece un símil entre el patrimonio musical bandístico y la obsesión del popular personaje *tolkiniano* por el anillo hasta provocar su destrucción.

estudio de la fuente primaria, pasando por la realización de una edición crítica y llegando a la posterior interpretación y grabación, se cierra así el círculo que toda investigación musicológica debe perseguir: la recuperación del patrimonio musical del archivo a la sala de conciertos.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente capítulo ha sido posible gracias a la financiación otorgada por parte del Área de Música (Departamento de Historia del Arte, Arqueología y Música) de la Universidad de Córdoba. Asimismo, queremos mostrar nuestra gratitud a la dirección y al comité científico del II Congreso de la Comisión de Bandas de Música de la Sociedad Española de Musicología “La banda de música en el foco: nuevos paradigmas de investigación bandística en España” por aceptar nuestra propuesta para el concierto de recuperación patrimonial de banda de música. Finalmente, reconocer la labor de la Banda Municipal de Jaén y su directora titular, Juany Martínez-de la Hoz Casas, por interpretar y contribuir a la recuperación del pasodoble *San Fernando* de Eduardo López Juarranz.

6. REFERENCIAS

- Asensi Silvestri, E. (2019). Las bandas de música en la democratización de la cultura musical decimonónica. En N., Rincón, y D., Ferreiro (Eds.). *Bandas de música: contextos interpretativos y repertorios*. (pp. 21-34). Libargo.
- Asensio Segarra, M. (2012). *El saxofón en España (1850-2000)*. Artgerust.
- Ayala Herrera I. (2013). *Música y municipio. Marco normativo y administración de las bandas civiles en España (1931-1986). Estudio en la provincia de Jaén* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.
- Ayala Herrera I., Sánchez Rodríguez, V., Galiano-Díaz, J., y Gutiérrez Álvarez, J. (Eds.) (2020). *La banda de música en el foco: nuevos paradigmas de investigación bandística en España. II Congreso Internacional de la Comisión “Bandas de Música” de la Sociedad Española de Musicología. Libro de resúmenes*. Comisión “Bandas de Música” de la Sociedad Española de Musicología.
- Bayona Sáez, C., y González Eransus, R. (2010). *La transferencia de conocimiento en la Universidad Pública*. Universidad Pública de Navarra.
- Capdepón Verdú, P. (2011). La música municipal en Irún durante el siglo XIX: la creación de la Banda de Música. *Nasarre: Revista aragonesa de musicología*, 27, 201-246.
- Fernández de Latorre, R. (2014). *Historia de la música militar de España*. Ministerio de Defensa.
- Galiano-Díaz, J. C. (2019). Los inicios de la marcha procesional en la Semana Santa andaluza (1856-1898): una revisión histórica. En N., Rincón, y D., Ferreiro (Eds.). *Bandas de música: contextos interpretativos y repertorios*. (pp. 149-171). Libargo.
- Galiano-Díaz, J. C. (2020). La producción para banda de José Gabaldá y catalogación de sus marchas fúnebres. En R., Morant, y J., García (Eds.). *Música a la llum. Documentació y patrimonio de les bandes de música*. (pp. 197-219). Universidad de Valencia.
- Galiano-Díaz, J. C. (2022a). Bandas de música y Humanidades Digitales: la plataforma Patrimonio Musical como recurso para el estudio de la música procesional andaluza. En B., Garrido-Ramos, y J. A., Méndez-Martínez (Coords.). *Actas de CIHUM*. (pp. 557-581). Madrid.
- Galiano-Díaz, J. C. (2022b). Nuevos vientos “huracanados”: la recepción de Rossini en España a través de las bandas de música en el siglo XIX. *Quadrivium*, 13, 1-21.

- García, J. (2017). Más allá de “Paquito”. La recuperación y difusión del patrimonio bandístico en la Comunidad Valenciana a través del proyecto Música a la llum. *Estudios Bandísticos*, 1, 159-161.
- Gembero Ustarroz, M. (2005). El patrimonio musical español y su gestión. *Revista de Musicología*, 28(1), 135-181.
- Gregori i Cifré, J. (2016). IFMuC: un proyecto universitario para la recuperación del Patrimonio Musical de Catalunya. *Cuadernos de Investigación Musical*, 1, 12-26.
- Gutiérrez Juan, F. J. (2009). *La forma marcha*. Sevilla.
- Gosálvez Lara, C. (1995). *La edición musical española hasta 1936: guía para la datación de partituras*. Madrid.
- Jefatura del Estado (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89 (13 de abril), pp. 16241-16260.
- Martín Moreno, A. (1986). El patrimonio musical andaluz: estado y problemas de investigación. *Cuadernos de arte*, 8, 263-276.
- Martín Moreno, A. (2022). Los Centros de Documentación Musical en España y la lamentable decisión política de suprimir el Centro de Documentación Musical de Andalucía. *Sinfonía virtual*, 44, 1-21.
- Moreno Gómez, A. (2019). *Diccionario biográfico de músicos mayores (1800-1932)*. Fundación Universitaria Española.
- Música y Estudios Culturales (12 de abril de 2021). *Concierto de recuperación bandística ‘La banda de música en el foco’*. Banda Municipal de Música de Jaén. [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eLP87ewACIo&t=1046s>
- Oriola Velló, F. (2012). La memoria olvidada: reflexiones sobre la gestión del patrimonio documental en las sociedades musicales valencianas. *Nassarre: Revista aragonesa de musicología*, 28, 117-142.
- Oriola Velló, F. (2014). Las bandas militares en la España de la Restauración (1875- 1931). *Nassarre: Revista aragonesa de musicología*, 30, 163-194.
- Palacio Bover, J. (2010). *Los hermanos Gabaldá, dos músicos vinarocenses en el siglo XIX*. Associació Cultural Amics de Vinaròs.
- Pestana, M. (2020). El mundo de las bandas de música: desbordando las fronteras de la musicología. *Revista de Musicología*, 43(1), 460-464.
- Rincón Rodríguez, N., y Ferreiro Carballo, D. (2019). Introducción. Saldando una deuda histórica. En N., Rincón, y D., Ferreiro (Eds.). *Bandas de música: contextos interpretativos y repertorios*. (pp. 11-19). Libargo.

- Rodríguez Suso, C. (2006). *Banda municipal de Bilbao: al servicio de la villa de Nervión*. Ayuntamiento de Bilbao.
- Santodomingo Molina, A. (2016). *La Banda de Alabarderos (1746-1939). Música y músicos en la jefatura del estado*. [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Santodomingo Molina, A. (2020). Buenos vientos para la investigación bandística. *Estudios bandísticos*, 4, 279-284.
- Sanz de Pedre, M. (1961). *El Pasodoble español*. Chez l' autor.

