

Nº 21 Acción y contexto en las artes y la educación. /
21th Action and context in arts and education

Tercio Creciente



Grupo PAI Hum-862
Responsable del grupo: María Isabel Moreno Montoro (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Edificio D2, Dependencia 128. Campus de Las Lagunillas, Universidad de Jaén (23071 Jaén).

ISSN: 2340-9096
URL: www.terciocreciente.com / <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>
<http://terciocreciente.com/web/ojs/index.php/TC/index>
Directora: María Isabel Moreno Montoro

TERCIO CRECIENTE, es una Revista Digital de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.
Su edición es responsabilidad del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-862
Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural y de la Asociación Acción Social por el Arte.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD
Directora y Editora Jefe / Director
María Isabel Moreno Montoro. Directora.
Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum
862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

Coeditora Jefe
María Lorena Cueva Ramírez
Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum
862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Comité Editorial/Editorial Board
Jesús Caballero Caballero Universidad de Jaén Grupo PAI
Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.
Ana María Ortolá Quintero, Universidad Laica Eloy Alfaro
de Manabí, Ecuador.
Mónica García García, Universidad Laica Eloy Alfaro de
Manabí, Ecuador.
Josué Vladimir Ramírez Tarazona, Universidad Antonio
Nariño, Colombia.
Martha Patricia Espíritu Zavalza, Universidad de
Guadalajara, México.
Juan Manuel Valentín Sánchez, Cineasta- Producciones
"Ojos de nube". Madrid- España.
Antonio Félix Vico Prieto OTO Grabaciones binaurales y
Tetera y Kiwi Productora Audiovisual.

Comité Científico / Scientific Committee
El Consejo Asesor Científico orienta a la editora de la
revista en política editorial científica y en la supervisión
de los originales recibidos y emisión de informes de los
artículos.
Está integrado por profesorado universitario, de
universidades no españolas y otros de distintas
universidades españolas y alguno del grupo editor. También
está integrado por expertos de organismos y centros de
investigación extranjeros y nacionales.
Estas personas, más otras de forma esporádica, del banco
de revisores de la revista, se ocupan de la doble revisión
ciega de los manuscritos sometidos a la consideración de
TC, para su publicación. TC opera con el sistema Open
Peer Review.
Dra. Teresa Pereira Torres-Eça, Presidente de APECVP,
fundadora de la RIAEA, representante europea en el
consejo mundial de INSEA, Portugal. / President of
APECVP , founder of the RIAEA, European representative
of the World Council of InSEA , Portugal
Dra. Dolores Flovia Rodríguez Cordero, Directora del

Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad
de las Artes de La Habana, Cuba. / Director of the
Department of Pedagogy and Psychology of the University
of the Arts in Havana, Cuba.

Dr. Marit Dewhurst, Directora de Educación Artística, City
College of New York. USA. / Director of Art Education ,
City College of New York .
D. Victor R. Yanés Córdoba. Escuela Superior de Diseño
de Las Palmas- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios
en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / School of Design
from Las Palmas. (*)

Dr. María del Coral Morales Villar, Universidad de
Granada, España.

Dra. María Teresa Carrasco Gimena, Decana de la Facultad
de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla- España / Dean
of the Faculty of Fine Arts at the University of Seville-
Spain

Dra. Ángeles Saura Pérez, Universidad Autónoma de
Madrid- España. Área de Didáctica de la Expresión
Plástica.

Dr. Carlos Escaño, Universidad de Sevilla- España. Área de
Didáctica de la Expresión Plástica. / University of Seville.
Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Spain.

Dr. Pedro Osakar Oláiz, Universidad de Granada- España. /
University of Granada. Spain.

Dra. Asunción Lozano Salmerón, Universidad de Granada-
España. / University of Granada. Spain.

Dra. Eva Santos Sánchez -Guzmán. Universidad de
Murcia- España. / University of Murcia. Spain.

Dra. Rocío Arregui Pradas, Universidad de Sevilla- España.
/ University of Seville. Spain.

Dr. Samir Assaleh, Universidad de Huelva- España.
/ University of Huelva. Spain.

Dña. Katie Bruce. Producer Curator at GoMA, Glasgow
(U.K.).

Dr. Rosa Cubillo López. Vicedecana de Ordenación
Académica. Facultad de Bellas Artes. Universidad de la
Laguna- España. / Associate Dean for Academic Affairs.
Faculty of Fine Arts. Laguna University

D. Gonzalo Casals, Director del Museo del Barrio. Nueva
York-USA. / Director of the Museo del Barrio . New York
USA

D. Gonzalo Jaramillo, Director de la Carrera de Artes
Visuales, Pontificia Universidad Católica de Ecuador. /
Director of the School of Visual Arts , Pontifical Catholic
University of Ecuador. Ecuador.

Dr. María Letsiou, Athens School of Fine Arts, Grecia

Dr. Diarmuid McAuliffe, University of the West of Scotland,
UK.

Dra. Leung Mee Ping Ž, Escuela Artes Visuales Hong Kong,
China. / School Visual Arts Hong Kong, China.

Pedro Jesús Luque Ramos, Universidad de Jaén - España.
Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión
Cultural. / (*)

Dra. María Dolores Callejón Chinchilla, Colegio Oficial
de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía
(COLBAA) y Universidad de Jaén- España. Grupo PAI
Hum 862 - Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.
/ Association of Doctors and Graduates in Fine Arts in
Andalusia (COLBAA) and University of Jaen. (*)

Dra. Carmen Montoro Cabrera, Universidad de Jaén- España.
Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión
Cultural. / (*)

Dr. José Luis Anta Félez, Universidad de Jaén- España.
Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión
Cultural. / (*)

Dra. Anna Rucabado Salas, Universidad de Jaén- España.
Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión
Cultural. / (*)

Dr. José Pedro Aznárez López, Colegio Oficial de Doctores
y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y
Universidad de Huelva- España. / Association of Doctors
and Graduates in Fine Arts in Andalusia (COLBAA) and
University of Huelva. Spain.

Tercio Creciente

Tercio Creciente, recoge producción académica, científica y artística especialmente del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales.

Los formatos que ofrece pueden ser ensayos, artículos de investigación o propuestas y proyectos de intervención. Al mismo tiempo da cabida a otros espacios como entrevistas u otras novedades que puedan surgir. Se presta un especial interés a los procesos creativos, por lo que estos formatos podrán responder a estructuras artísticas independientemente de que sean ensayo, artículos de investigación o cualquier otro, siempre y cuando en su contenido se hayan contemplado los aspectos propios de una investigación o del tipo de artículo en el que se quiera enmarcar.

En las normas de publicación se explica debidamente esta cuestión. La revista se edita con una periodicidad fija semestral en los meses de enero y julio de cada año. Cuenta con un sistema de revisión externa por pares ciegos, un equipo de revisores además de un comité científico que garantiza su calidad. Para su aceptación los trabajos han de ser originales.

No obstante la revista permite que los artículos estén antes o después en otros repositorios y bases de datos. Se edita bajo licencia Creative Commons, y no se permitirán, imágenes o textos sujetos a copyright ni que atenten contra el derecho al honor o la intimidad de terceros. En todo caso, la revista no se hará responsable de las aportaciones: los textos, las imágenes y las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, no comprometiendo la opinión y política académica de la revista.

Los trabajos se enviarán siguiendo las normas y en el formato de la plantilla establecida que puede descargarse de la web. Si los autores lo consideran pueden aportarse archivos adicionales.

Está abierta a la publicación en otros idiomas.

Tercio Creciente, includes articles academic, scientific and artistic especially in the humanities and social sciences. The formats offered may be essays, research papers or proposals and intervention projects.

At the same time it's accepted another kind of articles as interviews or new sections that may arise.

The creative process receives special interest, so these formats can respond to artistic structures whether they are essays, research articles or otherwise.

When authors use artistic formats, the works will include the aspects of the type of article that authors want to frame. In the publication rules properly explained this issue. The journal is published with a fixed schedule in the months of January and July of each year. It has a system of blind external peer review, a team of referees and a scientific board to ensure its quality. To be accepted, works must be original.

However the journal allows items to be earlier or later in other repositories and databases. It is published under the Creative Commons license, and will not be allowed images or text that violate copyright or the right to honor and privacy of others. In any case, the journal is not liable for contributions: texts, images and opinions expressed in articles are of the authors, not compromising the academic and political opinion from the journal. Papers should be sent following the rules that it's possible download from the web. Authors can attach additional files.

It is open to the publication in other languages if authors include abstract in Spanish, English and the language of the text.

Sumario Contents

Artículos temáticos del número:

Acción y contexto en las artes y la educación

Thematic articles of the issu:

Action and context in arts and education

— 5

Arte acciona mundo que acciona arte que acciona mundo / Art activates world that activates art that activates world

Editorial (María Isabel Moreno Montoro)

— 7

Artivismo contra la opresión para transformar la educación / Artivism against oppression to transform education

Tiffay López-Ganet

— 27

Las paradojas de la desaparición en México: lugares, objetos y sujetos de la memoria / The paradoxes of disappearance in Mexico: places, objects and subjects of memory

Adriana Hernández Manrique

— 39

Construyendo una mirada postdigital en el aula de Educación Artística / Developing a postdigital approach in the Art Education classroom

Julia Mañero

— 59

La música y la expresión corporal como gimnasia para prevención del alzhéimer. Taller de salud mental con el grupo de mayores del IEES Manta y la escuela de arte Vida 9, Manta-Manabí-Ecuador / Music and body language as gymnastics to prevent Alzheimer's. Mental health workshop with the IEES Manta senior group and Vida 9 art school, Manta-Manabí-Ecuador

Carmen Carrascosa Sánchez

Mónica Elizabeth García García

Ana María Ortolá Quintero

Artículos misceláneos del número

Miscellaneous articles of the issu:

— 71

Sports Shoe for Everyday Activities: The Transformation in Consumption Patterns of Sports Fashion in The Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries / Calzado deportivo para actividades cotidianas: La transformación de los patrones de consumo de la moda deportiva a finales del siglo XIX y principios del XX

Mohammad Hossein Moghaddasi
Ahmad Moghaddasi

— 81

Émile Prisse D'Avennes - Ippolito Rosellini: Dos propuestas de dibujo sobre el Antiguo Egipto / Émile Prisse D'Avennes - Ippolito Rosellini: Two drawing proposals on Ancient Egypt

Nieves Fdez. de Cañete Rodríguez

— 95

Las prácticas artísticas: una visión neurocientífica / Artistic practices: A neuroscientific view

Miriam Albusac Jorge

— 113

Música programática en el eje narrativo filmico. El caso V de Vendetta / Programming Music in Film's Narrative Axis. V for Vendetta as a case study analysis

María Jesús Cabello Bustos

— 127

Julio de Aquiles y Alexander Mayner en el Peinador de la Reina de la Alhambra. Simbología en la forma y en el color de los frescos murales / Julio de Aquiles and Alexander Mayner in the Queen's Dressing room of the Alhambra. Symbology in the shape and in the color of the mural frescoes

María Isabel Puerto Fernández

— 141

Re-corriendo las calles de San Juan: la cartograf a como representación de experiencias / Walking the streets of San Juan: Cartography as representation of experiences

Lucía Mañas Villar

— 161

Sul Ponticello de Triana. La presencia del violín en el Flamenco / Sul Ponticello of Triana. Violin in Flamenco

Eva Calero Jiménez

Nº 21 Acción y contexto en las artes y la educación / 21th Action and context in arts and education

Editorial

Arte acciona mundo que acciona arte que acciona mundo / Art activates world that activates art that activates world

Como ya hemos dicho en otra parte, la cuestión artística es compleja e incluye a artistas, a la práctica artística y a todos los aspectos que en torno a esto podemos considerar. La cuestión social es también compleja e incluiría comunidades que podemos considerar en sí mismas como algo, además de a las individualidades que componen esas comunidades, organizaciones oficiales o privadas y a las características que las definan. Cuando prescindimos de la actividad artística en situaciones en las que parece que hay cosas más importantes y hablamos de determinadas acciones como superfluyas y frívolas, entonces, todo parece aparentar como que se trata de que la cuestión artística habite en la cuestión social por puro entretenimiento y adorno. Pero si nos detenemos a pensar esto, en esa relación del habitar se dan unos vínculos mútuos, o al menos unos requerimientos que justifiquen que se tenga que producir esa relación simbiótica (Saldarriaga Roa, 2002)¹.

Las cuestiones sociales, políticas, educativas, de la vida cotidiana en general, habitan en las acciones artísticas. Pero a veces conducimos las cosas de manera que parece que para hacer arte necesariamente tenemos que convertir la acción artística en una merienda para compartir.

Lo que queremos ilustrar con esta nueva edición de Tercio Creciente es que el mundo y el arte son

As we have already said elsewhere, the artistic question is complex and includes artists, artistic practice and all the aspects that we can consider around this. The social question is also complex and would include communities that we can consider in themselves as something, in addition to the individuals that make up these communities, official or private organizations and the characteristics that define them. When we dispense with artistic activity in situations in which it seems that there are more important things and we speak of certain actions as superfluous and frivolous, then everything seems to be that it is about the artistic question inhabiting the social question for pure entertainment and ornament. But if we stop to think about this, in that relationship of inhabiting there are mutual links, or at least some requirements that justify that this symbiotic relationship has to be produced (Saldarriaga Roa, 2002)¹.

Social, political, educational issues, of everyday life in general, inhabit artistic actions. But sometimes we conduct things in such a way that it seems that to make art we necessarily have to turn the artistic action into a snack to share.

What we want to illustrate with this new edition of Tercio Creciente is that the world and art are the substance of the same context. There is no opportune

¹ Alberto., Saldarriaga Roa, (2002). Arquitectura como experiencia : espacio, cuerpo y sensibilidad. Villegas Editores. p. 74. ISBN 9588160243. OCLC 57965651.

¹ Alberto., Saldarriaga Roa, (2002). Arquitectura como experiencia : espacio, cuerpo y sensibilidad. Villegas Editores. p. 74. ISBN 9588160243. OCLC 57965651.

sustancia de un mismo contexto. No hay un momento oportuno en el que no es pecado hacer arte, sino que es una acción refleja del vivir humano. Que la acción artística no se tiene que justificar en el contexto para ser lícita, sino que el mundo tiene una esencia artística, como se demuestra con contextos tan diversos como los traídos en los artículos de este número. De una manera específica y temática incluyendo la acción y la intervención social: la salud mental, la opresión racial y la desigualdad, la persecución política y la desaparición. Pero también en los espacios en los que no es necesario el conflicto social para que el arte aflore compromiso, como es nuestro patrimonio histórico desde la antigüedad en las obras artísticas y arquitectónicas del pasado y en la tradición cultural como el flamenco, o en la neurociencia, la traducción, los museos, la moda del calzado, el consumo o los lenguajes de la comunicación.

Once artículos en total, entre temáticos y misceláneos, que ilustran la diversidad de la acción artística y la multiplicidad de contextos en los que el arte y la educación tienen impacto.

moment in which it is not a sin to make art, but rather it is a reflex action of human living. That artistic action does not have to be justified in the context to be lawful, but rather that the world has an artistic essence, as demonstrated by contexts as diverse as those brought in the articles in this issue. In a specific and thematic way including action and social intervention: mental health, racial oppression and inequality, political persecution and disappearance. But also in spaces where social conflict is not necessary for art to show commitment, such as our historical heritage since ancient times in the artistic and architectural works of the past and in the cultural tradition such as flamenco, or in neuroscience , translation, museums, footwear fashion, consumption or the languages of communication.

Eleven articles in total, between thematic and miscellaneous, that illustrate the diversity of artistic action and the multiplicity of contexts in which art and education have an impact.

Artivismo contra la opresión para transformar la educación

Artivism against oppression to transform education

Sugerencias para citar este artículo:

López-Ganet, Tiffany. (2022). Artivismo contra la opresión para transformar la educación. Tercio Creciente 21, (pp. 07-25), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6471>

LÓPEZ-GANET, TIFFANY. Artivismo contra la opresión para transformar la educación. Tercio Creciente, enero 2022, pp. 07-25, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6471>

Tiffany López-Ganet

tiffany.lopez.ganet@udc.es

<https://orcid.org/0000-0003-1467-8181>

Universidad de A Coruña

Recibido: 05/07/2021

Revisado: 17/12/2021

Aceptado: 20/12/2021

Publicado: 28/01/2022

Resumen

Este artículo muestra las posibilidades de las artes en la educación como medio de reivindicación contra la opresión y espacio para la empatía, la reflexión y el aprendizaje. A través de mi autobiografía como arteducadora —que creo a partir de una introspección personal utilizando metodologías artísticas e instrumentos de investigación como archivos fotográficos y audiovisuales de mi álbum familiar— genero una reflexión en torno a mi realidad como mujer negra, bubi y gallega en un entorno mayoritariamente blanco de la diáspora. Extrapolo esos recuerdos en forma de estrategias artísticas que pongo

Abstract

This article shows the possibilities of the arts in education as a way of reclamation against oppression and a space for the empathy, reflection and learning. I create my autobiography as an arteducator through a personal introspection using artistic methodologies and research tools such as photographs and audiovisuals from my family archive. From this autobiography, I generate a reflection centered on my reality as a black, Bubi and Galician woman in a mostly white environment from the diaspora. I extrapolate these memories developing artistic strategies which I put into practice in different places of the world like

en práctica en distintos lugares del mundo como A Coruña (España), Ottawa (Canadá), Anantapur (India) y Malabo (Guinea Ecuatorial). Una Investigación Educativa Basada en las Artes que entiende la Educación Artística como una herramienta fundamental para trabajar la cohesión del grupo, la mejora de las relaciones, el respeto, la autopercepción y la conciencia grupal a través de acciones artivistas, antirracistas y decoloniales.

Palabras clave

Investigación educativa basada en las artes, pedagogías decoloniales, antirracismo, autobiografía, artivismo.

A Coruña (Spain), Ottawa (Canada), Anantapur (India) and Malabo (Equatorial Guinea). An Art-based Educational Research which sees the Art Education as a fundamental tool to work the group cohesion, the improvement the people relations, the respect, the self-perception and the group consciousness, through artivist, anti-racist and de-colonial actions.

Keywords

Art-based Educational Research, De-colonial Pedagogies, Antiracism, Autobiography, Artivism.

1. Introducción.

Situaciones tan cotidianas como el desenredar mi pelo afro o ver y rever álbumes de fotos y vídeos familiares suponen una introspección personal a través de la cual creo una metodología de Investigación Basada en las Artes. Esta se construye a partir de recuerdos en los que mi realidad como mujer negra, bubi y gallega en un contexto mayoritariamente blanco cobran protagonismo y, mediante ellos, conecto mi autopercepción con un discurso común y colectivo que pone lo afro en el centro. Extrapolando mi experiencia y completándola con el discurso teórico de autores y la obra de artistas referentes contemporáneos, obtengo estrategias artísticas educativas para trabajar con el alumnado el autoconocimiento, el respeto y la no discriminación. Un trabajo pedagógico y artístico con perspectiva decolonial, antirracista, afrofeminista y disidente en Educación Artística que transcurre en diferentes partes del mundo: A Coruña (España), Ottawa (Canadá), Anantapur (India) y Malabo (Guinea Ecuatorial), (López-Ganet, 2021).

Las artes, la educación, los viajes y la memoria me han permitido armar un proyecto investigador artivista que recuerda, una vez más, lo importante que es contarnos para que no nos cuenten. El poder de la historia de la diáspora africana contada desde nuestras propias voces es recuperada en este trabajo en forma de investigación en educación artística. En ella hablo de origen, de pertenencia y de identidad: de la que se usa para rechazarnos y de la que abrazamos para protegernos. Idealizo mi origen en la isla de Bioko para intentar resolver mi conflicto personal mientras habito Galicia, la tierra que me vio nacer y que, aun teniéndome aquí, se muestra tantas veces ajena, distante y extraña. Compartir esta búsqueda es un paso más para mí y un paso más para la transformación de la educación y el cambio social.

Escuchamos continuamente hablar de la descolonización del saber, de la necesidad de que tomemos el poder aquellas personas que ocupamos en tantas ocasiones la posición de la Otredad, que entremos en la academia y cambiemos las cosas desde dentro. Pero, ¿cómo entrar en un sitio al que no se nos invita y es, además, el creador del discurso que nos desprecia, etiqueta y aleja? Muchas de las metodologías de las ciencias sociales en las que nos apoyamos —como la antropología, la sociología o la etnografía— surgen en contextos protagonizados por la colonización y las prácticas de abuso de poder a la hora de contar al otro; de ahí la importancia de incorporar nuestras historias. A partir de la autobiografía, la antropología visual y la autoetnografía contemporáneas y de instrumentos de investigación como la fotografía, el vídeo y el diario, una historia de vida se convierte en herramienta artivista para la concienciación social.



Figura 1: Fotogramas del video *Así peinaba, así, así*. Fuente: López-Ganet (2016).
<https://www.youtube.com/watch?v=leVdWV1AduQ>

2.2. Objetivos y justificación: descolonización de la educación

Esta investigación nace con el objetivo de mostrar las posibilidades de las artes y la educación artística como herramientas adecuadas para visibilizar, compartir experiencias, denunciar discriminaciones y deconstruir prejuicios y estereotipos en el contexto educativo formal de un sistema educativo no descolonizado. Hablar de la experiencia negra es algo carnal, algo que nos atraviesa; es rabia, dolor y lucha. Es por ello que uno de los mayores inconvenientes

que nos podemos encontrar a la hora de llevar a cabo investigaciones sobre nosotras como mujeres negras —pero también al adentrarse en cualquier otra realidad que requiera de tal grado de introspección— es el distanciamiento emocional, social y político que se espera de un trabajo académico.



Figura 2: *Dibujo de la clase de 3 años*. Fuente: López-Ganet (1993)

Nos referimos con frecuencia a la educación pública como lo neutro, lo común, lo colectivo y un espacio de encuentro entre iguales. Sin embargo, revisando trabajos del aula recuerdo momentos que muestran lo contrario (ver Figura 2). Mi campo de trabajo y de aplicación de la investigación es el aula porque creo en el poder de la educación; sin embargo, sé que requiere de cambios radicales para poder ser el espacio abierto y flexible que nos acoge a todos. Poco hay de neutral en el sistema educativo o la escuela; tampoco en el profesorado, el alumnado o las familias. Kilomba (2019) entiende el centro académico como un espacio blanco que le ha negado el privilegio de hablar a las personas negras desde los orígenes; es más, fue en ese espacio en el que se construyeron los discursos de la otredad y subordinación que nos acorralan: "aquí nos han descrito, clasificado, deshumanizado, primitivizado, brutalizado y matado. Este no es un espacio neutro" (p. 50).

Resulta imprescindible hablar de las estructuras de poder en la educación. De cómo se mantienen sistemas que perpetúan la discriminación y opresión y cómo nos afectan a las personas. Descolonizar el eurocentrismo del conocimiento es una tarea tan grande como urgente, advierte Grada Kilomba (2019). La autora propone la reparación de los daños causados por el racismo a base de abdicar privilegios: cambio estructural, agendas, espacios, posiciones, dinámicas y relaciones. Además de un espacio de conocimiento y sabiduría, entiende que la academia también es un espacio de violencia. Se han ido añadiendo anexos a la biblia llamada sistema educativo con la intención de parchear todo fallo que pudiera aparecer y así convertirse en una lancha que nos llevara a todos: educación multicultural, diversidad, integración, inclusión, igualdad, equidad, etc. Vamos tapando huecos a base de añadir conceptos que disfracen un modelo educativo creado por y para eso de lo que nos queremos librarn.

"Lo que dicen es científico, lo que decimos nosotras no lo es" (Kilomba, 2019, p. 51). Decía Paulo Bruscky en su charla en *Artistas encontrados y apropiados* (Fundación Luís Seoane, A Coruña, 2018), que necesitamos deseducadores para tener personas deseducadas listas para una nueva educación. *Pedagogía del oprimido* (1970) de Paulo Freire es, posiblemente, uno de los trabajos que mejor representa ese poder de la educación. Como afirma hooks (2017), Freire supone un antes y un después, un primer contacto con la pedagogía crítica que entiende el poder liberador de lo aprendido. Quien cuente la historia define la cultura por lo que, si estamos en las aulas, estaremos formando parte de la educación de una forma en la que creemos. El hecho de abordar estos temas desde mi propia experiencia, enriquece el discurso y completa las investigaciones hechas hasta ahora (en la mayoría de casos, desde fuera).



Figura 3: *My complement, My Enemy, My Oppressor, My love*. Fuente: Kara Walker (2007). <http://lebastart.com/2020/06/negro-sobre-blanco-el-devenir-negro-del-mundo/>



Figura 4: *From Tarzan to Rambo: English Born 'Native' Considers her Relationship to the Constructed/Self Image and her Roots in Reconstruction*. Fuente: Sonia Boyce (1987). Técnica mixta y fotografía sobre papel. 124 x 359 cm. Tate, Londres, UK. <https://www.tate.org.uk/art/artworks/boyce-from-tarzan-to-rambo-english-born-native-considers-her-relationship-to-the-t05021>



Figura 5: Venus Baartman. Fuente: Tracey Rose (2001). Fotografía en color sobre papel. 120 x 120 cm. Tate, Londres, UK. <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-liverpool/exhibition/afro-modern-journeys-through-black-atlantic/afro-modern-room-6>

El imaginario anterior a la época colonial y esclavista era completamente diferente al heredado desde entonces. Las personas africanas fuimos altamente consideradas desde la antigüedad clásica hasta el Renacimiento (Knight, 2019). Las imágenes cuentan la historia. Y es que, según Farrington (2005), desde la opresión blanca se crearon y utilizaron imágenes distorsionadas para contar historias sobre las personas negras y la experiencia negra en la diáspora. Mediante esa imagen negativa, exótica, hipersexualizada, salvaje e inhumana, se

justificó la esclavitud y explotación. A partir de esta construcción de representación racial y visual de las personas negras se consiguió expandir las ideas de inferioridad que llegan hasta nuestros días.

Las narrativas visuales dominantes y los discursos desde la blanquitud han servido para avanzar en una ideología persistente que glorifica lo blanco y denigra lo negro y que ha influido en cómo se presentan y representan las vidas negras en el currículo (Au, Brown y Calderón, 2016). De acuerdo con Knight (2019), mostrando solo una parte de la historia y haciendo una única interpretación de las experiencias de la población negra, el currículo mantiene y perpetúa esta situación de absoluta desigualdad. Al igual que pasa en el resto de sectores como los medios de comunicación o la política, lo interesante ya no era lo que la educación compartía, sino lo que escondía. Este artículo supone una aportación en cuanto al desarrollo de estrategias que entren al aula para explorar la realidad y motivar el cambio.

3. Metodologías artísticas para la transformación social

Recurso a las artes como herramienta de búsqueda y exploración por sus posibilidades para enriquecer y guiar el proyecto. Burnard et al. (2018) entienden la Educación Artística como "un proceso basado en el activismo, las creatividades diversas y la encarnación" (p. 272). En el caso de este artículo, se busca una reflexión, un despertar e incluso un cambio en las personas que intervienen, pero también en mí como investigadora, arteducadora y como mujer negra que se piensa en un contexto blanco.

Cada vez que he compartido mi historia a través de experiencias artísticas, he comprendido situaciones personales, he empatizado con otros y se ha producido una modificación en el planteamiento del trabajo. Ese cambio y evolución ha ocurrido en mí, pero también de alguna forma en las personas participantes. Además de escuchar, toman el relevo del proceso artístico produciendo a través de sus propias emociones y vivencias. ¿Cuál es el objetivo de proponerle al alumnado la producción de un objeto?, ¿cuál es el aprendizaje?, ¿y cuál la motivación? Nos relacionamos de forma especial con lo que producimos y, como afirman Garber et al. (2019), el alumnado "lo admira, interactúa con él y hasta revive experiencias personales a la hora de crearlo" (pp. 4-5).

Enseñar y aprender por medio de las artes, sus materiales y metáforas, significa ... aprender a ver el mundo con ojos diversos, más críticos, creativos y curiosos por hacer nuevos descubrimientos, abrirse a varios aspectos de la vida y a las identidades múltiples y multidimensionales. (Bajardi, 2015, p. 44)

Nuestro reto como docentes e investigadores en Educación Artística está en llevar lo escrito en el papel a la práctica. Es necesaria una transformación real de la didáctica de las artes con nuestro alumnado. “El futuro de la Educación Artística reside en empoderar los espacios con metodologías artísticas contemporáneas, exigiendo de nosotros mismos el compromiso de romper, de una vez por todas, con este inmovilismo que viene caracterizando la materia durante décadas” (Mesías-Lema, 2019, p. 14). Tal y como afirma el autor, “no se trata solo de cuestionar las metodologías artísticas, sino de definirlas de nuevo, ponerlas en práctica y comprobar—o no—su utilidad en el aula” (p. 27).

Comprender la diversidad identitaria del alumnado es la base para el éxito de su aprendizaje, y la Educación Artística permite crear espacios de encuentro, relación, interacción y acercamiento a otras realidades. Se entiende esa “diversidad” como un grupo heterogéneo en el que cada historia e identidad son únicas y alejándose del planteamiento en el que lo diverso somos los otros. Una manera de materializar estas ideas e incorporar esas realidades ha sido el incluir las historias de vida en el aula a través de acciones artísticas. Las historias del alumnado, del profesorado o el trabajo conjunto de ambas partes; en esta investigación he tocado las tres vertientes: he trabajado con mi historia, con la del alumnado y la interacción entre ambas. Las artes se manifiestan como un medio de expresión visible para lo invisible; una herramienta para la reflexión, concienciación y transformación social. Una herramienta que en caso de esta investigación aparece a nivel individual, con mi autoexploración, y a nivel colectivo en las acciones en el aula (ver Figura 6).

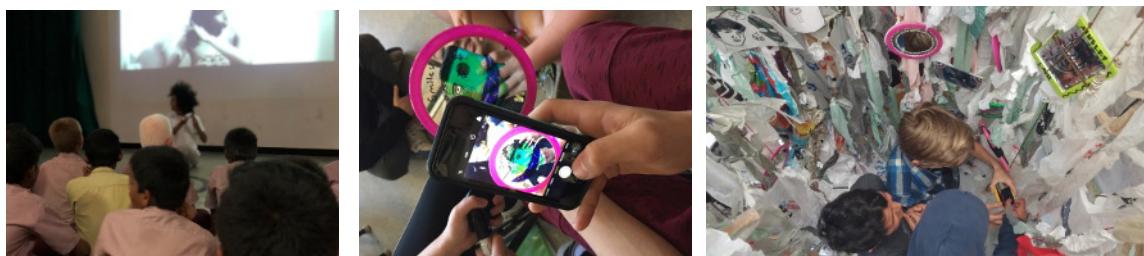


Figura 6: Composición con distintos momentos de distintas puestas en práctica (India y Canadá). Fuente: López-Ganet (2018)

Muchas de las investigaciones anteriores se centran en auxiliar a un grupo minoritario o en formar a uno mayoritario para la aceptación del minoritario; enfoques que refuerzan una diferencia que no tiene cabida en este trabajo. Se han estudiado investigaciones sobre la mediación artística o la arteterapia en su vertiente educativa, más que la clínica, utilizadas en la mayoría de los casos como propuestas para la ayuda de grupos en riesgo de exclusión. Sin embargo, este proyecto busca trabajar desde lo individual, sean cuales sean las características

de la persona, cara a lo grupal, para así fortalecer el bienestar de cada uno y, a su vez, de todos, independientemente de su procedencia o condición. Generar conexiones entre lo particular y lo universal, lo personal y lo colectivo, por medio del arte, es la base para engendrar un proyecto cultural, real, accesible y comunitario.

3.1. Autobiografías espontáneas (o episodios de racismo cotidiano)

A través de una introspección y por medio de instrumentos de investigación como la fotografía, el vídeo o el collage, recreo y comparto partes de mi historia con un enorme poder emocional y visual; vivencias supuestamente aisladas que surgen cada vez que me pienso en relación al resto (López-Ganet y Mesías-Lema, 2021). Podríamos llamarlas autobiografías espontáneas por ser elaboradas sin una guía previa y aparecer sin seguir un orden claro y justificado. Sin embargo, estos recuerdos cuando se juntan hablan de esa necesidad de contar de forma casi involuntaria; es una necesidad de liberarme, de vaciar unos sentimientos que emanan ante una realidad que no puedo controlar (ver Figura 7).



Figura 7: Collage con algunos de los recuerdos visuales recreados. Fuente: López-Ganet (2021)

Parte de la historia de vida y la autobiografía como metodologías, pero leer a Grada Kilomba (2019) me ha ayudado a dar un paso más, identificando las situaciones que comparto—esos recuerdos, microrrelatos, vivencias o autobiografías espontáneas—como episodios de racismo cotidiano. Su trabajo *Memórias da plantação. Episódios de racismo quotidiano* me ha llevado a revivir muchos momentos que había intentado borrar para restarle importancia a esa parte de mi vida y me ha servido de empujón para compartirlos. Me culpaba por sentirme mal ante situaciones violentas y fuera de lugar en las que mi realidad como mujer negra siempre era el centro. ¿Realmente era yo la responsable y quien debía aceptar y callar? Según ha ido avanzando mi investigación, he ido casando todo y viendo las cosas desde otras perspectivas.

Y es que, tal y como afirma Kilomba (2019), “el racismo no es un problema personal, sino un problema estructural e institucional blanco que las personas negras viven” (p. 226).

¿Cómo trabajar un tema invisibilizado como es el racismo?, ¿en qué nos apoyamos? Siguiendo a Essed (1991), entiendo que no hay ningún modelo normativo que describa las etapas ideales en el análisis de datos sobre racismo cotidiano. Kilomba (2019) llamó a su metodología “análisis episódico,” ya que en su investigación transcribe las entrevistas que hace a otras mujeres negras y selecciona después los episodios en función de temas con el racismo cotidiano como eje central. En el caso de esta investigación, combino referencias artísticas y bibliográficas con mis recuerdos, mi archivo fotográfico y mi realidad. Podía haber generalizado, haberme abstraído y hablar de “mujeres negras” sin nombrarme a mí, pero creo que en mi caso habría sido un error ya que mis experiencias individuales son mi vía para comprender la memoria colectiva e histórica y compartirla, mi forma de lucha.

3.2. Artivismo

Aunque el proyecto parte de un trabajo individual y personal a través de la imagen, acaba convirtiéndose en una herramienta colectiva. Busco una reflexión, una conciencia social, un toque de atención. Además del contenido visual que genero —en forma de fotomontajes, fotografías, videos, piezas del archivo doméstico familiar o, incluso, vídeo-performance—, están las historias que esconden, las producciones artísticas del alumnado a nivel individual a partir del espejo y las instalaciones artísticas grupales.

El artivismo es una sensibilización social hacia problemas compartidos colectivamente que atañen a la vida de las personas. Está en la raíz de estrategias, obras y acciones artísticas que inciden sobre lo político y promueven la defensa de los derechos humanos en un determinado contexto. Muchos de los privilegios que ahora disfrutamos han sido resultado de luchas anteriores. (Mesías-Lema, 2018, p. 22)

Hickey-Moody y Page (2016, citado en Burnard et al., 2018) caracterizan la participación en el artivismo como una práctica que busca lo afectivo y recurre a distintos puntos de vista de la búsqueda para aumentar la sensibilidad y la conciencia con respecto al tema a tratar. Estamos ante una acción política capaz de generar reflexión y crítica. Y es que las artes y los artistas tienen la capacidad de tantear las conexiones y relaciones complejas entre arte y activismo, que sitúan a las artes como sociales, inclusivas, humanizadoras y, de este modo, significativas para el desarrollo humano en sociedad (Burnard et al., 2018).

La perspectiva social de la Educación Artística se basa en la convicción de que las artes visuales influencian a todas las sociedades y culturas y, por tanto, las artes en educación ayudan

a las personas a comprender la complejidad sociocultural y sus conexiones de acuerdo con Perez-Martin y Freedman (2019). Podemos explorar el mundo por medio de las artes y una de nuestras misiones como arted educadores es darle esas armas al alumnado a través de la educación artística. Según los autores, “producimos para expresar ideas, actitudes y creencias alrededor de problemas sociales de gran escala” (p. 1180), pero también para nosotras mismas, por placer, para descubrirnos o hasta para transformar el mundo.

¿Cuál es el propósito de toda esta investigación? Podría ser terapéutico—que en parte también lo es—, pero no es solo cuestión de emociones y necesidades individuales, sino de la personalización y expresión de un problema social a través de una acción artística. La cura individual no evitaría que existieran más casos. No es un problema solo mío, soy una de las tantas representaciones del problema y uso el poder de las artes visuales para combatirlo.

Según Perez-Martin y Freedman (2019, p. 1180), potenciar el papel social de las artes en el aula “ayuda al alumnado a entender la relación entre objetos e identidades culturales, acciones políticas y otros eventos y discursos fuera de la escuela”. Los autores continúan recalando la responsabilidad que tenemos los arted educadores de colarnos a través del currículo y sus posibles trabas, solucionar problemas del alumnado, mostrarles sus libertades y responsabilidades, y mejorar la realidad social; las artes son nuestra herramienta para ello. El éxito no reside en la perfección técnica de la producción artística, lo importante es conseguir transmitir al alumnado el poder que tienen las artes visuales para “expresarnos, comunicar ideas justas, dialogar y tomar acción social” (p. 1189).

El profesorado también debe contar con ciertas habilidades y estrategias a la hora de llevar una clase: evitar esencialismos, enseñar acerca de los sistemas que nos llevan al momento que vivimos, comprender la complejidad de nuestras sociedades y el afecto pueden guiarnos hacia un entendimiento antirracista. El racismo no solo aparece en las aulas a través de quien entra en ellas, sino a través del currículum, las posiciones de poder, etc. El profesorado no puede ser neutral en situaciones de opresión y violencia. El discurso racial no es una forma de verdad, sino un “régimen de verdad” que evoluciona adaptándose específicamente a las coyunturas históricas de cada momento, según Hall (2019). El autor agrega que:

(...) cualquier intento de oponerse al racismo o de reducir sus efectos sociales y humanos exige comprender con precisión cómo funciona este sistema de significado, y por qué el orden de clasificación que representa ha calado tan profundamente en el imaginario humano. (p. 47)

4. Proceso investigador: del recuerdo a la acción

Como se comentaba al inicio del artículo, el trabajo nace en un contexto artístico de experimentación personal que bebe de trabajos en los que las artes, la educación y la historia de vida son los ejes principales de la investigación y las herramientas para generar reflexión y cambio. En palabras de Marín,

(..) las metodologías artísticas de investigación confían en que el mestizaje, la simbiosis y la fusión entre dos territorios del conocimiento humano, la investigación científica y la creación artística (tradicionalmente alejada entre sí e incluso opuestos y enfrentados en cuanto a su objetividad, validez y veracidad), produzca resultados fructíferos. (2012, p. 16)

Planteo una metodología que me permite pensarme, conectarme al resto y generar reflexión, y que me da las herramientas para pasar de la autoexploración por medio de la foto y el vídeo a las acciones e intervenciones en Educación Artística. A través de ella comprendo qué hay detrás de esas vivencias que habían pasado desapercibidas o que había intentado olvidar; recreo esos recuerdos personales como punto de partida para un discurso que llegue al aula y me permita una reflexión a nivel colectivo. Cada uno de mis recuerdos visuales y correspondientes microrrelatos fueron el motor de un discurso que, junto con referencias bibliográficas y artísticas, me llevaban a crear la estrategia artística extrapolada para poner en práctica en el aula y generar una reflexión, siendo el proceso el siguiente (ver Figura 8):

1. RECUERDO VISUAL RECREADO: imagen, memoria, recuerdo
2. MICRORRELATO: autobiografía espontánea
3. LO INVISIBLE: lo oculto en la historia; realidades, emociones y sentimientos que esconde
4. DISCURSO: análisis de temas ligados al microrrelato a partir del recuerdo visual recreado
5. REFERENTES: artistas contemporáneos, bibliografía, etc.
6. PUESTA EN PRÁCTICA: comarto mi historia y proceso con el alumnado a partir de estrategias artísticas
7. REFLEXIÓN: personal y por parte del alumnado



Figura 8: Esquema del proceso investigador. Fuente: López-Ganet (2021)

Cada recuerdo de mi memoria lleva a una acción artística: la reflexión inicial, el dibujo del origen, el autorretrato sobre el espejo, el intercambio y, por último la instalación artística. Esta última estrategia extrapolada nace del microrrelato “Mi tribu y mi parroquia”, que habla de la importancia de la comunidad y el encuentro. A través del recuerdo, de las referencias artísticas y bibliográficas y del contexto concreto del centro educativo y de la clase acerco mi historia al aula. La idea que se trabaja a partir de este microrrelato es la construcción colectiva, materializándose en el aula con el montaje de una instalación artística en la que participa todo el alumnado para conectar así nuestras historias y construir como comunidad. Una experiencia colectiva en una localización escogida por todas las personas integrantes que representa la identidad del grupo.

En la instalación artística, los múltiples espejos autorretratados simbolizan los yoes individuales colgando del espacio, apropiándose de él y generando comunidad (ver Figura

9). A mayores, se intercalan con elementos que suponen conexión (como pueden ser lazos, cuerdas o telas) y la idea principal que se trabaje en el aula en función de su contexto y de qué parte de mi historia de vida haya enganchado más: la idea de protección, de membrana, de limbo, de mestizaje, etc. La interacción entre elementos, entre personas y entre ambos pasa a ser esencial, creando un diálogo y visualizando todo un proceso artivista, empático y reivindicativo.

La instalación es un elemento que marca un principio de extrañeza; algo que puede contradecir la naturaleza del lugar. Se apropia de él y este se integra en la obra. El soporte de la obra es el espacio mismo. Enredada en los temas que la atraviesan—que siento muy próximos a los míos—, la obra de la artista visual educadora y curadora Rosana Paulino (São Paulo, 1967), reflexiona acerca de la condición de los cuerpos negros en la sociedad brasileña, preocupándose por cómo la imagen opera en la formación de prejuicios sobre la población negra (Sardelich, 2020). De toda la obra de la artista brasileña, me interesó especialmente el papel del hilo: cómo conecta elementos y vidas y recrea historias en el espacio (ver Figuras 10 y 11). Así me imaginé las instalaciones artísticas de la puesta en práctica, como un momento de encuentro e intercambio del trabajo individual narrado en los espejos; reflexiones personales y privadas materializadas en forma de autorretratos que ganaban presencia en un espacio que no siempre se sentía como propio o seguro.



Figura 9: *Puesta en práctica en la EASD Pablo Picasso (A Coruña)*. Fuente: López-Ganet (2016)



Figura 10 (izquierda): *As Amas*. Fuente: Rosana Paulino (2009). Parafina, cinta de raso, imagen digital y flores. Dimensiones variables. <https://www.rosanapaulino.com.br/>

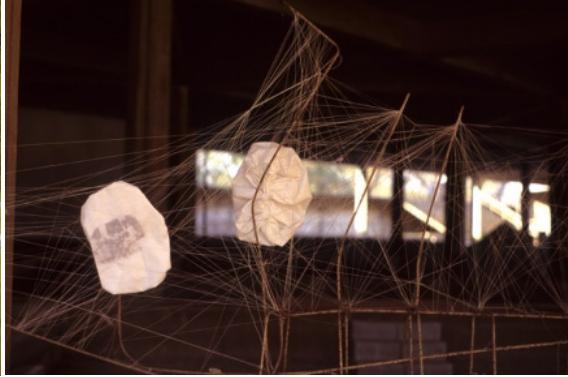


Figura 11 (derecha): *Aracnes*. Fuente: Rosana Paulino. Imágenes transferidas sobre tela e hilo de poliéster. Dimensión aproximada: 12 m. <https://www.rosanapaulino.com.br/>

5. Conclusiones

Mi realidad pasó a ir a la par con otras realidades; mi presencia en el aula adquiría distintos significados según el contexto: de profesora negra en un contexto blanco, pasé a ser un espejo en el que verse reflejados por haber vivido situaciones similares y sentirse identificados en el caso de las aulas canadienses o de la experiencia con Afrogalegas (ver Figuras 12 y 13). En esa posición de otredad que caracteriza el punto de partida del trabajo, nos une algo más que la identidad que nos obsesiona. Escribimos “desde” en lugar de “sobre.” La historia y sus conexiones con la nuestra propia nos permiten ver los episodios de dolor, incomodidad y duda desde otra perspectiva que nos posiciona y nos ayuda a avanzar.



Figura 12: *Puesta en práctica en el Colegio Español de Ela Nguema (Malabo, Guinea Ecuatorial)*. Fuente: López-Ganet (2019)



Figura 13: *Puesta en práctica con Afrogalegas (A Coruña)*. Fuente: López-Ganet (2018)

El viaje personal recogido en estas páginas no solo muestra mi toma de conciencia, sino que supone una herramienta a nivel educativo, una aportación y avance dentro de la academia, una historia más en la que verse reflejada la comunidad negra, un punto de reconexión con África para la diáspora y un acercamiento para el resto a temas tan necesarios como ausentes. La investigación se convierte en una herramienta para la deconstrucción de estereotipos y prejuicios tanto para mí como para quien forma parte de las acciones en contextos educativos o quien la lee ahora. Adquiere esa postura de espejo, que permite la empatía, el acercamiento y el respeto, permitiendo ahondar en un trabajo individual que mejore la realidad colectiva.

Cada recuerdo ha provocado una investigación exhaustiva que trae conceptos, ideas, herramientas y aportaciones para la deconstrucción de realidades a cambiar en el aula y en el sistema educativo. Este trabajo supone una aportación más para los intentos de investigadores e investigadoras anteriores de descolonizar las artes y la educación. En el caso de la Educación Artística, se ha podido comprobar las posibilidades que tiene una historia de vida para sumarse a la lucha y cambiar las cosas desde el artivismo. A través de instrumentos de investigación como la autobiografía, el collage y trabajo con fotografía y vídeo, esta investigación educativa basada en las artes ha podido desarrollarse y compartirse, siendo primero herramientas de reconocimiento y reflexión personal y pasando después a ser el medio para salir del entorno íntimo y doméstico y ser la conexión con el resto.

A pesar de la crisis que vive la educación, para bell hooks (2017) el aula sigue siendo el espacio con las posibilidades más radicales dentro de la academia. Sin embargo, acabamos por utilizarla como plataforma para nuestros intereses oportunistas en vez de hacer de ella un lugar de aprendizaje. “La academia no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar en el que el paraíso puede ser creado” (p. 273). La autora afirma que el cambio está en la enseñanza que permite la transgresión: ese movimiento contra las fronteras y más allá de ellas será el que transforme la educación en una práctica de libertad.

Referencias

Au, W., Brown, A. L. y Calderón, D. (2016). Reclaiming the multicultural roots of U.S. Curriculum: Communities of Color and Official Knowledge in Education [Recuperando las raíces multiculturales del currículo en EE.UU.: Comunidades de color y conocimiento oficial en la educación]. Teachers College P.

Bajardi, A. (2015). B-Learning y Arte Contemporáneo en Educación Artística: construyendo identidades personales y profesionales [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. DIGIBUG <http://hdl.handle.net/10481/41757>

Burnard, P., Dragovic, T., Cook, P. J. y Jasilek, S. (2018). Connecting arts activism, diverse creativities and embodiment through practice as research [Conectando activismo artístico, creatividades diversas y materialización a través de la práctica como investigación]. En L. R. De Bruin, P. Burnard y S. Davis (Eds.), *Creativities in Arts Education, research and practice: International perspectives for the future of learning and teaching* [Creatividad en Educación Artística, investigación y práctica: perspectivas internacionales para el futuro del aprendizaje y la enseñanza] (pp. 271-290). Brill Sense.

https://doi.org/10.1163/9789004369603_017

Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. [Entendiendo el racismo cotidiano: una teoría interdisciplinar]. Routledge.

<https://doi.org/10.4135/9781483345239>

Farrington, L. (2005). *Creating their own image: The history of African-American women artists*. [Creando su propia imagen: la historia de las artistas afroamericanas]. Oxford UP.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Garber, E., Hochtritt, L. y Sharma, M. (2019). Introduction: Makers, Crafters, Educators: Working for Cultural Change [Introducción: Fabricantes, artesanos, educadores: trabajando para un cambio cultural]. En E. Garber, L. Hochtritt y M. Sharma (Eds.), *Makers, Crafters, Educators: Working for Cultural Change* [Fabricantes, artesanos, educadores: trabajando para un cambio cultural] (pp. 1-13). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315179254-1>

Hall, S. (2019). *El triángulo funesto. Raza, etnia, nación* (Trad. E. Fernández-Renau). Traficantes de Sueños. (Trabajo original publicado 2017).

Hooks, b. (2017). *Ensino a transgredir: a educação como prática da liberdade* [Enseñando a transgredir: la educación como práctica de la libertad] (Trad. M. Brandao Cipolla). WMF Martins Fontes. (Trabajo original publicado 1994).

Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo quotidiano* [Memorias de la plantación: Episodios de racismo cotidiano]. Orfeu Negro.

Knight, W. B. (2019). Black Image and Identity in the US Curriculum [Identidad y representación de lo negro en el currículo estadounidense]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 1005-1021). Wiley.

López-Ganet, T. (2021). Transformando la educación desde el antirracismo, los feminismos negros y la comunidad afro por medio de las artes. *Observar*, 15, 84-103.

López-Ganet, T. y Mesías-Lema, J.M. (2021). La autobiografía como metodología visual introspectiva en la investigación en educación artística. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 139-158. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.8553>

Marín, R. (2012). Las Metodologías Artísticas de Investigación y la investigación educativa basada en las Artes Visuales. En J. Roldáñy R. Marín (Ed.), *Metodologías artísticas de Investigación en educación* (pp. 14-39). Aljibe.

Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint [Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad]. *Comunicar*, 26(57), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>

Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.

Perez-Martin, F. y Freedman, K. (2019). Social Justice in Art Education: An Example from Africa's Last Colony [Justicia social en Educación Artística: Un ejemplo de la última colonia africana]. En R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art & Design Education* [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 1179-1190). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead103>

Las paradojas de la desaparición en México: lugares, objetos y sujetos de la memoria

The paradoxes of disappearance in Mexico: places, objects and subjects of memory

Adriana Hernández Manrique
adrianahdzman@gmail.com
Universidad Autónoma del Estado de México

Recibido: 22/10/2021
Revisado: 09/11/2021
Aceptado: 20/12/2021
Publicado: 28/01/2022

Sugerencias para citar este artículo:

Hernández Manrique, Adriana. (2022). Las paradojas de la desaparición en México: lugares, objetos y sujetos de la memoria.. Tercio Creciente 21, (pp. 27-38), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6697>

HERNÁNDEZ MANRIQUE, ADRIANA. Las paradojas de la desaparición en México: lugares, objetos y sujetos de la memoria. Tercio Creciente, enero 2022, pp. 27-38, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6697>

Resumen

Dejar registro de lo que está por desaparecer es un ejercicio no solo de las buscadoras, colectivo de mujeres que escudriñan en las entrañas de la tierra para hallar a su familiar como consecuencia de la desaparición forzada y sistemática en México cuyas acciones nos revelan que hay lugares, objetos y sujetos de la desaparición. Esta objetivación hecha memoria permite asir lo que escapa, de lo que no se habla, de visibilizar y tomar posición ante una situación que afecta a miles de familias desde antes de que se declarara la guerra al narcotráfico. A esta labor se suman algunos documentalistas que aportan desde la denuncia, desde el retrato

Abstract

Leaving a record of what is about to disappear is an exercise not only for the seekers, a group of women who search the bowels of the earth to find their relative as a result of the forced and systematic disappearance in Mexico whose actions reveal to us that there are places , objects and subjects of the disappearance. This objectification made memory allows us to grasp what escapes, what is not talked about, to make visible and take a position in the face of a situation that affects thousands of families since before the war on drug trafficking was declared. Added to this work are some documentary makers who contribute from the denunciation, from the

de la realidad o desde la narrativa discursiva y que a manera de paradojas responden a un tiempo o espacio específico, los últimos 20 años de guerra de baja intensidad.

portrait of reality or from the discursive narrative and who, like paradoxes, respond to a specific time or space, the last 20 years of low intensity war.

Palabras clave

Memoria colectiva, documental, historia contemporánea

Keywords

Collective memory, documentary, contemporary history.

1. Introducción.

La desaparición forzada y sistemática en México revela que hay sujetos de la desaparición, sujetos de la memoria y sujetos del duelo; que hay objetos de la desaparición, objetos de la memoria y objetos del duelo y, por consiguiente, hay lugares de la desaparición, lugares de la memoria y lugares de duelo. Todos ellos son hilos que se entrelazan para narrar historias que conforman memorias y resignifican la pérdida. Este artículo pretende a partir de la revisión de tres documentales de: Marcela Arteaga, Everardo González y Carolina Corral Paredes los vínculos entre buscadoras¹ y éstas para construir la memoria, resignificar la herida, y posicionarse ante una realidad convulsa. De manera que, el trabajo en colectivo ayude interpretar la realidad desde diferentes miradas.

Antes de empezar a hablar de memoria y duelo es importante considerar que la desaparición es quitar de la vista, pero no así de la memoria. Que la memoria es el recuerdo que permanece en la mente y que el duelo, además de tener dos acepciones: la primera tiene que ver con el dolor, sufrimiento o pena por el ausente, es la herida abierta. También y que como segunda acepción está el duelo como combate y desafío, un enfrentamiento cuerpo a cuerpo, "mano a mano"; éste es el que me interesa destacar para este artículo. De manera que estos conceptos me permiten establecer paradojas entre los lugares, los objetos y los sujetos de la desaparición.

Cabe señalar que una persona no vuelve a ser la misma tras el trauma, queda una profunda huella en el cuerpo, la mente y la memoria. Ante esta marca ¿Qué efecto tienen las objetivaciones culturales en la evocación de las memorias para las buscadoras? Justamente, que con estas acciones u objetos construidos se ayuda a procesar la pérdida. Estás acciones

1 En México la desaparición forzada no es nueva, pero es sistemática por la cantidad de personas que son víctimas, por los hallazgos inhumados en fosas clandestinas o en dispositivos de dilución de cuerpos, nombrados cocinas. El primer registro data del año 1964, y hasta la fecha, noviembre del 2021 se han reportado más de 95 mil personas. Este fenómeno consiste en la privación ilegal cometida por agentes estatales o por particulares, en el caso de México de manera ilegal, puede ser o con consentimiento o autorización del Estado. Las buscadoras como consecuencia son familiares de personas desaparecidas que se conforman en colectivos de mujeres principalmente, quienes con sus propios recursos buscan e indagan sobre el paradero de sus hijos e hijas, esposos o hermanos. Hay tres razones que contemplan la mayor participación de mujeres dentro de los colectivos: la primera, son ellas las encargadas de las prácticas de crianza; segunda, si cuentan con apoyo de otros familiares, ellas se dedican en exclusiva a la búsqueda y tercera, son los esposos o parejas los que se encuentran desaparecidos. Su trabajo de búsqueda es en cuerpos de agua: ríos, presas, mares, lagos, pozas (Red de Desaparecidos en Tamaulipas); por tierra (Rastreadoras del Fuerte, Sinaloa) y por cielo con el apoyo de drones (Colectivo Fuerzas Unidas por Nuestros Desaparecidos en Nuevo León, México FUNDENL). Su tránsito por todo el país revela la magnitud de la crisis forense de entierros ilegales, más de 2 mil fosas en un periodo de 10 años que abarca del 2006 a 2016, de acuerdo con el sitio <https://adondevanlosdesaparecidos.org/>.

encauzadas dan sentido a la herida tanto en lo individual, como en lo colectivo. Por tanto, la producción de documentales sobre buscadoras o víctimas de la desaparición como medio de expresión permiten el proceso de duelo, procuran la reconciliación y nos aproximan a la verdad.

La objetivación en estos casos consiente transformar la herida en conocimiento o experiencia, sobre la que es posible hablar. En lo interno de la psique ocurren procesos simbólicos y significativos que al externarse a través de la narración o filmar, esculpir, fotografiar logran expresar una acontecimiento desastroso sobre el que si no se procesa termina dañando más. Esto ocurre en lo individual, y en lo colectivo el proceso es similar, a partir del acompañamiento a los familiares los colectivos de artistas, realizadores o algunos grupos de la sociedad civil contribuyen con su propia experiencia del acompañamiento, construir entre unos y otros la memoria colectiva del desastre.

2. Primera paradoja: el lugar que es todo y es nada

¿Para quién es útil el lugar de la memoria?, ¿quién establece que así lo sea y para qué? Si los lugares y los objetos nos permiten recordar lo que queda pendiente; entonces lugares y objetos suman a la memoria y abonan a la justicia, aunque muchas veces, los objetos y los lugares no se consideren como evidencia, permiten el tránsito hacia el duelo. Así como el archivo excluye y preserva; cada ejercicio de la memoria invisibiliza lo que no se quiere ver, es por ello que lo insufrible de la desaparición se repite.

¿Por qué pensar que una fosa clandestina, una cocina², una casa en ruinas³ pueden considerarse como lugar de la memoria o de la desaparición? Las fosas son también lugar de conocimiento, archivos que aportan evidencia, ayudan a construir casos, a conocer causas o consecuencias del deceso, todo cuenta, hasta las capas de tierra aportan información.

Para las buscadoras transitar del lugar al espacio de la desaparición las convierte en sujetos de la búsqueda, para ellas, todo espacio de tránsito es también un espacio afectivo que se construye a partir de los lugares que proporcionan hallazgos, cada marcate ancla y materializa la ausencia que ha vaciado el hogar. Su tránsito por el territorio mexicano deja huellas y permite la apropiación de éste a partir de la relación simbólica y afectiva que se construye desde la perdida, pero conlleva tiempo, no es inmediata. Por una parte, hay una ruptura con el hogar,

2 Tambo de metal que sirve para disolver cuerpos en ácido hasta desparecerlos.

3 Casas, fincas, ranchos propiedades de familias afectadas y desplazadas por la violencia, suelen ser quemadas, saqueadas y contiene boquetes en sus muros.

ahora lleno de ausencias; esta disolución las lleva a encontrar nuevos lugares que permitan el encuentro con el hijo o el familiar.

Al romperse el vínculo que las conecta con el hogar, este espacio habitable ya no evoca recuerdos plácidos, ahora es el vacío de la ausencia y desarticula, resquebraja toda alianza antes lograda. Transcurre un tiempo muerto que las convierte en sujetos a la deriva, vacías y sin conexión con los ritos cotidianos, no hay acontecimiento que permita el duelo porque no hay certeza de tener un cuerpo que velar.

Esta desconexión con los ritos cotidianos anclados a un pasado se modifican o pierden. Ahora los lugares de la desaparición, crean una relación simbólica que permite conformar nuevos rituales o conexiones: en ellos se comparte la pena, se cuentan historias, se llora, se hace oración, se configura una nueva estructura. Para ellas, sus recuerdos están ahí, los objetos hallados, los cuerpos encontrados o un fragmento de éstos, ese espacio les pertenece es un territorio ganado. El duelo se resignifica, todo lo anterior, se revela como un proceso de transformación e intercambio entre el espacio ocupado y la experiencia del hallazgo que las transforma, tanto en lo personal, como en lo colectivo.

Los espacios antes consagrados al hogar, ahora convertidos en lugares de la memoria, se miran desde afuera con cierta nostalgia. En el documental de Marcela Arteaga *El guardián de la memoria* (México 2019)⁴ se revela la experiencia del desarraigo, de tener que dejar lo preciado y no poder volver jamás. Se deja la casa, único lugar de lo propio como consecuencia de la violencia y la pérdida que las coloca en la encrucijada entre perderlo todo o recuperar algo. Es el despojo absoluto o la esperanza de la restitución, por ello es tan importante la justicia. Esta movilidad forzosa que a veces las paraliza y desplazar es una constante en los documentales sobre desaparición. Les permite contemplar la ausencia desde la poética del espacio de Gastón Bachelard donde el hogar es “uno de los mayores poderes de integración para los pensamientos, los recuerdos y los sueños” (2020; 29). Ese lugar ya no está ahí se ha desplazado, ahora quizá la calle es el espacio.

4 “El guardián de la memoria” es el sexto trabajo cinematográfico de la realizadora Marcela Arteaga (México, 1965) en el que aborda la violencia, los desplazamientos y la memoria; esta última, vista como resistencia ante el desplazamiento forzado o el exilio. A través de testimonios que narran la impotencia y la nostalgia de quienes padecen la violencia del “crimen autorizado” en Guadalupe, Distrito Bravo en Chihuahua, México; Arteaga crea atmósferas que enmarcan recuerdos, objetos olvidados con los que crea una poética del espacio con la que es posible escapar del horror de lo vivido. Son estos objetos de la memoria dejados por omisión los que arden, los que se reflejan en espejos, los que ahora habitan las dunas de arena, son las fotografías olvidadas que ocupan los muros hechos ruinas a manera de un álbum de ausencias. Marcela al igual que las buscadoras establece un nuevo orden con los objetos hallados y recrea narrativas de la desaparición y del desastre. Destaca la entrevista realizada al abogado especialista en migración Carlos Spector quien atiende las solicitudes de asilo político de los mexicanos que huyen de la violencia.

Para las buscadoras ocupar y recuperar un lugar destinado a la desaparición es una manera de resistir. Estas acciones a veces de desesperación les permiten establecer una relación directa y simbólica con el poder machista e impune, ese que aniquila e invisibiliza “fue el estado” grita la consigna, pero es el grito contundente y el gesto de enojo ante la otra desaparición, la real, la de más de 500 años que borra históricamente toda lucha que reivindique la dignidad, esa que es permanente con la que se ejerce el duelo activo que enfrenta y opriime a la que hay que recordarle que tiene asuntos y cuentas pendientes.

En esta lucha no todo está perdido, al ponerse en marcha, ellas, viven una transición cuya conexión antes interna desde el lugar de la casa, donde permanecían quizá seguras y que las vinculaba al sujeto ahora ausente no está adentro; sino afuera y remite a acontecimientos no antes vividos, a nuevos lugares, celebraciones, fechas, tiempos y espacios. El afuera se potencializa y genera espacios afectivos con y para el colectivo, cuando en el lugar del hallazgo se aportan huellas, olores y señales. Se convierten en lugares de la memoria donde se colocan cenotafios, cruces, o algún rasgo que pueda identificar en el futuro ese cuerpo para entregarlo a sus familiares. Se crean relaciones simbólicas de pertenencia, de apropiación, de conexión con lo que buscan y con lo que encuentran. En lo individual lo roto se junta, se estrechan lazos fuertes de hermandad, ya no se sienten solas, su búsqueda ahora es en tribu. Esto conforma su nueva cotidianidad, resignifica ritos, el afuera tiene implicaciones más significativas que en el propio hogar y sin mayor pretensión se rebelan ante el poder omnipresente que invisibiliza.

3. Segunda paradoja: preservar con el objeto lo que ya no está

Para Néstor Braunstein en “La memoria del uno y la memoria del otro” (2012), de la memoria del desastre y del desastre no se habla, se filma, se fotografía, se pinta, se trabaja, se anda y se pone en marcha, todo lo anterior, permite a las buscadoras objetualizar la ausencia y procesar la pérdida. En lo simbólico y como parte del registro de la memoria, las acciones de búsqueda, los nuevos rituales y los objetos recuperados son colocados en el lugar destinado para el recuerdo a través de altares o nichos.

Para los grupos solidarios que las asisten y que contribuyen en la construcción de memoria al elaborar o crear productos que van del registro como denuncia, del registro de la realidad o del registro como pensamiento o discurso propio mediante piezas de arte, escritos, novelas, textos periodísticos, sitios webs, fotografía o documentales. Objetos creados desde el arte o desde la cultura que establecen un nuevo orden o posición ante el desastre o la pérdida. Estas creaciones toman posición y conforman la memoria del siglo XXI. Por ello, no hay mejor resistencia ante el olvido que ponerse en movimiento, asumir una posición política para accionar mecanismos de duelo, del duelo que permite un encarar y enfrentar y que es resistencia. Se resiste con los objetos hallados, con los cuerpos y con los lugares que al ser

resignificados ocupan un nuevo orden, más próximo al sentir.

Entonces, ¿Cómo contar una historia a partir de los objetos creados o hallados; de los cuerpos o lugares, y que esto genere huella en la sociedad?, ¿Valdrá la interpretación para perturbar a una sociedad pasiva? Los objetos son medios al servicio de la memoria, permiten crear códigos y resignificar pérdidas. Contribuyen al proceso histórico en los lugares donde fueron hallados, constituyen conexiones con lo que no está presente, son el resultado de un pasado y establecen posibles futuros, de los que se hablará.

Cuando las buscadoras deciden exponer los objetos personales del ausente y colocarlos en un orden simbólico, conservar la habitación tal cual, es otra manera de hablar de la memoria del desastre. Algo similar sucede con la recolección de huesos de cuerpos fragmentados, esto les permite unir de manera simbólica lo que ha sido roto o separado. Por ello la importancia de recuperar esos objetos o fragmentos óseos para establecer vínculos con lo que ha sido separado o arrebatado. Están reconstruyendo un proceso histórico en el que las estructuras sociales, políticas, culturales e incluso patriarcales se desestabilizan.

Sus historias enuncia que esta prenda pertenece “a...” fue encontrada “en...”, “por...”, fue dejada u olvidada. Los objetos por sí solos no hacen memoria pero se nombran para traerlos al presente a partir de la mirada puesta en ellos o en el orden y la carga simbólica que se les conceda. Por tanto en los espacios ganados y en los objetos asociados⁵, es posible resignificar y crear nuevas cargas simbólicas que ayuden a la reconstrucción propia y de nuevas estructuras que las hacen más participativas, ya no solo mantienen un rol pasivo o contemplativo, han logrado ser protagonistas de un movimiento social que duda de la verdad histórica como memoria única, que cuestiona el papel de los organismos de impartición de justicia, y la omisión del Estado como actor activo en la desaparición forzada.

Para ellas la conservación de estos objetos les permite ser las custodias o guardianas de la memoria y viven para no olvidar. Éstos enuncian aquello de lo que no se puede hablar, por eso es que la voz en los testimonios del documental La libertad del diablo de Everardo

5 Son todos los objetos y pertenencias encontrados en la zona cero, a 100 metros cuadrados alrededor de una fosa y que acompañan a los cuerpos localizados, suelen ser prendas personales, artefactos dejados, olvidados o perdidos.

6 Everardo González (Estados Unidos, 1971) en su sexto trabajo documental La libertad del Diablo, nos aproxima al lugar más incómodo e insoportable del cuerpo, la voz. Y recoge el testimonio de quienes han sido reclutados por el crimen organizado, así como de algunas de sus víctimas; en realidad, también los sicarios son víctimas del necropoder y este ejercicio filmico nos permite no perder de vista su condición humana. Everardo es contundente, si al ocultar el rostro con la máscara se pretende la deshumanización como ocurre con muchos sujetos a tortura en el binomio víctima-victimario, en éste, tiene un efecto contrario porque lo humaniza, y eso afecta al generar empatía. Su testimonio e incómoda, conocemos la verdad a medias, justo lo que la máscara nos permite ver. Sin duda, este trabajo se resiste a la complacencia, pues su registro documental interpreta la realidad a partir de los transgresores; la postura del autor es la que devela el ejercicio crítico y reflexivo del arte.

González (Méjico, 2017)⁶ logra perturbar. Gratos o no, los recuerdos así como las prendas u objetos asociados suponen una historia, materializan un vacío que procura presencia.

Para las buscadoras el trabajo clínico a través de los objetos permite que a través de la representación de estos, de hablarlos, fotografiarlos o filmarlos se practique el duelo, como un ejercicio constante de resistencia de construir memoria, de materializar la experiencia, todo ello como un acto de rebeldía que se enfrenta al poder aniquilador. Ellas no solo ponen el cuerpo para hacer presente al ausente, al recolectar objetos que remiten al ser querido logran lo indecible y constituyen lo inenarrable. Si la memoria colectiva se transmite por medio de la interacción social y su adherencia en objetos que materializan la ausencia; es posible recordar, reconstruir, reconciliar y resignificar a través de los objetos hallados y registrar una memoria de lo acontecido.

Marcela Arteaga en El guardián de la memoria (Méjico 2019) remite a la desaparición a partir de los lugares y de los objetos asociados, presenta un montaje con éstos a manera de altar llenado los espacios vacíos como consecuencia del desplazamiento forzado, son la materialización de la pérdida y abonan a la construcción de la memoria colectiva. Si bien, la memoria siempre es sobre una ausencia, habrá que reconstruir la memoria a partir de lo hallado tanto en lo individual, como en colectivo. Por consiguiente, este capítulo de memoria no termina de escribirse en la historia del Méjico del siglo XXI.

4. Tercera paradoja: ¿se puede desaparecer ya estando desaparecido?

La desaparición no sólo es quitar de la vista, implica invisibilizar el fenómeno, el ocultamiento, retención de los sujetos contra su voluntad, violaciones sistemáticas a los derechos humanos, borrar la identidad hasta llegar al desmembramiento, calcinación o disolución en ácido. Esta práctica se adjudica al Estado o a particulares que actúan con exceso de violencia y fuera de la legalidad.

Como consecuencia el olvido, la aniquilación de testigos, injusticia e impunidad como estrategias para velar, evitar juicios, no enmendar o resarcir el daño; de saberse no juzgados ni criminalizados porque así conviene a todo poder legal o ilegal.

¿Qué hay de los testigos mudos? De los victimarios quienes deciden guardar silencio (de éstos sabemos que ocultan información, desaparecen evidencia y borran toda huella), su confesión además de desgarradora puede ser fundamental para la integración de expedientes que aporten pruebas e inicien juicios. Everardo González en La libertad del Diablo (Méjico, 2017), nos aproxima desde el documental, la entrevista y la máscara a los testimonios de los ejecutores. No se trata de una confesión pues no hay nombres, lugares, fechas ni rostros que permitan iniciar un proceso legal, no sirven como evidencia, pero exponen un proceder que

permite visibilizar otro rostro del ejecutante, su condición humana; en este pueblo no hay buenos ni malos sino todo lo contrario pocas opciones o alternativas ante un sistema que los invisibiliza y desaparece.

Pues, los sujetos de la desaparición no sólo son familiares, están también los ejecutores, sujetos abyectos del sistema, carne de cañón, los “nadies” de Eduardo Galeano insertos en el crimen organizado siempre sometidos. Entre ellos, también hay sujetos de la desaparición y testigos mudos que se vislumbran de manera parcial en *La libertad del diablo, ¿libertad?* ¿Estamos condicionados a tirar del gatillo? ¿Será que la precariedad conduce a ese único camino? Si al ocultar el rostro se pretende la deshumanización como ocurre con muchos sujetos a tortura en el binomio víctima-victimario. ¿Por qué al ocultar el rostro detrás de la máscara se logra el efecto contrario? En el documental ocultar el rostro tiene un efecto inverso ¿es la máscara o la historia? Lo que perturba es la voz, el testimonio no la identidad ésta permanece invisible, siempre ha estado invisible, es la potencia de la voz la que aturde, es ésta la que tira el velo y se muestra como real.

A la inversa, la máscara invisibiliza más, Everardo González logra una mirada a contra plano, nos coloca en el lugar incómodo del ejecutante, tiramos del gatillo cuando conocemos lo real, eso que ha sido velado, el testimonio nos quita la máscara ante lo que no queremos mirar, no sin antes apuntar el tiro de gracia. Estamos ante otro sujeto de la desaparición, el ejecutante.

La producción documentalista hecha en México nos permite acceder a los testimonios y narrativas del fenómeno, principalmente de los afectados. Es una aproximación al registro de lo real, de la denuncia o nos revela el discurso o posición del realizador, pero siempre será una obligación ética con los actores participantes para no afectarlos una vez que se exhiba el documental. Son pocos los realizadores que exploran en sentido contrario la narrativa del victimario, quizá temen el riesgo de empatizar o justificar su condición. El dilema ético y maniqueo entre buenos y malos según ¿quién y para quién? puede estar presente en el discurso pensado o ideado del director. Y ante este dilema de claros oscuros para muchos es mejor no arriesgarse, pero con ello se fomenta la invisibilización de “los otros” de esos de quien es mejor no hablar.

Como en toda maquinaria del olvido encargada de borrar y colocar el velo, el desaparecido se hace presente cuando desaparece y el victimario cuando ejecuta; ambos son sacrificados a partir de su no presencia y de cómo se cuenten sus historias.

En la lógica perversa se puede desaparecer estando desaparecido. Pero no basta con la memoria son también prioritarios los juicios, es necesario conocer los testimonios e historias de los ejecutantes por muy perturbadoras que parezcan. Es necesario conocer la verdad con rostros, nombres y apellidos para hacer cumplir la reparación y garantizar que esto no vuelva a suceder. Hay que reconocer las identidades de los cuerpos invisibilizados, precarizados y

desaparecidos por la sistemática violación de garantías individuales, mirar de frente los rostros de la desaparición y pugnar por una justicia transicional⁷. Construir la memoria permite crear relaciones con el pasado y poner sobre la mesa los asuntos pendientes en el presente como la justicia y el re-conocimiento de miles de víctimas, pero no basta sólo con nombrarlas y hacerlas visibles o encontrar los cuerpos e identificarlos. No es suficiente si no hay reparación del daño para todos, y que con ello sea posible transitar hacia un Estado de paz.

En el documental “Volverte a ver” (Méjico, 2020) de Carolina Corral Paredes⁸ se exhibe la doble desaparición⁹. Se trata de fosas comunes que operan como dispositivos de la desaparición y de la memoria porque almacenan cuerpos valiosos para las buscadoras. Están localizadas en panteones municipales que albergan cadáveres sin identificar, sin previa necropsia, algunos están maniatados o vestidos y conservan objetos asociados que podrían permitir su identificación o iniciar un proceso de investigación, pero lejos de esto son arrojados a la tierra como archivos profanos, expulsados de las carpetas de investigación; subsisten en paralelo, en el subsuelo, donde se borrará toda huella, operan también como dispositivos del olvido, fuera del archivo y registro forense, por ello conforman la desaparición múltiple.

¿Qué falta llevar a cabo en el trabajo de duelo para que éste se complete? No siempre basta con enlistar, reacomodar, recombinar, exponer los objetos del ser amado que está perdido

7 Justicia transicional es una forma de justicia extraordinaria o excepcional que permite enjuiciar graves violaciones sistemáticas a los derechos humanos e identificar estrategias que atiendan la violencia estructural, analizar las causas para recuperar el Estado de Derecho. A través de juicios a los responsables para que rindan cuentas de sus actos con el fin de lograr la reconciliación, así como políticas que permitan una reforma institucional que permita transitar a la normalidad. Consultado el 25 de septiembre de 2021 en:
<https://jtmexico.org/que-es-justicia-transicional>

8 Carolina Corral Paredes (Méjico, 1984) es antropóloga visual y documentalista, esta visión le permite hacer un retrato de la realidad en la que nos vuelve partícipes de la búsqueda, la indignación y la denuncia. El filme registra acciones concretas que Lina, Angy, Edith y familiares de personas desaparecidas en compañía de forenses y autoridades realizan en la zona cero de fosas comunes en dos municipios del Estado de Morelos, Méjico. El registro audiovisual revela la ineptitud o complicidad de las autoridades para exhumar en secrecía cuerpos vestidos, con rasgos de tortura o con objetos personales sin seguir protocolos que puedan revelar su causa de muerte. Evidencia el mal desempeño y los niveles de corrupción de la fiscalía general del Estado de Morelos encargada de investigar y dar seguimiento a las desapariciones, a lo que surge un interrogante ¿qué intención tiene un gobierno que entierra sin una investigación forense previa un aproximado de 200 cadáveres? Se trata de un documental que denuncia la impunidad de estos crímenes, la omisión de las autoridades, sus acciones para ocultar, olvidar e invisibilizar la problemática de la desaparición en Méjico de los últimos 20 años.

9. Los alcaldes Enrique Retiguín (2009-2012) y Hortencia Figueroa Peralta (2012-2015) inhumaron a por lo menos 200 cadáveres en tres fosas comunes del Panteón Municipal de Jojutla, Morelos. En las fosas municipales se realizó una inhumación de más de 100 bolsas con restos humanos de los Semeños de los municipios de Cuautla y de Cuernavaca.

o que ya no está, el doloso sabe lo que ha perdido, pero hay otro sujeto de la desaparición del que es mejor no saber, ese permanece oculto, es invisibilizado una y otra vez, este sujeto también espera que la justicia transicional repare en él, no de una forma maniquea sino desde su condición humana.

En tanto, existen más de 100 colectivos de buscadoras que trabajan de manera colectiva con instancias de derechos humanos, de antropólogos y forenses, de académicos, periodistas, artistas y documentalistas con quienes la construcción de un discurso que visibilice lo real, que registren la memoria sin victimizar, es fundamental para construir la memoria de los últimos 20 años de historia en México, pero sobre todo para que no se olvide. Por otra parte, los trabajos aquí descritos de Marcela Arteaga, Everardo González y Carolina Corral Paredes nos permiten acceder a los testimonios y narrativas de los actores sociales involucrados en la desaparición. Son tres miradas que comparten la función de registrar acontecimientos que afectan o son de interés público, que, a través de un registro estético, de mirada de autor o de denuncia, nos aproximen al registro de lo real, adquieran un carácter simbólico y permitan construir imaginarios, pero sobre todo conformen memorias o archivos del presente.

Referencias

- Arteaga, Marcela. (Directora). (2018). *El guardián de la memoria* [Documental; video online]. Docsmx.org.
- Bachelard, Gastón. (2000). *La poética del espacio* 3^ºed. México. FCE
- Braunstein, Néstor. (2012). *La memoria del uno y la memoria del otro: Inconsciente e historia.* 1^º Ed. México. XXI
- Calveiro, Pilar. (2006). *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina* 1^º Ed. Buenos Aires. Colihue.
- Corral Paredes, Carolina. (Directora). (2020). *Volverte a ver* [Documental; video online]. Docsmx.org.
- González, Everardo. (Director). (2017). *La libertad del Diablo* [Documental; video online]. Filmin latino.
- Justicia transicional MX. <https://jtmexico.org/>. Consultado el 7 de septiembre de 2021

Redacción, Animal Político (2021) México llega a las 90 mil 34 personas desaparecidas, 29 de julio, 2021, consultado el 9 de septiembre de 2021. <https://www.animalpolitico.com/2021/07/mexico-90-mil-desaparecidos-no-localizados/>

Robledo Silvestre, Carolina (2021) Necro-geografía de la guerra entre los panteones y las fosas de Sinaloa en La Fisura y la Ausencia. Expediente. Núm. 56 consultado el 2/09/21 págs. 171-194 <https://www.revistahistoriaygrafía.com.mx/index.php/HyG/article/view/352/316>. DOI: 10.48102/hyg.vi56.352

Construyendo una mirada postdigital en el aula de Educación Artística

Developing a postdigital approach in the Art Education classroom

Sugerencias para citar este artículo:

Mañero, Julia (2022). Construyendo una mirada postdigital en el aula de Educación Artística. *Tercio Creciente* 21, (pp. 39-58), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>

MAÑERO, JULIA. Construyendo una mirada postdigital en el aula de Educación Artística. *Tercio Creciente*, enero 2022, pp. 39-58, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6664>

Julia Mañero
juliamanero@us.es
Universidad de Sevilla

Recibido: 01/10/2021
Revisado: 17/12/2021
Aceptado: 20/12/2021
Publicado: 28/01/2022

Resumen

El periodo de crisis sanitaria producido por el COVID-19 ha evidenciado fisuras en términos sociales y económicos, siendo la práctica educativa uno de los principales agentes afectados. Esta crisis sin precedentes deviene en una reflexión por parte de las y los docentes que deben plantearse para qué/quién educa y cómo hacerlo desde el punto de vista pedagógico. Así, una remodelación sustancial educativa implica reconocer nuestro contexto inmediato, un espacio híbrido y mediatisado donde lo analógico y digital se fusionan: un contexto postdigital. Desde una perspectiva filosófica lo postdigital establece una mirada crítica hacia la

Abstract

The period of sanitary crisis produced by COVID-19 has revealed fissures in social and economic terms, with educational practice being one of the main agents affected. This unprecedented crisis has led to a reflection on the part of educators who must ask themselves what/who they are educating for and how to do so from a pedagogical point of view. Thus, a substantial remodelling of the educational system implies recognising our immediate context, a hybrid and mediatised space where the analogue and the digital merge: a postdigital context. From a philosophical perspective, the postdigital establishes a critical look towards technology,

tecnología, medios y redes de comunicación, y por tanto, es susceptible de implementarse en el aula de educación artística atendiendo al currículum postmoderno que demanda una pedagógica crítica y un cuestionamiento de lo establecido. Este texto presenta una reflexión desde el punto de vista postdigital, educativo y artístico a través de una acción realizada con el alumnado de Educación Primaria durante el curso 2020/2021, curso académico marcado por la tecnología digital, la reconfiguración de la docencia y un consumo masivo de la cultura audiovisual. Los resultados de la práctica propuesta devienen en una comprensión de las artes como vehículo de crítica social y transformación del imaginario colectivo. De esta manera se generaron una serie de acciones artísticas mediante una experimentación e intercreación colectiva implicando a un público receptor de la obra que dota de sentido a la misma.

Palabras clave

Educación Artística; Postdigital; Pedagogía Crítica; COVID-19; Currículo Posmoderno.

media and communication networks, and therefore, it is susceptible to be implemented in the art education classroom in response to the postmodern curriculum that demands a critical pedagogy and a questioning of the established. This text presents a reflection from a post-digital, educational and artistic point of view through an action carried out with Primary Education students during the 2020/2021 academic year, an academic year marked by digital technology, the reconfiguration of teaching and a massive consumption of audiovisual culture. The results of the proposed practice lead to an understanding of the arts as a vehicle for social criticism and transformation of the collective imaginary. In this way, a series of artistic actions were generated through collective experimentation and intercreation, involving a public that receives the work and gives it meaning.

Keywords

Art Education; Postdigital; Critical Pedagogy; COVID-19; Postmodern Curriculum.

1. Introducción educativa-artística: el currículo posmoderno

A través del arte obtenemos la representación simbólica de los rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o a un grupo social: su modo de vida, su sistema de valores, sus tradiciones y creencias. El arte, como un lenguaje que permite la presentación de los sentidos, transmite significados que no pueden ser transmitidos a través de ningún otro tipo de lenguaje, como los lenguajes discursivos y científicos. No podemos entender la cultura de un país sin conocer su arte. Sin conocer las artes de una sociedad, solo podemos tener un conocimiento parcial de su cultura. Por consiguiente, los conceptos arte y sociedad, son inseparables, se retroalimentan y ambos proceden originalmente del origen de los seres humanos con el medio natural (Read, 1969).

El arte, en palabras de Juan Carlos Arañó (1993) podría ser considerado un elemento de expresión, un lenguaje o vehículo de comunicación. Un lenguaje, siguiendo a Dewey (2008), más universal que el propio habla. Al estar las prácticas artísticas condicionadas por la realidad sociocultural donde el artista desempeña su actividad (Arañó, 2003) la importancia del arte para interpretar las prácticas sociales, los universos y contemplaciones personales, reside en la veracidad de que realmente ambas vertientes, arte y sociedad, se encuentren interrelacionadas.

Siendo el arte un reflejo cultural, entendido como una producción cultural, la finalidad de la educación artística es “colaborar en la comprensión social y cultural del mundo” (Escaño, 2009, p. 41). Sin embargo, como ya se vaticinó en 1998 en el *Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales* resulta difícil, en la mayoría de las ocasiones inviable, poner de manifiesto la importancia de la educación artística y de la investigación en artes, cuando la sociedad no es consciente de las agresiones que realiza hacia su propia cultura. Así, en la mayoría de los sistemas educativos se relegan la creatividad y la imaginación a un segundo plano (Eisner, 2002; Giroux, 2015), la causa endémica de este hecho no se debe a que las artes, al igual que la cultura, no sean esenciales en el desarrollo humano sino porque suscitar formas de pensamiento que cuestionen, reivindiquen o difieran de lo establecido.

Por ello, a pesar de la importancia de las artes con y para la educación a menudo se genera una interpretación sesgada y reduccionista de lo que debería ser la práctica educativa artística en el aula. Como punto de partida, cabe aludir al término educación artística que al englobar cualquier manifestación artística tiene la desventaja, como analiza Barragán (2005), de parecer rechazar aquellas producciones o artefactos sin intencionalidad artística presentes en nuestra cultura. En este sentido, el currículum educativo-artístico posmoderno realiza importantes consideraciones y establece posibles vías de actuación.

En un primer lugar, habría que considerar propuestas como las que el educador artístico Elliot W. Eisner expone en su libro *El arte y la creación de la mente* (2002). En el Eisner exhibe cuatro fuerzas fundamentales que influyen en la enseñanza de las artes: las normas de la clase, el clima en el aula, las actividades y materiales empleados, así como las instrucciones proporcionadas por el profesorado. En este sentido, atendiendo al clima generado durante las clases, las actitudes y comportamientos aceptados e incluso las directrices que proponen los educadores artísticos, el proceso es una experimentación y, por tanto, es inevitablemente fluido, caótico e incierto. El proceso del aprendizaje artístico incluye el ensayo-error y es imposible reducirlo a un método (Desai, 2017). En el error emerge la oportunidad, cada acción es singular y se apuesta por la diversidad desde la multiplicidad de culturas e interpretaciones posibles (Maeso-Broncano, 2019). En el aula es necesario romper con las rutinas, hacer del aula una lugar para la interacción, la búsqueda y la experimentación, siempre contemplando y permitiendo el error como parte del aprendizaje (Mesías-Lema, 2017); un laboratorio de creación artística contemporáneo para la vivencia de experiencias estéticas sensibles a la vida de los estudiantes (Mesías-Lema, 2019). En resumen, y empleando las palabras de Eisner (2002), “un entorno donde los estudiantes aprenden a pensar y a comportarse como artistas” (p. 102).

En relación con los contenidos y competencias en educación artística, lo que se define como currículo necesita una remodelación sustancial. El currículo posmoderno recupera algunas o todas las cuestiones debatidas en la cultura posmoderna. De esta manera, se caracteriza por cuestionar y debatir sobre cuestiones preestablecidas, generar controversia y componer un espacio para la reflexión (Efland et al., 2003) pero falla en una falta de incorporación imaginativa. Es decir, critican lo que viene dado pero no construyen nuevas plataformas políticas (Giroux & McLaren, 1998). El currículo posmoderno cuestiona lo establecido, puntuizando que el verdadero cambio no reside en saturar aún más los contenidos propuestos añadiendo más lecciones sobre arte, lo que Banks denomina un enfoque aditivo (ver Chalmers, 2003). Como indica Barbosa (2012), añadir cuestiones relativas al arte al currículo no promueve por sí mismo la creatividad o la percepción estética y crítica. El currículo de arte posmoderno tiene que plantear las manifestaciones culturales y artísticas como pequeños relatos en aras de la diversidad y no desde un enfoque cultural dominante. En el mismo sentido, un currículo de arte posmoderno al no realizar distinción entre culturas elevadas y no elevadas disipa ese vínculo foucaultiano de poder y saber, no reduciéndose únicamente a la enseñanza de las bellas artes o imponiendo una estética dominante (Efland et al., 2003).

No obstante, como señala Barbosa (2012), existe una tendencia mayoritaria a enseñar arte desde una perspectiva positivista –dibujo técnico–, manualidades estereotipadas y fichas de colorear. Es urgente destacar y posicionar el conocimiento del arte como una “intersección de

la experimentación, descodificación e información. En las artes visuales, estar apto para producir una imagen significativa y ser capaz de leer una imagen son dos habilidades interrelacionadas" (Barbosa, 2012, p. 28). En lo que a la lectura de la imagen se refiere atendemos a la lectura de la producción sociocultural que nos rodea, una cultura postdigital y (audio)visual en la que se inserta la manifestación artística y por tanto abarca no solo las bellas artes sino medios de comunicación, entornos digitales y redes sociales (Efland et al., 2003), entornos donde se suceden las interrelaciones culturales hoy día y, al mismo tiempo, representan nuestra realidad contemporánea.

Recuperando las palabras de Ana Mae Barbosa (2012), la educación en artes no debe ocuparse únicamente de producir imágenes sino de establecer una lectura correspondiente a las mismas. En definitiva, la finalidad de la educación (crítica) artística es la creación de nuevos mundos culturales y sociales, diferenciando entre un posmodernismo y un posmodernismo crítico en función de la actitud que se establece. Como apuntaba Nicholas Mirzoeff, una vez interpretado el mundo "ahora se trata de transformarlo" (2016, p. 260).

Por estos motivos, a lo largo de estas líneas proponemos una reflexión desde y para la postdigitalidad. Pretendemos generar una nueva mirada postdigital aplicada al aula de Educación Artística que surge desde la exploración de los espacios híbridos (analógico-digital) que transitamos en la práctica educativa y que nos permiten imaginar otras posibilidades.

2. La condición postdigital de la Educación Artística

Una práctica educativo-artística crítica y transformadora implica un reconocimiento del entorno que habitamos y que determina nuestros pensamientos, decisiones y acciones como educadoras y educadores. Si realizamos una revisión en términos sociales de lo que suponer ser y estar en sociedad atendiendo a las complejidades y circunstancias volátiles que acompañan al individuo, es ineludible reconocer las manifestaciones culturales inherentes a toda sociedad. Realizar una síntesis en términos culturales resulta imprescindible en una reflexión que profundiza en la relación educativa-artística en un contexto postdigital que se traduce en revelaciones culturales que se reinventan de manera constante.

La sociedad-red, entendida como el referente estructural actual, se basa en redes de información vinculadas a Internet. Sin embargo, Internet no desarrolla únicamente una labor instrumental, sino que se posiciona como el principal recurso comunicativo de nuestra contemporaneidad (Aparici et al., 2018). Desde la concepción de la World Wide Web en la década

de los 90 –también conocida como Web– su creador Tim Bernes-Lee sienta las bases de un marco de acción de naturaleza colaborativa y creativa que pretende una mejora social y una interacción sin precedentes. Como indica dicho autor, la Web se desarrolla e implementa atendiendo a un objetivo no técnico sino social, partiendo de las bases de Internet, la Red de redes, surgida en el año 1983. Al ser Internet originalmente una red de estructura descentralizada, la Web se desarrolla a partir de esta premisa para posibilitar un contexto descentralizado, que potencie las interconexiones creativas sin restricciones temporales o físicas.

Dentro de la misma línea argumentativa, y como afirma Manuel Castells (2001), no se puede soslayar que, “la actividad humana está basada en la comunicación e Internet transforma el modo en que nos comunicamos, nuestras vidas se ven profundamente afectadas por esta nueva tecnología de la comunicación” (Castells, 2001, p.11). Los efectos que la tecnología tiene en la cultura y la comunicación humana se visibiliza a través del desarrollo de los comunes del conocimiento cuando se manifiestan dos fuerzas que compiten por la hegemonía en Internet: la cultura libre digital y la cultura del derecho o propiedad intelectual, fruto de la capitalización del conocimiento y la racionalidad neoliberal económica (Escaño, 2017). Apoyando esta misma idea, Castells (2009) sugiere que ya que la cultura y procesos comunicativos se impregnán de valores y creencias, el desarrollo de estos dependerá de los factores y elementos por los que se rige la tecnología. Por consiguiente, podemos inferir que la cultura actual se basa en la digitalización y la globalización.

Estas modificaciones sociales y culturales han tenido su revelación en terreno artístico pudiendo hablar de una nueva corriente artística surgida a mediado de la década de los 90, el *net art*. Estas recientes manifestaciones del arte en Internet, son distintivas no únicamente por utilizar Internet como medio para distribuir sus creaciones sino explorar las limitaciones y posibilidades que ofrece la Red y paralelamente producir un discurso crítico sobre la misma (Prada, 2012). Es reseñable que el *net art* parte de una idea contracultural, un arte fuera de las instituciones y vinculado a la vida cotidiana como una crítica a las ideas modernistas, aunque, no obstante, el *net art* acaba formando parte de las instituciones. En este sentido se deduce la necesidad de reflexionar sobre las ideologías y políticas del arte y los bienes culturales públicos (Zafra, 1999).

Al mismo tiempo que las prácticas artísticas se apropián y experimentan las posibilidades del terreno digital, la práctica pedagógica artística explora sus propias alternativas. Así, la relación entre la educación artística e Internet comienza con el advenimiento y desarrollo del lenguaje HTML. Sin embargo, estos primeros encuentros estuvieron determinados por una falta de dinamismo, propios de la Web 1.0, y una explotación iconográfica. La Web 2.0 más social y participativa, ofrece interactividad y visibilidad a la educación artística, ofreciendo un verdadero

espacio que implica a los otros en la creación y retroalimentación de la Web (Escaño, 2010). Estos dos estadios no prevalecerán como los únicos y definitivos. En consiguiente, se prevé avanzar hacia una Web 3.0 o semántica, que será relevada por una 4.0 donde las máquinas y algoritmos intervendrán en el proceso educativo, (re)definiendo los roles entre docentes y discentes (Escaño, 2010).

Siendo inevitable diluir la relación entre la práctica educativo-artística y el contexto social y cultural en el que se inserta, un currículo posmoderno debe incorporar los cambios culturales y las acciones y relaciones colectivas que se sustentan en la Web (Efland et al., 2003). Sin embargo, es necesario matizar que no se trata de introducir Internet como un simple instrumento sino trabajarla desde una perspectiva crítica y de cambio. Como señala la investigadora Remedios Zafra (2015), las relaciones sociales, la generación de conocimiento y, en consecuencia, los espacios educativos no se han mantenido impasibles con la llegada de Internet. Un currículo posmoderno en el aula de educación artística bebe, inevitablemente, de las características de los espacios digitales. Por este motivo, resulta coherente establecer ciertos modos de hacer y entender la educación artística acorde a las posibilidades que nos brinda el contexto digital.

3. (De)construcción de la postdigitalidad desde y para la educación

Este texto reconoce nuestra naturaleza postdigital. Es decir, la simbiosis creciente entre dos espacios, originalmente diferenciados pero que progresivamente se fusionan, retroalimentándose y sucediéndose de manera simultánea: lo físico y lo digital. Definir este contexto resulta complejo a la par que necesario para posicionarnos educativamente. Florian Cramer (2015) explica que el término postdigital ilustra el periodo en el que las tecnologías y dispositivos digitales dejan de resultarnos llamativos o innovadores. En el contexto postdigital conviven dispositivos analógicos y digitales, los límites entre lo físico y lo digital se funden, se entrelazan y actos analógicos y virtuales se suceden al mismo tiempo. Por este motivo, el prefijo post- no anuncia una ruptura o cese de lo digital, al contrario, pretende establecer una actitud crítica y reflexiva atendiendo al contexto social, cultural o económico. Lo postdigital influye en el ámbito educativo rechazando la creencia del determinismo tecnológico, que considera que la implementación de tecnologías a la enseñanza promueve mejoras automáticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y reflexiona sobre la cultura del algoritmo y las relaciones sociomateriales, buscando nuevas posibilidades para desarrollar una pedagogía crítica (Jandrić et al., 2018). Para tal efecto la sociedad postdigital debe apostar por una educación hacia el desarrollo del pensamiento crítico en relación con las tecnologías y dispositivos digitales.

Desde todas las instituciones sociales es necesario realizar un trabajo de educación para los medios —lo cual no hay que confundir con una educación a través de ellos— realizando una deconstrucción pertinente sobre las concepciones mediáticas y comunicativas, ya que estas nos exponen a una visión selectiva, no objetiva o neutral de la realidad (Osuna-Acedo et al., 2018). Reconocer que el imaginario colectivo está controlado por corporaciones con intereses económicos implica revindicar un control sobre nuestra propia identidad y subjetividad, es decir, en la construcción de conciencias. Siguiendo al mismo autor, la sentencia es clara: si no creamos nosotros y entre nosotros ese imaginario colectivo, esa creación del mundo, otros harán esa labor por nosotros. En esa construcción colectiva, se antoja necesario un análisis previo, una toma de conciencia de los poderes e ideologías inherentes en nuestro entorno mediático que nos traviesa y nos configura: una educación mediática.

Esta educación mediática, denominada por Jandrić (2019) educación mediática crítica, es necesaria en la sociedad postdigital no solo porque los medios tecnológicos y comunicativos estén muy presentes en nuestro contexto más inmediato, sino porque en ellos estamos confiando decisiones vitales que nos clasifican y jerarquizan (Jandrić et al., 2019). Paralelamente es necesario conocer y formar parte de esta sociedad para desarticularla y subvertirla. Esto es un hecho al que alude McKenzie Wark cuando habla de teoría hipócrita: el acto de reflexionar sobre ciertas desigualdades, como pueden ser mediáticas y de acceso al conocimiento, y de manera simultánea, formar y beneficiarnos del mismo entramado que se pretende deconstruir (ver Jandrić, 2017). En este análisis contextual, lo social se caracteriza por la presencia de las tecnologías digitales y mediáticas, incrementándose la complejidad y el caos, pero paradójicamente es en este caos donde residen nuestras esperanzas de emancipación (Vattimo, 1990). Así, en esa sociedad postdigital las relaciones sociales y educativas no pueden ser entendidas sin analizar (críticamente) el entorno digital y rechazar narrativas tecnopositivistas (Cramer, 2015).

Entendiendo la importancia de los medios de comunicación y las tecnologías en el currículum posmoderno, la educación artística visual parece ser el ámbito de conocimiento más adecuado para desarrollar un pensamiento crítico en torno a los medios de comunicación y las tecnologías. Un lugar de encuentro interdisciplinar donde lo (audio)visual posee un papel principal. Aún pudiendo reconocer el potencial de la educación artística y la necesidad de desarrollarla bajo una pedagogía crítica podríamos sintetizar que, en definitiva, se trata de un ejercicio docente poco reconocido y en numerosas ocasiones minusvalorado. Sigue siendo necesario incidir en el papel fundamental de la educación artística para la comprensión del mundo y de nuestro contexto social contemporáneo. A través de sus múltiples estrategias

la educación artística nos provee de herramientas para un análisis mediático y (audio)visual de la cultura y, por este motivo, reducirla desde las políticas educativas a una materia de esparcimiento o autoexpresión es cuestionable.

A pesar de la urgencia por reivindicar la necesidad de una educación artística de calidad y no arrraigada en modelos educativos del pasado, la percepción general de las producciones culturales y artísticas es algo que en el último año ha sufrido cambios y modificaciones. Con marcadas diferencias de planificación y gestión de la crisis sanitaria, los diferentes países han evidenciado una tendencia común: la importancia de la cultura y de las artes en nuestro desarrollo y bienestar personal, la necesidad de la colaboración y solidaridad en aras del progreso social y el reconocimiento de la labor docente, evidenciando qué es y qué no es la educación digital. El hecho de que las pedagogías desarrolladas en aulas físicas se trasladen íntegramente a espacios de naturaleza digital, por un lado, manifiesta una falta de reconocimiento de la naturaleza y características propias del ámbito digital y por otro, perpetúa la educación de índole magistral. Estas afirmaciones han sido notorias durante los meses de pandemia ocasionadas por el COVID-19 en los que se ha palpado la realidad digital que habitamos y las carencias de alfabetización crítica y mediática existentes. Dichas problemáticas se han asociado ampliamente a la falta de formación de la población en general y de los docentes, en particular, a la hora de utilizar de manera eficiente las herramientas digitales que nos brinda Internet. Por este motivo a veces se observan dificultades a la hora de implementar una docencia no presencial. Sin embargo, es igualmente ineficiente una utilización óptima de los recursos tecnológicos si la pedagogía implícita sigue siendo estática y magistral. Por consiguiente, esta reflexión pretende incidir en que el problema referente a la educación digital, en concreto en el campo educativo-artístico, traspasa una mera instrumentalización para alcanzar el pensamiento crítico y pedagógico que existe detrás de un dispositivo.

Es incuestionable que una práctica educativa artística en un contexto digital carece o prescinde de ciertos aspectos pero, al mismo tiempo, intensifica características propias de contextos digitales como lo son la intercreatividad o la acción participativa. Bajo esta premisa, se ha evidenciado como la crisis sanitaria, y consecuentemente social y económica, provocada por la pandemia ha permitido transitar espacios digitales de aprendizaje visibilizando carencias pedagógicas, estereotipándose más si cabe la práctica artística y la educación digital. A lo largo de estas líneas se pretende incidir en la necesidad de una formación crítica, emancipadora y postdigital en relación con el área educativo artística (Huerta, 2020). No se trata de realizar un análisis comparativo entre contextos educativos, sino de reconocer la postdigitalidad de nuestra existencia y sus consecuencias en el ámbito educativo y, por tanto, educativo artístico.

En este sentido, una formación pedagógica óptima conlleva que la docente o el docente sea capaz de proponer una serie de acciones –que no adaptarlas– en función del contexto donde esté desarrollando su práctica educativa. Si reconocemos el potencial del componente (audio)visual en los espacios que habitamos, si atendemos a la necesidad de una deconstrucción de la cultura digital y visual que nos rodea, la práctica educativo-artística generada desde medios digitales y con un componente crítico se presenta como vehículo idóneo.

La experiencia en el aula de educación artística que expondremos a lo largo de la siguientes líneas parte de las siguientes premisas: por un lado, se sustenta en la creencia de que la educación artística se nutre de las características propias del contexto donde se inserte su práctica, un contexto híbrido y no exclusivo, donde conviven factores físicos y virtuales; por otro lado, la propuesta trata de destacar el componente pedagógico a través de las artes y resaltar valores educativos como la colaboración, la creatividad y la crítica.

4. Propuesta de acción postdigital educativa-artística

La práctica denominada *Acción Artística* fue realizada por todos los grupos de alumnos de la asignatura “Educación de las Artes Visuales y Plásticas” impartida en el tercer año del grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2020/2021. La autora de este texto impartió la asignatura en dos grupos, que se traducen en un total de 132 estudiantes, entre los meses de octubre y febrero de 2021. Aunque es una práctica que se ha realizado durante varios años, el curso académico al que nos referimos estuvo marcado por la digitalización de la docencia universitaria lo cual devino en una reconfiguración de las sesiones de la asignatura y, en concreto, de la práctica propuesta.

Esta *Acción Artística* es la producción final del itinerario de la asignatura el cual se inicia con una reflexión conceptual sobre la propia noción de arte y creatividad, el lenguaje visual y la construcción social de la mirada para continuar debatiendo sobre el objetivo de la práctica educativa y cómo esta puede, en combinación con las artes, generar nuevos imaginarios colectivos, nuevas posibilidades sociales o como diría Maxine Greene “las historias contenidas en las obras de arte (...) constituyen el patrimonio cultural humano y son los auténticos viveros de la vida intelectual, porque nos permiten reconocer el mundo en que vivimos y, al mismo tiempo, imaginar cómo podría transformarse (Greene, 2005, p. 8).

Aprovechando la (compleja) coyuntura en la que el profesorado de todas las etapas educativas se vio inmerso, que visibilizó una generalizada falta de formación pedagógica preceptiva (Escaño, 2021), y considerando la propuesta del currículum de educación artística

posmoderno que enunciábamos anteriormente, resultó coherente vincular la docencia digital que se estaba llevando acabo en la asignatura con un reflexión profunda en materia de medios de comunicación, redes sociales y herramientas audiovisuales. Se trasladó al alumnado algunos interrogantes sobre cómo afecta vivir en una sociedad-red mediatizada por la imagen y, en concreto, a su futuro alumnado de primaria. Igualmente, se expusieron diferentes categorías artísticas y artistas contemporáneos que trabajan desde un praxis crítica y social utilizando la materialidad y sirviéndose de las redes de comunicación o el componente tecnológico para generar su obra. De esta forma, el alumnado estableció importantes conexiones y posibilidades entre las artes y su educación, alejándose de las tendencias autoexpresivas o reproductivas, y generando un conocimiento postdigital de la educación artística.

La premisa era la siguiente: realizar de manera grupal una práctica artística con contenido social. Es decir, que la práctica artística ejerciera de crítica social sobre una temática relevante y no fuera un mero artefacto estético. En este sentido, cabe mencionar que aunque la propuesta de acción era los suficientemente abierta en cuanto a los procedimientos y técnicas a utilizar inevitablemente, dada las circunstancias sanitarias y las restricciones de movilidad, la mayoría del alumnado apostó por acciones híbridas. De esta manera se emplearon medios digitales y analógicos, píxeles y materiales plásticos, acciones exclusivamente desarrolladas en redes sociales y otras que transitan entre contextos físicos y virtuales.

4.1. La calidad perdida

Esta acción artística crítica se inspira en movimientos como *Marea Verde* y en el colectivo artivista *Guerrilla Girls*. Para el desarrollo de sus acciones en espacios públicos y redes sociales realizan un sondeo (un total de 204 respuestas) para conocer las opiniones de profesorado y alumnado sobre las prácticas educativas realizadas durante el periodo no presencial en la universidad durante el curso 2020/2021. Posteriormente, los datos y cuestiones más significativas se plasmaron en un serie de pegatinas que fueron distribuidas por la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y alrededores próximos. El objetivo principal de la propuesta es captar la atención de profesorado y alumnado mediante una acción anónima para invitarlos a reflexionar sobre qué ocurre con la educación en un periodo incierto como lo fue el provocado por el COVID-19. *La calidad perdida* es un ejemplo de arte urbano y vehículo de crítica sociopolítica en formato híbrido: físico y digital. El grupo de estudiantes realizó también una campaña en el perfil de Twitter¹ creado para tal fin en el que recogieron los resultados de las encuestas y generaron una comunidad con un pensamiento afín.

1. <https://twitter.com/CalidadPerdida>



Ilustración 1. La calidad perdida. Fuente: Sara Bomba García, Martín García Guijo, Marta Lima Lora, Irene Planas Thiriet, Iris Vázquez Adame.

4.2. Relato audiovisual

Esta acción artística parte de la cultura audiovisual como objeto de crítica por su significado violento hacia las mujeres. En concreto, se seleccionaron 6 canciones, producidas entre 1987 y 2016, por bandas de música internacionales, y cuyas letras manifiestan violencia, opresión y agresividad hacia el colectivo de la mujer. El grupo de alumnas trabajó mediante una serie fotográfica la función representativa del arte para plasmar mediante su propio relato visual una relación violenta de pareja.



Ilustración 2 y 3. Fragmentos del relato audiovisual. Fuente: Yaiza Caldevila Estévez, Marina Camino Aparcero, Sara Nicole García Miller, Aranzazu Pérez, Patricia del Pozo Martínez.

Los referentes artísticos que sirven como inspiración para esta acción son las fotografías de Dina Goldstein a través de su serie *Fallen Princess*, y producciones audiovisuales encontradas en la Red que concentran letras de canciones con connotaciones machistas y violentas. De esta forma, se realizan fotografías críticas y llamativas relacionadas con producciones sonoras. Un ejemplo sería el fragmento del cantante Luis Miguel en su canción *La media vuelta*: “Te vas porque yo quiero que te vayas. A la hora que yo quiera te detengo. Yo sé que mi cariño te hace falta. Porque quieras o no yo soy tu dueño” (ver ilustración 1). O del grupo internacional Guns N’ Roses quienes recitan en su canción *I used to love her*: “I used to love her but I had to kill her. I used to love her, oh yeah but I had to kill her. I had to put her six feet under. And I can still hear her complain” (ver ilustración 2). El relato visual fue distribuido en redes sociales con el fin de concienciar y generar una reflexión colectiva sobre el tipo de productos audiovisuales que consumimos y que se necesitar abordar de manera crítica desde la educación.

4.3. El virus de las Fake News

La concepción de esta intercreación audiovisual parte del reconocimiento de las noticias falsas como uno de los efectos de las redes de comunicación globalizadas y la necesidad de concienciar y educar en medios desde la práctica educativa. Se apoyan en una revisión de la literatura para exponer cómo durante la crisis sanitaria producida por el COVID-19 las cifras de distribución de noticias falsas habían aumentado de manera considerable. Utilizan como antecedente e inspiración artística un video realizado por estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide en el que denuncian el tratamiento que se ha realizado de los estudiantes y las instituciones educativas durante la pandemia y la crisis sanitaria.



Ilustración 4. Captura de pantalla de Youtube. Fuente: Raquel Dueñas Leiva, Laura Álvarez Marcelo, Víctor Miranda García, Sara Téllez Cugat.

Partiendo de esos antecedentes, la producción audiovisual titulada *El virus de las Fake News* se realiza mediante una acción remix, donde de manera intercreativa se recuperan datos significativos sobre las noticias falsas, y otras piezas audiovisuales impactantes divulgadas. En la edición del video se presta especial atención al componente sonoro para reforzar la función informativa del texto y las imágenes que se suceden. La creación audiovisual fue difundida en YouTube² con el objetivo de generar impresiones y concienciar a sus círculos sociales. Actualmente el video cuenta con 62 visualizaciones y 11 comentarios.

4.4. See you in the mirror

Esta acción artística parte del siguiente interrogante: “¿Qué se esconde a través del espejo?”. A partir de esta pregunta se inicia una práctica fotográfica con el objetivo de deconstruir estereotipos y mitos alrededor de imágenes que se difunden en redes sociales. En concreto,

2. <https://www.youtube.com/watch?v=wHZDmQEN60o>

la acción *See you in the mirror* se sucede en Instagram³ por ser una red social visual y muy utilizada por jóvenes y adolescentes. Los referentes que sirven de inspiración para esta propuesta de acción son algunas campañas publicitarias, así como perfiles de Instagram que realizan una labor de concienciación similar.

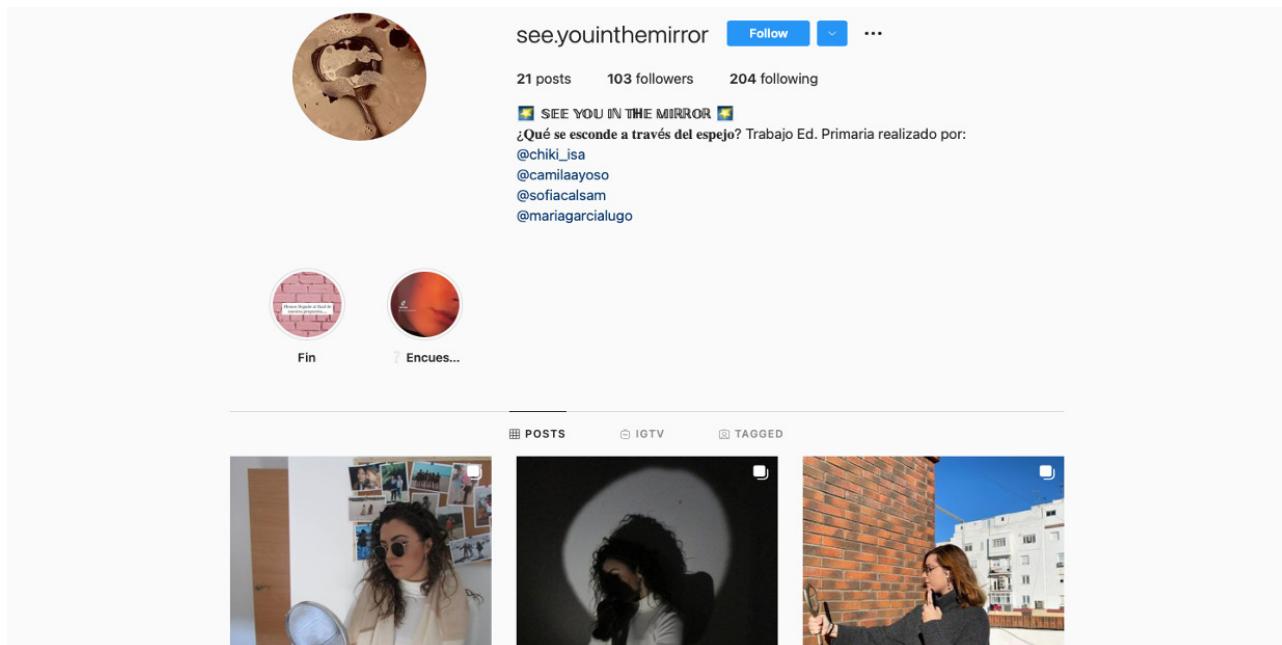


Ilustración 4. Captura de pantalla del perfil *See you in the mirror* en Instagram. Fuente: Sofía Acal Maravert, Camila Ayoso Casado, María García Lugo, Isabel Serrano García.

La acción *See you in the mirror* funciona como experimento social en Instagram mediante la difusión de fotografías en las que se muestra una realidad sesgada y estéticamente estereotipada. En una segunda fase de la acción se difunden las mismas fotografías tomadas desde otras perspectivas y que muestran un contexto omitido en la primera serie fotográfica. Así, las alumnas pudieron realizar un análisis comparativo entre el tipo de interacción de la audiencia en función del tipo de fotografía. Por otro lado, interaccionaron con los seguidores del perfil de Instagram mediante encuestas y preguntas de reflexión. La acción artística culminó con una creación audiovisual⁴ en el que recogen el proceso y reflexionan sobre la necesidad de abordar esta temática desde la educación.

3. <https://www.instagram.com/see.youinthemirror>
4. <https://www.youtube.com/watch?v=aQ-ipqlJPIM>

5. Reflexiones desde una mirada postdigitalidad

A continuación se exponen algunas reflexiones significativas que permiten avanzar y seguir reflexionando en colectivo desde una mirada postdigital y educativo-artística:

/1/

Esta experimentación artística propuesta por el equipo docente resulta coherente desde el punto de vista pedagógico: revisar el imaginario colectivo audiovisual y mediático está vinculado a una construcción propia del discurso audiovisual. Es decir, en esta práctica el alumnado no sólo reconoce el contexto que habita sino que construye y transforma mediante acciones artísticas el mismo, ejerciendo el pensamiento crítico, desarrollando la intercreatividad y experimentando mediante diferentes procedimientos artísticos.

/2/

La propuesta de acción también resulta coherente en un curso académico marcado por la digitalidad. El resultado de la práctica fueron un conjunto de acciones artísticas postdigitales. Una serie de acciones híbridas que permitieron al conjunto de estudiantes experimentar la posibilidades de los diferentes recursos empleados. Esto se observa en la transgresión de los espacios, acciones performativas digitalizadas frente a otras de naturaleza remix, la fusión de recursos analógicos y digitales y la libertad en la organización y la creación del alumnado. Resulta de especial importancia que la práctica haya resultado en un ejercicio reflexivo y crítico por parte del alumnado en y para los medios digitales y las redes sociales. Una premisa acorde con la filosofía postdigital y posmoderna del currículo educativo-artístico.

/3/

De manera significativa, la práctica aquí expuesta sirve como ejercicio de intercreación colectiva, tanto de conocimiento como una producción estética y artística. El alumnado mediante una praxis activa utiliza diversidad de procedimientos artísticos con un fin social, generando propuestas orientadas al cambio y a la transformación del contexto que habitan desde un enfoque curricular posmodernista. De esta manera se reivindica el papel de las artes, no solo como forma de adquirir conocimiento sino reconociendo su papel en la creación de otros escenarios posibles. La imaginación y creatividad necesaria para la realización de estas acciones surge desde lugares comunes y cotidianos para el alumnado como son las temáticas sociales elegidas o los recursos y espacios de acción utilizados.

/4/

Existe un nexo en común en todas las acciones artísticas planteadas: la necesidad de participación por parte de un público para la generación completa de la obra. Las acciones

artísticas se retroalimentaron de una intercreación junto con la comunidad más cercana del alumnado. Por un lado se han expuesto prácticas artísticas que se generan a partir de opiniones y pensamientos del público (ver *La calidad perdida*), por otro lado, otras prácticas han buscado la participación de un público para dotar de sentido a la acción artística mediante reflexiones colectivas (ver *See you in the mirror*). Este hecho pone de relevancia la intercreatividad como valor educativo y estrategia pedagógica. La intercreatividad sirve como reconocimiento de la interdependencia entre los individuos de una sociedad.

/5/

La digitalidad nos atraviesa, nos determina y nos transforma. Así, urgen discursos críticos y posibilitadores de cambio en el terreno digital, un contexto creativo y colaborativo por naturaleza, hoy día subordinado a intereses corporativistas y económicos que limitan los bienes culturales y del conocimiento. Siguiendo esta línea reflexiva, esta contribución se aproxima al terreno postdigital exponiendo ejemplos de acciones que traspasan y fusionan espacios y materialidad. Esta propuesta por un lado reconoce la importancia de las artes en la educación su influencia en el desarrollo humano. Por otro, entiende las artes no únicamente como vehículo de expresión sino de transformación y que, unida a las pedagogías críticas, es capaz de alterar, modificar y cuestionar lo establecido, abogando por el cambio social. Así, las prácticas artísticas e intercreativas desprenden de sus acciones valores educativos que dotan a la práctica educativa de un sentido experiencial y esencial para el desarrollo del individuo. No reconocer nuestra postdigitalidad en el aula es no reconocernos a nosotros mismos. Es volver a desvincular más educación y sociedad, es volver a relegar las artes a otros espacios y que las educadoras y educadores no ejerzamos como agentes activos de cambio.

6. Agradecimientos

La autora de este texto agradece a sus alumnas el contenido de sus acciones artísticas que han inspirado las reflexiones que aquí se exponen, así como la cesión de las imágenes para ilustrar este artículo. Igualmente, quiere expresar su gratitud al profesor Carlos Escaño por sus aportaciones pedagógicas sobre la práctica realizada.

Referencias

Aparici, Roberto, Escaño, Carlos, y García-Marín, David (2018). Espectáculo y mercado pedagógico en el capitalismo informacional. In *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. (p. 321). UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Arañó, Juan Carlos (2003). La investigación en educación artística, entre la utopía y la irrealidad. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 1, 24.

Barbosa, Ana Mae (2012). 1a Bienal de Educación Artística “Geografía de un vínculo.” *El Arte/Educación Que Necesitamos*, 25–33.

Barragán, José María (2005). Educación artística: perspectivas críticas y práctica educativa. En *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 43–81). Universidad de Granada.

Castells, Manuel (2001). *La galaxia Internet*. Areté.

Castells, Manuel (2009). Creatividad, innovación y cultura digital. Un mapa de sus interacciones. *TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, 75, 1–6.

Chalmers, F. Graeme (2003). Arte, educación y diversidad cultural. Paidós.

Cramer, Florian (2015). What is ‘post-digital’? In *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design* (pp. 12–26). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137437204_2

Desai, Dipti (2017). Artistic activism in dangerous times: Teaching and learning against the grain. *Visual Inquiry: Learning and Teaching Art*, 6(2), 135–145. https://doi.org/10.1386/vi.6.2.135_2

Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Efland, Arthur D., Freedman, Kerry, y Stuhr, Patricia (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós Ibérica.

Eisner, Elliot W. (2002). Qué enseñan las artes y en qué se nota. En *El arte y la creación de la mente* (pp. 97–123). Paidós.

Escaño, Carlos (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 135–144.

Escaño, Carlos (2017). Cultura, remezcla y sostenibilidad. La perversión de la sostenibilidad cultural o las mentiras neoliberales sobre la cultura en la sociedad-red. *Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, VII, 31–33.

Escaño, Carlos (2021). Educación para un mundo postdigital. In R. Aparici & J. Martínez-Pérez (Eds.), *El algoritmo de la incertidumbre* (pp. 99–107). Gedisa.

Giroux, Henry (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: manifiesto de la pedagogía crítica. *Revista de Educación*, 8, 11–26. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1331

Giroux, Henry, y McLaren, Peter (1998). Sociedad, cultura y educación. Miño y Dávilo Editores.

Greene, Maxine (2005). Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Graó.

Huerta, Ricard (2020). Educación artística más allá del coronavirus: diálogo con Estitxu Aberasturi, Carlos Escaño y Carmen María Belmonte. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 11, 207–222. <https://doi.org/10.7203/eari.11.17868>

Jandrić, Petar (2017). *Learning in the Age of Digital Reason*. Sense Publisher. <https://doi.org/10.1007/978-94-6351-077-6>

Jandrić, Petar (2019). The Postdigital Challenge of Critical Media Literacy. *The International Journal of Critical Media Literacy*, 1(1), 26–37. <https://doi.org/10.1163/25900110-00101002>

Jandrić, Petar, Knox, Jeremy, Besley, Tina, Ryberg, Thomas, Suoranta, Juha, & Hayes, Sarah (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>

Jandrić, Petar, Ryberg, Thomas, Knox, Jeremy, Lacković, Nataša, Hayes, Sarah, Suoranta, Juha, Smith, Mark, Steketee, Anne, Peters, Michael, McLaren, Peter, Ford, Derek R., Asher, Gordon, McGregor, Callum, Stewart, Georgina, Williamson, Ben, & Gibbons, Andrew (2019). Postdigital Dialogue. *Postdigital Science and Education*, 1(1), 163–189. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0011-x>

Maeso-Broncano, Ana (2019). (Per)forming ourselves. Relaciones entre educación –artística– para el desarrollo, feminismos y performance. In *Lo que no se ve no existe. Artes, imagen y educación para el desarrollo*. (pp. 93–109). UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Mesias-Lema, José María (2019). Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores. Graó.

Mesías-Lema, José María (2017). Art teacher training: A photo essay. International Journal of Education Through Art, 13(3), 395–404. https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1

Mirzoeff, Nicholas (2016). Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual. Paidós.

Osuna-Acedo, Sara, Frau-Meigs, Divina, y Marta Lazo, Carmen (2018). Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la alfabetización digital. Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 91(91), 29–42.

Prada, Juan Martín (2012). Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales. Ediciones Akal.

Read, Herbert (1969). Función de las artes en la sociedad contemporánea. In Arte y alienación. Proyección.

Vattimo, Gianni (1990). Posmodernidad: una sociedad transparente? En En torno a la posmodernidad (pp. 9-21).Anthropos.

Zafra, Remedios (1999). El instante invisible del net. Aleph. Net Art. Net Critique, 2–5. <http://www.remedioszafra.net/textos.html>

Zafra, Remedios (2015). Educación y cultura-red: potencias y contradicciones para una transformación necesaria. Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado, 19(2), 11–24.

La música y la expresión corporal como gimnasia para prevención del alzhéimer. Taller de salud mental con el grupo de mayores del IESS Manta y la escuela de arte Vida 9, Manta-Manabí-Ecuador

Music and body language as gymnastics to prevent Alzheimer's. Mental health workshop with the IESS Manta senior group and Vida 9 art school, Manta-Manabí-Ecuador

Carmen Carrascosa Sánchez

carmencs1904@gmail.com

ULEAM, Ecuador

Mónica Elizabeth García García

monicagarciaig@hotmail.com

ULEAM, Ecuador;

Ana María Ortolá Quintero

beatarifa@hotmail.com

ULEAM, Ecuador

Recibido: 01/12/2021

Revisado: 25/01/2022

Aceptado: 25/01/2022

Publicado: 28/01/2022

Sugerencias para citar este artículo:

Carrascosa Sánchez, Carmen; García García, Mónica Elizabeth; Ortolá Quintero, Ana María (2022). La música y la expresión corporal como gimnasia para prevención del alzhéimer. Taller de salud mental con el grupo de mayores del IESS Manta y en con la escuela de arte Vida 9, Manta-Manabí-Ecuador. Tercio Creciente 21, (pp. 59-70), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6943>

CARRASCOSA SÁNCHEZ, CARMEN; GARCÍA GARCÍA, MÓNICA ELIZABETH; ORTOLÁ QUINTERO, ANA MARÍA. La música y la expresión corporal como gimnasia para prevención del alzhéimer. Taller de salud mental con el grupo de mayores del IESS Manta y en con la escuela de arte Vida 9, Manta-Manabí-Ecuador. Tercio Creciente, enero 2022, pp. 59-70, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6943>

Resumen

El Alzheimer es una enfermedad que se caracteriza por la pérdida de la memoria y se agrava con el tiempo según: <https://www.alz.org/alzheimer-demencia/causas-y-factores-de-riesgo?lang=es-MX#> en el párrafo: "Latinos en riesgo" dice: "los latinos son aproximadamente más propensos a padecer Alzheimer y otras demencias que otros ancianos...". El presente trabajo se ha desarrollado con el Objetivo de generar una propuesta de bienestar en niños

Abstract

Alzheimer's is a disease characterized by memory loss and worsens over time according to: <https://www.alz.org/alzheimer-demencia/causas-y-factores-de-riesgo?lang=es-MX#>

In the paragraph: "Latinos at risk" it says: "Latinos are approximately more likely to suffer from Alzheimer's and other dementias than other elderly people...". The present work has been developed with the objective of generating a proposal of well-being in children and older adults from the

y adultos mayores a partir de los beneficios de la música, la expresión corporal y los procesos creativos como una gimnasia cerebral para potenciar la memoria y prevenir el Alzheimer.

Utilizando una metodología de investigación acción e investigación basada en la experiencia se ha logrado en los adultos mayores del taller de salud mental del IESS-Manta y en los niños de la Escuela de arte "Vida 9", establecer una secuencia de ejercicios a partir de la música, expresión corporal y proceso creativo que mejoró la memoria mostrándose como emocional afectiva, garantizando la gimnasia cerebral, y el aprendizaje significativo y cooperativo en la relación interpersonal, intergeneracional e inclusiva. Por lo que se propone este proceso como un espacio de bienestar en las aulas de clase desde la infancia sin que sea una estricta enseñanza académica del arte.

Palabras clave

Alzheimer, música, expresión corporal, proceso creativo, gimnasia cerebral, memoria afectiva

benefits of music, body expression and creative processes such as brain gymnastics to enhance memory and prevent Alzheimer's.

Using an action research and research methodology based on experience, it has been achieved in the older adults of the mental health workshop of the IESS-Manta and in the children of the "Vida 9" Art School, to establish a sequence of exercises based on music, body expression and creative process enhancing an affective emotional memory, guaranteeing brain gymnastics, and meaningful and cooperative learning in interpersonal, intergenerational and inclusive relationships. Therefore, this process is proposed as a space for well-being in classrooms from childhood without being a strict academic teaching of art

Keywords

Alzheimer's, music, body expression, creative process, brain gymnastics, affective memory

Introducción

Hablar del Alzheimer para muchos en la ciudad de Manta, en del taller de Salud Mental del IESS Manta; ha sido algo que les ha tocado de cerca y para la autora el impulso de desarrollar algo que evite el sufrimiento de aquellos que están alrededor de los que la padecen. El presente trabajo surge a partir de la experiencia cercana de la autora con una paciente de Alzheimer (su abuela), que marcó su vida y desarrolló en ella el interés por trabajar con los niños para que se pueda comprender si ocurriese en su entorno familiar y además se pueda prevenir.

Ver algunos videos que circulaban por algunos medios de comunicación donde pacientes con Alzheimer recuerdan a partir del estímulo musical hizo que se propusiera un espacio de arte terapia de manera experimental en este grupo de adultos mayores que asistían al taller de salud mental del Instituto de Seguridad Social de Manta y que por motivos de Pandemia mundial se redirigió el presupuesto de talleres hacia las emergencias COVID, por lo que se quedaban sin el beneficio de acceder a ellos.

Gracias a este proyecto se pudo plantear, apoyados en el análisis documental, una serie de actividades que propiciaron la gimnasia cerebral a partir de la música y la expresión corporal que les permitió potenciar la memoria y a los participantes en esta investigación acción descubrir cuáles eran las conexiones que se establecían en ellos para generar el recuerdo y activar nuevas conexiones neuronales, que les ayudarán además a no caer en depresión.

El primer documento fue el libro “Cerebro y aprendizaje I En la Cultura Digital”. de Ricardo Castañón Gómez, PhD, ya que la experiencia se plantearía por plataforma de zoom en primera instancia por la situación mundial y era necesario comprender como se podían establecer estos procesos de gimnasia cerebral para garantizar que las actividades que se propondrían a partir de la música y la expresión corporal pudieran dar buenos resultados.

“La investigación para el conocimiento artístico. Una cuestión gnoseológica o metodológica” capítulo de Moreno Montoro et alt. en 2016, y algunos más que se develan en el transcurso de este artículo, fueron otros documentos teóricos consultados.

Audios y videos que fueron necesarios para plantear escenarios eufónicos como el video: “La palabra Cura y Sana” de Ricardo Castañón, “Fandanguito Volador” (Canción del colibrí) ...Canción dedicada a los colibríes De: Diego Astorga, Miguel Guerra, Joaquín Ortiz y Xanai Ortiz... En el enlace: <https://youtu.be/mSXCNmbLtA0>

Se tuvo la suerte de contar con el apoyo permanente de la Dra. en Antropología

y socióloga María Ángeles Delgado Burgos quien además en su rol de investigadora y voluntaria en el proyecto propone una serie de ejercicios mentales para identificar en la observación como respondían los adultos mayores y como fueron mejorando ante los retos que demandaban estos.

Todo fue marcando la pauta a seguir hasta conseguir no solo potenciar la memoria y evidenciar cómo era en este grupo de muestra como la memoria emocional a partir de los afectos fue construida y seguían estableciéndose sobre todo en la propuesta creativa que desarrollaron con la música y la expresión corporal como herramientas para conectarse con sus afectos, emociones desde el recuerdo y desde la creación activa y cooperativa de grupo que se propició.

Luego de ver cumplido el objetivo planteado, este proyecto dejó encausado y gestionado el que este grupo no quedará desatendido y siguiera estableciéndose como tal para el bienestar común con la garantía de nuevos retos neuronales a partir del arte y el aseguramiento de la relación interpersonal en zoom o presencial que evidenciaron son las causales para mejorar la memoria emocional y permitir este espacio como gimnasia cerebral para prevenir el Alzheimer.

Siguen ahora trabajando a partir de la construcción de un coro dirigido por la maestra y docente del Departamento de bienestar universitario de la ULEAM, del área de música Élcida Manzo Espín quien de manera conjunta con las gestoras culturales y maestras Dra. Mónica García y profesora Ana María Ortolá Quintero continúan trabajando en la actividad denominada “Humanizando desde el arte” donde desarrollan una serie de intervenciones sociales que a partir de las artes generen nuevos espacios de investigación acción y mejoran las realidades del contexto local.

Con los niños de arte vida 9 se logró aportar a los procesos de reflexión a partir de la eufonía en la relación interpersonal, de los procesos creativos, formativos, estos últimos mostrados en la vivencia de los valores que también se evidencian forjados en un espacio de espiritualidad para la enseñanza de las artes que comparten con sus directores, maestros y con el consentimiento de los padres de familia

Estos niños reflejan en la mirada respetuosa y fraterna que hace uno del otro en el ejercicio de creación y exposición de sus propuestas creativas una sólida confianza constituidas en el trabajo en equipo, por lo que además este proyecto propone considerar este proceso dentro del programa curricular en la educación primaria como: La música y la expresión corporal para el bienestar. Citando a las autoras: María Isabel Moreno Montoro, María Guadalupe Valladares Gonzales y María Martínez Morales “La investigación para el conocimiento artístico. Una cuestión gnoseológica o metodológica” debe considerarse y reflexionar desde esta postura para el planteamiento de esta propuesta en la infancia.

De las actividades desarrolladas

Se elaboró un abanico de músicas que particularmente se identificaran como propias de las diferentes etapas de vida como: infantil, instrumental, social, específica de autor; las mismas que se hicieron escuchar y a la vez se atendía mediante observación la reacción gestual de cada uno de los participantes a partir de sus expresiones, notándose una preferencia por el pasodoble que luego concluimos se debía a su presencia en las reuniones sociales, en los acontecimientos de gran relevancia en la familia.

Es decir, donde los afectos y las emociones toman relevancia para la memoria afectiva y hacía significativo el momento a partir de la experiencia de relación interpersonal y social, lo que sugirió el establecer una música específica de contexto que tuviera relación con su tierra ya que también los afectos y las emociones se ponían en relevancia a la hora de escucharlas.

Se pudo generar un espacio intercultural que potenciaría la cultura de paz entre España y Ecuador, el acercamiento personal de la autora a sus vidas junto con su familia en una muestra musical logró establecer y fortalecer fuertes lazos de fraternidad y de mirada de “Ciudadanos del mundo” como lo dice la Promotora Cultural y maestra de danza flamenca Ana María Ortolá Quintero del área danza de la Dirección de Bienestar universitario de la ULEAM quien además desarrolla Un Seminario de Interculturalidad Y olé con este nombre.

Luego de escuchar a Ricardo Castaño y el tema: la palabra cura y sana”, y hacer énfasis de la eufonía se pudo continuar con un proceso de nuevas experiencias desde los afectos que se establecían en las sesiones de cada propuesta de trabajo que luego con la expresión corporal configuraron una serie o secuencia de gestos que establecieron como reto para memorizar y desarrollar un proceso creativo que garantizara nuevas conexiones neuronales a partir de los procesos cooperativos que se establecían en pequeños grupos de salas reducidas en plataforma zoom.

Se desarrolló un evento de presentación con sus procesos creativos de manera presencial y virtual, que consolidó sus manifestaciones como muy importantes y necesarias para continuar aportando a las nuevas generaciones que desde sus hogares mostraban extrañamiento ante estos resultados y sobre todo admiración de los más pequeños de sus casas que en definitiva les confirmaba que sus vidas son baluarte y sostén para otros que creían no les atendían.

Consideraciones de la influencia musical en la corteza cerebral para el sistema educativo

Siempre se ha dicho que la música es un mundo complejo en el que sólo las personas que la estudian la pueden comprender, pero lamentablemente por reiteradas ocasiones las ciencias han querido separarse del arte, es decir, la música solo para los músicos y no tiene nada que ver con la ciencia. Pero verdaderamente la naturaleza integra todos los saberes de física,

arquitectura, biología, música... pues, por ejemplo, el sonido de los pájaros o el sonido del viento ya produce un efecto sonoro que permite la reacción de los sentidos donde todas estas ciencias mencionadas participan.

Directamente esto nos lleva a pensar que muchos científicos desligan las ciencias de la música mientras que otros la utilizan para proponer terapias de estimulación temprana. Está claro que la naturaleza por sí sola es un conjunto de saberes integrados donde surgen todas las ciencias. Asimismo, como lo mencionan los autores Custodio y Cano (2017), en su artículo titulado "Efectos de la música sobre las funciones cognitivas" que dice:

Desde la biología, la música parece no tener mayores consecuencias, es decir, si desapareciera, nuestro estilo de vida permanecería prácticamente inalterado. Sin embargo, hay evidencia de que el ser humano posee un instinto musical parecido al del lenguaje, y la medicina puede obtener algunas ventajas de la música. En ese sentido, existen diversas evidencias de la influencia positiva de la música como opción terapéutica complementaria (p. 61).

Asimismo, la música es la única que atraviesa la corteza cerebral, por lo que sería fundamental considerarla una herramienta estratégica para ayudar a los infantes con la memoria, y a trabajar en el hemisferio derecho:

...Es muy lúcido para crear, improvisar e inventar, particularmente en cuanto a arte, belleza música, poesía, contemplación. La multitud de sonidos e imágenes serán tratados por este hemisferio capaz de integrar información que proviene de distintas fuentes: olor sensación, sonido, imágenes, fantasías realidades vivas o virtuales. Estimula la memoria visual en alto grado. Por su relación con el Sistema Límbico (emocional), dará una dirección inteligente a los sentimientos que serán llamados en causa. (Castañón, 2018, p.41).

Dependiendo del tipo de música.:

...En las enseñanzas musicales aparenta existir una diferenciación entre aquellas personas dedicadas a la creación musical y las dedicadas a la interpretación. Sin embargo, estas dos vías, si bien se diferencian en ciertos aspectos, se complementan la una a la otra pues, como se defiende por los autores/as como López-Cano (2013), en la interpretación musical existe un elemento de investigación artística que podríamos clasificar como un elemento experimental creativo y, por tanto, de creación...desde la educación musical se deben ofrecer procesos de enseñanza- aprendizaje...ofreciendo así una mayor libertad en la comunicación sonora (Guirado Isla, 2018, p. 111-112).

Pues, los autores, Custodio y Cano, afirmaron que diferentes estudios comparativos entre los músicos y los no músicos, han demostrado la dificultad cerebral en cuanto a la creación,

interpretación y percepción musical, al situar diversas áreas musicales en casi toda la corteza cerebral (2017).

Por lo tanto, estos autores nos dan la pauta para considerar a la música como una estrategia educativa reconociendo sus efectos en la corteza cerebral para ampliar las capacidades cognitivas de los discentes y mejorar la capacidad de memoria, pero, sobre todo si la partitura o melodía que se escucha es compleja, lo que va a generar una serie de sinapsis neuronal. En el colegio, concretamente en la etapa de Educación Infantil se hace especial hincapié en la escucha musical, pues el oído es el primer órgano que se desarrolla junto con las capacidades neuronales; ambos están conectados para conseguir un desarrollo óptimo del niño.

Por lo que este trabajo de investigación pretende demostrar los fundamentos que involucran a la música de manera necesaria en el programa estudiantil para prevenir el Alzheimer. Cuando se escucha música somos capaces de expresar todos nuestros sentimientos y emociones de forma libre.

Asimismo, desde los 3 años, los discentes reciben una preparación musical, partiendo de diversos conceptos sencillos, como es el sonido, el ritmo y el movimiento corporal. El desarrollo musical debe de tener una secuencia ordenada y se activa y evoluciona dependiendo del entorno en el que viven los niños. (Carrascosa, 2020)

Por consiguiente, "el sistema léxico es el almacén donde se guarda la información musical que vamos recibiendo a lo largo de nuestra vida, y es el que nos facilita el reconocimiento de una canción", por lo que nos lleva a reflexionar el por qué el paciente anónimo que se entrevistó de 92 años que empezó a padecer Alzheimer a los 86 años reacciona a todos los pasodobles que escuchaba de joven, (caso específico en la ciudad de Jaén –España), pues este sistema se activa cada vez que lo escucha ya que recibe el código que necesita para que él recuerde esa música que almacenó durante toda su vida.

Hablar del sistema léxico es hablar del poder de la palabra. ¿Por qué se habla del poder de la palabra? Porque además de proponer que desde la infancia se integre la música dentro de los programas curriculares es muy importante dejar claro que la propuesta involucra la formación del docente que vaya impartir la asignatura de música, cuyo perfil debe tener características eufónicas para transmitir a los discentes desde el cariño el hecho de involucrarse con ésta, incluso de una manera empática.

Hay que tener en cuenta que el perfil de las personas influye mucho a la hora de que las palabras impacten en el cerebro de una manera u otra. Para eso debe de darse la eufonía, que, según Castañón, ésta "parte de la sonoridad de la palabra que es bella, armónica, suena bien y es agradable. La persona que busca la eufonía es de buen talante, bien dispuesta, consciente de que la palabra contiene un poder que puede construir o destruir".

Destacar una frase altamente importante dicha por este autor en el vídeo "Cuando la palabra hiere y sana"; "...la persona eufónica hace de la eufonía su parámetro verbal, habla porque tiene algo que decir, si lo que va a decir no es más importante que el silencio, calla. El eufónico piensa y habla, habla y dice...."

Esto lleva a pensar que la palabra es muy importante a la hora de comunicarse con alguien, pues ésta impacta en el cerebro y puede permanecer durante muchos años, es por ello que hay que escoger las palabras que se van a decir de manera minuciosa para crear una comunicación con sentido para formar personas integrales, sin rencor.

Por ejemplo, si un profesor es violinista, es decir, profesional de la música, le dice a su estudiante que pare de tocar porque no lo está haciendo bien, eso va a provocar una mala reacción en su cerebro. Ya no estamos hablando de una enseñanza donde la palabra tiene esa eufonía para crear verdaderamente una sinapsis que le favorezca al proceso de enseñanza aprendizaje de esta y de alguna manera no provoque una reacción negativa, sino al contrario, que sea positiva y sea el estímulo que permita eso que nos dice el Dr. Castañón en su libro "Cerebro y aprendizaje en la cultura digital I", "... Que las personas te recuerden la luz, el amor y el conocimiento con que haya llegado a sus vidas...."

No significa poner las canciones actuales por su empatía con ellas como si fueran únicas en el mundo, sino, ayudar a los menores a conocer el abanico musical que existe. De tal forma que puedan analizar su complejidad desde todos sus sentidos, de manera que logremos incluso, en el caso de alguien, más allá del espacio de bienestar se descubra con la vocación de artista. Si trabajamos estos elementos se les permitirá tocar con mayor compromiso personal en lo que respecta a su vocación y con libertad creativa.

Castañón en su vídeo titulado "Cuando la palabra sana" dice que

..., la tomografía positrón es la que nos permite saber el diagnóstico en investigación a través de la imagen en vivo que registra la actividad metabólica de las diferentes neuronas que tienen mayor actividad al consumir mucha más glucosa. Por lo que la tomografía localiza y mide la radioactividad de las neuronas para identificar la zona que en ese momento tiene mayor actividad en el cerebro del ser humano....

Este científico afirma que cuando las personas hablan activan millones de neuronas, es decir, se ponen en funcionamiento, la palabra impacta y se queda de manera inmediata en el cerebro creando así una modificación tomográfica. En efecto si una persona dice palabras mal sonantes a otra persona para provocar herir a ésta y al día siguiente le pide perdón, esas palabras posiblemente ya hayan dejado huella en el cerebro y pueden quedarse durante años transformándolas en rencor. Pues como bien dice Castañón en su libro "Cerebro y aprendizaje en la cultura digital I", la función principal de las neuronas es transmitir mensajes, es decir, informar a través de diversos impulsos nerviosos de una naturaleza electro-química.

Entonces, según Sánchez, estas lesiones cerebrales pueden provocar que en algunas personas tengan una pérdida selectiva de emoción musical, pero también puede producir lo contrario en otras, como es el desarrollo de una musicofilia igual de selectiva, todo ello surgido de escuchar y aprender música (2017).

Por un lado, esto lleva a pensar que no es necesario ser un experto de música para saber de ella o tener un don para comprenderla, porque todo el mundo tiene diferente reacciones y sensaciones al escucharla. Pues desde la experiencia de la autora, la música ha estado y está presente en su vida desde pequeña y con ella puede sentirse libre, le hace pensar y reflexionar con ciertas letras de algunas canciones o incluso sentirse identificada con ellas.

Puede afirmar que la música sana y ayuda cuando se tiene ciertos problemas personales sobre todo al recordar canciones que sonaban en momentos de su vida en los que fue feliz. Como bien dice Sánchez, "estos sentimientos y emociones pueden ser despertados sin que nos haya acontecido algo en concreto que los produzca, y lo único que puede hacerlo es el arte, esa creación que nos distingue del resto de animales y que nos hace tan humanos"

Conclusiones

Se evidenció la predisposición que tuvieron tanto los adultos mayores del taller de salud mental del IESS-Manta, como la de los niños de la escuela de arte Vida 9 para involucrarse con el proceso de investigación- acción, que propuso la autora cuando vieron y analizaron el video de Ricardo Castañón sobre la eufonía y los efectos de la palabra en el cerebro ("la palabra hierre y la palabra Sana").

Luego de la propuesta del abanico de canciones: (Marcha Radezky, La primavera de Vivaldi, El Fandanguito volador, Música relajante, Pasodoble La Chicanera y El Beso, Música montubia, El patio de mi casa, La gallina turuleta, Hola don Pepito, hola Don José, Cumbias) se pudo reconocer en los adultos mayores la memoria emocional - afectiva por la selección que hicieron a la cumbia, el Fandanguito volador y pasodoble, todas según sus respuestas en conversatorio establecido estaban relacionadas con la familia y la tierra donde conectaron sus emociones. Desde la interacción social desarrollada en los acontecimientos descritos como relevantes y tradicionales se generó un disparo de recuerdos hacia acontecimientos de su infancia y juventud relacionados con la gastronomía, tradiciones de cerebraciones típicas, los mitos y leyendas del lugar de origen.

Cuando se desarrollaron los ejercicios mentales propuestos por la Dra. María Ángeles Delgado Burgos, antropóloga, se observó la poca retención y relación del manejo de ambos lóbulos cerebrales a la hora de conectar los colores independientes de las palabras

mostradas, por lo que luego se generó una estrategia alternativa para permitir la comprensión del ejercicio desde la mirada del otro, donde todos respondieron a una encuesta rápida cuyos ítems a seleccionar eran: fácil, complicado o muy complicado: dejando en primera instancia como complicado y muy complicado las respuestas. luego de dos semanas como fácil.

Se generó la urgente consideración de seguir enfocando las tareas en función de crear secuencias ordenadas desde sus propias expresiones o gestos que conectadas con la música y trabajadas en proceso grupal colaborativo puedan estimular la memoria de los mismos.

El encuentro intercultural provocó además de volverse el detonante para los recuerdos de los mitos y tradiciones familiares y sociales estableció un compartir o el espacio de relación social como tertulia en medio de expresiones voluntarias de canciones amorfinos espontáneos y poemas muy bien recordados en medio de la alegría lo que garantizaba la liberación de las hormonas de la felicidad que favorecía el proceso

Al paso de algunas semanas este ejercicio repetido por la conexión afectiva de la relación virtual se volvió un espacio de proceso creativo con la canción del Fandanguito volador y los gestos que ya habían memorizado. Mostrando como resultado un video elaborado por ellos que luego expusieron como una obra de arte. Lo que seguía hilando las relaciones interpersonales desde la experiencia afectiva que se estableció además con la autora u se expresó en una celebración de cumpleaños virtual.

Toda esta experiencia ha permitido mejorar la memoria de los participantes y establecer encuentros donde los retos se vuelven mayores ya que esto, aunque ha tenido un proceso de fin, no se ha detenido, se ha impulsado y generado un gran espacio de bienestar expresado por ellos mismos donde se han sumado personas con discapacidad visual y jóvenes estudiantes de la ULEAM

Luego de experimentar algunos recursos para potenciar la gimnasia cerebral es notable que la memoria que genera y desarrolla el grupo que se ha escogido de muestra es afectiva, lo que nos ha determinado pautas en el proceso para establecer conexiones interpersonales a través de creación de salas de zoom para que el grupo pequeño tenga más confianza y soltura para desarrollar estos afectos.

La eufonía explicada desde el principio del proceso de este proyecto fue clave para la disposición de los participantes a generar espacios de relación afectiva, comprensiva y cooperativa.

Variar los recursos según se iba analizando lo planteado es fundamental teniendo en cuenta sus preferencias.

Este proceso no termina, una vez que se asume el compromiso de apoyar el ejercicio de memoria de los adultos mayores, se desarrollaron nuevas propuestas para sostener esta de manera que continúe el circuito de la metodología planteada como investigación - acción

Definitivamente son el amor y la paciencia las que han alcanzado logros significativos en los niños de arte vida 9 y en los adultos mayores

Se puede observar que los adultos mayores solo necesitan de pequeños impulsos para recordar y de actividades que involucren la expresión corporal como proceso creativo para generar nuevos retos de memoria, mientras que en los niños se trabaja en una constante feedback de creación desde el espacio de bienestar con la música y la expresión corporal para hacer volar su imaginación, reflexionar y aterrizarla como producción artística, favoreciendo la actividad motora, la introspección, el análisis de sus propuestas y el establecimiento de técnicas propias de las artes escénicas en la configuración artística.

Se recomienda siempre considerar necesario, generar un diálogo para la selección musical en ambos grupos etarios, para que desde lo que más le activa sus emociones empezar el desarrollo del proyecto hasta ir mostrando todo el abanico musical posible que pueda colaborar en los procesos formativos de los participantes.

Referencias

Alzheimer's Association (2020). Recuperado de: <https://www.alz.org/alzheimer-demencia/causas-y-factores-de-riesgo?lang=es-MX#:~:text=Las%20investigaciones%20sugieren%20que%20los,demencias%20que%20otros%20ancianos%20blancos>.

Astorga, D., Guerra, M., Ortiz, J., y Ortiz, X. (2017). Fandanguito volador (canción del colibrí). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=mSXCNmLtA0>.

Carrascosa, C., (2020). Las Bandas de Música Españolas y sus Programas Educativos. Universidad de Jaén, Jaén.

Castañón, R. (2012). Cuando La Palabra Hiere. España: Grupo Internacional para la Paz.

Castañón, R. (2012). Cuando La Palabra Sana. España: Grupo Internacional para la Paz.

Castañón, R. (2018). Cerebro y Aprendizaje I En la Cultura Digital. (p.40). España: Grupo Internacional para la Paz.

Castañón, R. (n.d). Cuando La Palabra Hiere y Sana. Recuperado de: www.latiendaadedios.com .

Custodio, N., y Cano-Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. Revista de Neuro-psiquiatría, 80(1), pp.60-69.

<https://doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3060>

Guirado-Isla, I. (2018). La tomografía como lectura para la interpretación sonora: una propuesta de intervención educativa. Universidad de Jaén, España.

Sports Shoe for Everyday Activities: The Transformation in Consumption Patterns of Sports Fashion in The Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries

Calzado deportivo para actividades cotidianas: La transformación de los patrones de consumo de la moda deportiva a finales del siglo XIX y principios del XX

Sugerencias para citar este artículo:

Moghaddasi, Mohammad Hossein et al. (2022). Sports Shoe for Everyday Activities: The Transformation in Consumption Patterns of Sports Fashion in The Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries . Tercio Creciente 21, (pp. 71-79), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6472>

MOGHADDASI, MOHAMMAD HOSSEIN ET AL.. Sports Shoe for Everyday Activities: The Transformation in Consumption Patterns of Sports Fashion in The Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries . Tercio Creciente, enero 2022, pp. 71-79, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6472>

Recibido: 06/07/2021
Revisado: 12/12/2021
Aceptado: 20/12/2021
Publicado: 28/01/2022

Mohammad Hossein Moghaddasi
mhmoghaddasi@gmail.com
Kosygin' Russian State University

Ahmad Moghaddasi
ahmad.moghaddasi@gmail.com
University of Art, Irán

Resumen

La presente investigación está dedicada a estudiar las particularidades de la moda deportiva desde el siglo XIX hasta el siglo XX. Además, considera las influencias en la imagen cultural del calzado cotidiano. Este documento considera cómo se diseñan los zapatos para el deporte, pero se han

Abstract

The present research is devoted to studying the specifics of sports fashion from the 19th century to the 20th century. Also, it considers the influences on the cultural image for everyday shoes. This paper considers how shoes are designed for sports, but they have been included in daily wear.

incluido en el uso diario. Se aporta la evidencia de que la actividad deportiva ha generado una demanda insuficiente, respondiendo a las crecientes motivaciones. Recíprocamente, los fabricantes han promovido la moda deportiva y la ropa informal para crear nuevos consumidores para un mayor flujo de producción. Los enfoques empleados para la base de la metodología de investigación se incluyen como: teórico, multifactorial y sistemático-histórico. Además, se utilizan enfoques cronológicos y comparativos para analizar los problemas. Así, los autores plantean que los productores utilizaron nuevos métodos de estimulación, y atrajeron la retórica de la novedad tecnológica como medio de aplicar el interés general de la innovación publicitaria. En este sentido, una confirmación más es que los parámetros de aceptabilidad cultural de la ropa se redefinieron a principios del siglo XX para que comenzaran a introducir un look deportivo práctico y liberado en el calzado de todos los días.

The evidence is provided that sport's activity has generated insufficient demand, answering to the growing motivations. Reciprocally, manufacturers have promoted sports fashion and casual clothing to create new consumers for an increased production stream. The approaches employed for the basis of the research methodology are included as: theoretical, multifactorial, and systematic-historical. Also, there are used chronological and comparative approaches for analyzing the problems. Thus, the authors suggest that the producers used new stimulation methods, and they attracted the rhetoric of technological novelty as a means of applying the general interest of innovation by advertising. In this regard, further confirmation is that the cultural acceptability parameters for clothing were redefined at the beginning of the twentieth century so that they started to introduce a practical and liberated sporty look in everyday footwear.

Palabras clave

Calzado deportivo, Calzado de uso diario, Historia cultural, Teoría del diseño, Moda casual.

Keywords

Sports Footwear, Everyday Shoes, Cultural History, Design Theory, Casual Fashion.

1. Introducción:

Shoes with rubber soles became a desirable target for the consumer mass at the beginning 20th century. Consequently, the distinction between fashion and sport, specificity and generality was erased even more. This uninterrupted trend started in the 1870s with the introduction of the first lawn tennis shoes, and it has continued to this day. Spreading various sports by the 1940s, critical characteristics of the Victorian tennis shoes were in demand as casual shoes, which most of them made with rubber soles. At the same time, sports shoes with their appearance provoked the image of street culture, although they remained shoes for sports.

In the nineteenth and early twentieth centuries, in West Europe, America, and particularly in late Victorian England, urban communities witnessed a sport's boom. John Lowerson describes this boom as being widely accepted as a general pattern. As an interconnected sphere of material culture, the restoration of physical strength has become a medium by some social formations, like class, gender, ethnicity, and age, stratified by systematization and interpretation in a new way. Moreover, the growing popularity of sport made it a promising target for entrepreneurship because Great Britain gradually moved from industrialization to developing a financial service sector. Understandably, it was the stimulus for the commercialization of sport, reflecting a growing number of consumers' attitudes towards leisure activities and how they lived in private and public spaces to spend their salaries. When the sport was the image of Victorian "respectability," the development of sports enterprises coincided with the expansion of capitalism. Interestingly, despite commercialization, they still retain their original values (Lowerson, 1993, p. 2).

In addition to these social changes, the emergence of the modern sports economy has been stimulated by great collective and professional interests: the rise of the international media and advertising industry is the most important. Individual competitors could be promoted as celebrities and teams positioned as celebrities' assets. Instead, it resembles the American model, influenced by the principles of the commercial entertainment industry. This model becomes dominant in the twentieth and twenty-first centuries. John Horne describes this change as a shift from "Olympism to Prolympism," or non-professionalism to professionalism, stimulating a decrease in governmental support for sports initiatives and strengthening modern capitalist branding techniques (Horne, 2006, p. 4).

2. Sport shoes in consumer culture of early 20th century

In the nineteenth century, a very similar model could be claimed to develop the modern fashion industry. At the same time, clothing was used as a primary indicator of social

status, occupation, and unshakable moral foundations. The potential for mass production also influenced its semantic content so that mid-twentieth century fashion could be considered more influenced by popular sports culture, like football and tennis. In this sense, the transition from amateurism to professionalism in sports organizations (or the transition from local to global) can be compared with the gradual decline of production methods, e.g., individual tailoring. The transformation is conducted to the mass-produced fashion with brand symbols rather than haute-couture and personalized products (Fig. 1) (Breward, 2003, pp. 5-12). The result of these two trends is the combination of concepts such as novelty, attractiveness and, and the glorification of a well-trained character. According to the comments of Vogue magazine in 1926, "everyone is convinced with the perfection of the adaptation to the needs of the game which modern dress has evolved" (Warner, 2006, p. 3). So, in the first place, sport is to contribute to the evolution of modern fashion.

As Breward confirms, in the Victorian era, men were active participants in the consumer culture, and fashion was a meaningful way masculine characters and traits were demonstrated. In his book –The Hidden Consumer, he highlights the suburban style of tailoring for sportswear, which emphasized "relaxation" and "replacing the archaic introversion ... with the over-familiar heartiness of the playing field" (Breward, 1999, pp. 197-201). The clothes, worn in the evening and on holidays, were "white flannels and straw hat became synonymous with a respectable release from the daily round" (Breward, 2009). Likewise, Shannon argued that sportswear's popularity and the wide variety of sportswear in the late Victorian era unbraced dress codes, and it allowed middle-class men to learn gracefully dressing aesthetics, which defied the ideals of dark-suited masculinity (Shannon, 2006, pp. 10-12).

Neither Breward nor Shannon concentrates specifically on sports shoes. However, it is clear that producers and their male customers challenged the existing image of what was acceptable in terms of dressmaking and that tennis footwear was part of this type of new aesthetics. Loose-fitting shirts with roll-up sleeves accented the body nature more obviously defined the body, while school caps, colored ribbons added a riot to blazers¹. Tennis shoes became part of such clothing, providing a lighter color and weight alternative to the dark boots and shoes worn in other styles. Shannon mentions that based primarily on athletic and sporty clothing; men developed a style that differed a masculine, middle-class identity from the non-

1. Blazer is like a formal Jacket with a sporty cut. The terms "blazer" and "sports jacket" often refer to the same model, but there are apparent differences in the US. A blazer is a jacket with patch pockets and contrasting buttons; that is, the main differences are the details borrowed by the blazer from the jacket. Metal buttons are arranged in one or two rows and can be copper, brass, and silver, gold. The buttons on the blazers of members of closed aristocratic clubs and prestigious universities are often molded with heraldic insignia. (Encyclopedia of Fashion. See also for more details: <https://wiki.wildberries.ru/things/clothing>).

flexible formality of the early Victorian period. It was a style that combined practicality with enjoyment. Thus, they provided new insight for creating sports shoes that are easy to wear, as they were designed for comfort and ease of movement. Clothing that was intended for specific sports was worn outside of their narrow intended use, while the wardrobe was composed of lightweight materials with a more relaxed style and more bright color schemes that reflected the energy and simplicity of the tennis game, and easy walking on the playground (Breward, 2009, pp. 179-188). However, Shannon does not concentrate on the role of mass producers in changing the culture of tailoring fashion. As an example, lawn tennis shoes prompted shoe companies to broaden their product offerings and thus contributed to a shift in what was socially acceptable. Sporty style in fashion from the late nineteenth century was not universally approved, but some found the abundance of youth men's clothing too much.

In the last years of the 19th century in Europe, the summer months were too hot, which aided in promoting sportswear and made tennis footwear more appropriate for everyday use. Regarding the spread of new ideas in men's clothing, we can mention the correspondent of the Freeman's Journal was surprised to see Mr. Balfour – the British statesman – on a Sunday stroll along with downtown London, "dressed in a light blue serge suit, a flannel shirt, a soft felt hat, and tennis shoes." He can be called a tennis fan. The "lawn tennis" was mentioned in 1869 as the early version of the game (Todd, 1979, pp. 49-51). The Leeds Mercury newspaper reported a similar example about casual dressing at the beginning of the twentieth century, in which explained the sport-inspired costume and white tennis shoes worn by another British statesman. Neither of the reports mentioned above was related to sociocultural revolutionary figures, but their clothing represented the impact of sportswear on mainstream fashion and the spread of casual wear. It likewise indicated the growing acceptance of the simplistic style compatible with the middle-class youth (Fig. 2). (Shannon, 2006, pp. 161-190).

3. Role of fashion and industry in shaping modern sport shoes

Manufacturers became instrumental in promoting tennis shoes as a fashionable element of casual wear. The wide variety of shoe styles they produced led to consumers looking at them as fashion items. At the same time, it became possible to make a choice based on aesthetics. The advertising emphasis was on the attractive look that corresponded to the forms, and the new models were often positioned as "shoe of the season," which indirectly allowed them to be connected to the fashion world—their images in stores and shopping centers connected them with the new culture of fashion consumption. Most notably, the example of the boots featured in the British Medical Journal: the innovations for sports footwear is most evidently

the rubber sole, but also it better adapts to the foot, and made of soft leather, so, it will readily be used as everyday footwear (Howden & Richardson, 1893).

Although tennis became an increasingly popular game for the lower strata of society, in practice, it remained the privilege of the strata of society that did not need to earn money. Well-known fashion houses were conscious of this. So, Jean Patou, Lanvin, and Coco Chanel made special arrangements in their elegant boutiques dedicated to sportswear and footwear. However, aesthetic aspects of sports shoes were not a priority for industrial manufacturing companies. Just, they wanted to enhance the quality of their shoes from a technical point of view, subsequently, to promote the athletic performance for professional players to be admired and interested in the mass to be reflected in worldwide advertisements. (Pereira, 2004, pp. 29-30). This period marks the beginning of modern marketing².

°One of the most critical factors in developing modern sports shoes has been the growing popularity of sports. As a result of the beginning global trend before the First World War, sports accessible for the wealthy classes began to overspread into the middle classes. This social strategy led to sports federations and professional ruling for several sports by some governments. Ascending the level of sports activities by societies has led to the need to consume appropriate footwear. Mass popularization created a need for products that could be differentiated, sorted, and classified according to the customers' income, the competition status, and the games in which they participated. Since the 1880s, a wide variety of sports shoes have been offered to customers, and it promoted the rubber industry progress and accelerated the popularization of sports activities. The widespread acceptance of tennis footwear as a casual shoe was serendipity for manufacturers who stimulated more informal dressing styles to increase rubber consumption. Advertisements developed the relationship between youth, leisure, and sportswear. They inspired the designers to rethink the sports footwear, which was made of canvas upper with a rubber sole as a fashionable summer shoe that everyone could wear. The promotional brochures spread the message that footwear with rubber soles is stylish and socially acceptable, and they clarified the advantages of rubber outsole compared to traditional materials.

2. For example, at the beginning of the twentieth century, The Dasslers Company started producing sports shoes with this strategy by Adi Dassler in Germany. He later introduced Adidas in 1949.

4. Conclusion

For most people in the early twentieth century, lawn tennis shoes were suitable for everyday use. They reflected the extensive structural changes that were taking place in Victorian society, including the availability of new raw materials, the rise of the culture of consumption, the growth of the well-being of the middle class, the increase in the popularity of sports activities. Their forms were shaped by the practical aspects of playing tennis on the grass courts, their designs exposed the social value of the game in middle-class life, particularly among young people, and their utilitarian aspects reflected the changing in mass consumers' culture.

As tennis shoes designed to meet specific practical and social needs, they have been adopted for other athletic fields as well. Also, they shaped the reliable character of footwear for non-sport applications. Perhaps more significantly, rubber-soled tennis shoes have been implicated in a broader cultural change as middle-class youth redefined clothing acceptability by introducing a realistic and calm style into casual wear. Since then, sports shoes have become part of a generational movement that has shaped a more modern attitude towards life. By the time we entered the new century, most of the qualities associated with sports shoes had already been established. Sports shoes confirm the products' dynamics and how they are open to re-interpret alternative applications as being used more widely.



Figure 1. Fashionable tennis suit, the 1900s (Todd, 1979)



Figure 2. Women's clothing and footwear for lawn tennis (left) at the end of the 19th century; (right) the 1930s. (Boone, 2015)

Referencias

- Boone, A. (2015). Culottes: From French Revolution to Feminism. Retrieved from <https://medium.com/this-tailored-life/culottes-from-french-revolution-to-feminism-e986746039c3>
- Breward, C. (1999). *The hidden consumer : masculinities, fashion and city life 1860-1914.* Manchester: Manchester University Press.
- Breward, C. (2003). *Fashion.* Oxford: Oxford University Press.
- Breward, C. (2009). *Fashion and the Man: From Suburb to City Street, The Spaces of Masculine Consumption, 1870-1914.* In P. McNeil & V. Karaminas (Eds.), *The men's fashion reader* (pp. 409-428). Oxford: Berg.

Horne, J. (2006). Sport in consumer culture. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-80235-3>

Howden, R., & Richardson, W. G. (1893). The Annual Museum. British Medical Journal, 2, 7. <https://doi.org/10.1136/bmj.1.1691.1129> PMid:20754242 PMCid:PMC2403245

Lowerson, J. (1993). Sport and the English middle classes, 1870-1914. Manchester: Manchester University Press.

Pereira, S. (2004). Trainers. Oxford: Fitway.

Shannon, B. A. (2006). The cut of his coat : men, dress, and consumer culture in Britain, 1860-1914. Athens: Ohio University Press. <https://doi.org/10.1353/book.7047>

Todd, T. (1979). The tennis players : from pagan rites to strawberries and cream. Guernsey: Vallency Press.

Warner, P. C. (2006). When the girls came out to play : the birth of American sportswear. Amherst: University of Massachusetts Press.

Émile Prisse D'Avennes - Ippolito Rosellini: Dos propuestas de dibujo sobre el Antiguo Egipto.

Émile Prisse D'Avennes - Ippolito Rosellini: Two drawing proposals on Ancient Egypt

Nieves Fdez. de Cañete Rodríguez
sareva@correo.ugr.es
Universidad de Granada (España)

Sugerencias para citar este artículo:

Fdez. de Cañete Rodríguez, Nieves. (2022). Émile Prisse D'Avennes - Ippolito Rosellini: Dos propuestas de dibujo sobre el antiguo Egipto. Tercio Creciente 21, (pp. 81-93), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6241>

FDEZ. DE CAÑETE RODRÍGUEZ, NIEVES. Émile Prisse D'Avennes - Ippolito Rosellini: Dos propuestas de dibujo sobre el antiguo Egipto. Tercio Creciente, enero 2022, pp. 81-93, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6241>

Recibido: 23/03/2021
Revisado: 21/05/2021
Aceptado: 20/12/2021
Publicado: 28/01/2022

Resumen

Tras la gran expedición de Napoleón a Egipto, los dibujantes Ippolito Rosellini y Émile Prisse D'Avennes tienen dos propuestas nuevas a través de las que desarrollan su actividad gráfica, ambas marcadas por la personalidad de cada artista, su formación y sus vivencias.

Los dos son conocedores del significado del lenguaje jeroglífico, que estudian en profundidad hasta descubrir una nueva poética en las imágenes del arte del antiguo Egipto. Ambos dirigen sus miradas a los mismos referentes artísticos en tumbas y templos, y crean nuevas obras de un estilo ecléctico que vinculan dos momentos muy distantes en el

Abstract

After Napoleon's great expedition to Egypt, the cartoonists Ippolito Rosellini and Émile Prisse D'Avennes have two proposals in which they develop their graphic activity, marked by the personality of each of the artists, their training and their experience.

Both are aware of the meaning of the hieroglyphic language and their deep study leads them to discover a new poetics in the images belonging to the art of the Ancient Egypt. Both of them turn their gazes to the same artistic references in tombs and temples, creating other works of an eclectic style that unites two very distant moments in time.

tiempo.

Son capaces, como pocos artistas pueden, de establecer con sus dibujos un diálogo a tres bandas entre el observador, la propia obra y alguna de las imágenes más emblemáticas creadas por los artistas del Egipto faraónico

They are able, as few artists are, of establishing with their drawings a three-way dialogue among the observer, the work itself and some of the most emblematic images created by the artists of Pharaonic Egypt.

Palabras clave

Antiguo Egipto, dibujo, escritura jeroglífica, Émile Prisse D'Avenues, Ippolito Rosellini.

Keywords

Ancient Egypt, draw, Émile Prisse D'Avenues, hieroglyphic writing, Ippolito Rosellini.

1. Introducción

Rosellini y Prisse d'Avennes, son dos dibujantes cuyo conocimiento del lenguaje jeroglífico crea grandes diferencias en sus dibujos con respecto a dibujantes anteriores.

Sus largas estancias en Egipto como parte de expediciones bien organizadas hacen que sus dibujos experimenten una importante metamorfosis al fusionarse más con el original, mientras mantienen siempre la firma estilística del autor.

El descubrimiento de la cámara fotográfica en 1839 por Niepce y Daguerre contribuye a que aparezcan grandes cambios en la manera de afrontar el trabajo, y se incluye la fotografía como una herramienta más.

La estética de sus obras está influenciada por la técnica del dibujo para grabado, lo que favorece que la visión sobre los referentes resulte más clara y se amplíe el abanico de posibilidades en sus representaciones.

Según Gaston Bachelard (1958), “una imagen que abandona su principio imaginario y se fija en una forma definitiva adquiere poco a poco los caracteres de la percepción presente” (p.10).

Estos dos dibujantes son investigadores que rompen el prototipo de representación de cualquiera de sus predecesores. Sus dibujos tienen vocación de ser publicados, crean documentos que incluyen una manera de hacer, están muy cercanos al mundo contemporáneo, se comprometen a retratar lo más trascendente del referente sin ser meras copias, e inducen al debate, con lo que Gaston Bachelard (1958) añade: “Una imagen estable y acabada no sugiere, corta las alas a la imaginación” (p. 10). En la creación de una obra a partir de la observación de otra anterior ya acabada, se quiebra la inmovilidad de la imagen inicial, y se experimenta un nuevo renacer por parte de su intérprete, que le suma novedades.

2. Características de los dibujantes

PRISSE D'AVENNES (1807 Avennes-Sur-Helpe, 1879 París), es ingeniero y arquitecto, posee además un gran sentido artístico y un talento excepcional para el dibujo. Aprende el árabe y estudia los trabajos de Champollion para adquirir conocimiento sobre la escritura jeroglífica.

En 1827 llega a Egipto, donde trabaja como ingeniero civil. Vive en el Alto Egipto tan integrado en las costumbres y vestimentas egipcios que pasa a hacerse llamar Idriss Effendi. Durante su estancia en Tebas, Prisse se interesa por los templos de Karnak, estudia en detalle los bajorrelieves y efectúa multitud de interpretaciones.

Prisse abandona Egipto con numerosos dibujos realizados entre 1836 y 1844. En el Atlas del Arte Egipcio, una de sus principales obras, recoge importantes documentos clasificados en cinco grupos: arquitectura, dibujo, pintura, escultura y arte industrial (joyería, textiles, utensilios).

Gracias a su formación de arquitecto, Prisse elabora dibujos completos que contienen datos precisos, de ahí que se encuentren planos cartográficos, topográficos, y las construcciones más relevantes, por las que se conocen los valiosos edificios de dimensiones monumentales y su situación, todo ello ordenado de lo general a lo particular, y dibujado desde los principales puntos de vista: plantas, alzados y secciones. Dibuja las grandes pirámides, las pirámides situadas en Meroe, las tumbas y templos hallados a lo largo del recorrido de sus viajes.

Se percibe el placer por el dibujo en todas sus obras. La mirada disciplinada del dibujante explora el referente bajo una lupa de gran aumento: la lectura del arte egipcio, trasladada a sus dibujos con la calidad y elegancia de un estilo propio que da como resultado un trabajo bien pensado y estructurado. En él se aprecia la armonía de los originales, que Prisse suaviza, mide y adapta a un molde propio que consolida todo su trabajo.

Para el dibujante, el modelo se impone como un ideal, y su libertad de interpretación personal queda supeditada a estar en sintonía con el referente. La rigurosa medida en sus lecturas con respecto a la obra observada transmite al espectador la seguridad de enfrentarse a una información veraz y fiel.

Sus documentos respetan proporciones y escalas, e incluyen datos imprescindibles sobre la figura, es decir, si se trata de un dios, un dignatario, esclavo, nómada, etc., acompañados siempre de una leyenda que describe lo más destacado de cada obra: su origen y la época a la que pertenecen. Además, habla acerca del culto y su ritual, hace un recorrido amplio por el arte del antiguo Egipto e incide en su arquitectura y ornamento, lo que constituye un completo atlas de la cultura y arte.

Émile Prisse d'Avennes, incansable investigador, descubre la finalidad de la rejilla para dibujar la figura humana y el canon de proporciones de 18 pies (usado hasta la 25 Dinastía) y el último, de 21 pies (en uso desde Psammetik I hasta Caracalla). (Prisse d'Avennes, 2000, pp. 63, 64).

Con respecto a la ejecución de sus obras, es característico de Prisse el suave fondo ocre que envuelve sus dibujos, que los vincula con el color de los monumentos egipcios representados en ellos y con el color de la arena del desierto que los rodea. Transporta así a quien los ve a ese entorno en el que se podría visualizar al artista trabajando en el lugar de donde provienen sus obras.

El particular círculo cromático que tienen sus dibujos matiza los tonos del referente y respeta la paleta de colores del original. Puede que la influencia de los daguerrotipos, (ocres tierra para resolver figuras, y pinceladas de gamas más vivas para crear la ilusión del color), haya sido determinante para decidir simplificar y matizar, como si se tratara de otras fotografías. En algunos dibujos de línea dirige la atención del observador y también añade colores a las partes que quiere destacar.

En el procedimiento de trabajo de Prisse hay una tendencia a la abstracción que llega a la pureza de las formas, eliminando cuanto distorsiona: explora y refleja la línea tal y como él la interpreta hasta plasmar solo lo esencial. La imagen se presenta sobria, elegante y limpia, y describe con exactitud lo que quiere contar.

Frente al original, el dibujante selecciona una parte del referente según las características de su estudio y centra su atención en un número reducido de figuras; puede que elija solo una, o incluso que llegue a aislar una parte de ella. Sus dibujos suelen venir acompañados de un jeroglífico poco extenso, cuyos elementos añade como si se tratase de un poema, perfectos en su composición para no perder el significado.

En los documentos creados por Prisse, idénticos a su modelo, describe la imagen y sus características de manera que el espectador pueda entender con rapidez su particularidad. Lo hace así porque tiene en cuenta que se trata de un grabado para publicar, técnica que posibilita el traslado del arte del Egipto ancestral a otros lugares donde mostrarlo y darlo a conocer, protegiéndolo del deterioro del tiempo.

Las páginas que crea, de estructura perfecta, incluyen cuerpos arquitectónicos cuyas variantes representa enfrentadas, para así registrar con orden y método lo que considera importante y conforma este arte, que él reproduce a partir de un profundo estudio.



Fig. 1. Prisse D'Avennes, Émile. Columnas de Hathor. Tebas y Deir el-Medina.

Para hacer una clasificación de los distintos tipos de columnas, Prisse sigue un orden coherente: las agrupa y representa en la misma hoja gráfica.

Por ejemplo, en los templos y tumbas dedicados a Hathor, incorpora la columna de la izquierda que lleva los nombres de Amenophis III y Hathor, la columna del centro es de una tumba tebana, y en la derecha muestra la del templo ptolemaico, en Deir el-Medina. El estudio resultante tiene las tres caras policromadas de las columnas de Hathor, en la base, el fuste y el capitel, e incluye los bajorrelieves laterales en el centro, de modo que el lector puede construir en su mente las columnas en su totalidad y compararlas entre sí.

Cataloga también las bases y capiteles de las columnas, de los que a través de sus vertebrados dibujos se conocen las distintas variantes. No se limita a representar la coloreada decoración de motivos vegetales (flor de loto o de papiro) y jeroglíficos: en sus dibujos construye el volumen y define el material con el que está hecho, si es arenisca, caliza o granito.

El paso del tiempo ha deteriorado sin remedio escenas del original; parte de su cromatismo o las propias obras han desaparecido, y algunas han sido trasladadas desde el lugar de origen a otro diferente.

Respetando la forma del original, el dibujante se apropiá de las imágenes a través de su reflexión, base sobre la que recoge sus nuevas creaciones en soportes y formatos muy distintos al original, cuyos resultados son un recurso imprescindible para su conservación.

Es importante subrayar que Prisse idealiza el estado de conservación de los originales, sus dibujos reproducen intactos la pintura, escultura y arquitectura. Las zonas deterioradas o que han sufrido damnatio memoriae, las representa restando intensidad al color, acotadas por una línea que sigue la totalidad de la fractura. Su amplio conocimiento de las imágenes egipcias permite completar las carencias con un criterio que fundamenta en hipótesis visuales.

Prisse D'Avennes, al retratar lo más relevante del arte del antiguo Egipto, crea documentos dignos de ser históricos sin romper el conjunto de reglas que vienen impuestas en los originales. Su inventiva sutil, aunque no pretenda innovar, le lleva más allá del simple dibujo: la mano se concentra en líneas que traslada con la misma limpieza y seguridad del trazo original, juega con su grosor e incluye, si las hay, esas primeras líneas rojas que marcan el boceto del dibujo.

La exactitud técnica de Prisse "marca distancias": su enfoque calculado congela la imagen, reproduce de nuevo la belleza y armonía, y las articula en sus obras. En los inexpresivos rostros originales de hieratismo obligado, precepto del antiguo Egipto, se percibe un gesto imaginario, onírico, que conecta con lo espiritual de este arte, originado en lo terrenal y destinado al más allá. Ese sutil gesto no está en los rostros que dibuja Prisse, realizados con el mismo rigor que cualquier otra parte del cuerpo, y velados con perfectas máscaras que ocultan la parte interior e íntima de una obra de arte hasta convertirla en algo tangible.

Prisse, en la figura 2, reproduce este sketch de una columna en la primera habitación de la tumba de Seti I, donde los relieves nunca se completaron. Representa al rey ofreciendo incienso y libación a Osiris. El boceto está ejecutado en rojo, el sketch fue dibujado en negro.

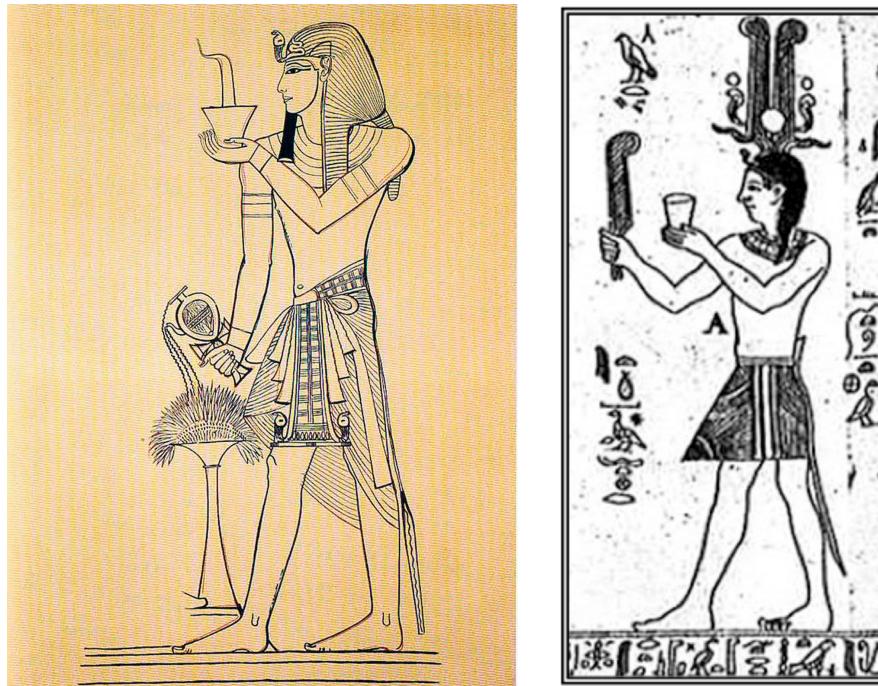


Figura 2. Prisse D'Avennes, Émile. Boceto de Seti I. Tumba de Seti I, descubierta por Belzoni. Valle de los Reyes.

Figura 3. Kircher, Athanasius. Tabula Isiaca (Detalle).

Por último es importante resaltar la visión analítica, objetiva y moderna de Prisse frente a la que plasma el dibujo de Kircher, un científico del siglo XVII estudioso del orientalismo.

Kircher, en todas sus figuras realiza un trabajo de conjunto; los rostros y posturas no buscan la perfección del original, sino que se limita a retratar la generalidad de forma despreocupada y sin ajustarse a la exactitud de las proporciones. Así, la belleza de las obras de las que parte queda supeditada tan solo al estudio y conocimiento del arte del antiguo Egipto, siendo que el autor considera que se trata de un misterio inalcanzable de contenido religioso.

IPPOLITO ROSELLINI. (1800 Pisa (Italia), 1843 Pisa (Italia). Es graduado en Teología y profesor de lenguas orientales. Dada la repercusión del desciframiento de la Piedra de Roseta por el científico Jean-François Champollion en toda Europa, Rosellini se interesa tanto por la escritura oriental como la jeroglífica, ambas muy desconocidas por entonces.

En 1825 Champollion viaja a Italia y conoce a Rosellini, que se convierte en su discípulo preferido. En 1828 dos expediciones, la francesa dirigida por Champollion y la toscana por Rosellini, compuestas por diversos dibujantes y arquitectos, además de un naturalista y un médico, llegan a Alejandría, rumbo al Alto Egipto. Durante la travesía que dura cerca de un año llegan hasta Wadi Halfa. Hacen numerosos dibujos de cuantos restos arqueológicos encuentran a su paso, a la vez que recopilan una valiosa documentación de la fauna y flora del país.

La forma de dibujar de Rosellini responde a un nuevo tipo de exploración del arte del antiguo Egipto, en sintonía tanto con el entorno original como con el actual. Tiene algunos paralelismos con la expedición napoleónica, cuyos abundantes documentos dan lugar a la Descripción de Egipto y son un importante referente para muchos dibujantes. El desarrollo de su trabajo se adapta a un programa de ruta marcado por un tiempo predeterminado, y Rosellini añade un significado y expresión sin precedentes a los dibujos que van surgiendo en el transcurso de la expedición toscana.

Rosellini experimenta una liberación individual que hace de su obra un campo abierto, cálido, cercano y menos hermético que Prisse d'Avennes.

Las escenas de Rosellini se adaptan a una superficie de amplia visión panorámica; la estructura de los dibujos es elástica, en ella combina imágenes resueltas con líneas y otras a las que añade color sin que sigan una razón estrictamente analítica. El trazo, más locuaz, no pierde la belleza de los rostros y las siluetas al transferir los originales.

Su flexibilidad facilita la ejecución: colores brillantes, llenos de expresividad, planos y uniformes, que evocan sobre todo la manera en que sueña el dibujante el arte del antiguo Egipto.

Esa elocuencia llena pliegos de dibujos moldeados con líneas, colores y sombreado, que recorren los contornos y construyen el volumen, respetando la misma coreografía de su referente.

Su obra se caracteriza por ser una forma dinámica de dibujar que crea soluciones gráficas, como lo demuestra en el libro de Los Monumentos de Egipto y Nubia, clasificados en: Monumentos Históricos, Monumentos Civiles y Monumentos Religiosos.

Rosellini marca todo el dibujo con una línea homogénea que cuida los detalles más valiosos, como la representación de unas manos o la sombra que marca los rasgos. Sus collages incluyen reinas y reyes, paisajes, flores y fauna; en ellos conjuga el color y el trazo: las figuras se maquetan mediante una cuidadosa combinación de elementos y tamaños, y están acompañadas de textos explicativos y "memories" del paso de los expedicionarios por la ruta del arte ancestral de Egipto.

Tener conocimiento del significado del leguaje jeroglífico hace que en el planteamiento gráfico respete la ubicación y contenido con respecto a los originales; el dibujo de cada fonema pasa de ser una forma icónica a convertirse en un conjunto complejo con una lectura definida. En el área en la que están incluidos todos los elementos se aprecia la correspondencia entre todos ellos: las cosas ya son palabras.

La belleza idealizada de Rosellini reside sobre todo en la acentuación del color, caleidoscopio que tiene como punto de partida los colores del referente, y que así añade un atractivo con el que rompe de manera delicada el arquetipo del arte egipcio. Su ágil estilo, en el que se incluyen los dibujos que tienen el trazo como única técnica, le permite distanciarse de la tiranía del modelo.

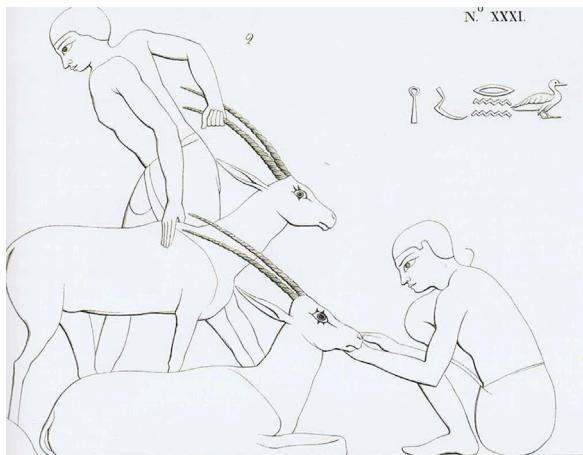


Figura 4. Rosellini, Ippolito. Ganado. Beni Hasan



Figura 5. Rosellini, Ippolito. El faraón Ramsés II haciendo ofrendas. Tebas, Valle de los Reyes

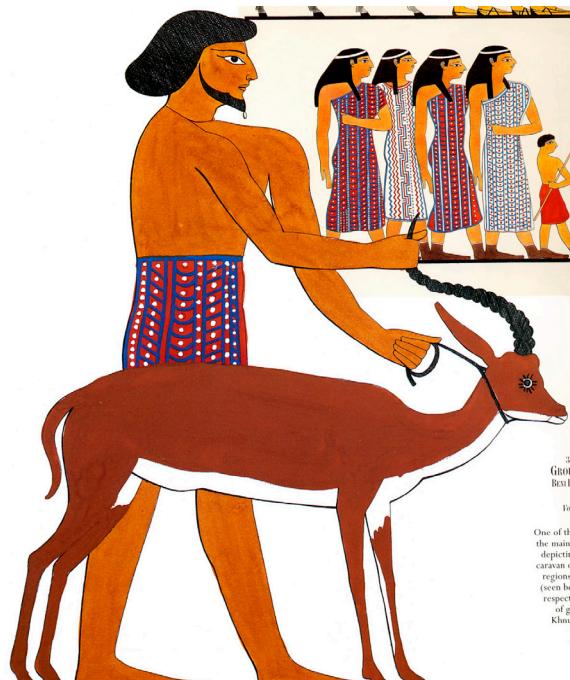
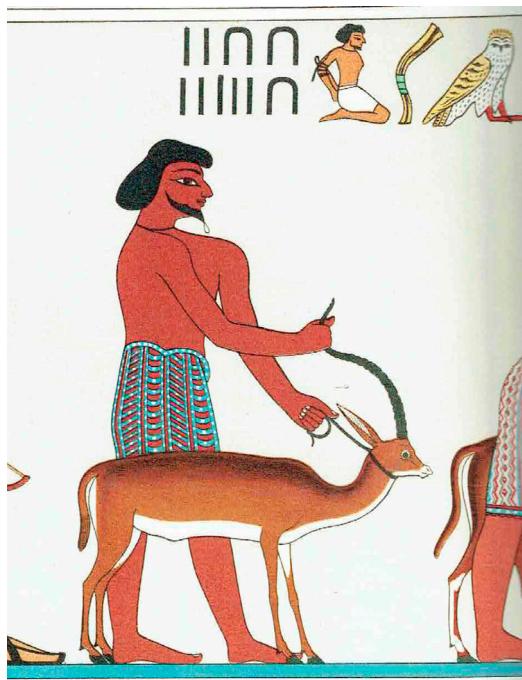
Rosellini introduce en sus dibujos más elementos que Prisse d'Avennes, y los presenta sobre un fondo blanco y limpio que no interviene en el conjunto. Así consigue que la visión de los componentes sea clara y queden bien definidos.

Alcanza nuevos objetivos, consigue más profundidad en sus reproducciones, y sale del hermetismo que atrapa a Prisse D'Avennes por su condición de arquitecto. Rosellini no sólo crea documentos que requieren una observación milimétrica del modelo sino que sabe leer entre líneas: en sus reproducciones llenas de identidad sabe captar y trasladar a sus dibujos esa breve expresión etérea de los rostros, el aura que rodea a cada escena y que tiene que ver con el culto o veneración hacia la vida de ultratumba, que Prisse sacrifica en su sentido de la perfección.

El criterio de Rosellini para utilizar el color depende de la escena, las figuras relacionadas con deidades y faraones las suele resolver con un tono más estridente que el de los pigmentos originales, sin matices, potenciando la visión de una iconografía amena. Atribuye valores al color, a través del que expresa una emoción, tal vez a sabiendas de que cada gama de color puede afectar al ánimo.

Rosellini da mucha importancia a los oficios y a la vida doméstica, y también a la naturaleza; su sentido de la catalogación, diferente del tan exhaustivo de Prisse d'Avennes, incluye en los monumentos civiles una gran diversidad de especies, aves y peces pertenecientes a la fauna autóctona, dibujados con mucho detalle y colorido, así como los animales fantásticos y exóticos, que se encuentran en Beni Hasan.

A partir del mismo referente, la forma de Prisse, elegante, sobria y casi esquemática, se enfrenta a la viveza de color y agilidad de Rosellini, que ofrece variaciones con las que componer, alterar el orden original y crear collages.



Grupo de Asiáticos nómadas. Beni Hasan
Figura 6.A. Prisse D'Avennes, Émile
Figura 6.B. Rosellini, Ippolito

En el libro de los Monumentos de Egipto y Nubia, los dibujos contienen escenas que combinan tamaños, pequeñas figuras que encabezan a otras grandes, sin perder por ello las propias proporciones.

Se deja llevar por el carácter de su propio proceder: el color sobresale, liberado, como más adelante sucede en la obra de Paul Gauguin, que afirma en su *Verdad de la mentira*, que es posible un arte que tiene su punto de partida en las emociones, transmitidas a través del color -un color cada vez más libre, incluso arbitrario- y no en las reglas prescritas académicamente, salvaguardadas a través de la supremacía del dibujo. (Morán, 2010, p.17). Se trata de emociones y sensaciones que se originan en el propio pintor y hacen referencia a una visión interior.

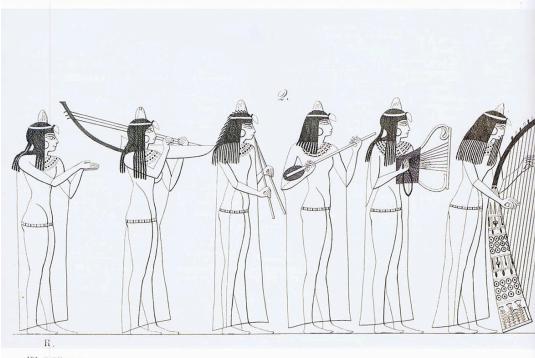


Figura 7. Rosellini, Ippolito. Mujeres danzarinas y músicas. Tumbas de Tebas.

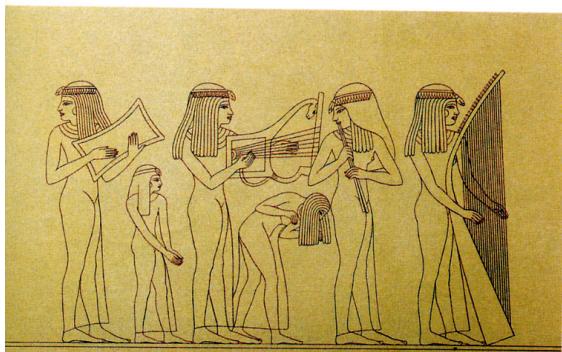
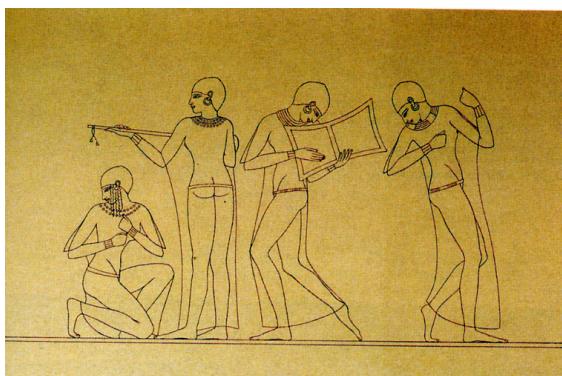


Figura 8. Prisse d'Avennes, Émile. Mujeres danzarinas y músicas. Tumbas de Tebas.

Las figuras 7 y 8 exponen los dos planteamientos de trabajo a partir de las dos sensibilidades y percepciones de sus respectivos dibujantes. La propuesta de Prisse D'Avennes (fig. 8) que sigue su patrón de representación, se adapta al canon del original, y da protagonismo al dibujo y a su capacidad autónoma para resolver toda la escena.

Rosellini introduce de modo sutil el color y el trazo, expande su personalidad para plasmar el original, que pierde el rígido canon sin por ello romper la homogeneidad ni la identidad del referente. Los colores describen y embellecen de forma más cálida los instrumentos, ropas y cabellos de las músicas danzarinas. Rosellini dibuja con más detalle el arpa y añade la decoración que lleva en su caja. Quizá más perceptivo por su gran conocimiento del significado de los jeroglíficos, incluye un fragmento que muestra su deterioro.

En el área gráfica pueden extraerse conclusiones sobre cada artista. Prisse, objetivo y analítico, interpreta el referente sin expresar las emociones, entendiendo bien el hieratismo del original representado. Rosellini establece una circulación de emociones entre las imágenes originales o emisoras y su propia imagen receptora, modifica el mensaje de forma subjetiva, y empatiza con lo más íntimo de la cultura del antiguo Egipto.

3. Conclusiones

El descubrimiento del lenguaje jeroglífico, su conocimiento y el profundo estudio de los dibujantes Prisse y Rosellini sobre el arte del antiguo Egipto, constituyen dos propuestas de dibujo, muy diferentes entre sí, a partir de los mismos referentes. En algunos ejemplos expuestos en este artículo se descubre la personalidad de ambos dibujantes, que desarrollan un trabajo determinado por su formación y sus vivencias, además de su forma de interpretar este arte. Las herramientas gráficas, comunes para los dos artistas, dan un protagonismo a sus respectivas interpretaciones como nunca antes lo han tenido, y el resultado es una nueva poética de imágenes recogidas en *El Atlas del Antiguo Egipto*, de Prisse d'Avennes y *Los Monumentos de Egipto y Nubia*, de Ippolito Rosellini.

Referencias

- Bachelard, Gaston. (1958). *El aire y los sueños*. Fondo de Cultura Económica.
- Bordes, Juan. (2003). *Historia de las teorías de la figura humana*. Cátedra.
- Foucault, Michel. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Gómez Molina, Juan José. (1999). *Estrategias del Dibujo en el arte Contemporáneo*. Ediciones Cátedra, S.A.

Gómez de Liaño, Ignacio. y Kircher, Athanasius. (1986). *Athanasius Kircher : Itinerario del éxtasis o las imágenes de un saber universal*. Siruela.

Morán Turina, Miguel. (2010). *Escritos de un salvaje. Paul Gauguin*. Akal

Prisse d'Avennes, Émile. (2000). *Atlas of Egyptian Art*. The American University in Cairo Press.

Serino Franco, Rosellini, Ippolito. (2003). *The Monuments of Egypt and Nubia by Ippolito Rosellini*. The American University in Cairo Press.

Seco Álvarez, Myriam y Jódar Miñarro, Asunción. (2015). *El caso de la excavación arqueológica del Templo de Millones de años de Tutmosis III en la orilla oeste de Luxor, Hipótesis Visuales*. Granada: Editorial UGR.

Las prácticas artísticas: una visión neurocientífica

Artistic practices: A neuroscientific view

Miriam Albusac Jorge
albusac@ugr.es
Universidad de Granada

Recibido: 01/10/2021
Revisado: 17/12/2021
Aceptado: 20/12/2021
Publicado: 28/01/2022

Sugerencias para citar este artículo:

Albusac Jorge, Miriam (2022). Las prácticas artísticas: una visión neurocientífica. Tercio Creciente 21, (pp. 95-112), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.5765>

ALBUSAC JORGE, MIRIAM. Las prácticas artísticas: una visión neurocientífica. Tercio Creciente, enero 2022, pp. 95-112, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.5765>

Resumen

Las bases neuronales que subyacen en las prácticas artísticas han sido estudiadas por la neurociencia, haciendo uso de las metodologías y técnicas de registro que le son propias, con el objetivo de entender cómo el cerebro procesa el arte. Sin embargo, la investigación sobre el arte como medio para inducir plasticidad es aún limitada. Este texto revisa la literatura científica que vincula diversas manifestaciones artísticas –como la danza o las artes visuales– con cambios plásticos estructurales y funcionales a nivel cerebral.

Abstract

The neural substrates underlie artistic practices have been studied by neuroscience using its own methodologies and techniques, in order to understand how brain process art. However, research on art and brain plasticity is still limited. This text reviews scientific literature links artistic manifestations –such as dance or visual arts– with structural and functional plasticity.

Palabras clave

Arte, cerebro, danza, neurociencia, música

Keywords

Art, brain, dance, neuroscience, music.

1. Introducción. Arte y cerebro: la neurociencia moderna.

El nacimiento de la neurociencia moderna a finales del siglo XIX, permitió que se comenzaran a ofrecer algunos datos sobre la complejidad del sistema nervioso. El paulatino progreso de la materia, caracterizada por un enfoque multidisciplinar –con intervención de diferentes enseñanzas como la Física, la Matemática, la Psicología, la Medicina, la Biología, etcétera–, junto con el desarrollo de las técnicas de registro de la actividad cerebral, han forjado un escenario particular para el siglo XXI, donde la comprensión completa del funcionamiento del cerebro se presenta como una de las grandes metas de la centuria. Así, se despliega un verdadero desafío ante la comunidad científica, en el que conocer el fenómeno artístico a nivel cerebral ocupa un lugar destacado.

Como parte de la neurociencia, la neuroestética analiza cómo es la percepción del arte y los mecanismos cerebrales que intervienen en su producción, además de otras respuestas vinculadas a este. En los años circundantes al nacimiento de la neuroestética, el neurobiólogo Semir Zeki –referente en este campo– escribió su célebre texto *Art and the brain*, en el que expresaba que, aunque mucho se había escrito sobre arte, no así sobre su relación con el cerebro (1998, p. 71). De hecho, desde la perspectiva humanística, ciertos autores consideran que el estudio científico del arte es reduccionista, ya que las expresiones artísticas se simplifican (Zatorre, 2003, p. 4). Por ejemplo, la mayoría de estudiosos que trabajan en el arte musical están de acuerdo en que la música está formada por mucho más que aquello que puede ser medido y cuantificado (Avanzini, Faienza, Lopez, Majno, & Minciachchi, 2003, p. XII), enunciación que sería extrapolable al resto de las artes. Por otra parte, desde el punto de vista científico, hay quienes defienden que el arte es algo «no esencial» y, aunque es probable que aporte datos significativos, existen otro tipo de elementos que son igual o más válidos para ser estudiados a la luz de la neurociencia, y que potencialmente proporcionarían resultados de mayor interés por ser elementos «fundamentales o esenciales» para el ser humano (Zatorre, 2003, p. 4). No obstante, el elevado número de estudios disponibles que vinculan, por ejemplo, la música y el cerebro, demuestran la idoneidad del arte para ser investigado desde el ámbito de la neurociencia (Zatorre, 2003, p. 4).

La relación entre el sistema nervioso central y los procesos artísticos ha ocupado parte de la investigación de los últimos años. Sin embargo, para estudiar un fenómeno complejo desde el punto de vista científico, se ha de partir de sus elementos básicos, a fin de poder ir construyendo progresivamente el conocimiento global. El cerebro es el órgano que permite procesar el color, la forma o el movimiento de los objetos (Zeki, 1999), los parámetros musicales como el timbre o la altura e, incluso, la belleza (Kawabata & Zeki, 2004), haciendo posible además

la coordinación motora requerida para la danza y la interpretación musical. Estos procesos tienen unos correlatos biológicos sobre los que se sustentan (Cela-Conde *et al.*, 2004; Karpati, Giacosa, Foster, Penhune, & Hyde, 2015; Livingstone, 2002; Makuuchi, Kaminaga, & Sugishita, 2003; Zatorre & Peretz, 2001), es decir, que existen una serie de mecanismos neuronales que median en la experiencia artística (Bläsing, et al., 2012; Bläsing, Puttke-Voss, & Schack, 2019; Brown, Martínez, & Parsons, 2006; Brown & Parsons, 2008; Calvo-Merino, Jola, Glaser, & Haggard, 2008; Kawabata & Zeki, 2004; Ramachandran & Hirstein, 1999; Zatorre & Peretz, 2001; Zatorre, 2005; Zatorre & Salimpoor, 2013).

La magnetoencefalografía, el electroencefalograma, la tomografía por emisión de positrones o la resonancia magnética –funcional y estructural–, son algunas de las técnicas que pueden ofrecer información sobre el impacto del arte en el cerebro. Estas miden y registran –mediante una adquisición de datos individualizada– la actividad cerebral de cada sujeto que interviene en una investigación. Por ejemplo, en la figura 1 aparece una imagen obtenida por resonancia magnética estructural –secuencia anatómica T1– de un participante incluido en un estudio de neuroimagen. En ella, los colores más grisáceos son materia gris, el negro indica la existencia de líquido cefalorraquídeo o aire y los tonos más blancos muestran materia blanca o, en su caso, posible hemorragia o presencia de grasa¹.

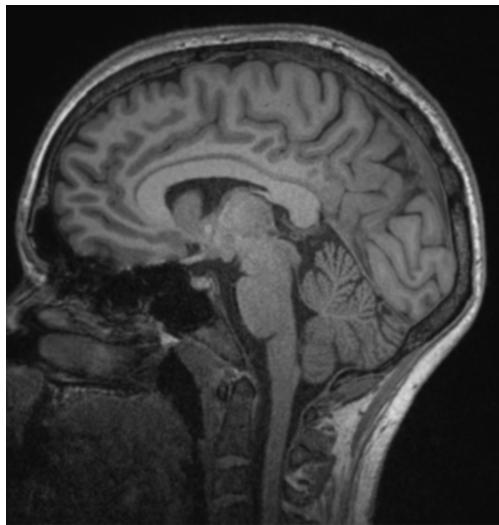


Figura 1. Imagen obtenida por resonancia magnética. Secuencia potenciada en T1. Plano sagital.
Fuente: investigación propia.

1. El encéfalo humano forma parte del sistema nervioso central y está compuesto, por un lado, por sustancia o materia gris –formada principalmente por los cuerpos de las neuronas, células gliales y ramificaciones dendríticas– y, por otro, por sustancia o materia blanca, constituida por los axones neuronales cubiertos de mielina.

Igualmente, en la figura 2 se puede apreciar otra imagen estructural, en esta ocasión procedente de una secuencia llamada T2, donde el plano sagital se ha cambiado por un plano axial. En este ejemplo, el color grisáceo manifiesta tanto sustancia gris como grasa, el color negro sustancia blanca y aire, y el color blanco revela líquido cefalorraquídeo y agua, a la vez que advierte sobre la existencia de tumores.

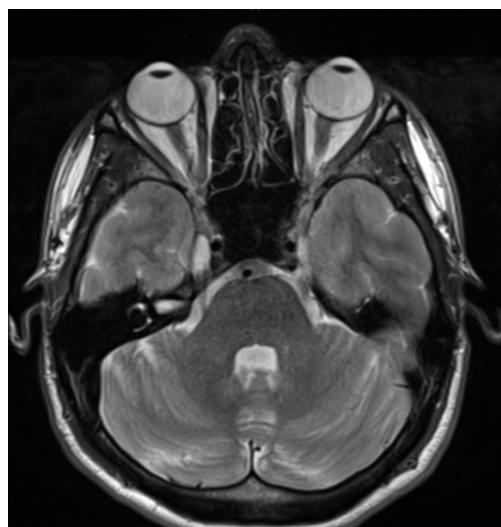


Figura 2. Imagen obtenida por resonancia magnética. Secuencia potenciada en T2. Plano axial.
Fuente: investigación propia.

Una vez finalizada la adquisición de los datos individuales de todos los integrantes de la investigación, se utilizan *software* para el análisis de los mismos. Por ejemplo, los paquetes de *software* más utilizados para la neuroimagen funcional son SPM –*Statistical Parametric Mapping; Department of Cognitive Neurology, Institute of Neurology, University College London, UK*–, FSL –*FMRIB Software Library; Oxford Centre for Functional MRI of the Brain, University of Oxford, UK*– y AFNI –*Analysis of Functional NeuroImages; National Institute of Mental Health, Bethesda, Maryland, USA*– (Eklund, Nichols, Andersson & Knutsson, 2015). Realmente, no existe superioridad de un programa sobre otro, sino que cada uno presenta tanto fortalezas como debilidades (Pauli *et al.*, 2016). Por tanto, empleando estos métodos de la ciencia se han podido estudiar las relaciones arte-cerebro –en general–, así como las modificaciones plásticas –en particular–, siendo esta última subárea la que se aborda en el presente texto.

2. Objetivo.

Además de las bases biológicas que participan en el procesamiento artístico, la plasticidad asociada a las artes, entendida como la capacidad de transformación del sistema nervioso, también ha sido un campo de interés para la neurociencia y la neuroestética. De hecho, estas formas de expresión humana, en tanto aprendizajes complejos, pueden tallar el cerebro (Lin *et al.*, 2013; Preminger, 2012). Las artes visuales, la música o la danza involucran múltiples y distantes regiones cerebrales, al tiempo que pueden llegar a tener un efecto moldeador en los circuitos neuronales y la cognición, debido al ejercicio repetido y continuo.

La práctica prolongada en un dominio modifica el cerebro (Kelly & Garavan, 2005) y puede producir cambios «que van desde transformaciones celulares hasta la formación de nuevas conexiones sinápticas y la reorganización de redes» (Preminger, 2012, p. 1)². Por ello, el arte en general es un medio para inducir experiencias: de hecho, el arte es experiencia (Dewey, 1934). Aunque múltiples estudios han explorado cómo es la activación cerebral mientras se percibe y procesa el arte, la investigación del efecto a largo plazo de la práctica artística es aún limitada. El presente trabajo revisa la literatura científica a este respecto y analiza el conocimiento actual acerca de la influencia que tiene el arte sobre el cerebro en términos de plasticidad, estableciendo nexos de unión entre distintas disciplinas artísticas y subrayando sus singularidades.

3. Procesos artísticos y plasticidad cerebral.

Las investigaciones tradicionales sobre plasticidad cerebral suelen integrar un grupo de expertos en el dominio específico objeto de estudio, junto con un grupo control igualado en las demás variables –edad, sexo, nivel educativo, etcétera–, excepto en la que se pretende investigar. De este modo, cuando se realizan comparaciones de la actividad cerebral, ya sea de la anatomía o de la funcionalidad, se pueden hallar diferencias por grupos, infiriendo que estas podrían atribuirse al entrenamiento en ese dominio.

Los cambios plásticos vinculados al arte se han investigado en música, danza y algunas artes visuales, principalmente. Sin embargo, otras disciplinas como el teatro o las artes literarias, por citar dos ejemplos, no han sido aún objeto de estudio. Tan solo el devenir temporal proporcionará nuevos datos sobre el rastro que otras manifestaciones artísticas pueden imprimir en el cerebro.

2. Texto original: [...] from cellular modifications to formation of new synaptic connections and reorganization of cortical networks, traducción propia.

3.1. Procesos artísticos y plasticidad cerebral.

De entre todas las artes, la plasticidad asociada a la música es quizá el elemento que más se ha explorado, al amparo de la materia conocida como neurociencia de la música. Este hecho se debe a que el cerebro de los músicos es considerado un modelo excelente para el estudio de la plasticidad estructural y funcional (Schlaug, 2015). Al mismo tiempo, la música tiene la dualidad de ser un estímulo eficiente tanto para producirla (Wan & Schlaug, 2010) – incluso promoviendo la metaplasticidad (Herholz & Zatorre, 2012, p. 494)– como para estudiar el comportamiento del cerebro en términos plásticos (Herholz & Zatorre, 2012).

Las investigaciones que han expuesto transformaciones cerebrales vinculadas a la música son numerosas y heterogéneas, por lo que reproducirlas en este texto sería inapropiado debido a la limitación espacial del mismo (revisión en Albusac-Jorge, 2019). No obstante, cabe destacar que en el ámbito anatómico concurren cambios en las cortezas motora y auditiva, el cerebelo o el cuerpo calloso, entre otros (Bermudez & Zatorre, 2005; Gaser & Schlaug, 2003; Han *et al.*, 2009; Hutchinson, Lee, Gaab, & Schlaug, 2003; Lee, Chen, & Schlaug, 2003; Lv *et al.*, 2008; Schlaug *et al.*, 2009; Steele, Bailey, Zatorre, & Penhune, 2013; Vollmann *et al.*, 2014). Además, existe también una actividad neural distintiva a nivel funcional (Bauman *et al.*, 2007; D'Ausilio, Altenmüller, Olivetti Belardinelli, & Lotze, 2006; Fauvel *et al.*, 2014; Gebel, Braun, Kaza, Altenmüller, & Lotze, 2013; Herdener *et al.*, 2010; Jäncke, Shah, & Peters, 2000; Koeneke, Lutz, Wüstenberg, & Jäncke, 2004; Ohnishi *et al.*, 2001; Palomar-García, Zatorre, Ventura-Campos, Bueichekú, & Ávila, 2017; Rosenkranz, Williamon, & Rothwell, 2007; Strait, Chan, Ashley, & Kraus, 2012; Schulz, Ross, & Pantev, 2003).

Tras mostrar los descubrimientos vinculados a la plasticidad realizados en el ámbito de la neurociencia de la música, el siguiente paso lógico sería centrar la visión en otras actividades reiterativas que impliquen ese arte y el movimiento. Por ello, en los últimos años la neurociencia ha puesto su foco de estudio sobre la danza, un campo en pleno desarrollo.

3.2. Danza: el baile neuronal.

«La danza es una actividad humana universal, caracterizada por el procesamiento auditivo complejo de los estímulos musicales y la sincronización inmediata de movimientos corporales, coordinados de acuerdo con los patrones auditivos percibidos»³ (Hänggi, Koeneke,

3. Texto original: Dance is a universal human activity characterized by complex auditory processing of musical stimuli and online synchronization of coordinated body movements according to the perceived auditory patterns, traducción propia.

Bezzola, & Jäncke, 2010, p. 1196). Por tanto, la danza entraña un alto componente motor, al mismo tiempo que emplea la música durante su ejecución. Sin embargo, aunque la práctica de la danza y de la interpretación musical tienen características comunes, la primera abarca prácticamente todo el cuerpo, mientras que la segunda requiere de habilidades motoras sólo de zonas corporales específicas.

A diferencia de la música, la danza ha sido menos estudiada en su vínculo con la plasticidad cerebral. Quizá esto se deba a las limitaciones que tiene la neuroimagen en relación al movimiento corporal y la adquisición de datos cerebrales. Aún así, igual que en el caso de la música, se ha podido corroborar plasticidad cerebral tanto estructural como funcional asociada a la danza (Teixeira-Machado, Arida, & de Jesús Mari, 2019): en general, hay diferencias cerebrales entre bailarines y personas no instruidas (Karpati, Giacosa, Foster, Penhune, & Hyde, 2018).

Existe una gran controversia en la literatura científica actual a este respecto, que aún no ha podido resolverse. Así, mientras que algunos investigadores han informado de modificaciones estructurales vinculadas con volúmenes reducidos en diversas regiones cerebrales de bailares de ballet (Hänggi *et al.*, 2010), otros han comprobado aumentos de grosor cortical en danzantes expertos (Karpati, Giacosa, Foster, Penhune, & Hyde, 2017). Por tanto, no se sabe con certeza si esos volúmenes cerebrales disminuidos se deben al entrenamiento continuado, siendo el resultado, por ejemplo, de una mayor eficiencia en las fibras o, sin embargo, pudieran corresponder al reducido índice de masa corporal que presentan los danzantes de ballet en comparación con la muestra control de sujetos no expertos, interviniendo esta cuestión u otras como variables confusoras. En esta línea, se ha aludido a una menor materia gris en el grosor cortical –en general– de bailarines (Porat *et al.*, 2016), así como volúmenes reducidos en la materia gris del cerebelo (Nigmatullina *et al.*, 2015), estructuras sensoriomotoras como la corteza premotora, el área motora suplementaria y el putamen, además del giro frontal superior (Hänggi *et al.*, 2010). Por otro lado, cabe destacar que se han comprobado reducciones de materia blanca en los tractos corticoespinales, las cápsulas internas, el cuerpo calloso y el cíngulo (Hänggi *et al.*, 2010).

A pesar de estos descubrimientos, la mayor parte de los estudios vinculados con el aprendizaje motor y la neuroplasticidad indican mayores volúmenes cerebrales en materia gris, correlacionando estas modificaciones con los años de entrenamiento. Así ocurre en los hallazgos que prueban que tanto bailarines como músicos tienen un mayor grosor cortical en comparación con los controles en las regiones temporales superiores (Karpati *et al.*, 2017); o más volumen de materia gris en zonas motoras vinculadas con el movimiento de los pies en expertos danzantes –al compararlos con deportistas profesionales– (Meier, Topka, & Hänggi donde encontraron 2016). Igualmente, emerge más materia gris en la corteza cingulada, la

ínsula, el área motora suplementaria, las circunvoluciones precentral, poscentral, frontal medial y temporal superior izquierdas, el giro parahipocampal y el hipocampo, al tiempo que mayor volumen en las fibras del cuerpo calloso, tras un programa de entrenamiento basado en baile en personas mayores –*versus* un programa de entrenamiento tradicional de salud física– (Müller *et al.*, 2017; Rehfeld *et al.*, 2017; 2018).

Otros estudios muestran que, en comparación con músicos expertos, los bailarines presentan anisotropía fraccionada reducida en diversos tractos (Giacosa, Karpati, Foster, Penhune, & Hyde, 2016), poniendo de manifiesto cómo distintos tipos de entrenamiento, aunque similares, confluyen en alternaciones neuroplásticas específicas (Giacosa, Karpati, Foster, Hyde, & Penhune, 2019). En la misma línea, también se ha encontrado una menor anisotropía fraccionada en bailarines si se les compara con sujetos no instruidos (Burzynska, Finc, Taylor, Knecht, & Kramer, 2017; Hänggi *et al.*, 2010), lo cual podría indicar que existen axones con diámetros mayores, o que los esquemas de fibras cruzadas son distintos. Además, la anisotropía fraccional se ha mostrado significativamente disminuida también en gimnastas de élite (Huang, Lu, Song, & Wang, 2015).

En el ámbito funcional, los bailarines expertos poseen mayor densidad de conectividad en la red de aprendizaje motor (Burzynska *et al.*, 2017), especialmente en regiones vinculadas con el control motor como los ganglios cortico-basales, al mismo tiempo que conectividad funcional en estado de reposo incrementada en subredes insulares (Gujing *et al.*, 2019) y en otras amplias regiones (Kim, Cha, Kang, Kim, & Han, 2016), gran parte de ellas de enorme importancia para las vías motoras (Li *et al.*, 2015). Investigaciones similares a las expuestas en este epígrafe han notificado igualmente cambios cerebrales distintivos vinculados con el baile (Bar & DeSouza, 2016; Calvo-Merino, Glaser, Grezes, Passingham, & Haggard, 2005; Fink, Graif, & Neubauer, 2009; Orlandi, Zani, & Proverbio, 2017; Poikonen, Toivainen, & Tervaniemi, 2018a; 2018b).

3.3. Artes visuales.

En último lugar resulta necesario mencionar a las artes visuales, que, aunque también gozan de una desarrollada trayectoria en lo que al estudio de los sustratos neuronales se refiere –principalmente en la organización, procesamiento y estructura del cerebro visual–, tienen una exigua bibliografía científica en su vinculación con la subárea de la plasticidad. Empleando electroencefalograma se han examinado las diferencias en actividad cerebral de creadores visuales en comparación con sujetos no artistas mientras dibujaban, concluyendo que existe una disminución de las ondas alfa superiores en el grupo de creadores, lo que podría suponer un refuerzo del funcionamiento cognitivo (Kottlow, Praeg, Luethy, & Jancke, 2011). Con esta misma técnica de registro, también se han constatado diferencias entre grupos en el grado de

sincronización de fase en determinadas bandas de frecuencia, durante la percepción visual de pinturas (Bhattacharya & Petsche, 2002, 2005; Bhattacharya, 2009).

En cuanto a las pesquisas de los estudios con resonancia magnética, los pintores han mostrado cambios modulares en las redes cerebrales, especialmente en la red parietal sensoriomotora, sugiriendo una mayor integración perceptiva y mejor control motor en estos artistas (Lin *et al.*, 2013). Asimismo, se ha monitorizado la actividad cerebral de un dibujante consagrado y la de uno novato mientras creaban –dibujos de rostros–, pudiéndose comprobar que el primero tenía un nivel de actividad menor en áreas del cerebro implicadas en el procesamiento facial durante la tarea de dibujo, pero involucrando al mismo tiempo áreas vinculadas con las funciones cognitivas superiores (Solso, 2001). A pesar de ello, estudios de este tipo, aunque de interés, no pueden extrapolar sus conclusiones o hacer generalizaciones sobre los resultados obtenidos: son necesarias muestras amplias en ambos grupos –experimental y control–. En definitiva, aunque parece que hay una respuesta funcional distintiva en artistas visuales expertos, son necesarios más estudios con tamaños de muestra significativos y actividades concretas.

4. Conclusiones

La práctica a largo plazo de actividades artísticas como la música, la danza, la pintura o el dibujo produce cambios cerebrales que son específicos y diferenciales según el tipo de entrenamiento, aunque pueden ser compartidos en ciertas regiones, como ocurre con la música y la danza en áreas temporales superiores. Las investigaciones infieren que estas modificaciones encefálicas son producto de la práctica artística, ya que no han podido advertirse en los grupos controles ni tampoco en otros entrenamientos similares, como la actividad física repetitiva al uso. Sin embargo, este tipo de plasticidad es un objeto de estudio difícil debido a la naturaleza del arte en sí mismo, por lo que ha de indagarse en mayor profundidad, incluyendo actividades artísticas no investigadas hasta el momento.

Por último, hay que poner de relieve cómo la plasticidad cerebral asociada a las prácticas artísticas enfatiza los potenciales beneficios reales de la educación en artes. Además, subraya las posibilidades que alberga en lo referente al desarrollo de programas de intervención con poblaciones diversas o a la implementación de proyectos interdisciplinares de neurorehabilitación.

Referencias

- Albusac-Jorge, Miriam (2019). Música, aprendizaje, experiencia y plasticidad cerebral. En Campos de investigación de vanguardia. Madrid: Pirámide (col. Ediciones Universitarias).
- Avanzini, Giuliano; Faienza, Carmine; Lopez, Luisa; Majno, María; & Minciachchi, Diego (2003). General Foreword. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1), xi-xii. Doi: 10.1196/annals.1284.070. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2hp8tnx>
- Bar, Rachel J.; & DeSouza, Joseph, F. X. (2016). Tracking Plasticity: Effects of Long-Term Rehearsal in Expert Dancers Encoding Music to Movement. *Plos One*, 11(1), e0147731. Doi: 10.1371/journal.pone.0147731. Recuperado de <https://tinyurl.com/y22twjtn>
- Baumann, Simon; Koeneke, Susan; Schmidt, Conny F.; Meyer, Martin; Lutz, Kai; & Jancke, Lutz (2007). A network for audio-motor coordination in skilled pianists and non-musicians. *Brain Research*, 1161, 65-78. Doi: 10.1016/j.brainres.2007.05.045. Recuperado de <https://tinyurl.com/yyv3fgkz>
- Bermudez, Patrick; & Zatorre, Robert J. (2005). Differences in Gray Matter between Musicians and Nonmusicians. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 395- 399. Doi: 10.1196/annals.1360.057. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4a3qm7t>
- Bhattacharya, Joydeep; & Petsche, Hellmuth (2002). Shadows of artistry: cortical synchrony during perception and imagery of visual art. *Brain research. Cognitive brain research*, 13(2),179-186. Doi:10.1016/s0926-6410(01)00110-0. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2sm3gic>
- Bhattacharya, Joydee; & Petsche, Hellmuth (2005). Drawing on mind's canvas: differences in cortical integration patterns between artists and non-artists. *Human Brain Mapping*, 26(1) 1-14. Doi: 10.1002/hbm.20104. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3f3j8ss>
- Bhattacharya, Joydee (2009). Increase of Universality in Human Brain during Mental Imagery from Visual Perception. *Plos One* 4(1), e4121. Doi: 10.1371/journal.pone.0004121. Recuperado de <https://tinyurl.com/y32g9r2d>
- Bläsing, Bettina; Calvo-Merino, Beatriz; Cross, Emily; Jola, Corinne; Honisch, Julianne; & Stevens, Catherine J. (2012). Neurocognitive control in dance perception and performance. *Acta*

Psychologica, 139(2), 300-308. Doi: 10.1016/j.actpsy.2011.12.005. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4uhy3ju>

Bläsing, Bettina; Puttke-Voss, Martin; & Schack, Thomas (Eds.) (2019). *The neurocognition of dance: Mind, movement and motor skills*. New York: Routledge.

Brown, Steven; Martínez, Michael J.; & Parsons, Lawrence M. (2006). The neural basis of human dance. *Cerebral Cortex*, 16(8), 1157-1167. Doi:10.1093/cercor/bhj057. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2fcr87y>

Brown, Steven; & Parsons, Lawrence M. (2008). The neuroscience of dance. *Scientific American*, 299(1), 78-83. Doi: 10.1038/scientificamerican0708-78.

Burzynska, Agnieszka Z.; Finc, Karolina; Taylor, Brittany K.; Knecht, Anya M.; & Kramer, Arthur F. (2017). The Dancing Brain: Structural and Functional Signatures of Expert Dance Training. *Frontiers in human neuroscience*, 11, 566. Doi: 10.3389/fnhum.2017.00566. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6zejgvx>

Cela-Conde, Camilo José; Marty, Gisèle; Maestú, Fernando; Ortiz, Tomás; Munar, Eric; Fernández, Alberto; ... Quesney, Felipe (2004). Activation of the prefrontal cortex in the human visual aesthetic perception. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101(16), 6321-6325. Doi: 10.1073/pnas.0401427101. Recuperado de <https://tinyurl.com/yyfcqnha>

Calvo-Merino, Beatriz; Glaser, Daniel E.; Grezes, Julie; Passingham, Richard E.; & Haggard, Patrick (2005). Action observation and acquired motor skills: An fMRI study with expert dancers. *Cerebral Cortex* 15(8), 1243-1249. Doi: 10.1093/cercor/bhi007. Recuperado de <https://tinyurl.com/yxgt7fne>

Calvo-Merino, Beatriz; Jola, Corinne; Glaser, Daniel E.; & Haggard, Patrick (2008). Towards a sensorimotor aesthetics of performing art. *Consciousness and cognition*, 17(3), 911-922. Doi: 10.1016/j.concog.2007.11.003. Recuperado de <https://tinyurl.com/yyop85av>

D'Ausilio, Alessandro; Altenmüller, Eckart; Olivetti Belardinelli, Marta; & Lotze, Martin (2006). Cross-modal plasticity of the motor cortex while listening to a rehearsed musical piece. *The European Journal of Neuroscience*, 24(3), 955-958. Doi: 10.1111/j.1460-9568.2006.04960.x.

Recuperado de <https://tinyurl.com/y24fbp93>

Dewey, John (1934). Art as experience. New York: Minton, Balch & Company.

Eklund, Andres; Nichols, Thomas; Andersson, Mats; & Knutsson, Hans (2015). Empirically investigating the statistical validity of SPM, FSL and AFNI for single subject fMRI analysis. IEEE 12th International Symposium on Biomedical Imaging (ISBI) (pp. 1376-1380). New York. Doi: 10.1109/ISBI.2015.7164132. Recuperado de <https://tinyurl.com/yxdgxj8g>

Fauvel, Baptiste; Groussard, Mathilde; Chételat, Gaël; Fouquet, Marine; Landeau, Brigitte, Eustache, Francis, ... Platel, Hervé (2014). Morphological brain plasticity induced by musical expertise is accompanied by modulation of functional connectivity at rest. *NeuroImage*, 90, 179-188. Doi: 10.1016/j.neuroimage.2013.12.065. Recuperado de <https://tinyurl.com/yyp3q9v9>

Fink, Andreas; Graif, Barbara; & Neubauer, Aljoscha. C. (2009). Brain correlates underlying creative thinking: EEG alpha activity in professional vs. novice dancers. *NeuroImage*, 46(3), 854-862. Doi: 10.1016/j.neuroimage.2009.02.036. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5xh2x88>

Gaser, Christian; & Schlaug, Gottfried. (2003). Gray matter differences between musicians and nonmusicians. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1), 514-517. Doi: 10.1196/annals.1284.062. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3yc8ujv>

Gebel, Benjamin; Braun, Christoph; Kaza, Evangelia; Altenmüller, Eckart; & Lotze, Martin (2013). Instrument specific brain activation in sensorimotor and auditory representation in musicians. *NeuroImage*, 74, 37-44. Doi: 10.1016/j.neuroimage.2013.02.021. Recuperado de <https://tinyurl.com/y26f7rtz>

Giacosa, Chiara; Karpati, Falisha J.; Foster, Nicholas E. V.; Penhune, Virginia B.; & Hyde, Krista L. (2016). Dance and music training have different effects on white matter diffusivity in sensorimotor pathways. *NeuroImage*, 135, 273-286. Doi: 10.1016/j.neuroimage.2016.04.048. Recuperado en <https://tinyurl.com/yy8sfwg4>

Giacosa, Chiara; Karpati, Falisha J.; Foster, Nicholas E. V.; Hyde, Krista L.; & Penhune, Virginia B. (2019). The descending motor tracts are different in dancers and musicians. *Brain Structure and Function*, 224, 3229-3246. Doi: 10.1007/s00429-019-01963-0. Recuperado de <https://tinyurl.com/yy2l3cmb> Gujing, Li; Hui, He; Xin, Li; Lirong, Zhang; Yutong, Yao; Guofeng, Ye; ... Dezhon,

Yao (2019). Increased Insular Connectivity and Enhanced Empathic Ability Associated with Dance/Music Training. *Neural Plasticity*, 9693109. Doi: 10.1155/2019/9693109. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4r6sfh7>

Han, Ying; Yang, Hong; Lv, Ya-Ting; Zhu, Chao-Zhe, He, Yong; Tang, He-Han; ... Dong, Qi (2009). Gray matter density and white matter integrity in pianists' brain: a combined structural and diffusion tensor MRI study. *Neuroscience Letters*, 459(1), 3-6. Doi: 10.1016/j.neulet.2008.07.056. Recuperado de <https://tinyurl.com/yxvoslxw>

Hänggi, Jürgen; Koeneke, Susan; Bezzola, Ladina; & Jäncke, Lutz (2010). Structural neuroplasticity in the sensorimotor network of professional female ballet dancers. *Human Brain Mapping*, 31(8), 1196-1206. Doi: 10.1002/hbm.20928. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5x8wpao>

Herdener, Marcus; Esposito, Fabrizio; di Salle, Francesco; Boller, Christian; Hilti, Caroline C., Habermeyer, Benedikt; ... Cattapan-Ludewig, Katja (2010). Musical Training Induces Functional Plasticity in Human Hippocampus. *The Journal of Neuroscience*, 30(4), 1377-1384. Doi: 10.1523/JNEUROSCI.4513-09.2010. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2ckjvb9>

Herholz, Sibylle C; & Zatorre, Robert J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: behavior, function, and structure. *Neuron*, 76(3), 486-502. Doi: 10.1016/j.neuron.2012.10.011. Recuperado de <https://tinyurl.com/y69987wy>

Huang, Ruiwang; Lu, Min; Song, Zheng; & Wang, Jun (2015). Long-term intensive training induced brain structural changes in world class gymnasts. *Brain Structure and Function*, 220(2), 625-644. Doi. 10.1007/s00429-013-0677-5. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3s2eczr>

Hutchinson, Siobhan; Lee, Leslie Hui-Lin; Gaab, Nadine; & Schlaug, Gottfried (2003). Cerebellar volume of musicians. *Cerebral Cortex*, 13(9), 943-949. Doi: 10.1093/cercor/13.9.943. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4onmcjw>

Jäncke, Lutz; Shah, Nadim Jon; & Peters, Michael (2000). Cortical activations in primary and secondary motor areas for complex bimanual movements in professional pianists. *Cognitive Brain Research*, 10(1-2), 177-183. Doi: 10.1016/S0926-6410(00)00028-8. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3dwttl9>

Karpati, Falisha J.; Giacosa, Chiara; Foster, Nicholas E. V.; Penhune, Virginia B; & Hyde, Krista L. (2015). Dance and the brain: a review. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337, 140-146. Doi:10.1111/nyas.12632. Recuperado de <https://tinyurl.com/yyge8dqq>

Karpati, Falisha J.; Giacosa, Chiara; Foster, Nicholas E. V.; Penhune, Virginia B; & Hyde, Krista L. (2017). Dance and music share gray matter structural correlates. *Brain Research*, 1657, 62-73. Doi: 10.1016/j.brainres.2016.11.029. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3wsf27h>

Karpati, Falisha J.; Giacosa, Chiara; Foster, Nicholas E. V.; Penhune, Virginia B; & Hyde, Krista L. (2018). Structural Covariance Analysis Reveals Differences Between Dancers and Untrained Controls. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12, 373. Doi: 10.3389/fnhum.2018.00373. Recuperado de <https://tinyurl.com/y22ecy8y>

Kawabata, Hideaki; & Zeki, Semir (2004). Neural correlates of beauty. *Journal of neurophysiology*, 91(4), 1699-705. Doi: 10.1152/jn.00696.2003. Recuperado de <https://tinyurl.com/yxlnptfn>

Kelly, A. M. Clare; & Garavan, Hugh (2015). Human functional neuroimaging of brain changes associated with practice. *Cerebral Cortex*, 15(8), 1089-1102. Doi: 10.1093/cercor/bhi005. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6amy42r>

Kim, Young Jae; Cha, Eun Joo; Kang, Kyoung Doo; Kim, Bung-Nyun; & Han, Doug Hyun (2016). The effects of sport dance on brain connectivity and body intelligence. *Journal of Cognitive Psychology*, 28(5), 611-617. Doi: 10.1080/20445911.2016.1177059. Recuperado de <https://tinyurl.com/yyvla4v6>

Koeneke, Susan; Lutz, Kai; Wüstenberg, Torsten; & Jäncke, Lutz (2004). Long-term training affects cerebellar processing in skilled keyboard players. *Neuroreport*, 15(8), 1279-1282. Doi: 10.1097/01.wnr.0000127463.10147.e7. Recuperado de <https://tinyurl.com/yydua4lp>

Kottlow, Mara; Praeg, Elke; Luethy, Christine; & Jäncke, Lutz (2011). Artists' advance: decreased upper alpha power while drawing in artists compared with non-artists. *Brain Topography*, 23(4), 392-402. Doi: 10.1007/s10548-010-0163-9. Recuperado de <https://tinyurl.com/y544mcur>

Lee, Dennis J.; Chen, Yi; & Schlaug, Gottfried (2003). Corpus callosum: musician and gender effects. *Neuroreport*, 14(2), 205-209. Doi: 10.1097/01.wnr.0000053761.76853.41. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4rbo24x>

Lin, Chia-Shu; Liu, Yong; Huang, Wei-Yuan; Lu, Chia-Feng; Teng, Shin; Ju Tzong-Ching; ... Hsieh, Jen-Chuen (2013). Sculpting the Intrinsic Modular Organization of Spontaneous Brain Activity by Art. *Plos One*, 8(6), e66761. Doi: 10.1371/journal.pone.0066761. Recuperado de <https://tinyurl.com/yxuklhzu>

Livingstone, M. (2002). *Vision and Art: The Biology of Seeing*. New York: Harry N. Abrams.

Lv, Ya-Ting; Yang, Hong; Wang, De-Yi; Li, Shu-Yu; Han, Ying; Zhu, Chao-Zhe; ... Zang, Yu-Feng (2008). Correlations in spontaneous activity and gray matter density between left and right sensorimotor areas of pianists. *Neuroreport*, 19(6), 631-634. Doi: 10.1097/WNR.0b013e3282fa6da0. Recuperado de <https://tinyurl.com/y263yd96>

Makuuchi, Michiru; Kaminaga, Tatsuro; & Sugishita, Morihiro (2003). Both parietal lobes are involved in drawing: a functional MRI study and implications for constructional apraxia. *Brain research. Cognitive brain research*, 16(3), 338-347. Doi: 10.1016/s0926-6410(02)00302-6. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4t3w5r4>

Meier, Jessica; Topka, Marlene Sofie; & Hänggi, Jürgen (2016). Differences in cortical representation and structural connectivity of hands and feet between professional handball players and ballet dancers. *Neural Plasticity*, 6817397. Doi: 10.1155/2016/6817397. Recuperado de <https://tinyurl.com/yxvucloz>

Murillo-García, Álvaro; Villafaina, Santos; Collado-Mateo, Daniel; León-Llamas, Juan Luis; & Gusi, Narcis (2020). Effect of dance therapies on motor-cognitive dual-task performance in middle-aged and older adults: a systematic review and meta-analysis. *Disability and Rehabilitation*. Doi: 10.1080/09638288.2020.1735537. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6r7obl8>

Müller, Patrick; Rehfeld, Kathrin; Schmicker, Marlen; Hökelmann, Anita; Dordevic, Milos; Lessmann, Volkmar; ... Müller, Notger G. (2017). Evolution of Neuroplasticity in Response to Physical Activity in Old Age: The Case for Dancing. *Frontiers in aging neuroscience*, 9, 56. Doi: 10.3389/fnagi.2017.00056. Recuperado de <https://tinyurl.com/y45v9599>

Nigmatullina, Yuliya; Hellyer, Peter J.; Nachev, Parashkev; Sharp, David J.; & Seemungal, Barry M. (2015). The neuroanatomical correlates of training-related perceptuo-reflex uncoupling in dancers. *Cerebral Cortex*, 25(2), 554-562. Doi: 10.1093/cercor/bht266. Recuperado de <https://tinyurl.com/y532nrby>

Ohnishi, Takashi; Matsuda, Hiroshi; Asada, Takashi; Aruga, Makoto; Hirakata, Makiko; Nishikawa, Masami; ... Imabayashi, Etsuko (2001). Functional anatomy of musical perception in musicians. *Cerebral Cortex*, 11(8), 754-760. Doi: 10.1093/cercor/11.8.754. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6pkdfyl>

Orlandi, Andrea; Zani, Alberto; & Proverbio, Alice Mado (2017). Dance expertise modulates visual sensitivity to complex biological movements. *Neuropsychologia*, 104, 168-181. Doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2017.08.019. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2s8rpug>

Palomar-García, María Ángeles; Zatorre, Robert J.; Ventura-Campos, Noelia; Bueichekú, Elisenda; & Ávila, César (2017). Modulation of Functional Connectivity in Auditory–Motor Networks in Musicians Compared with Nonmusicians. *Cerebral Cortex*, 27(5), 2768-2778. Doi: 10.1093/cercor/bhw120. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6y9vso5>

Pauli, Ruth; Bowring, Alexander; Reynolds, Richard; Chen, Gang; Nichols, Thomas E.; & Maumet, Camille (2016). Exploring fMRI Results Space: 31 Variants of an fMRI Analysis in AFNI, FSL, and SPM. *Frontiers in Neuroinformatics*, 10, 24. Doi: 10.3389/fninf.2016.00024. Recuperado de <https://tinyurl.com/y39m6n45>

Poikonen, Hanna; Toiviainen, Petri; & Tervaniemi, Mari (2018a). Dance on cortex: enhanced theta synchrony in experts when watching a dance piece. *The European journal of neuroscience*, 47(5), 433-445. Doi:10.1111/ejn.13838. Recuperado de <https://tinyurl.com/yxjbmhbo>

Poikonen, Hanna; Toiviainen, Petri; & Tervaniemi, Mari (2018b). Naturalistic music and dance: Cortical phase synchrony in musicians and dancers. *Plos One*, 13(4), e0196065. Doi: 10.1371/journal.pone.0196065. Recuperado de <https://tinyurl.com/yyog3btk>

Porat, Shai; Goukasian, Naira; Hwang, Kristy S.; Zanto, Theodore; Do, Triet; Pierce, Jonathan; ... Apostolova, Liana G. (2016). Dance Experience and Associations with Cortical Gray Matter Thickness in the Aging Population. *Dementia and geriatric cognitive disorders extra*, 6(3), 508-517. Doi: 10.1159/000449130. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4mrq8a>

Preminger, Son (2012). Transformative art: art as means for long-term neurocognitive change. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, article 96. Doi: 10.3389/fnhum.2012.00096. Recuperado de <https://tinyurl.com/yy3m6znv>

Ramachandran, Vilayanur S.; & Hirstein, William (1999). The science of art: a neurological theory of aesthetic experience. *Journal of Consciousness Studies*, 6, (6-7), 15-51. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5mnqh29>

Rehfeld, Kathrin; Müller, Patrick; Aye, Norman; Schmicker, Marlen; Dordevic, Milos; Kaufmann, Jörn; ... Müller, Notger G. (2017). Dancing or fitness sport? The effects of two training programs on hippocampal plasticity and balance abilities in healthy seniors. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 305. Doi: 10.3389/fnhum.2017.00305. Recuperado de <https://tinyurl.com/y9lcympt>

Rehfeld, Kathrin; Lüders, Angie; Hökelmann, Anita; Lessmann, Volkmar; Kaufmann, Joern; ... Müller, Notger G. (2018). Dance training is superior to repetitive physical exercise in inducing brain plasticity in the elderly. *Plos One*, 13(7), e0196636. Doi: 10.1371/journal.pone.0196636. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5kofobd>

Rosenkranz, Karin; Williamon, Aaron; & Rothwell, John C. (2007). Motorcortical excitability and synaptic plasticity is enhanced in professional musicians. *The Journal of Neuroscience*, 27(19), 5200-5206. Doi: 10.1523/JNEUROSCI.0836-07.2007. Recuperado de <https://tinyurl.com/yyjjxlxc>

Schlaug, Gottfried; Forgeard, Marie; Zhu, Lin; Norton, Andrea; Norton, Andrew; & Winner, Ellen (2009). Training-induced neuroplasticity in young children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 205-208. Doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04842.x. Recuperado de <https://tinyurl.com/yy56e8as>

Schlaug, Gottfried (2015). Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. En E. Altenmüller, S. Finger, & F. Boller (Eds.), *Progress in Brain Research. Music, Neurology, and Neuroscience: Evolution, the Musical Brain, Medical Conditions, and Therapies* (Vol. 217, pp. 37-55). Amsterdam: Elsevier. Doi: 10.1016/bs.pbr.2014.11.020. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5oessjz>

Solso, Robert L. (2001). Brain activities in a skilled versus a novice artist: an fMRI study. *Leonardo* 34(1), 31-34. Doi: 10.1162/002409401300052479. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5qfkrb>

Steele, Christopher J.; Bailey, Jennifer A.; Zatorre, Robert J.; & Penhune, Virginia B. (2013). Early Musical Training and White-Matter Plasticity in the Corpus Callosum: Evidence for a Sensitive Period. *Journal of Neuroscience*, 33(3), 1282-1290. Doi: 10.1523/JNEUROSCI.3578-12.2013. Recuperado de <https://tinyurl.com/yxztqghu>

Strait, Dana L.; Chan, Karen; Ashley, Richard; & Kraus, Nina (2012). Specialization among the specialized: auditory brainstem function is tuned in to timbre. *Cortex*, 48(3), 360-362. Doi: 10.1016/j.cortex.2011.03.015. Recuperado de <https://tinyurl.com/yxmfb12u>

Teixeira-Machado, Lavinia; Arida, Ricardo Mario; & de Jesús Mari, Jair (2019). Dance for neuroplasticity: A descriptive systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 96, 232-240. Doi: 10.1016/j.neubiorev.2018.12.010. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4n337ww>

Vollmann, Henning; Ragert, Patrick; Conde, Virginia; Villringer, Arno; Classen, Joseph; Witte,

Otto W.; & Steele, Christopher J. (2014). Instrument specific use-dependent plasticity shapes the anatomical properties of the corpus callosum: a comparison between musicians and non-musicians. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 8, 245. Doi: 10.3389/fnbeh.2014.00245. Recuperado de <https://tinyurl.com/yjhjheyw>

Wan, Catherine Y.; & Schlaug, Gottfried (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. *Neuroscientist*, 16(5), 566-577. Doi: 10.1177/1073858410377805. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5kmjphp>

Zatorre, Robert J. (2003). Music and the Brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1), 4-14. Doi: 10.1196/annals.1284.001. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2qztqcn>

Zatorre, Robert J.; & Peretz, Isabelle (2001). The biological foundations of music. New York: New York Academy of Sciences.

Zatorre, Robert (2005). Music, the food of neuroscience? *Nature*, 434(7031), 312-315. Doi: 10.1038/434312a. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3x33y7n>

Zatorre, Robert J.; & Salimpoor, Valorie N. (2013). From perception to pleasure: Music and its neural substrates. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110 (Supplement 2), 10430-10437. Doi: 10.1073/pnas.1301228110. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2erfoj3>

Zeki, S. (1998). Art and the Brain. *Daedalus*, 127(2), 71-103. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5q73h86>

Zeki S. (1999). Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain. Oxford: Oxford University Press.

Música programática en el eje narrativo fílmico. El caso *V de Vendetta*

Programming Music in Film's Narrative Axis. V for Vendetta as a case study analysis

Sugerencias para citar este artículo:

Cabello Bustos, María Jesús. (2022). Música programática en el eje narrativo filmico. El caso *V de Vendetta*. Tercio Creciente 21, (pp. 113-126), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6463>

CABELLO BUSTOS, MARÍA JESÚS. Música programática en el eje narrativo filmico. El caso *V de Vendetta*. Tercio Creciente, enero 2022, pp. 113-126, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6463>

María Jesús Cabello Bustos
mariajesuscabello@hotmail.com
Universidad de Córdoba

Recibido: 02/07/2021
Revisado: 12/11/2021
Aceptado: 20/12/2021
Publicado: 28/01/2021

Resumen

Piotr Ilich Tchaikovsky compuso en 1880 una obertura con motivo de la conmemoración de la victoria del ejército ruso sobre las tropas napoleónicas invasoras. 125 años después, su obra se incorpora diegéticamente al cine, en concreto, a la representación cinematográfica del ficticional pueblo británico oprimido promoviendo su lucha y rebelión contra el yugo de un gobierno dictatorial y totalitario. El objetivo del presente artículo es analizar la carga narrativa que puede aportar una música clásica preexistente, en este caso programática, a las imágenes cinematográficas. El caso seleccionado para

Abstract

Piotr Ilich Tchaikovsky composed in 1880 an overture on the occasion of the commemoration of the victory of the Russian army over the invading Napoleonic troops. 125 years later, his work is diegenetically incorporated into the cinema, specifically, the cinematographic representation of the fictional oppressed British people promoting their struggle and rebellion against the oppression of a dictatorial and totalitarian government. The objective of this article is to analyze the narrative load that a preexisting classical music, in this case programmatic, can contribute to cinematographic

analizar es la utilización de la *Obertura 1812* op.49 de Tchaikovsky en la película *V de Vendetta* del año 2005.

Palabras clave

Intertextualidad; música programática; Tchaikovsky; Obertura 1812; V de Vendetta

images. The case selected for analysis is the use of Tchaikovsky's *Obertura 1812* op.49 in 2005's *V for Vendetta* movie.

Keywords

Intertextuality; program music; Tchaikovsky; 1812 Overture; V for Vendetta.

1. Introducción

V de Vendetta (*V for Vendetta*, McTeigue, 2005) es una película del año 2005 dirigida por James McTeigue, con guion de las hermanas Wachowski y protagonizada por Natalie Portman y Hugo Weaving. Tras el éxito mundial que las hermanas Wachowski tuvieron con la creación -tanto guionistas como directores- de la trilogía *Matrix*¹, escribieron el guion para adaptar a la gran pantalla el exitoso cómic que Alan Moore creó en la década de los 80 bajo nombre homónimo. La trama de la película -y del cómic- gira en torno a una sociedad futurista distópica que bebe de los grandes clásicos de este género: *Fahrenheit 451* (Bradbury, 1953), *Un mundo feliz* (*Brave New World*, Huxley, 1932) y, principalmente, de la obra más conocida de George Orwell, 1984 (1949). El protagonista, conocido como V, viste en todo momento una máscara de Guy Fawkes y un traje con capa para ocultar su identidad. Se trata de un terrorista antisistema cuyo propósito es derrocar al estado totalitario que se ha instalado en Gran Bretaña tras una guerra nuclear mundial y que se encarga de controlar a la población a través de cámaras, pantallas, control absoluto de la información y de los derechos y libertades de los habitantes; al más puro estilo como el que creó Orwell con el personaje del *Gran Hermano*, el ojo que todo lo observa. Al luchar contra este estado totalitario dirigido por un único líder² y partido y con el fin de recuperar la equidad, libertad y justicia para el pueblo, el protagonista no es considerado como un terrorista sino como un antihéroe. Como guiño adicional a la adaptación cinematográfica de la novela de Orwell, el actor que interpreta al líder en esta película, John Hurt, es el mismo que protagonizó la adaptación de la novela de Orwell realizada en 1984 por Michael Radford.

En los casi 100 años de la existencia del cine sonoro³ ha habido numerosas ocasiones donde se ha utilizado música clásica, ya sea únicamente instrumental u ópera. El cine no deja de ser una evolución del teatro y la ópera, de ahí que el tratamiento narrativo de estos géneros esté muy relacionado. No podemos hablar de la importancia que la música ha tenido en el

1. *The Matrix* (1999), *Matrix Reloaded* (2003) y *Matrix Revolutions* (2003). Con la primera parte de la trilogía, los hermanos Wachowski sentaron las bases de lo que sería el cine de ciencia ficción del siglo XXI. El film fusiona un guion que introduce una teoría filosófica apoyada en *La Biblia* y las obras clásicas griegas, unos efectos visuales innovadores y posteriormente copiados hasta la saciedad y una banda sonora donde predominaba la electrónica en las escenas de acción.

2. El líder del partido único en el comic de Alan Moore se llama Adam Susan, pero en la película se le cambia el apellido por Sutler, "apellido mucho más masculino y con cierta similitud fonética al de Adolf Hitler, con el que comparte una manera similar de ascender al poder" (Romero, 2013)

3. *El cantor de jazz* (*The Jazz Singer*, Crosland, 1927) se considera la primera película sonora al utilizar un sonido sincronizado durante toda la película.

cine desde sus inicios sin mencionar la estrecha relación con la ópera y más en concreto, con Wagner quien, con su revolución del drama musical, sentó las bases de lo que posteriormente sería definido como narrativa cinematográfica:

Todo el trabajo de evolución del cine y de perfeccionamiento cumplido por ciertos cineastas del cine mudo consistió en intentar, por diferentes medios, alisar la continuidad del filme para hacer de él un solo y único movimiento continuo, exactamente como ciertos pioneros sucesivos, de Gluck a Wagner, lo habían intentado con la ópera. (Chion, 1997, p.52).

El interés de estudio dimana del significado añadido que una música preexistente puede imprimir a la narración audiovisual, a tenor del significado que ella misma posea. En este caso, con la utilización de la *Obertura 1812* op.49 de Piotr Ilich Tchaikovsky, un claro ejemplo de música programática, se incide en el hecho de querer aportar el significado que la obra de Tchaikovsky lleva implícita a la narrativa cinematográfica. Al utilizar esta música programática se genera una intertextualidad con el significado de la obra. Respecto a ésta, término originalmente acuñado por Julia Kristeva en su obra *Semiotica* (1981), hacemos uso del estudio fijado por Genette, incorporando el término de Kristeva como uno de los tipos de transtextualidad, el cual la definió, de manera restrictiva, como “una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro” (1989, p.10) y a ésta la clasificó en varias formas: la cita, el plagio y la alusión. Si bien Genette se refirió en su estudio a la literatura, sus definiciones son extrapolables a las demás artes, como en este caso a la música y a la cinematografía.

2. Del cómic al cine

La adaptación de obras literarias al cine ha generado multitud de estudios de investigación sobre la relación entre estas artes, fomentados por la masiva utilización en el entorno cinematográfico de obras literarias a fin de ser adaptadas como narraciones audiovisuales. En este campo se puede destacar la obra *De la literatura al cine* (2000) de José Luis Sánchez Noriega, donde realiza un pormenorizado estudio de las teorías publicadas y modelos de análisis, para finalmente ejemplificar dichos estudios y modelos con una serie de adaptaciones, tanto nacionales como internacionales. Dentro de la clasificación de las adaptaciones que define Sánchez Noriega según la dialéctica fidelidad/creatividad (2000, p.64-67), se puede encuadrar la adaptación de un cómic dentro del concepto *Adaptación por transposición*, definida como

A medio camino entre la adaptación fiel y la interpretación, la transposición converge con la primera en la voluntad de servir al autor literario reconociendo los valores de su obra y con la segunda en poner en pie un texto fílmico que tenga entidad por sí mismo y, por tanto, sea autónomo respecto al literario (Sánchez Noriega, 2000, p.64).

En la transposición de cómics al celuloide es importante diferenciar el tipo de cómic. A priori, implica ser una tarea más compleja adaptar una obra con trasfondo social y un peso narrativo importante como la obra que nos ocupa que hacerlo con un facsímil de una aventura de superhéroes de las que están llenando las salas de cine en los últimos años. No es que el llamado *Universo Cinematográfico de Marvel* lo esté haciendo mal, de hecho, está demostrando sobradamente que su fórmula funciona -económicamente hablando-; podemos remitirnos a sus éxitos en taquilla, su público fiel y cada vez más numeroso y sus números incuestionables, aunque en la mayoría de estas películas se percibe que están basadas en historias que fueron creadas hace treinta años para entretener a un público mayoritariamente adolescente, por lo que no dejan de ser sencillas historias con apenas profundidad narrativa pensadas únicamente para su disfrute ocasional. Dentro de esas novelas gráficas adaptadas al cine también hay casos muy dignos, como es el caso de la trilogía desarrollada por Christopher Nolan sobre el héroe enmascarado de Gotham City: *Batman Begins* (2005), *El caballero oscuro* (The Dark Knight, 2008) y *El caballero oscuro: La leyenda renace* (The Dark Knight Rises, 2012) que, basadas en un muy buen material de Frank Miller, son consideradas superiores al resto de adaptaciones cinematográficas de novelas gráficas de superhéroes. Como en toda transposición literaria, si el material de origen es bueno, la adaptación cinematográfica tiene una buena base desde la que partir.

Una de las principales cuestiones al abordar el traspaso de un texto literario a uno fílmico es la reducción y simplificación de contenido. El cómic *V de Vendetta* tiene una trama demasiado extensa para poder adaptarla a la gran pantalla en una sola película, por lo que se ha procedido a eliminar distintas partes de la historia y, a su vez, se ha realizado algunas modificaciones en la narrativa a fin de presentar una más fácil de digerir por el público objeto al que está dirigida. Hay cambios que no afectan a la trama en sí, como que el ascenso al poder del líder tenga lugar al ganar abrumadoramente unas elecciones tras infundir miedo en la población a través de unos ataques terroristas con armas biológicas realizados por el propio gobierno, en lugar de utilizar la historia original que recrea una sociedad que ha dado poder al partido gobernante después de una gran crisis producida tras una guerra nuclear. El propio autor comenta que quizás pecaba de ingenuidad, "el hecho es que la historia sugiere que es posible sobrevivir a una guerra nuclear. Y, que yo sepa, hoy por hoy eso no es posible" (Moore,

2005, p.6). Igualmente se realiza un distinto final, si bien no modifica el mensaje de lucha contra la opresión fascista implícito en ambas versiones, donde se encuentra al gobierno totalitario de la novela gráfica inspirado en la política conservadora que impulsó durante muchos años el conservadurismo inglés al ascender al poder Margaret Thatcher, mientras que en la versión cinematográfica se muestra una versión más orwelliana, fuente indudable de los orígenes de este cómic.

3. Intertextualidad: La música como discurso narrativo

Nada más iniciar el film, acompañando a los títulos de crédito, se combina el sonido predominante de unos tambores con las notas iniciales de la *Obertura 1812* op.49 de forma extradiegética, que continua hasta comenzar la narración introductoria en voz over de Evey, la coprotagonista de la historia.

Recuerden, recuerden, el 5 de noviembre. Conspiración, pólvora y traición. No veo la demora y siempre es la hora de evocarla sin dilación. Pero... ¿qué ha sido del hombre? Sé que se llamaba Guy Fawkes y sé que en 1605 quiso hacer saltar por los aires el Parlamento Británico. Pero, ¿quién era realmente? ¿Cómo era? (McTeigue, 2005).

Esta narración se presenta mostrando imágenes en *flashback* de los sucesos ocurridos en 1605 y, a medida que avanza la narración, la música de Tchaikovsky deja paso a una música incidental creada para la película por Dario Marianelli. Tras esta introducción narrada en presente, comienza la historia principal de la película, sobre eventos que ya han ocurrido, a fin de dotar al espectador de la suficiente información con la que situar el relato narrado. La partitura utilizada, compuesta por Tchaikovsky para conmemorar la victoria del ejército ruso ante las tropas de Napoleón en 1812, se erige en protagonista de la película cuando apenas han pasado unos minutos del inicio del film, en la escena donde el protagonista V, tras rescatar a Evey, la invita a un "concierto":

V: *¿Te gusta la música, Evey?*

Evey: *Supongo.*

V: *Verás, soy una especie de músico y me dirigía a ofrecer una actuación muy especial.*

Evey: *¿Qué clase de músico?*

V: *La percusión es mi especialidad, pero esta noche mi intención es reunir a toda la*

orquesta para este evento tan particular y sería un placer que me acompañaras [...] Te prometo que en tu vida habrás visto nada igual. (McTeigue, 2005).



Figura 1. *Este concerto se lo dedico a la señora Justicia* (V de Vendetta, McTeigue, 2005).

Tras sacar su batuta y dedicar el concierto a la ausente justicia, comienza a sonar por los altavoces instalados en Londres por el sistema totalitario -esta vez de forma diegética- los últimos compases del *Lento* dando paso al inicio del *Allegro vivace* de la *Obertura 1812* op. 49 mientras se muestra la cúpula de *Old Bailey*, sede del Tribunal Penal Central de Inglaterra y Gales, coronada por la estatua de bronce de la Dama de la Justicia, con una espada en una mano y una balanza en la otra, sincronizando los salvas⁴ del final de la *obertura* con las explosiones y destrucción de *Old Bailey*, acompañado de fuegos artificiales.

Figura 2. Obertura 1812 op.49, cc. 387-394 (Tchaikovsky, 2015, p.63).

4. Tchaikovsky dejó escrito en la partitura, cual instrumento musical, el momento en que debían de utilizarse salvas de artillería para enfatizar la celebración de la victoria rusa.

La elección de esta pieza corresponde a la intención de vincular lo que está ocurriendo en la trama con el significado que aporta la obra utilizada. La *Obertura 1812* op. 49, al homenajear la victoria rusa sobre las tropas de Napoleón, simboliza la lucha contra la opresión. En septiembre de 1812, el ejército del emperador Napoleón I de Francia, en su afán por conquistar Rusia, se dirigía hacia Moscú. La batalla más importante de esta campaña fue la que lo enfrentó al ejército ruso del zar Alejandro I de Prusia en la conocida como *Batalla de Borodinó*. Tras la victoria francesa en ese enclave, las tropas imperiales francesas continuaron su marcha hacia Moscú, donde encontraron una ciudad desierta, sin suministros para las tropas e incendiada, previsiblemente por sabotaje del ejército ruso⁵ al utilizar la táctica de *tierra quemada*⁶ en su retirada. Philippe-Paul de Ségur (2010), mariscal del ejército napoleónico, narra en sus memorias cómo solo seis semanas después, Napoleón ordenó la retirada de sus tropas abandonando la conquista de Moscú al no poder solucionar los problemas de suministro para abastecer a más de 100.000 soldados en la capital rusa y padecer el frío del invierno que ya había comenzado, sumado a las guerrillas de la resistencia rusa que estaban repartidas por toda la ciudad y cada vez eran más efectivas en su lucha contra las tropas napoleónicas (Segur, 2010).

Todos estos acontecimientos acaecidos desde el comienzo de la *Batalla de Borodinó* hasta la retirada de las tropas imperiales francesas y los festejos rusos posteriores es lo quiso reflejar Tchaikovsky al componer su *Obertura 1812*. Con ello podemos precisar que la partitura comprende dos intertextualidades muy definidas: por un lado se remite al ejército imperial francés a través de su himno nacional, *La Marseillesa*; y por otro utiliza el himno ruso *Dios salve al zar*⁷ para representar a las tropas rusas.

La obra está formada por un único movimiento en el cual se narra desde el anuncio de la declaración de guerra contra Francia hasta la victoria festejada por el pueblo ruso. El esquema de la obra comprende cinco *tempos*: *Largo*, *Andante*, *Allegro giusto*, *Largo* y *Allegro vivace*:

- *Largo*: constituye una corta introducción de carácter lírico, en un principio a cargo

5. En su obra *Guerra y Paz* (1869), Tolstói atribuye los incendios preferentemente al descuido de las tropas de Napoleón y no a tácticas del ejército ruso.

6. Consiste en destruir con fuego todo lo que pueda resultar útil para las tropas invasoras: víveres, cosechas, puentes o lugares donde refugiarse, entre otros.

7. Este himno no fue compuesto hasta 1833 tras encargo del zar Nicolás I. El himno oficial ruso en 1812 era un himno que utilizaba la melodía del himno británico *God save the King* (recuperado de <https://loff.it/the-music/dios-salve-al-zar-aleksei-lvov-242555/> el 22 de noviembre de 2019).

de violonchelos y violas, posteriormente alternados con los instrumentos de viento-madera, basada en una melodía religiosa rusa que simboliza el temor e inquietud del pueblo ruso tras la declaración de guerra contra Francia al conocer que las tropas napoleónicas avanzan hacia ellos. La representación mediante la melodía religiosa se debe a que la declaración de guerra fue comunicada al pueblo ruso a través de las iglesias. Seguidamente se incorpora el viento-metal y la percusión elevando la tensión.

- *Andante*: se trata de una melodía rápida de carácter militar a cargo de oboes, trompas y clarinetes con acompañamiento de percusión, donde se está representando el camino recorrido por ambos ejércitos a fin de encontrarse en el campo de batalla.

- *Allegro giusto*: es el tempo más extenso de la obra. En este fragmento se representa la batalla entre los dos ejércitos. Por un lado, se repite continuamente el himno francés, *La Marseillesa*, a cargo de las trompas, representando la embestida inicial del ejército francés y sus primeras victorias, a la par que esta melodía va ganando en potencia mediante un *crescendo*. Posteriormente se presenta esta melodía en *diminuendo*, a modo de símil de la derrota de las tropas francesas tras su entrada en Moscú, utilizando primero la cabeza de *La Marseillesa* para continuar con el final de dicha cabeza para representar a las unidades del ejército imperial retirándose, mientras aumenta en intensidad el tema tocado por las cuerdas, que simboliza la creciente victoria del ejército y resistencia rusa.

- *Largo*: continuando con la victoria rusa sobre las tropas napoleónicas, aparecen los primeros disparos de cañón simbolizando el triunfo ruso y seguidamente se escucha el tema inicial de laertura, nuevamente reflejando el estado de ánimo del pueblo ruso, esta vez acompañado por la totalidad de los instrumentos de la orquesta y por campanas de celebración de la victoria.

- El *Allegro vivace* viene acompañado por un aumento de la intensidad en la celebración, intensificado por un cambio de *tempo*. Reaparece el tema principal del andante en *fortissimo* como cierre triunfal del pueblo ruso homenajeando la victoria de su ejército contra las tropas invasoras.

Así, con esta obra, Tchaikovsky recreó el simbolismo de la lucha contra el opresor y es este el que dota de significado al utilizar la obra del compositor ruso en la secuencia de la destrucción de *Old Bailey*. No únicamente ocurre en este momento, sino que, en la escena final de la película, donde el antihéroe consigue su objetivo final con la destrucción del parlamento británico, la *Obertura 1812* vuelve a sonar en sus compases finales junto a las explosiones, esta

vez finalizando en sincronía película y música junto a la misma voz en over de la protagonista que inició la historia y ahora narra su final. La película comienza con las notas iniciales de la obra y termina con las finales, creando una vinculación global con la obra de Tchaikovsky.

La utilización intertextual de la *Obertura 1812* op.49 es una idea transferida desde la obra original de Alan Moore y David Lloyd (2005). En el volumen número 8 del cómic, en su tercera página, se puede localizar una pequeña viñeta con la partitura que V va a interpretar y en la que se puede distinguir el nombre de la obertura.

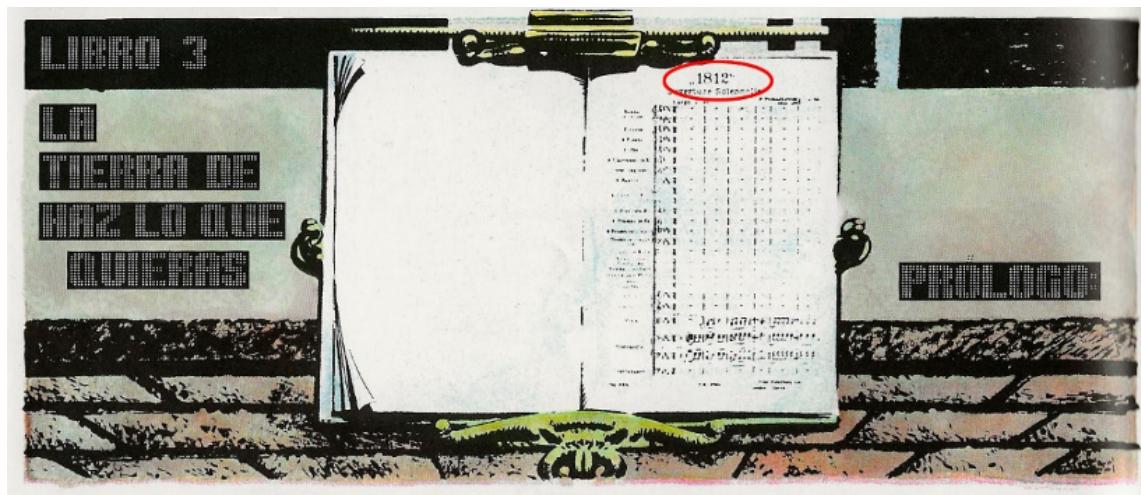


Figura 3. Viñeta (Cómic V de Vendetta, Moore y Lloyd, 2005, vol.8, p.3).

Seguida a esta viñeta comienza la destrucción de la torre de comunicaciones de Londres mientras se muestra a V actuando como un director de orquesta digiriendo las explosiones.

Como se puede observar el significado que toma la obra de Tchaikovsky en el cómic es el mismo que en la película de McTeigue, si bien aquí el mérito está en que ha conseguido transferir el significado de una obra musical a un objeto no audible. Este hecho resulta bastante más difícil de apreciar para el lector de la obra, lo que no elude que, aunque sean pocos los lectores capaces de reconocer la obra y percibir su significado, esta sea una referencia muy bien conseguida y desarrollada por el autor, acorde totalmente a la estructura y mensaje que se pretende dar: la lucha contra la opresión totalitaria y la resistencia ante ella.

4. Utilización similar, resultado desigual: El club de los poetas muertos

Del mismo modo que se ha utilizado para *V de Vendetta*, se encuentra de forma muy sutil una referencia a la *Obertura 1812* op.49 en la película *El club de los poetas muertos* (*Death poets society*, Weir, 1989). La trama de esta película, dirigida por Peter Weir con guion de Tom Schulman y ganadora del óscar al *Mejor guion original* en 1990, narra la historia de un grupo de jóvenes estudiantes preuniversitarios en una clásica y rígida institución académica norteamericana. Se muestra cómo el profesor de literatura recién llegado, John Keating -interpretado por Robin Williams-, quiere acceder a las mentes de sus estudiantes para hacerles reflexionar, enseñarles a pensar y alejarse del conformismo. El centro educativo está basado en un modelo rígido educativo donde se pretende y en muchos casos consigue, modificar la conducta del alumnado eliminando su propia personalidad a voluntad del profesorado regente, dando como resultado alumnos en los que se les vuelca información sin dejar lugar a fomentar su propio pensamiento.

En la primera escena donde los alumnos conocen al profesor Keating, este entra por una puerta del aula y sale por otra mientras silba una melodía, que no es otra que un fragmento de la *Obertura 1812*. Igualmente vuelve a utilizar la melodía en una escena posterior en los jardines de la academia cuando los alumnos van en su búsqueda y él, ignorando sus llamadas -a fin de que reflexionen sobre su actitud-, silba de nuevo la obertura de Tchaikovsky.



Figura 4. Fotograma (*El club de los poetas muertos*, Weir, 1989).

El significado de la utilización de esta obra se encuentra en la identificación del grupo de jóvenes estudiantes como los reprimidos por la academia opresora y dictatorial. El profesor Keating a través de su silbido intenta inculcar veladamente la rebelión de estos jóvenes contra el sistema, como se puede reconocer en la escena en el patio donde explica a los estudiantes que no deberían caminar todos iguales sólo por el miedo al rechazo por caminar distinto, sino formar su propia identidad, creando un símil a la existencia humana:

No les he hecho salir para ridiculizarles, les he hecho salir para ilustrar la cuestión de la conformidad. La dificultad de mantener las propias convicciones frente a los demás. Aquellos de ustedes que estén pensando "yo hubiese caminado de otro modo", pregúntense a sí mismos por qué daban palmadas. Todos necesitamos ser aceptados, pero deben pensar que sus convicciones son únicas, les pertenecen, aunque a otros puedan parecerles raras e inaceptables. (Weir, 1989).

Finalmente, el destino del profesor Keating distará del antihéroe V, ya que, a pesar de demostrar haber conseguido inculcar sus consejos en sus alumnos y conseguir que se revelen contra el sistema -ya sean las normas internas del colegio o los preceptos de sus padres-, no siempre se puede obtener la victoria. En esta ocasión el conformismo de la realidad se impone a la utopía que en muchas ocasiones es la victoria del oprimido contra el poder.

5. A modo de conclusión

A lo largo de este texto hemos querido resaltar la diferente relación que otorga a la narrativa audiovisual el utilizar una música preexistente en una escena en lugar de una música original o incidental. Siendo conscientes del público objetivo al que está destinada una película tipo *blockbuster* como la analizada en este documento, es reseñable que el director haya querido ser fiel a la idea del cómic original y mantener esa intertextualidad generada con la partitura sinfónica de Tchaikovsky, buscando ese pequeño porcentaje del público que podrá apreciar la transmisión de todo este acontecimiento histórico que transmite la obra musical utilizada.

De este modo, en base a lo analizado en este texto sobre la utilización de la *Obertura 1812* op.49 en *V de Vendetta* -y el significado referencial en *El club de los poetas muertos*- se puede constatar cómo se ha transmitido el significado que el compositor ruso dio a través de su obra más programática. Esta obra sinfónica detalla los pasos de la invasión de las tropas imperiales napoleónicas, desde la batalla inicial en Borodinó hasta su retirada de una devastada

Moscú, así como incide en mostrar el estado anímico del pueblo ruso: la preocupación inicial mostrada a través de la lenta melodía ejecutada por violoncelos y violas y el júbilo final con el *tutti* de la orquesta, a un ritmo vertiginoso, celebrando la retirada del ejército francés. Asimismo, recrea a través de la inserción de fragmentos musicales del himno nacional francés y del himno imperial ruso la representación de los ejércitos en batalla, generando una intertextualidad en la imagen filmica que representa la lucha y posterior victoria sobre el enemigo opresor.

En *V de Vendetta*, la utilización que se hace de la obra de Tchaikovsky en los momentos más relevantes de la película sirve para reivindicar la revolución que se lleva a cabo en ésta, guiada en esta ocasión por la lucha de un único antihéroe en su afán por transmitir e impregnar al pueblo de la necesaria revolución y eliminación del sistema dictatorial, sin olvidar su sed de venganza personal con quienes experimentaron con él y le convirtieron en el actual ser, entregando finalmente su vida a cambio de poder conseguir su principal objetivo.

Referencias

- Chion, M. (1993). La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. Barcelona: Paidós.
- Chion, M. (1997). La música en el cine. Barcelona: Paidós.
- Tchaikovsky, P.I. (2015). Obertura 1812 [Partitura]. Recuperado el 2 de mayo de 2021 de <https://imslp.org/wiki/Special:ImagefromIndex/403720/rfna>
- Genette, G. (1989). Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Madrid: Taurus.
- Haft, S., Witt, P.J., Thomas, T. (Productores) y Weir, P. (Director). (1989). Dead Poets Society [Película]. Estados Unidos: Touchstone Pictures.
- Huxley, A. (2000). Un mundo feliz (Brave New World). Barcelona: Plaza & Janés.
- Kristeva, J. (1981). Semiótica 1. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Michels, U. (2003). Atlas de música, 1. Madrid: Alianza Editorial.
- Michels, U. (2003). Atlas de música, 2. Madrid: Alianza Editorial.

- Moore, A. y Lloyd, D. (2005). *V de Vendetta*. Barcelona: Planeta Deagostini.
- Orwell, G. (1995). *1984*. Madrid: RBA Editores.
- Romero, A.J. (2013). *V de Vendetta: viñetas revolucionarias*. Recuperado el 16 de marzo de 2021 de <http://huelva24.com/art/41320/v-de-vendetta-vinetas-revolucionarias>
- Sánchez Noriega, J.L. (2000). *De la literatura al cine*. Barcelona: Paidós.
- Ségur, P. (2010). *La derrota de Napoleón en Rusia*. Barcelona: Duomo.
- Silver, J., HILL, G., Wachowski, La., Wachowski, Li. (Productores) y McTeigue, J. (Director). (2005). *V for Vendetta* [Película]. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures.
- Tolstoi, L.N. (2011). *Guerra y paz*. Barcelona: El Aleph Editores.

Julio de Aquiles y Alexander Mayner en el Peinador de la Reina de la Alhambra. Simbología en la forma y en el color de los frescos murales

Julio de Aquiles and Alexander Mayner in the Queen's Dressing room of the Alhambra. Symbolism in the shape and in the color of the mural frescoes

María Isabel Puerto Fernández
maisapufe@gmail.com
Universidad de Granada

Recibido: 08/11/2021
Revisado: 17/12/2021
Aceptado: 20/12/2021
Publicado: 28/01/2022

Resumen

El Peinador de la Reina de la Alhambra en Granada, estancia localizada en la parte superior de la torre nazarí Abu-l-Hayyay, fue pintado entre 1539 y 1545 por Julio de Aquiles y Alexander Mayner, artistas con procedencia italiana, mostrando un exquisito programa iconográfico adaptado a los gustos cristianos con escenas mitológicas y alegóricas, paisajes navales y decoración de grutescos. Así los lenguajes pictóricos renacentistas del Peinador de la Reina están influenciados por las narrativas de la corriente rafaelesa, en donde el color empleado con determinados pigmentos y la forma dada por los trazos del dibujo, crean imágenes muy bien

Abstract

The Queen's Dressing Room of the Alhambra in Granada is a court room situated at the top of the nasrid tower Abu-l-Hayyay. It was painted between 1539 and 1545 by two Italian artists: Julio de Aquiles and Alexander Mayner. It shows an exquisite iconography suitable to Christian taste with mythological scenes, allegories, naval scenes and grotesques elements. Thus the Renaissance pictorial languages of the Queen's Dressing Room are influenced by the narratives of the Raphaelian current. The color used by certain pigments and the shape given by the lines of the drawing create images very well studied without leaving anything

estudiadas sin dejar nada al azar, cargadas de significados aludiendo a cualidades y virtudes del Emperador Carlos V.

to chance. These images are loaded of meanings that allude to qualities and virtues of Emperor Charles V.

Palabras clave

Peinador de la Reina, Julio de Aquiles, Alexander Mayner, Pinturas murales, Simbología

Keywords

Queen's Dressing Room, Julio de Aquiles, Alexander Mayner, Mural paintings, Symbology.

1. Introducción

En un paseo por la Alhambra renacentista, la atención del visitante que la disfruta probablemente quede acaparada por el majestuoso palacio de Carlos V. Si bien, esa era la intención del Emperador, con un edificio proyectado con el fin de manifestar públicamente la osadía y magnificencia del Imperio con los nuevos sistemas estilísticos que se estaban desarrollando en Italia (E. Rosenthal, 1988). En contraposición, la estancia del Peinador de la Reina localizada en el cuerpo superior de la torre nazarí Abu-l-Hayyay; y un conjunto de pequeñas salas con el nombre de "Habitaciones del Emperador", fueron diseñadas para una función más privada y con un carácter íntimo no visible al público pero con gran importancia artística.

De las pinturas de las llamadas "Habitaciones del Emperador", no queda prácticamente ningún vestigio de policromía en la superficie mural, por lo que la única referencia de Julio de Aquiles y Alexander Mayner en la Alhambra son las pinturas del Peinador. Es aquí donde el arte pictórico renacentista se muestra en toda su extensión.

El Peinador de la Reina, también conocido como Tocador de la Reina, está caracterizado por la decoración pictórica mural ejecutada con absoluta destreza, pericia y habilidad en las manos de Julio de Aquiles y Alexander Mayner, pintada entre los años 1539 y 1545. Los murales de estos espacios son considerados como una de las manifestaciones artísticas más representativas del Renacimiento español por la calidad artística, por su riqueza pictórica y por el programa innovador que marcó tendencia en la época, dando lugar al comienzo de un movimiento esplendoroso en la pintura mural renacentista española.

El Peinador de la Reina queda dividido arquitectónicamente y por el lenguaje pictórico empleado, en tres espacios bien diferenciados: la Sala de la Estufa (también conocida como Stufetta o Studiolo), la sala de la Linterna y una Galería Exterior o logia.

La poesía que fluye a través de las representaciones está compuesta por escenas mitológicas con la iconografía del numen clásico, por paisajes históricos y por decoración de grutescos de estilo al romano. Planteamientos innovadores que hacen visible el carácter del personaje a quien iba destinado el Peinador de la Reina, a Carlos V, con la imagen de grandeza, glorificación y majestuosidad, elevando al Emperador del Sacro Imperio Romano Germánico al nivel de los antiguos emperadores. A pesar del posible carácter privado de la estancia, la iconografía representada es un claro sistema propagandístico en el que se tiene muy en cuenta la simbología de cada uno de los elementos, tanto en forma como en color. Pues Aretino, en Diálogo de la pintura de Lodovico Dolce, subraya que "las imágenes no son solamente, como se dice, libros para ignorantes, sino que (como bellísimos recordatorios) despiertan también la devoción de los entendidos ensalzando en unos y otros la consideración de lo que en la pintura aparece representado" (Dolce, 2010, p. 119).

El dominio de la técnica al fresco y al temple es visible en el lugar. También la utilización de molduras de estuco doradas compuestas de yeso, cal y arena de mármol, fueron dispuestas como elemento decorativo mediante el empleo de moldes alternando con la pintura mural. La técnica del estuco ejecutada por Julio de Aquiles en el Peinador de la Reina le fue aprendida en el taller de Giovanni da Udine, especialista del estuco en Italia y maestro de De Aquiles durante su etapa de aprendiz en Roma.

Pero no solo el dominio de la técnica es visible en las pinturas del Peinador de la Reina por parte de los artistas, también el conocimiento en temas mitológicos a través de la literatura clásica de autores como Homero, Ovidio o Virgilio.



(Figura 1). Puerto, María Isabel. (2020). Vistas a la torre de Comares y a la torre Abu-l-Hayyay [Fotografía]. Alhambra, Granada.

2. Sala de la Estufa

Si nos centramos en la Sala de la Estufa, se puede ver cómo la habitación está inspirada en la Estufa de Clemente VII del Castel Sant’Angelo de Roma, lugar en donde estuvo trabajando Julio de Aquiles entre 1525 y 1527. El nombre es dado por la losa de mármol con orificios situada en el suelo para perfumar con sustancias odoríferas y caldear la habitación.

En la Sala de la Estufa hay ocho grandes escenografías navales pintadas al fresco en 1542, donde se narra la Batalla de Túnez de 1535 en la que Carlos V salió victorioso contra Barbarroja. Aparecen los acontecimientos más significativos con perspectiva a vuelo de pájaro de paisajes marítimos y costeros. Se ven edificios y bastiones; los galeones y galeras con gallardetes y banderas; incluso la galera Bastarda en la que iría Carlos V (Gómez–Moreno González, 1888).

Es evidente que los artistas que decoraron estas salas fueron asesorados por personas que estuvieron en primera línea de batalla como Luis Hurtado de Mendoza, Garcilaso de la Vega o por el pintor Jan Cornelisz Vermeyen para documentar las hazañas de la expedición a Túnez y así perpetuarlas en la historia. Muy probablemente Julio de Aquiles y Alexander Mayner utilizaron los bocetos realizados por Vermeyen cuando viajó a Granada en 1539 para mostrar allí los dibujos y apuntes sobre la gesta heroica (López Torrijos, 2000). Son por tanto estas escenas, una de las representaciones políticas más descaradas y prodigadas de Carlos V en la Alhambra.

Bajo los episodios de Túnez, hay zócalos pintados que se disponen por toda la Sala de la Estufa. La policromía se encuentra bastante deteriorada pero aun así se observan vestigios de angelotes cabalgando delfines como símbolo del agua en alusión a la relación del monarca con el mar y en consonancia con las escenas marítimas de la Batalla de Túnez. Fueron realizados mediante la preparación de mortero de cal y arena, encaje del dibujo con sinopia y policromado con colores planos yuxtapuestos (Aguilar y Hasbach, 2007).

Por encima de los cuadros marítimos hay una franja de grutescos sobre fondo rojo bermellón recorriendo toda la habitación, con imágenes de niños, esfinges, cartelas, hojas de acanto, cabezas de león y otras figuras grutescas. El fondo rojo se aplicó sobre la capa de mortero aun húmeda y en éste, se encajó el dibujo para posteriormente pintar al temple: primero los tonos claros y luego los oscuros para sacar el volumen.

Las cartelas sostenidas por niños fitomorfos tenían inscripciones con *Plvs Ovltre* pero fueron blanqueadas en las restauraciones del siglo XVIII. Sin embargo, el paso del tiempo y el desgaste del blanqueado va revelando el lema. En el cartel central de la sala, sobre la puerta Sur, aparecen las iniciales *Fe Y* referidas a Felipe V e Isabel de Farnesio quienes hospedaron en estos aposentos en 1730 (Gómez–Moreno González, 1888). También hay sobre las puertas pequeñas franjas de grutescos con fondo verde veronese y fondo morado.



(Figura 2). Puerto, María Isabel. (2018). Sala de la Estufa [Fotografía]. Alhambra, Granada.

3. Linterna

En cuanto a la Linterna, es el espacio mejor conservado de todo el Peinador de la Reina por haber sido el menos expuesto a las inclemencias climatológicas del exterior y a la actuación humana. Esta pieza se comunica a través de un arco de medio punto con la Sala de la Estufa y tiene nueve ventanas que dan luz al área desde la Galería Exterior. Está caracterizada por el fondo rojo bermellón de estuco pintado al fresco, y con figuras de grutescos pintadas al temple (Aguilar y Hasbach, 2007).

Debemos distinguir dos modelos figurativos en esta zona: por un lado los elementos ornamentales propios del gusto al romano; y por otro lado, las figuras y escenas mitológicas. Pero a pesar de la pluralidad de elementos, existe una cohesión en el contenido semiológico con la alusión a cualidades civilizadoras.

En los ángulos que conforman las paredes, hay cenefas de fondo blanco con grutescos en de los que debemos destacar águilas bicéfalas como símbolo del Emperador y mazorcas de maíz manifestando los dominios territoriales del Imperio (Hinojosa, 2007). En cuanto a

los zócalos de la Linterna, se encuentran bastante deteriorados con meandros vegetales y angelotes cabalgando seres mitológicos.

Las divinidades destacables en la Linterna son: Júpiter y Minerva en la pared Este, Baco y Diana en la pared Oeste, la Fama y la Victoria en la pared Norte.

Baco está relacionado con la vid por enseñar a los atenienses el uso del vino, y con este atributo se le identifica en el Peinador, con racimo de uvas negras y hojas de parra. El significado que se le podría dar a la representación del Peinador, es el que los humanistas del siglo XVI hacen sobre él relacionándolo con la abundancia, o con el comercio y la navegación por haberle enseñado estas artes a los mortales. También se le representa desnudo porque el ebrio pone de manifiesto todos los secretos y porque ha llevado a muchos a la pobreza y a la desnudez.

Diana también se representa desnuda exponiendo su pálida piel. Sostiene con la mano izquierda una saeta mientras que con la derecha sujetá un delicado arco, siendo estos los principales atributos de la divinidad. Otro atributo que posee es una media luna sobre el cabello por relacionarse en algunas leyendas con sus amores con Endimión. Así, Diana es la patrona de la caza, de la naturaleza y de la luna. La elección de la representación de esta diosa en el Peinador de la Reina debió de darse por la pasión de Carlos V por la caza, uno de sus pasatiempos favoritos durante su estancia en Granada en 1526. El gusto por la naturaleza animal es visible además en todo el Peinador, principalmente en las numerosas representaciones de aves.

Júpiter se identifica gracias al rayo que sustenta en su mano izquierda. Se pinta ataviado con un himatión color morado sobre un quitón color blanco, con barba y cabellos abundantes y canosos perceptibles a pesar del desconchado de la policromía en el rostro. Esta figura al estar retratada de pie, erguida y frontal, se puede ver claramente cómo se ha empleado el canon clásico de Políclito en el que la altura equivale a siete cabezas, patrón repetido en todas las figuras de los frescos murales. Júpiter es el ser mitológico más representado en el Peinador de la Reina, identificado hasta en cuatro ocasiones. Esto se deba quizás a la conexión de Júpiter como símbolo de poder como rey de los dioses, con el papel del Emperador Carlos V de mando autoritario de los mortales.

Minerva, símbolo de la guerra y la sabiduría, se sitúa sobre un pedestal plateado portando una lanza y un escudo de cristal para poner de manifiesto que la guerra fue inventada por ella y en alusión de nuevo al Emperador. El rostro está desconchado pero se puede ver el pelo rubio recogido. Y en cuanto a la indumentaria, al igual que Júpiter, porta un quitón color blanco bajo un himatión color violeta. Estos rasgos que definen a Minerva crean en ella una imagen elegante, sensual y juvenil. Tras Júpiter, es la figura que en más ocasiones se representa en todo el Peinador de la Reina.

La Fama está en un altarillo de estilo clásico, pedestre sobre un pedestal dorado. Se perciben con claridad las formas y colores de esta efígie con pelo rubio recogido y alas desplegadas color morado. Es sencillo identificar a este personaje por estar acompañada de dos añafiles plateados, siendo los atributos que la caracterizan pues, “la trompa significa el grito o renombre universal esparcido por las orejas de los hombres” (Ripa, 1987, Tomo I, p. 396). La alegoría a la Fama es una de las representaciones más utilizadas para la monarquía y aristocracia.

La Victoria está representada en un templito con formas arquitectónicas clásicas. La figura está de pie sobre una peana dorada y el rostro ha sido dañado aunque subsiste el pelo rubio con recogido teniendo un claro paralelismo con la imagen de la Fama. Se sabe que es la Victoria por la insignia que porta en su mano izquierda, una palma como símbolo del honor, del valor y el éxito del Emperador Carlos V.

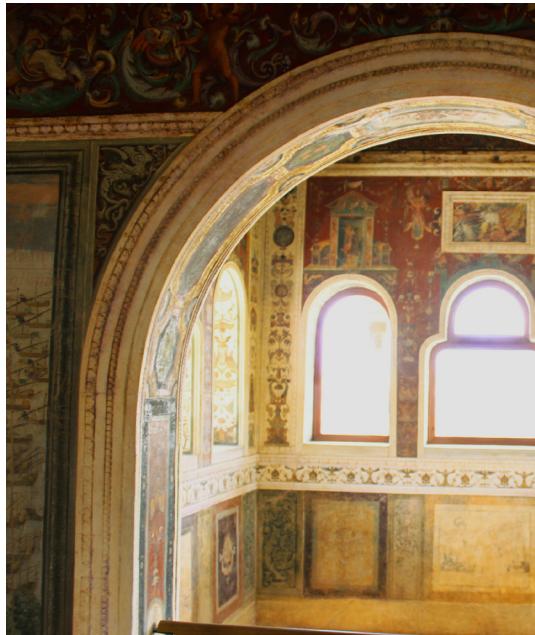
Pero no son solo estas seis figuras las únicas divinidades representadas en la Linterna del Peinador de la Reina, cuatro escenas rectangulares en las paredes también cobran protagonismo por la fuerte carga simbólica que muestran y por el dominio de la técnica pictórica, tratándose de la narración de la fábula de Faetón. Una metáfora a la falta de madurez y prudencia, con sobrada arrogancia y osadía en la dirección de un importante cargo; a diferencia de la dirección con gran manejo, circunspección y gobierno del Imperio de Carlos V, pues esta doctrina moral nos da a entender que “los gobiernos de reinos, repúblicas y cosas de gran consideración, no se deben cometer a hombres mozos, imprudentes y poco experimentados, a pena de que ellos perecerán dejando abrasadas y destruidas las provincias” (De Covarrubias, 2006, p. 533)

En el primer episodio aparece Faetón de rodillas suplicando a su padre el dios Sol para que le confiara su carro durante un día y así tener el gobierno de la vida y demostrar que era hijo de éste, aunque Júpiter le aconsejó que no lo hiciera por tratarse de una actuación temeraria. Está ataviado por lo que parece un exomis color salmón, mientras que el dios Sol está situado a la izquierda de la escena perceptible por la potente luz amarilla que se desprende de esa zona.

En la segunda escena Faetón cae de dos caballos blancos desbocados puesto que al extrañar a su guía, subieron por el cielo causando incendios y bajando por la tierra haciendo secar los ríos, por lo que la Tierra imploró a Júpiter auxilio y justicia. Júpiter reaccionó lanzando un rayo al carro de Faetón para producir su caída. Así, en la escena aparece en la esquina superior izquierda Júpiter con el rayo y señalando a Faetón caído en acto de acusación. Faetón se representa boca arriba cayendo y con una tela “al aire” que ayuda a incentivar el dinamismo en la escena.

En la tercera representación aparece Faetón cadáver y acogido por sus hermanas las Helíades llorando su muerte. Aquí aparecen cinco estampas femeninas: dos de pie y las tres restantes de rodillas. Dos de estas sostienen el cuerpo de Faetón en el suelo y otra dirige su mirada al cielo a modo de súplica o clemencia a los dioses.

En la cuarta escena las cuatro Helíades se metamorfosan en álamos como consecuencia del llanto junto al río Erídano. La quinta figura sea quizás Clímene, madre de Faetón. En la pintura también aparece Cigno, el hermanastro de Faetón que se transformó en cisne por causa del dolor.



(Figura 3). Puerto, María Isabel. (2020). Arco de acceso a la Linterna [Fotografía]. Alhambra, Granada.

4. Galería Exterior

Se trata de una logia con arcadas orientadas al Este, Norte y Oeste, que bordea a la Linterna por el exterior y a la que se accede desde la Sala de la estufa por dos puertas.

Sobre una de estas puertas, la situada al Oeste de la galería, hay representada una composición de grutescos con la policromía conservada aunque la parte inferior se encuentra algo dañada. En esta zona con la pintura degastada, se perciben lo que probablemente sean cisnes en unas especie de cajas o pedestales de planta cuadrangular. Pero entre los elementos

que sí se conservan con claridad se perciben las figuras de dos angelotes, parte de un águila atendiendo a la simbología carolina, vegetales y gorriones.

Sobre la puerta de la zona Este de la misma galería, también hay pinturas de grutescos en las que se ha perdido gran parte de la composición. No obstante se pueden intuir las formas, presentando elementos muy similares a los de la puerta Oeste con dos pedestales de planta cuadrangular decorados con motivos vegetales, cisnes y un águila bicéfala en la parte central. Estas composiciones grutescas son muy similares a los dibujos de Andrés de Melgar pertenecientes a la colección del Metropolitan Museum of Art de Nueva York (Dacos, 2007), los cuales fueron copia del artista como bocetos de estudio, de las pinturas murales de Julio de Aquiles en el palacio de Francisco de los Cobos de Valladolid pintadas en 1533.

Otros elementos destacables dentro de la Galería Exterior, entre la composición grutesca son: los templete de Minerva, Júpiter en la pared Este; los templete de la Abundancia y Fuego Sagrado en la pared Oeste (Puerto, 2020).

Minerva posee la policromía algo degastada aunque conserva favorablemente el templete en el que se encuentra. El parcial deterioro de la figura ha implicado a que algunos estudios pasados señalaran que esta figura se refería al dios Neptuno por una especie de tridente que porta, que no deja de ser la lanza de minerva desconchada, dejando desapercibida la anatomía femenina. Como Minerva la vieron e identificaron autores del siglo XIX tales como Giménez-Serrano (1846) o Remigio Salomón (s.f.).

Al igual que sucede en la representación de Júpiter y Minerva de la Linterna, en la Galería Exterior Júpiter se vuelve a pintar junto a Minerva de nuevo, aunque en este caso desnudo, con el atributo del rayo, con largas barbas y pelo canoso.

En la zona Oeste de la galería, nuevamente hay dos templitos en este caso flanqueados por dos figuras híbridas de grifos con cuerpo de león y cabeza de ave. Uno de ellos contiene una figura que casi ha desparecido al completo. Algunos estudios pasados la identificaban con la Abundancia por los vegetales que aparecen en la parte superior los cuales posiblemente salieran de una cornucopia. En la zona inferior hay una esfera plateada que probablemente se trató de un timón, atributo de la alegoría a la Fortuna, también caracterizada con el atributo de la cornucopia.

El segundo templete de la parte Oeste se refiere al Fuego Sagrado (De Argote, 1805). Se aprecia el Fuego sobre un pedestal cilíndrico en la parte inferior de la escena. En la superior hay elementos que posiblemente estén relacionados con la Pasión de Cristo, pudiéndose intuir un Ostensorio del Cuerpo de Cristo, elementos puntiagudos quizás clavos o lanzas, una Cruz y formas vegetales.

A pesar de la variedad de figuras en el bosque de grutescos dispuesto por toda la Galería Exterior, el protagonismo lo cobran seis alegorías de gran tamaño con respecto al resto de figuras del Peinador de la Reina. Se tratan de las Virtudes Cardinales y Teologales,

mostrando el concepto de hombre capaz de gobernar un Estado regido por los valores de la justicia, la fuerza y la temperancia, e iluminados por los principios de la Fe Cristiana. Son pues la Templanza, Esperanza, Fe, Caridad, Justicia y Fortaleza (Puerto y Jódar, 2020). Queda ausente la personificación de la Virtud Prudencia, aunque es representada de forma metafórica en la fábula de Faetón de la Linterna.

Los cuadros de las Virtudes difieren del resto del paño mural de grutescos pero marcan un estudiado equilibrio compositivo. Las Virtudes son realizadas por Julio de Aquiles y Alexander Mayner mediante la técnica de ejecución de preparación de mortero de cal y arena, encaje de dibujo inciso y pintadas al fresco terminadas en temple.

En cuanto a la parte de los zócalos de la Galería Exterior la policromía ha desaparecido casi al completo. Muy pocos vestigios de pintura se conservan. Pero gracias a estos pocos rastros de pintura, se puede intuir la composición de esquemas geométricos con algunos detalles vegetales. En los palacios renacentistas, primero italianos y más tarde importados a España, se utilizaban patrones similares para las composiciones de zócalos con formas geométricas e imitaciones marmóreas. Son algunos ejemplos el palacio del príncipe Andrea Doria en Génova en el que colaboró Julio de Aquiles bajo la dirección de Perino del Vaga; el Palazzo Grimani a Santa María Formosa en Venecia decorado por Giovanni da Udine; o el Palacio del Marqués del Viso en el municipio del Viso del Marqués a finales del siglo XVI (Navarrete, 2005).



Figura 4). Puerto, María Isabel. (2018). Galería Exterior del Peinador de la Reina [Fotografía].
Alhambra, Granada

5. A modo de conclusiones

En definitiva en este lugar mágico del Peinador de la Reina, se utilizaron los muros como soporte pictórico en donde se muestra la capacidad creativa, fantasiosa e imaginativa de los artistas Julio de Aquiles y Alexander Mayner con el juego de divertidos grutescos e imágenes mitológicas, siendo verdaderamente admirable la concentración de manera resumida de la simbología del Emperador Carlos V con figuras aparentemente sencillas pero con grandes cargas narrativas.

En la actualidad el estado de conservación de las maravillosas pinturas murales se contrasta con la sensación de aflicción causada por fuertes lagunas pictóricas que se muestran en parte de la decoración mural. Consecuencia de diversos factores tanto humanos como naturales a lo largo del tiempo que han suscitado al deterioro. Afortunadamente hoy en día el patrimonio y su conservación es un valor primordial para su salvaguarda.

Referencias

- Aguilar Gutiérrez, Juan y Hasbach Lugo, Bárbara. (2007). Restauración y conservación del Peinador alto de la Reina. Cuadernos de la Alhambra, 41(42), 119–149.
- Dacos, Nicole. (2007). <<Julio y Alejandro>> Grutescos italianos y cartografía flamenca en el Peinador de la Reina. Cuadernos de la Alhambra, 41(42), 81–117.
- De Argote, Simón. (1805). Nuevos paseos históricos, artísticos, económicos-políticos por Granada y sus contornos. Tomo II. Granada: Imprenta de D. Francisco Gómez Espinosa de los Monteros.
- De Covarrubias Horozco, Sebastián. (2006). El tesoro de la lengua castellana o española. Madrid: Iberoamericana. (Original publicado en 1611).
- Dolce, Lodovico. (2010). Diálogo de la pintura, titulado Aretino, y otros escritos de arte (Ed. S. Arroyo). Madrid: Akal. (Original publicado en 1557).
- E. Rosenthal, Earl. (1988). El Palacio de Carlos V en Granada (P. Vázquez Álvarez, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Giménez-Serrano, José. (1846). Manual del artista y del viagero en Granada. Granada: J. A. Linares.

Gómez–Moreno Calera, José Manuel. (2007). Transformaciones cristianas en la torre del Peinador entre los siglos XVI y XIX. *Cuadernos de la Alhambra*, 41(42), 37–55.

Gómez–Moreno González, Manuel. (1873). Julio y Alejandro, pintores italianos del siglo XVI, y sus obras. *El Liceo de Granada: revista quincenal de ciencias, literatura y artes*, 5(8), 113–118.

Gómez–Moreno González, Manuel. (1888). Los pintores Julio y Alejandro y sus obras en la Casa Real de la Alhambra. *Cosas granadinas de arte y arqueología* (pp. 121–147). Granada: Imprenta de la Lealtad.

Hinojosa Canovaca, Juan Carlos. (2007). La torre de la estufa y la introducción del clasicismo en la Alhambra. *Cuadernos de la Alhambra*, 41(42), 69–79.

López Torrijos, Rosa. (2000). Las pinturas de la Torre de la estufa o del Peinador. En P. Galera Andreu (Ed.), *Carlos V y la Alhambra* (pp. 107–129). Granada: Patronato de la Alhambra y Generalife, Consejería de Cultura.

Navarrete Orcera, Antonio Ramón. (2005). *La mitología en los palacios españoles*. Jaén: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Centro Asociado “Andrés de Vandelvira”.

Ovidio Nasón, Publio. (1972). *Las Metamorfosis* (F. C. Sainz de Robles, Trad.). Madrid: Espasa Calpe. (Original de 8 d. C.).

Puerto Fernández, María Isabel y Jódar Miñarro, Asunción. (2020). Estudio del patrimonio a través del dibujo: hipótesis visual sobre las imágenes de las Virtudes en el Peinador de la Reina. *Revista PH*, (99), 98–119. <https://doi.org/10.33349/2020.99.4426>

Puerto Fernández, María Isabel. (2020). Estudio del patrimonio a través del dibujo: hipótesis visual sobre las imágenes de los templete de la galería exterior en el Peinador de la Reina de la Alhambra. *Revista Eviterna*, (8), 181–202. <https://doi.org/10.24310/Eviternare.vi8.9835>

Ripa, Cesare. (1987). *Iconología* (J. Barja y Y. Barja, Trad.). Tomos I/II. Madrid: Akal.

Salomón, Remigio. (s.f.). *Guía del Viajero en Granada*. Granada: Tipografía de D. Paulino V. Sabaté.

Re-corriendo las calles de San Juan: la cartografía como representación de experiencias

Walking the streets of San Juan: Cartography as representation of experiences

Lucía Mañas Villar
lucia98villar@gmail.com
Universidad de Jaén (España)

Recibido: 18/04/2021
Revisado: 17/12/2021
Aceptado: 20/12/2021
Publicado: 28/01/2022

Resumen

En relación a las numerosas técnicas y métodos para conocer una ciudad, barrio o cualquier espacio, la deriva, como herramienta de análisis, permite poner en relación lo lúdico con lo académico y lo conceptual con lo artístico. Concretamente, este estudio se lleva a cabo por medio de una Metodología Basada en las Artes para la exploración de un barrio del Casco Antiguo de la ciudad de Jaén con la finalidad de analizar y reflexionar sobre su contexto y elaborar diferentes diseños cartográficos a raíz de dicha deriva. Por tanto, este artículo se divide en dos partes: una primera donde se aborda el concepto de deriva

Abstract

In relation to the numerous techniques and methods to know a city, neighborhood or any space, derive, as a tool of analysis, allows relating the playful with the academic and the conceptual with the artistic. Specifically, this study is carried out through an Arts-Based Methodology to explore a neighborhood in the Old Town of the city of Jaén. All this in order to analyze and reflect on its context and develop different cartographic designs as a result of this derive. Therefore, this article is divided into two parts: a first where the concept of derive and cartography is addressed, from a theoretical perspective and a second part, focused from the

Sugerencias para citar este artículo:

Mañas Villar, Lucía. (2022). Re-corriendo las calles de San Juan: la cartografía como representación de experiencias. Tercio Creciente 21, (pp. 141-160), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6295>

MAÑAS VILLAR, Lucía. Re-corriendo las calles de San Juan: la cartografía como representación de experiencias. Tercio Creciente, enero 2022, pp. 141-160, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6295>

y cartografía desde una perspectiva teórica y una segunda parte, enfocada desde la parte artística, en el que se analiza esta deriva y se registra esta experiencia por medio de cartografías en las que se aplican diversas técnicas.

artistic part, in which this derive is analyzed and this experience is recorded through cartography maps in which various techniques are applied.

Palabras clave

deriva, Investigación Basada en las Artes, cartografía, psicogeografía

Keywords

Derive, Arts Based Educational Research, Cartography, Psychogeography

1. Introducción

Fue a mediados del siglo XX cuando los letristas rescataron, a través de paseos y recorridos, el reclamo de la ciudad vivida como un espacio lúdico. Actualmente se sigue haciendo uso de ese “paseo” como forma de exploración artística de lo urbano, para recopilar información y elaborar con ello una reflexión crítica. Además, como sostiene María Martínez (2014) “durante el paseo a un lugar se puede aprender a ver desde otra mirada, que todo influye en uno, desde el paisaje o entorno que habita, hasta el camino recorrido hasta llegar a un lugar” (p.55). Todo ello a través de una interacción de nuestros cuerpos con el espacio.

Teniendo presente esto, el objetivo de este artículo es la elaboración de diseños artísticos cartográficos en base a diversas derivas realizadas en un barrio de la ciudad de Jaén, permitiendo con ello el posterior análisis visual de esta experiencia. Todo ello posibilita el fin último de conocer ese contexto urbano para su consiguiente actuación en él por medio de las artes. Se entiende con esto, que este artículo es una pequeña parte de un proyecto más amplio de investigación basada en las artes.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, el presente texto recoge diferentes secciones. Las dos primeras tituladas Deriva y Cartografía vienen a ser una pequeña síntesis y revisión sistemática sobre ambos términos. El resto, se centra en el proceso y resultado de la práctica de la deriva en sí misma, así como sus conclusiones.

2. Orígenes de la deriva

Ya a finales del siglo XIX, las obras de Charles Baudelaire, Walter Benjamin, Edgar Allan Poe, así como otros, reflejaban un pensamiento en el que se contemplaba al ciudadano como componente y pieza principal de la urbe, al definirse como “el agente receptor de lo que la ciudad comunica” (González, Salazar y Urrea, 2014, p.140). Se inicia con ello, una nueva forma de mirar y comprender verdaderamente la configuración de la arquitectura en la población.

Dentro de este orden de ideas, por esa época y a principios del siglo siguiente, se habla del vagabundeo como acto de andar, sin rumbo, observando el entorno y trabajando con todos los sentidos, dando paso a la contemplación activa del espacio. Poco tiempo después surge con ello el movimiento dadaísta, desacralizando el arte y en el que presentan a la ciudad como un espacio de acción y reflexión, a través de la acción estética. Fue en 1921, en París e impulsados por los dadaístas Tristán Tzara y André Bretón, cuando tuvo lugar ese comienzo de incursión urbana, recorriendo las calles de la ciudad para expresar que en lo cotidiano y banal se descubre y se halla un gran tesoro.

Tras el fugaz paso del Dadá, Bretón defiende el surrealismo. Insatisfechos por cómo se lleva a cabo esa representación convencional de lo urbano, diseñan una cartografía en el que se manifiesta otra forma de pensamiento y cuyo factor predominante es la subjetividad. Este movimiento cultural hace uso del errabundeo, como método de estudio de un espacio.

Los experimentos surrealistas revelan una ciudad reducida a los lugares que se pueden recorrer [...] Y más allá de la percepción del espacio real, identifican que hay en estas calles, plazas y edificios públicos una sociedad somnolienta, que calla, que está sumergida en una permanente duermevela urbana [...] como habitantes, somos incapaces de romper los hábitos impuestos y nos vemos incapaces de explorar –de rastrear, sondear, bucear, investigar, examinar– el espacio que hemos construido. (González et al., 2014, p.142)

Fundador de la Internacional Situacionista y apoyándose en las acciones surrealistas, Debord alzó el término de deriva como forma de acercamiento a la ciudad, recuperando el concepto de flâneur como paseante, de Baudelaire, cuyo fin último era descubrir la ciudad y, acto seguido si es posible, efectuar en ella una elaboración artística. Para Charles, el flâneur es la representación de la modernidad, donde la ciudad es un bien de consumo para la producción intelectual, convirtiéndose en una condición esencial para poder ser artista (González et al., 2014).

Guy Debord, al publicar su “Teoría de la Deriva”, llegó a definir este método como “[...] una técnica de tránsito fugaz a través de ambientes cambiantes” (Debord, 1956, p.22) y “[...] una forma de investigación espacial y conceptual de la ciudad a través del vagabundeo” (Debord, 1956, p.26). Hablamos de una exploración artística del espacio, sin una duración determinada; una práctica centrada en perderse y desorientarse, que conlleva a una observación activa y contemplativa; una actividad que se puede organizar en grupos o individualmente y con la que se obtiene información para desarrollar un análisis crítico, pues en nuestra naturaleza está, como seres racionales que somos, hallar un significado y relación a todo lo que nos rodea y percibimos, pues nos persuadimos de que lo que captamos en nuestro entorno posee un sentido.

3. Cartografía

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la práctica de la deriva es una forma de explorar un lugar y obtener información. Como medio para registrar esos errabundeos, encontramos las cartografías. Debord defiende que la elaboración de la misma implica la confección de microrrelatos y conexión entre los mismos. Todo ello lleva a la creación de una geografía alternativa, partiendo de la base de una experiencia efímera, personal y fragmentada (Palacios, 2014).

A diferencia de las cartografías convencionales, estas formas de reunir y representar los datos no requieren de una base de referencia para poder ser comprendidas. Más bien supone esa personalización de los datos, incorporando nuevos símbolos y realidades.

No se ha presentado en ningún momento un consenso de cómo registrar esas experiencias, por lo que la construcción de cartografías entraña un ejercicio propio, personal que requiere el uso de ingredientes que faciliten para otros, la identificación de lo representado, así como la propia reinterpretación. Supone, por tanto, un recurso que posibilita experimentar otras maneras de representar esa experiencia.

Cartografiar una deriva implica gestionar y organizar toda esa práctica para una mejor percepción; dejar un tiempo para reposar; reflexionar para detectar algo que se pasara por alto en aquel momento; admitir que es un trabajo de comunicación. Hablamos de un procedimiento de carácter creativo. Hay registros de cómo hace medio siglo atrás, artistas utilizaban esas experiencias de trabajo de campo como obras de arte.

Desde hace relativamente poco y gracias a los avances tecnológicos en relación al mapeo, los artistas hacen uso de ello para la creación de otros géneros. Ulmer y Koro-Ljungberg (2015) sostienen que el método de cartografiar ofrece la posibilidad de integrar tanto mapas e informes de carácter científico, como obras de arte. Desde la posición de Alonso-Sanz (2020) con respecto al uso de estas herramientas en la elaboración de cartografías, ello se debe por “su utilidad transformadora, por su capacidad para proyectar críticas compartidas a realidades existentes o para plantear gráficamente otras realidades posibles” (p.368). Hecho que se vincula con los orígenes, más concretamente con la psicogeografía y sus mapas.

Al contrario de los mapas convencionales, estos no están llenos de información objetiva, ni tienen por qué representar fielmente la realidad física de esos espacios explorados, ya que el propósito de estos es el de dejar atrás ese enfoque aplanado del espacio. Desde esta perspectiva y de acuerdo con Girardi, Falcão de Lacerda, Azoury y Muniz (2011):

Los mapas psicogeográficos se configuran como una posibilidad de representar el espacio. Buscan promover la experimentación y la experiencia espacial y traducir en una presentación lo que esto produce, presentando tensiones y desarticulaciones del espacio, relaciones imaginativas, así como políticas que conforman el espacio. (p.9)

La psicogeografía es, por tanto, una forma de aunar el espacio y la percepción que se tiene de este, por medio de mapas situacionales que representan los diversos vínculos, relaciones y dimensiones de esta experiencia personal y, al mismo tiempo, proceso de investigación. Teniendo presente esto y en relación al ejercicio de deriva, el paseo no es un medio, sino un fin donde el registro se convierte en algo decisivo.

4. Contexto

El lugar en el que llevaré mi proyecto de investigación y, por tanto, la deriva, se encuentra en la zona del Casco Antiguo de la ciudad de Jaén, más concretamente, en el barrio de San Juan. Un lugar en el que aún quedan huellas de civilizaciones romanas, fenicias, árabes, judías... construido sobre los restos de lo que fue un asentamiento íbero.

En un estudio previo, este barrio ocupa una gran extensión, próxima a las 18ha, pues limita al Sur con las Faldas del Castillo de Santa Catalina, al Norte con la plaza de San Agustín y la plaza del Dr. Blanco Nájera, al Este con los Baños Árabes y calle Santísima Trinidad y al Oeste con el Arco de la antigua parroquia de San Lorenzo.

Una zona llena de callejones estrechos y calles sin salidas, que agrupan la mayor parte de estructuras históricas, iglesias, palacios y conventos de la ciudad; redes de callejuelas laberínticas, no en el sentido literal, sino siguiendo a Constant, un lugar donde es posible extraviarse, en el sentido más positivo de encontrar caminos desconocidos.



Figura 1: Extensión del barrio de San Juan. Imagen editada. Elaboración propia, 2020

5. Metodología

Este proceso de investigación se enmarca dentro de las Metodologías de Investigación Basadas en las Artes. De acuerdo con Barone y Eisner (2012), “la investigación basada en artes era -y es- un intento de utilizar las formas de pensamiento y las formas de representación que proporcionan las artes como medio a través de las cuales el mundo puede ser comprendido mejor” (p.11).

Se trata de un procedimiento en el que se expone la realidad por medio de procedimientos artísticos, dirigiéndose más hacia el ámbito de lo social, humano y experiencial. Contextualizando a este estudio, la actividad artística empleada es la cartografía, que además de utilizarse como medio para el registro de la experiencia de la deriva, permite obtener información para dar respuesta o cuestionarse acerca de problemas que quizás, empleando otras metodologías habrían pasado inadvertidos. Teniendo en cuenta lo planteado y como postulan Marín y Roldán (2017) el objetivo último se orienta más a la formulación de nuevas preguntas más que en la resolución de las mismas, en otras palabras, impulsar nuevas “conversaciones”.

Dentro de este marco, esta metodología está abierta a una gran diversidad de enfoques, procesos y técnicas para organizar y representar esas formas de pensamiento obtenidas de la investigación. Esto me permite posicionarme en el rol, tanto de artista como de investigadora, por medio de una primera etapa en la que llevo a cabo varias derivas y una segunda etapa, con la realización de cartografías.

La Investigación Basada en las Artes aborda, por consiguiente, una dimensión tautológica, pues “asume que en toda actividad humana hay un propósito investigador” (Hernández, 2008, p.92). Frente a esta perspectiva, no se puede hablar de esta investigación sin tener presente la experiencia, pues este terreno brinda la oportunidad de alcanzar saberes y respuestas en la investigación por esta vía.

6. Resultado

Los resultados de este trabajo son cartografías que he elaborado y que reflejan los tipos de derivas que llevé a cabo en el barrio de San Juan, en la ciudad de Jaén. Las clasifiqué en tres clases: en primer lugar una deriva donde prestaba una mayor atención a la historia, arquitectura y cultura del barrio; una segunda donde me centraba en los diversos elementos artísticos plasmados en las paredes; y, finalmente, una tercera, un tanto más general y sin embargo, más profunda dado que me sumergí completamente en todas y cada una de las calles y conocí la verdadera realidad del territorio.

Para la elaboración de los mapas psicogeográficos, desempeñé un delicado trabajo de edición gráfica en el que combiné e integré fotografías, mapas, garabatos y figuras, para formar un collage. Estas cartografías no se centran tanto en el recorrido que realicé, sino en la experiencia que envolvió a aquellos paseos.

6. 1. Primera deriva

En esta primera experiencia, deambulé por las calles del barrio de San Juan a solas, permitiéndome ello, poder reflexionar sobre mi papel como observadora. Puesto que esta zona se reconoce como parte del Casco Antiguo, decidí explorar todas esas maravillas y restos históricos que constituyen la identidad del barrio. Inicié el paseo en la calle de Almendros Aguilar. Ya solo con poner un pie en el suelo adoquinado, te das cuenta de que te encuentras en un sitio totalmente diferente a lo que uno está acostumbrado.

Por cada calle que iba pasando me iba encontrando muros de piedra, arcos, hornazinas, frontón, esculturas, etc. En definitiva, un sinfín de estructuras arquitectónicas construidas hace década e incluso siglos.



Figura 2: Cartografía de la primera deriva. Imagen editada.
Elaboración propia, 2020



6. 2. Segunda deriva

Como he comentado anteriormente, en esta deriva me he querido centrar en los murales artísticos que encontramos por el barrio y sus alrededores. A diferencia de la experiencia anterior, esta la realicé acompañada de mi hermana. Esto me permitió poder escuchar no solo mis cavilaciones, sino las de ellas también e intercambiar ambas.

En este barrio podemos encontrar, en abundancia y con bastante facilidad, pintadas de carácter malintencionado en las fachadas o inmuebles que dañan la imagen de la zona. Sin embargo, entre callejones y límites del barrio, he podido observar que hay murales artísticos, que incitan al paseante a seguir callejeando con las ganas de seguir encontrando más. Nadie que pase por esa zona puede evitar no pararse durante al menos unos segundos para contemplarlos.

A medida que iba caminando, varias reflexiones pasaban por mi mente: el encontrar estas creaciones en un barrio en mal estado y olvidado, me hacía pensar que todo tiene belleza, pero que hay que saber mirar y buscarla; que detrás de una simple pared de ladrillos vieja y con grietas, se esconde algo asombroso, ¿por qué no? Hablamos de un barrio que tiene la capacidad de sorprender a cualquiera que pase por ahí.



Figura 3, 3a (detalle) y 3b (detalle): Cartografía de la segunda deriva. Imagen editada. Elaboración propia, 2020



Figuras 3a (detalle) y 3b (detalle):



6. 3. Tercera deriva

Finalmente, llegamos a la tercera deriva, en la que caminé por todas y cada una de las calles, cuestas, estrechos callejones y escaleras. Me di cuenta que al volver a hacer la deriva sola, mis pasos eran más tranquilos, por lo que pude prestar mayor atención a las fachadas, la escasa vegetación, el silencio que había conforme te alejabas de la calle principal de Martínez Molina, etc.

A medida que me iba adentrando en el barrio, dejando atrás las calles más concurridas, me iba dando cuenta de la doble realidad de la zona: basura, solares abandonados, calles levantadas, calles hundidas, tendido eléctrico descolgados y a la altura de nuestras cabezas, casas a punto de derrumbarse, calles tan estrechas donde apenas cabe un coche y una persona a la vez, etc. Se aprecia una situación y un estado lamentable cuyo efecto salpica, directamente, a todos los ciudadanos de esa zona.

La presente cartografía plasma la conexión de esas realidades que hay en el barrio, por medio de un hilo que simula el tendido eléctrico y que conecta con todo el territorio. Además, este mapa recoge esa visión, a través del color y las manchas, de tristeza y pesar por la situación del barrio y cómo esta “salpica” y repercute a todos los que están allí.



Figura 4: Cartografía de la tercera deriva. Imagen editada. Elaboración propia, 2020

7. Conclusiones

Llevar a cabo estas derivas y compararlas tanto estética como conceptualmente, ha supuesto una labor esencial, ya que me ha permitido recabar información, conocimientos y experiencias del entorno, a través del mismo. Como sostiene Recasens (2014):

Caminar supone un medio de conocimiento en sí mismo. Es eje central de maneras de pensar, de entender, de experimentar el espacio urbano. La ciudad, desde la vivencia cotidiana, se establece como el espacio escénico donde cada caminante genera lugares que cuestionan la geografía tradicional. (p.100)

Como se ha podido comprobar, se trata de una herramienta básica que pone en práctica esa dimensión social del individuo, para hacer uso del pensamiento, de las sensaciones y acciones. Destacar que el registro de estas derivas por medio de cartografías, pone de manifiesto la capacidad del conocimiento artístico para asociar esos pensamientos y emociones con el entorno urbano desde una mirada crítica y personal.

Con esta investigación, he tenido al alcance información que, aunque no me resultaba del todo desconocida porque partía de una base, la vivencia me ha permitido entender y analizar ese espacio urbano, tan necesario para seguir desarrollando mi proyecto. Comprendí que estaba ante un barrio que a pesar de presentar una gran riqueza por su patrimonio histórico, arquitectónico, cultural y artístico, cuyas huellas de las civilizaciones pasadas aún siguen presentes, a día de hoy se contempla como la gran olvidada y desconocida. Todo su potencial se ve mermado por las condiciones desfavorables que van arrasando estas redes laberínticas de callejuelas y que dan lugar a la pérdida de su identidad.

En definitiva, caminar sin rumbo fijo, deambular por cada uno de esos rincones y empezar a contemplar el entorno desde una mirada activa, da lugar a que se obtenga un enfoque más allá de lo que se conoce y se preestablece. Citando a Robert Walser (2003), “el que se niega a perderse, tampoco conseguirá encontrarse jamás. Así que quiero perderme”.

Referencias

- Alonso-Sanz, A. (2020) Una profesora flâneuse en París. Cartografías en la formación inicial de docentes. Arte, Individuo y Sociedad 32(2), 363-386.
<https://doi.org/10.5209/aris.63670>
- Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). Arts Based Research [Investigación basada en artes]. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Debord, Guy ([1956] 1996a). Teoría de la Deriva. En Libero Andreotti y Xavier Costa (eds.), Teoría de la Deriva y otros textos situacionistas sobre la ciudad (pp. 22-27). Barcelona: Actar.
- González, María Margarita; Salazar, Camilo, y Urrea, Tatiana (2014). Re-correr la ciudad. URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales, 4(1), 139-157. http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/gonzalez_salazar_urrea
- Girardi, G., de Lacerda, L. D. C. F., Varga, A. A., & Lima, L. M. (2011). Cartografias alternativas no âmbito da educação geográfica. Revista Geográfica de América Central, 2(47E).
- Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Educatio siglo XXI, 26, 85-118.
- Marín-Viadel, R.; Roldán, J. (2019) A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. Arte, Individuo y Sociedad 31(4), 881-895.
<https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Martínez-Morales, María (2014). Tejiendo espacios. Investigaciones artísticas como metodologías educativas. Tercio Creciente, nº5, pp. 51-60. Recuperado de: <http://www.terciocreciente.com/>
- Palacios, Antonio Jesús (2014). Carto[bio]grafias. Invenciones cartográficas para representaciones experienciales. URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales, 4(1), 269-276. http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/palacios_ortiz

Recasens, Anna (2014). Espacios, experiencias y recorridos interiores. URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales, 4(1), 95-110. <http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/recasens>

Ulmer, JB y Koro-Ljungberg, M. (2015). Escribir visualmente a través de eventos (metodológicos) y cartografía. Investigación cualitativa, 21 (2),.

Sul Ponticello de Triana. La presencia del violín en el Flamenco

*Sul Ponticello of Triana. Violin in
Flamenco*

Eva Calero Jiménez
eva.violin@hotmail.com
Conservatorio Profesional de Música
“Esteban Sánchez” de Mérida, Badajoz (España)

Sugerencias para citar este artículo:

Calero Jiménez, Eva. (2022). Sul Ponticello de Triana. La presencia del violín en el Flamenco. Tercio Creciente 21, (pp. 161-172), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6915>

CALERO JIMÉNEZ, EVA. Sul Ponticello de Triana. La presencia del violín en el Flamenco. Tercio Creciente, enero 2022, pp. 161-172, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6915>

Recibido: 22/10/2021
Revisado: 09/11/2021
Aceptado: 20/12/2021
Publicado: 28/01/2022

Resumen

¿Existe suficiente documentación que muestre realmente el rol que el violín ha desempeñado en el flamenco a lo largo de su historia? ¿Qué relación ha mantenido este instrumento con dicho arte? ¿Se conocen aspectos relativos a la interpretación del flamenco a través del violín? El presente artículo pretende llegar a conocer la presencia del violín en el flamenco a lo largo de su andadura como manifestación artística. Para ello, se vuelve especialmente relevante abordar una profunda investigación que localice toda la documentación disponible al respecto y que, por tanto, consiga aportar un corpus de aquellas indagaciones que,

Abstract

Is there enough documentation that shows the role that the violin has played in flamenco throughout its history? What connection has this instrument maintained with this music? Are aspects related to the interpretation of flamenco through the violin known? This article aims to have knowledge of the presence of violin in flamenco throughout its career as an artistic manifestation. For this reason, it becomes especially important to carry out an in-depth investigation that locates all the documentation on the matter and that manages to provide a corpus of those researchs that, after a thorough

tras un estudio concienzudo, se han preocupado por esclarecer el vínculo existente entre ambos campos.

study, have been concerned with clarifying the link between both fields.

Palabras clave

Violín, flamenco, transcripción, música.

Keywords

Violin, flamenco, transcription music.

1. Introducción.

El flamenco es un género que, especialmente en las últimas décadas, se encuentra en un continuo proceso de apertura hacia otras músicas, intentando asimilar todo aquello que se muestre afín a su particular naturaleza para, de esta forma, poder ofrecer un universo expresivo más global, completo y heterogéneo, estrechamente vinculado a la idiosincrasia de la sociedad contemporánea.

Sin embargo, aunque este proceso de mezcolanza musical pueda parecer, a priori, algo completamente novedoso en este campo, no resulta exclusivo de nuestro tiempo. Se trata, más bien, de la consolidación de un procedimiento que ha contribuido al asentamiento y cristalización de las ideas emergentes que en una época pasada ya comenzaron a modificar la conceptualización más primitiva del flamenco.

Dentro de este cóctel de elementos convergentes, el violín ocupa su propio lugar. Solo basta con analizar la cada vez más notoria presencia de este instrumento en los espectáculos flamencos para darnos cuenta de su especial idoneidad al respecto. Además, no resulta difícil apreciar el interés que, en nuestros días, está surgiendo por investigar el papel que el violín desempeña en este arte, aumentando en los últimos años de manera exponencial, pero ¿ha sido siempre así? ¿Desde cuándo podemos advertir la inclusión de la interpretación violinística en el campo del género flamenco?

Teniendo todo esto en cuenta, resulta realmente necesario localizar qué documentos de carácter científico se encuentran vinculados a la presencia del violín en dicho contexto para, de este modo, poseer ciertas referencias fundamentadas a la hora de abordar una serie de estudios más específicos y detallados. Con ello, el presente artículo muestra, en concepto de estado de la cuestión, aquellas fuentes en las que el violín aparece como un elemento más del elenco flamenco.

2. Objetivos

Entre las finalidades propuestas, se destaca como objetivo general el hecho de llegar a conocer la documentación existente acerca de la presencia del violín en el ámbito de la música flamenca, así como su popularidad dentro del campo investigativo. Por consiguiente, se podrán identificar los diversos trabajos que han tratado este asunto, bien desde perspectivas más científicas, bien desde una visión más interpretativa. Asimismo, podrían añadirse una serie de objetivos más específicos:

-Descubrir las variadas perspectivas desde las que se ha abordado la presencia del violín

en la música flamenca durante su propia evolución.

-Analizar los diferentes trabajos de investigación que recojan el papel del violín en el ámbito del flamenco.

-Advertir la posible existencia de una técnica específica que contenga las principales bases de la interpretación del violín en el flamenco.

-Indagar sobre la existencia de monográficos que recopilen una serie de ejercicios específicos destinados a la práctica del violín en el flamenco.

3. La presencia del violín en el Arte Flamenco

Tras una amplia búsqueda bibliográfica referente a la temática en cuestión, se han localizado una serie de fuentes cuyo contenido contribuye a dar respuesta a los objetivos previamente establecidos en la presente indagación. De este modo, Sansón (2013) presenta un proyecto centrado en la presentación del violín como instrumento flamenco y como medio a través del que la música clásica puede acercarse, en mayor medida, al mundo flamenco.

En su indagación, Sansón explica lo enriquecedor que resulta poder acceder con el violín a la interpretación de diferentes tipos de música centrándose, en este caso, en la música flamenca. Para llevar a cabo dicho acercamiento, divide su investigación en dos partes diferenciadas: la primera, focalizada en la asimilación de ciertas ideas conceptuales del flamenco, sus elementos formales y la clasificación de los diversos estilos de este arte; la segunda, destinada a plasmar el proceso que esta autora ha llevado a cabo para abordar el campo del flamenco desde su universo clásico, deteniéndose tanto en la jerga propia de ambos géneros como en los recursos técnicos e interpretativos determinantes para ello.

Asimismo, ofrece información acerca del flamenco en la actualidad junto con ciertos datos de una serie de obras y compositores seleccionados a criterio propio y que la autora utiliza para la audición que inserta como exemplificación práctica de toda su investigación. Con ello, se centra en la idea de cómo expresar la música, en lugar de qué expresar, concentrando el valor de su proyecto en este concepto. Por tanto, dada la naturaleza del presente artículo, se ha visto adecuado incidir en la segunda parte de dicha investigación, más acorde a la temática que se está abordando.

Sansón aboga por una estilística basada en la búsqueda de colores, con una sonoridad y tímbrica diferentes a las empleadas por la música clásica e imitando, de esta forma, la voz flamenca. Además, destaca la necesaria adecuación a la tan característica ornamentación de la misma, proceso para el que la transcripción juega un papel primordial.

Igualmente, incluye diversos recursos, propios tanto de la mano derecha (trémolos, *ricoché*, *legato*, *sul tasto*, *sul ponticello*, flautando...) como de la mano izquierda (glissandos,

bendings, vibrato, pizzicato...), con el fin de imitar las plurales sonoridades presentes en el flamenco, algo que, posteriormente, explica y ejemplifica con mayor detenimiento mediante la proposición de ejercicios propios.

Por otra parte, la autora explica que, en la actualidad, no se dispone de mucha información referida a la interpretación del flamenco con instrumentos melódicos y aboga por una labor de investigación acerca de este campo tan paradójicamente solicitado. En lo que respecta a los compositores del siglo XVIII cercanos a la estética flamenca, la autora incluye a Domenico Scarlatti, con su *Sonata para clave en Re Mayor*; al Padre Soler, y su *Fandango en Re Menor*, o a Luigi Boccherini y el renombrado *Quinteto en Re Mayor*, entre otros, presentando todos ellos características correspondientes a la música popular y folclórica andaluza.

Pertenecientes al siglo XIX, nombra a Manuel de Falla, con obras como *El Amor Brujo* (escrita para Pastora Imperio), *El sombrero de tres picos*, *Las Siete Canciones Populares*, *La Fantasía Bética* o *La Vida Breve*, composiciones en las que se puede advertir con claridad la influencia de ritmos y melodías de procedencia andaluza que Sansón describe en profundidad ateniéndose a aspectos históricos y estilísticos.

Además, también nombra a la figura de Enrique Granados, con su *Doce Danzas Españolas o Goyescas*, obras en las que el compositor se sirve de elementos populares andaluces para otorgarles un carácter similar a la música de la baja Andalucía. Por su parte, Pablo de Sarasate imprime un carácter virtuosístico, de gran dificultad técnica, en sus obras, plagadas de elementos propios del folklore español, entre las que destacan *Fantasia sobre Carmen*, *Aires Gitanos*, *Malagueña*, *Habanera*, *Romanza Andaluza*, *Zapateado* o *Capricho Vasco*.

Asimismo, resulta especialmente interesante la transcripción que Sansón aporta de la toná *De querer a no querer*, según la versión de Miguel Poveda. Así, mediante un profundo proceso de análisis, la autora consigue asimilar la esencia de este palo flamenco, presentando una nueva y novedosa interpretación del mismo en la que el violín ya no aparece como un medio más, sino como el elemento protagonista.

Finalmente, resulta digna de destacar la importancia que, por encima de otras cuestiones, otorga a la expresividad del artista y al necesario crecimiento de la capacidad humana que debe experimentar el mismo. Según defiende, para que se lleve a cabo dicho proceso de manera fructífera, la convergencia aunada de diversos estilos artísticos y musicales se vuelve altamente recomendable.

Por su parte, en su artículo de análisis musicológico, Gorbe (2015) sitúa al violín como verdadero protagonista de su investigación debido a la presencia cada vez más evidente de este instrumento en la interpretación de la música flamenca.

Así, se sumerge en el recorrido que el violín ha ido experimentando hasta su inclusión en el mundo flamenco. Para ello, presenta un conjunto de partituras, correspondientes a diferentes

palos flamencos, en las que este instrumento ha ido adquiriendo diversas dimensiones presentando, de esta forma, un valioso material pedagógico.

Gorbe se posiciona desde una perspectiva diferente ya que procura analizar aquellos elementos que el violín ha podido implementar al flamenco, focalizando su atención en varias temáticas: el panorama actual del aprendizaje del violín en lo relativo a la música flamenca, su influencia estética en la interpretación flamenca, los beneficios derivados de las diversas transcripciones realizadas para este instrumento o su situación actual, todo ello con el fin de poder profundizar cada vez más acerca de la simbiosis entre ambos mundos.

Según la autora, la idea generadora de su investigación fue la continua y creciente demanda de información y textos musicales que existía en torno a este asunto, la carencia de material necesario para asentar un conocimiento de referencia o la falta de un conjunto de partituras de violín para flamenco. Asimismo, considera esto último como algo especialmente útil en lo que respecta al aprendizaje de este instrumento en el panorama del flamenco, faltó de datos completamente rigurosos sobre los que asentar una posible técnica violinística flamenca.

Además, expone que, en la actualidad, existen cada vez más violinistas interesados/as en aprender a interpretar flamenco, algo que se vuelve notorio a través de las participaciones de músicos violinistas en los diversos concursos de flamenco, como sucede en el Concurso Internacional del Festival del Cante de las Minas, al que ella misma se presentó en su LII edición. Dicho interés también se manifiesta en la creciente demanda de clases particulares de flamenco por parte de violinistas, existiendo ya un gran número de centros que las ofertan.

Con ello, añade que, tras analizar ciertos vídeos de flamenco localizados en diversas páginas de internet, muchos de sus comentarios están realizados por violinistas que ya conocen su instrumento, que interpretan varios estilos de música y que desean adentrarse con él en el mundo del flamenco, para lo que solicitan continuamente la partitura de la obra en cuestión. Sin embargo, a juicio de la autora, el problema viene dado en la interpretación de esa pieza ya que, en la mayoría de los casos, se ajusta a un arreglo del propio instrumentista sobre la parte de otro instrumento.

Según Gorbe, tradicionalmente, el violín se ha utilizado para acompañar varios cantos próximos al lenguaje flamenco, como se aprecia en los famosos Verdiales de Málaga. No en vano, a día de hoy, esta idea aún se puede corroborar a través del Concurso de la Fiesta Mayor de Verdiales (Málaga), donde se advierte el empleo de una técnica violinística muy variada, individual y particular.

Por otra parte, esta autora también expone la importancia que para ella supone el hecho de transcribir diferentes partituras de la música flamenca. Pese a que la enseñanza tradicional del violín (no la relativa a la música clásica, sino a la de la música flamenca), al igual que otros instrumentos, el cante o el baile, se ha basado en una transmisión oral del conocimiento, explica que la transcripción de las partituras constituye un proceso muy importante y enriquecedor

por algunas razones, siempre en pro de la conservación, difusión y aprendizaje del flamenco:

1. El enaltecimiento, conservación y mantenimiento en activo de obras históricamente popularizadas, interpretadas y grabadas. La transcripción de las partituras permite, por un lado, acceder a este tipo de piezas de manera indefinida, global e ilimitada y, por otro, constituir un archivo más completo que mantenga la obra original como referencia.

2. El conocimiento, por parte de músicos violinistas procedentes del ámbito clásico, del lenguaje de la música flamenca. A través de un repertorio provisto en partitura, músicos pertenecientes a otros estilos pueden adentrarse en la adquisición de los conocimientos necesarios para la expresión musical en códigos flamencos.

3. Sumergirse con mayor rigurosidad en la ardua labor pedagógica desde una base más progresiva y certera, estructurada en niveles interpretativos graduales mayormente diferenciados y específicos. En este sentido, la transcripción facilita una enseñanza más adaptada a las necesidades de cada alumno/a.

4. Desarrollo e interiorización de la memoria fotográfica. Además del resto de memorias que ya intervienen en el estudio de una obra musical de transmisión oral, al hacerla tangible a través de su transcripción sobre el pentagrama, entra en juego otro tipo de memoria desvinculada de este aprendizaje hasta ahora: la memoria fotográfica.

5. Elaboración de un gran corpus de partituras de música flamenca. Gracias a la transcripción de partituras de flamenco, muchos compositores que no conocen este género musical pueden llegar a familiarizarse con él propiciando, asimismo, futuras piezas de este estilo y generando un panorama mucho más rico. Con ello, no solo la música flamenca para violín consigue expandirse, sino que el propio flamenco también es capaz de obtener una proyección internacional lejana de los continuos parapetos idiomáticos.

6. Asimilación de la improvisación musical. Esta autora destaca la capacidad de improvisación que se puede desarrollar tras efectuar y canalizar los diferentes elementos de las partituras del lenguaje flamenco debido a la naturaleza tan diversa que estos presentan, completamente ligada a la libertad expresiva.

7. Estudio más conciso y eficiente. En el caso de la inserción del violín en el elenco flamenco, la transcripción posibilita que los ensayos avancen de manera más agilizada en todos los aspectos. Los códigos tan plurales que emplean tanto el violín como el flamenco precisan de uno común que los conecte, mucho más fácil y rápido de establecer a través de la lectura de una partitura.

Con todo ello, Gorbe presenta en su artículo, a modo de ejemplificación, varias transcripciones de interpretaciones concretas con el fin de que, en caso de que cualquier

intérprete desee abordarlas, pueda acudir a ellas como referencia. Así, aunque se sustenta sobre ciertos aspectos propios de la música flamenca, como el compás y la acentuación característicos de los diferentes palos, las ligaduras del cante, las referencias a la expresión o los indicadores de cambio de tempo, su método de transcripción resulta totalmente tradicional y, por tanto, se corresponde con el empleado en el ámbito clásico desde el periodo romántico hasta la actualidad.

Asimismo, concreta que en las diferentes transcripciones del cante que se contemplan, se ve reflejada la subjetividad del encargado/a de la transcripción, ya que traslada a la partitura únicamente aquello que cree conveniente y, además, se significa a través de una metodología propia. Sin embargo, independientemente del método utilizado, debe existir un máxima: asemejar al violín, en este caso, aquello que realiza la voz, como si del verdadero/a cantaor/a se tratara.

Centrándose en la participación del violín en el flamenco, Gorbe informa de la inexistencia de investigaciones específicas sobre este campo. Sin embargo, sí que se puede localizar cierta información relativa a ello en algunos documentos escritos, como el libro *Método Flamenco para instrumentos melódicos*, de Juan Fernández Gálvez "Juan Parrilla" (2009) o *Los Verdiales en el Flamenco. Su proyección musical*, de Alfredo Arrebola Sánchez (2005).

El primero de ellos, se muestra como un método que estudia algunos de los palos más representativos, según el criterio del autor, del flamenco: tangos, soleá, bulerías, seguiriyas, alegrías y tanguillos. Así, este documento recoge de cada palo flamenco la explicación de las diversas medidas y acompañamientos de palmas que se pueden utilizar, un conjunto de ejercicios de articulación, medida, anticipación y ritmo y, por último, incluye un tema melódico compuesto por él mismo para que el/la alumno/a pueda aplicar todo lo aprendido en los ejercicios anteriores.

Dicho tema aparece acompañado de guitarra, percusión y palmas y, además, incorpora dos opciones de audio: una con flauta y otra sin ella, esta última para poder anexar el instrumento melódico. Además, este método incorpora todas las partituras transcritas en las claves más usuales de la mayoría de los instrumentos melódicos junto con un CD con todos los ejercicios propuestos más seis temas melódicos.

Siguiendo en la línea que propone Gorbe, exceptuando el caso de los verdiales malagueños, en los que el violín sigue mostrando su protagonismo en la actualidad, este instrumento no cuenta con un gran número de fuentes que den cuenta de su presencia en el ámbito flamenco. Así, ante esta falta de escritos realizados por estudiosos del flamenco que atestigüen la presencia del violín en este género, dicha autora explica que, en los inicios del mismo, este instrumento aparecería incluido en esta música, más bien, de una manera simbólica y más ligada a lo poético que a su interpretación en sí.

Por otra parte, reconoce a los violinistas españoles Manuel Quiroga o Pablo Sarasate como músicos especialmente influyentes en una técnica del violín adecuada para la

interpretación de la música flamenca debido al protagonismo que en sus obras otorgaron a diversos temas populares de diferentes zonas españolas. Consigo, llegaron a propiciar una inclusión y adaptación de esta música en el romanticismo, imprimiendo un gran grado de profesionalidad al ámbito popular. Gracias a ellos, la dificultad técnica y estética que hoy presenta el violín en la interpretación de los estilos folclóricos ha recibido un gran reconocimiento internacional.

Actualmente, la interpretación del violín en el flamenco es llevada a cabo, principalmente, por los violinistas focalizados en la preparación y ejecución de sus propios conciertos, motivo por el que dicha autora se sirve de la elaboración de una serie de entrevistas a personalidades destacados con el objeto de obtener ciertos datos y conclusiones al respecto.

Así, tras llevarlas a cabo, destaca el escaso número de violinistas que se dedican al flamenco, pese a la enorme y creciente respuesta positiva de aficionados, críticos y expertos ante la presencia de este instrumento en dicho arte. Según Gorbe, esto es debido a que no ha existido un mantenimiento de la enseñanza del violín en el flamenco de forma oral (al contrario que en los veriales comentados con anterioridad).

De este modo, en España, el estudio del violín siempre ha seguido una línea totalmente académica, desvinculada por completo del ámbito de la tradición familiar o social, siendo este, precisamente, el contexto en el que se ha desarrollado históricamente el flamenco.

No es de extrañar, por tanto, que los flamencos hayan tenido una escasa relación con el violín, y viceversa. Asimismo, la tradicional enseñanza de la música "clásica" o "culto", estrechamente ligada a la partitura y al compositor, se muestra como otros de los motivos que han propiciado esa desconexión entre ambos campos.

Teniendo todo esto en cuenta, mediante su investigación, Gorbe pretende dar respuesta a una serie de cuestiones estrechamente relacionadas con las ideas desarrolladas. Así, su artículo resulta especialmente interesante para el tema que estamos tratando puesto que aporta información relevante acerca de diversos aspectos, entre los que nombramos: los escritos disponibles acerca del violín flamenco; el análisis del violín flamenco en ciertos estilos musicales; el análisis de la función de este instrumento así como de las aportaciones de los violinistas flamencos intérpretes actuales (Bernardo Parrilla, Alexis Lefevre, Ara Malikian o Maya Yoshida); la creación de un corpus de partituras de obras propias del repertorio flamenco o la aplicación didáctica de dichos conocimientos.

Al igual que la anterior autora, Hoces (2015) presenta en su artículo las numerosas ventajas que supone, para el ámbito musical, la transcripción de un determinado cante. Como fundamentación, incluye una partitura (realizada por Ana María Gorbe) de una *Minera* en versión de Miguel Poveda, procedente del disco *Festival del Cante de las Minas. Antología II: "Minera para violín"*. Así, Hoces explica que, además de la improvisación propia de los/as guitarristas actuales y de una formación por imitación, el profesor de conservatorio también trabaja con la partitura combinando, de esta forma, ambas metodologías aparentemente contradictorias.

Por otra parte, es necesario comentar el trabajo de investigación de Martín (2019). Pese

a que se basa, principalmente, en la transcripción para violín de cinco estilos de cante flamenco, dicha indagación también aborda la problemática que, según el autor, supone el acceso a la transcripción del cante flamenco. Así, se preocupa por proponer a este instrumento como una alternativa a la voz humana, al mismo tiempo que ofrece una serie de transcripciones, elaboradas bajo una metodología propia, generadoras de una posible expansión de dicho género en músicos de otros ámbitos.

Con ello, el autor defiende que, gracias a las partituras que su estudio aporta junto con el método que emplea para ello, se podrían iniciar nuevas tendencias en el campo pedagógico del flamenco, sobre todo, en lo referido al cante. Además, pese a que dicha investigación incluye un relevante estado de la cuestión, este se encuentra centrado, principalmente, en los trabajos existentes acerca de la transcripción de la música de este género, ya sea para violín o para otros instrumentos melódicos, por lo que no nos aporta muchas más fuentes destacadas para nuestro campo de estudio.

Por último, dentro de un contexto de carácter más pedagógico, destacamos el monográfico *Flamenco para cuerdas* (2013), de Ernesto Briceño, violinista, director de orquesta, pedagogo, investigador de músicas del mundo y responsable del Centro de Estudios Musicales María Grever. Briceño.

Como señala el propio autor, su objeto no se encuentra en plantear un libro de teoría flamenca o de una consecución de falsetas. Se trata de una recopilación de ejercicios rítmicos y melódicos dirigidos a que el lector asimile aquellos aspectos fundamentales en cuanto a ritmo y melodía de los principales palos. De esta forma, este podrá participar en proyectos flamencos con el violín sin quedar relegado a la mera observación. Además, cada ejercicio incluye su código QR correspondiente, que conecta con el audio para completar cada lección, junto con un DVD explicativo.

4. Conclusiones

Tras la realización de la presente investigación, se han podido extraer una serie de conclusiones encaminadas a diversos ámbitos. La primera de ellas, dirigida a la escasez de documentos de naturaleza científica que engloba todo este asunto. Al igual que explican muchos/as de los/as autores/as aquí presentados/as, no existe un gran abanico de estudios u obras que puedan ser considerados como referencia a la hora de abordar dicha cuestión.

Tanto es así que, tras una analítica búsqueda en diversas instituciones como el Centro Andaluz del Flamenco, la Red de Centros de Documentación y Bibliotecas Especializadas de Andalucía, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el Recolector de Ciencia Abierta (RECOLECTA) o el Centro de Documentación Musical de Andalucía, entre otros, los resultados

obtenidos marcan claramente la carencia que incluso, a día de hoy, existe en lo referente a la investigación sobre la presencia del violín en el ámbito flamenco.

Por otro lado, sería muy interesante poder realizar una búsqueda más amplia y exhaustiva de la inclusión de este instrumento en el flamenco desde la perspectiva de otras artes diferentes a la música: cine, pintura, literatura, teatro o cualquier otro lenguaje artístico que refleje las cualidades propias del violín y su relación con las características propias del flamenco.

Quizás, aún no ha surgido el momento adecuado o las circunstancias no han sido las más convenientes, pero la cuestión se reduce a que, aunque existe cierta participación de este instrumento en las interpretaciones de música flamenca, no lo hace con mucha contundencia o, al menos, la documentación existente al respecto así lo refleja.

Todavía está por llegar algún Jorge Pardo, Dorantes, Diego Amador, Antonio Serrano o cualquier otro/a artista que se encuentre en condiciones de adecuar con firmeza y determinación la técnica violinística al terreno flamenco y, no solo eso, sino mantenerla en el paso del tiempo. Personalmente, considero que Ara Malikian podría haber participado muy positivamente en dicho proceso. Sin embargo, el perfil tan polifacético de este artista parece no estar focalizado en ese objetivo tan concreto.

De hecho, junto a la guitarra de José Luis Montón, Malikian presentó un trabajo discográfico denominado *El payo Bach* (2012), donde se servía de numerosas obras de Johann Sebastian Bach interpretadas sobre una base flamenca realizando, de esta forma, una mezcolanza completamente simbiótica entre ambos estilos. Pese a ello, la técnica violinística empleada por este artista se identificaba con la propia de la música clásica, por lo que aún queda la asignatura pendiente de trasladar al violín los elementos característicos de la voz flamenca.

En los años ochenta del pasado siglo, muchos/as artistas comenzaron a investigar acerca de nuevos elementos que incluir en el flamenco, aunque con la eterna mirada en la idea de la no modificación en demasía de su esencia, identificada esta con el propio cante. Sin embargo, tras la presente investigación, se puede observar cómo un instrumento como el violín ha estado y sigue estando presente en manifestaciones musicales cercanas y antecesoras al flamenco que ha llegado a nuestros días, como es el caso de los Verdiales.

Todo ello da lugar a reflexionar acerca del porcentaje de veracidad y de sentimentalismo presente en este género y, sobre todo, en los críticos y consumidores actuales de un arte que ha demostrado estar siempre por encima de cualquier complejo estético, adaptándose a las generaciones y, al mismo tiempo, volviendo continuamente a su condición más absoluta: la expresión. Un arte capaz de dominar las emociones de cualquiera que lo aborde desde el conocimiento; un arte global en donde no existen líneas limítrofes que marquen un estilo u

otro; un arte en el que no se cuestiona la capacidad flamenca de uno u otro instrumento, sino de su intérprete.

¿Qué ocurre entonces con la tan sobrevalorada y endiosada pureza del arte flamenco que, aún en nuestros días, defienden incansablemente algunos de los aficionados más polarizados? Dentro de esta vorágine de culturas en la que vivimos, ¿tiene cabida hablar de música pura?

Porque toda la música es una misma y, asimismo, todas a la vez; porque solo el flamenco es capaz de difuminar con ingeniosa maestría las fronteras artísticas que el ser humano se empeña en construir con fundamentaciones carentes de rigurosidad; porque solo el flamenco acoge, sin distinciones, a todas las civilizaciones y sociedades en las que se ha desarrollado y formado como género; porque violín y flamenco, flamenco y violín, todavía precisan de un detenido y fructífero paseo Sul Ponticello de Triana.

Referencias

- Arrebola, Alfredo (2005). Los Verdiales en el Flamenco. Su proyección musical. Grupo Editorial 33.
- Briceño, Ernesto (2014). Flamenco para cuerdas. Amazon
- Gorbe, Ana María. (2015). Introducción a la aportación del violín al flamenco. En Cenizo, José y Gallardo, Emilio J., Presumes que eres la ciencia (estudios sobre flamenco) (pp. 124-139). Sevilla: Libros con Duende, S. L. [Archivo PDF]. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/30909/Presumes%20que%20eres%20la%20ciencia_FINAL.pdf;jsessionid=6050FEC7B2CD3E0E2D39FB227B3A9537?sequence=1
- Hoces, Rafael. (2015). Transcribir el flamenco ¿para qué? En Cenizo, José y Gallardo, Emilio J., Presumes que eres la ciencia (estudios sobre flamenco) (pp. 146-147). Sevilla: Libros con Duende, S. L. [Archivo PDF]. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/30909/Presumes%20que%20eres%20la%20ciencia_FINAL.pdf;jsessionid=6050FEC7B2CD3E0E2D39FB227B3A9537?sequence=1
- Martín Ortega, Emilio (2019). El violín canta flamenco. [Archivo PDF]. Trabajo Fin de Título, Universidad de Córdoba. https://www.academia.edu/41769730/El_viol%C3%ADn_canta_flamenco
- Parrilla, Juan (2010). Método Flamenco para Instrumentos Melódicos. RGB Arte Visual.
- Sansón, Claudia. (2013). La voz flamenca del violín. [Archivo PDF]. <https://recercat.cat/bitstream/handle/2072/216722/PF%20Claudia%20Sans%c3%b3n%20Mora.pdf?sequence=1>



Tercio Creciente

ISSN 2340-9096
www.terciocreciente.com
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>
terciocreciente@gmail.com

TERCIO CRECIENTE, es una Revista Digital de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. Su edición se realiza en el servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, y es responsabilidad del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-862 Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural y de la Asociación Acción Social por el Arte.