

Nº 15 _ Narrativas globales en la educación artística: el
cuerpo como espacio de comunicación / 15th _ Global
Narratives in Art Education: the body as a space of
communication

Coordinador de la sección temática: Jesús Caballero Caballero

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

Dirección / Director

María Isabel Moreno Montoro, Directora.
Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

María Martínez Morales, Editora Jefe.

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

Comité editorial adjunto / Editorial committee

- María Lorena Cueva Ramírez, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Jaén. / (*)
- Nuria López Pérez, Escuela de Arte José Nogué, Jaén, España.
- Josué Vladimír 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.
- Jesús Caballero Caballero, Universidad de Jaén Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.
- Antonio Félix Vico Prieto, Univesidad de Jaén, España
- Antonio Damián Ruiz, Escuela de Arte José Nogué, Jaén, España.
- Ana María Barbero Franco, Universidad Internacional de La Rioja

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. Víctor R. Yanes 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 Paz López-Peláez Casellas, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

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. Juan Carlos Arañó Gisbert, 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 Assaleh, Universidad de Huelva- España. / University of Huelva. Spain.

Dña. Katie Bruce. Producer Curator at GoMA,

Glasgow (U.K.).

Dra. Rosa Cubillo López. Vicedecana de Orde-

nación 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. Maria 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.

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

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 junio y diciembre 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 June and December 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

— 7

La investigación educativa desde el cuerpo / Educational research from the body

Magdalena Alejandra Romero Hernández

— 21

El cuerpo colectivo de las pedagogías filmicas. Una aproximación etnográfica a los 'afectos de vitalidad' / The collective body of filmic pedagogies. An ethnographic approach to 'vitality affects'

Aurelio Castro Varela

— 35

Anatomía de las máscaras de Nancy Grossman. El cuero como material escultórico / Anatomy of Nancy Grossman's masks. The leather as sculptural material

Lourdes Santamaria Blasco & María José Zanón Cuenca

— 55

Personalidad artística en ilustración científica: Un estudio de caso / Artistic personality in scientific illustration: a case study

Diego Ortega Alonso

Artículos misceláneos

— 73

A la parrilla suena mejor: El podcast como estrategia didáctica basada en el ABP para el análisis y la gestión de eventos en la asignatura Historia de la Música / A la parrilla suena mejor: Podcast as a Project-Based-Learning Didactic Tool for Music History and Event Management

Diego García-Peinazo

— 85

El Concierto para Oboe y pequeña Orquesta en re mayor Op. 144 (trV 292) de Richard Strauss. Análisis y estudio del fraseo en la exposición del primer movimiento / The Concert in D major for oboe and small orchestra Op. 144 (TrV 292) of Richard Strauss. Analysis and study phrasing in the first movement

Cecilio García Herrera

— 103

The Effects of Spanish Civil War on Spanish Cinema: Cinema under the Political Pressure of Two Eternal Enemies / Los efectos de la Guerra Civil Española en el cine español: cine bajo la presión política de dos eternos enemigos

Gizem Kutukcu

Editorial

Nº 15_Narrativas globales en la educación artística: el cuerpo como espacio de comunicación / 15th_Global Narratives in Art Education: the body as a space of communication

Coordinador de la sección temática: Jesús Caballero Caballero

La paradoja del Río de Heráclito dice que “Ningún hombre puede cruzar el mismo río dos veces, porque ni el hombre ni el agua serán los mismos”. La traducción simbólica de que el río fluye no es que todo cambie y por eso no podemos encontrarnos lo mismo repetidas veces, es simplemente que algunas cosas solo son lo mismo sólo porque cambian. Como el río, nuestro cuerpo está unido a la idea de cambio, desde las células de nuestro cuerpo, que son efímeras en su gran mayoría y se reemplazan en su totalidad, a las experiencias que vivimos y que determinan el modo en el cual nos situamos en el mundo. Entender el devenir del cuerpo a través de las prácticas artísticas y visualizarlo como un objeto de reflexión sobre nuestra construcción e identidad, es una de las cuestiones principales que exploran los trabajos de investigación con los que cuenta este número monográfico, ofreciendo un interesante acercamiento a las distintas maneras que existen de entender el cuerpo, de explorarlo y trabajarlo como un espacio de comunicación.

La importancia de este número reside en rescatar la importancia de la cuestión: acercarnos al cuerpo con una nueva mirada, aquella que no tiene límites ni acota la manera de entender la corporalidad, que se amplía a través de la acción artística, a partir de otras narrativas y otras metáforas.

En definitiva, las artes se presentan como una manera de comprender el significado de lo que somos, construimos y comunicamos a través de las posibilidades que ofrece nuestro cuerpo, tomándolo como un elemento artístico de investigación.

According to Heraclitus' River paradox, "upon those who step into the same rivers, different and again different waters flow". The symbolic translation of a flowing river doesn't mean that because of everything is constantly changing, it would be impossible to meet the same things time and time again, but some things remain the same just because their actual change. As the river, our body is related to the idea of change, from our body-cells, which are mainly ephemeral and entirely replaced, to our experiences that determinate the way we are placed in the world. Understanding the evolution of the body throughout artistic practices and visualise it as a reflexion object about our construction and identity, is a crucial question all the research works integrated in this monograph explore, offering an interesting approach to different points of view of the body and how we can explore it and work with as a communication space.

The importance of this issue lies in rescuing the relevance of this matter: approach ourselves to the body with a new sight, limit-free for the understanding of the body image, broadened through artistic action, from other narratives and metaphors. In short, art is represented as a way to understand the meaning of what we are, build and communicate making use of the possibilities offered by our body, taking it as an artistic element in research.

La investigación educativa desde el cuerpo

Educational research from the body

**Magdalena Alejandra Romero
Hernández**

m.alejandra.romero.h@gmail.com
Universidad Nacional Autónoma de
México
Universidad de Guanajuato, México

Recibido 13/09/2018

Aceptado 15/12/2018

Revisado 12/12/2018

Publicado 01/01/2019

Resumen

En el presente artículo abordo algunos puntos clave sobre mi tesis de Maestría en Investigación Educativa: “La investigación educativa desde el cuerpo. Un estudio de caso sobre la expresión simbólica en niñas de cuatro a seis años”. En este artículo presento una narrativa en primera persona sobre la experiencia con el cuerpo durante la impartición de un taller de teatro y danza en un internado para niñas, del cual obtuve

Abstract

In the present article, I address some key points about my thesis of Master in Educational Research: “La investigación educativa desde el cuerpo. Un estudio de caso sobre la expresión simbólica en niñas de cuatro a seis años” (Educational research from the body. A case study on symbolic expression in girls aged four to six). I present a narrative in the first person about the experience with the body during the teaching of a theater and dance

Sugerencias para citar este artículo

Romero Hernández, Magdalena Alejandra (2019). La investigación educativa desde el cuerpo. Tercio Creciente, 15, págs.7-20. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.1>

ROMERO HERNÁNDEZ, MAGDALENA ALEJANDRA. La investigación educativa desde el cuerpo. Tercio Creciente, enero 2019. n° 15, pp. 7-20. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.1>

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.1>

los datos de investigación que posteriormente analicé también a través del cuerpo en movimiento a la luz de dos conceptualizaciones fundamentales: emoción e intuición.

workshop in a boarding school for girls, from which I obtained the research data that I later analyzed also through the body in movement based on two fundamental conceptualizations: emotion and intuition.

Palabras clave / Keywords

Cuerpo, emoción, intuición, investigación educativa, movimiento.

Body, emotion, intuition, educational research, movement.

Sugerencias para citar este artículo

Romero Hernández, Magdalena Alejandra (2019). La investigación educativa desde el cuerpo. Tercio Creciente, 15, págs.7-20. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.1>

ROMERO HERNÁNDEZ, MAGDALENA ALEJANDRA. La investigación educativa desde el cuerpo. Tercio Creciente, enero 2019. nº 15, pp. 7-20. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.1>

Introducción.

Cuando se habla de investigar existe una tendencia a pensar en procesos documentales, etnográficos, experimentales y, en general, en procesos cualitativos o cuantitativos: lo que no es muy común es que se piense en la investigación como un proceso corporal.

“La investigación educativa desde el cuerpo. Un estudio de caso sobre la expresión simbólica en niñas de cuatro a seis años”, es el título de mi tesis de Maestría en Investigación Educativa en la Universidad de Guanajuato, la cual consiste en la descripción de los procesos de investigación llevados a cabo en un taller que desarrollé en un internado para niñas. Dicho taller tuvo una duración de seis meses, estuvo basado en juegos que provienen de técnicas y teorías propias de la pedagogía dancística y teatral, y tuvo como propósito general: la apropiación y socialización de los medios de producción artística por parte de las niñas. Este taller fue el espacio temporal y geográfico en el que obtuve los datos para realizar mi trabajo de investigación sobre la educación a partir del cuerpo.

En el presente artículo se desglosan las nociones de cuerpo, emoción e intuición, conceptos fundamentales para comprender cómo interpreté los datos a partir del movimiento corporal. El marco teórico de estas nociones conceptuales fue definido durante mi estancia en el Seminario de emociones: una perspectiva desde la pedagogía Gestalt, impartido por la Doctora Patricia Mar, dentro del Posgrado de

Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como en la estancia que simultáneamente realicé en la cátedra de Expresión Corporal para Actores que imparte el profesor Juan Gabriel Moreno Salazar en el Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras, de la misma casa de estudios.

Descripción del Método.

La metodología fue cualitativa, en específico un estudio de caso.

Lo presento como interpretación. Lo que pido que se reconozca es mi integridad como investigador, y que se consideren mis interpretaciones. En mi análisis, no pretendo describir el mundo, ni siquiera describir el caso por completo. Busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda que soy capaz. (Stake, 2010, p. 71)

La investigación ha tenido cuatro etapas:

1ª - Exploración general desde lo teórico. Esta fue una fase preparatoria, ya que me dediqué a hacer acopio de información necesaria para iniciar el taller y tener un panorama general del tema.

2ª - Impartición del taller. Durante esta fase impartí el taller de teatro y danza a niñas dentro del internado, siguiendo la estrategia de registrar por escrito al final de cada sesión un diario de campo y tomando como base las observaciones del día para replantear tácticamente la dirección de la clase.

3ª - Análisis de los datos. En esta fase llevé a cabo mi estancia académica en el seminario y la cátedra mencionados en la introducción, con el propósito de definir un marco teórico que me ayudara a interpretar y descifrar el proceso educativo llevado a cabo durante el taller.

4ª - Síntesis y articulación del material generado. En esta última fase asenté lo particular de la tesis de mi investigación: la premisa única y básica del aprendizaje debe ser ceder al movimiento

La investigación educativa desde el cuerpo in situ

Soy actriz y gusto de hacer teatro y danza. En un cierto momento del camino sentí la necesidad de ampliar y sistematizar el conocimiento que tenía sobre el teatro, en específico el de los procesos educativos, e ingresé a la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad de Guanajuato. Dicho posgrado, tal como lo indica su nombre, se concentra en que los alumnos del mismo sean capaces de investigar en el campo de la educación. De lo que se trata es de aprender a investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual a su vez es un proceso por demás complejo. Dada mi cortísima trayectoria como investigadora y partiendo de la consideración de que la educación es un proceso de vida, resolví que las preguntas que me estaba

planteando acerca de los procesos pedagógicos del teatro y la danza sólo podría responderlas por medio de la experiencia en primera persona.

Para tales efectos inicié la investigación impartiendo un taller de teatro y danza en un internado de medio tiempo, al cual asisten niñas en condiciones de marginación, el trabajo lo realicé con cinco niñas a quienes he puesto nombre de flores: *Dalia, Azucena, Hortensia, Rosa e Iris*. Las he nombrado así porque en ellas habita el *secreto* y lo encarnan como poesía viva.

La pregunta central de la investigación es: ¿Qué sucedió a nivel simbólico con las niñas/ flores durante el tiempo que exploramos el aprendizaje del teatro y la danza?

Durante la realización del taller obtuve los datos necesarios para realizar mi investigación pero esto lo supe hasta después, ya que trabajé sin un orden consciente o preestablecido, es decir, al momento de hacer el taller, dado que no podía conocer la totalidad ni la complejidad de mi trabajo, estaba principalmente siguiendo el impulso de mi intuición. Sin embargo, la decisión de trabajar así, sí era consciente y deliberada, puesto que sabía muy bien el nivel de ignorancia en el que me encontraba con respecto del puerto de llegada al que arribaría mi investigación.

La intuición es un concepto absolutamente despreciado por la academia más dura, no obstante, para este trabajo fue esencial darle un lugar privilegiado.

La intuición es el futuro, es lo relativo a la conciencia, es algo existencial que nos da claridad sobre nuestra articulación con el planeta y la certeza de que todo en él se encuentra entrelazado. En ese sentido, la intuición hace sabio al hombre porque le

proporciona la posibilidad de crear valores naturales que aseguren la conservación de la vida en general. (Durán, 2009, p. 98)

Siguiendo el sentido de esta cita, digo que la intuición es un conocimiento que se genera desde el cuerpo a través de la experiencia y que, aunque no haya sido todavía racionalizado e independientemente de que alguna vez lo sea, se puede poner ya mismo en acción. La intuición se siente en el cuerpo como pinchazos que nos arrojan a la acción más allá de nuestras decisiones racionales: reaccionamos permanentemente ante los estímulos que afectan nuestra esfera vital sin que medie ningún cuestionamiento previo o planificación ordenada.

Este conocimiento intuitivo estuvo presente a lo largo de mi investigación, pero al principio no era evidente para mí. Lo fui descubriendo al releer el diario de campo, al escuchar las grabaciones y al releer las notas. Se ha tratado de un conjunto de acciones no racionalizadas que me permitieron fluir dentro de la investigación y llevar por buen rumbo el taller.

La incidencia de la intuición como eje directriz de la investigación se me reveló al analizar, por medio de la constante relectura, los materiales arrojados por el taller y observar la presencia de un diálogo al interior de los mismos, el cual, de pronto me aclaró figuras no visibles para mí hasta ese momento. En estos registros pude observar las transformaciones en mí y en las niñas, así como los hallazgos en el proceso del taller como formas espontáneas de respuesta a los conflictos emergentes, es decir, no fue a través de una teorización profunda, ni de una previa planificación rígida que resolví problemáticas y conflictos propios de una

investigación viva, sino que fueron, en su mayoría, aciertos de la intuición.

Para cristalizar la potencia de la intuición ha sido fundamental trabajar con la emoción. En un inicio no tenía contemplado trabajar con las emociones de las niñas, es más, ni siquiera lo vislumbraba como una posibilidad. Al principio yo estaba soslayando la presencia del componente emocional para evitar involucrarme de manera personal con las flores, pero dicho intento de asegurar mi ser emocional como investigadora resultó fallido, pues aunque no quisiera ya me estaba involucrando con ellas. En este sentido fue clave comprender que es necesario desaparecer la línea que separa al sujeto que investiga del objeto investigado y asumir la implicación como un hecho que además de ser inevitable resulta muy enriquecedor para el trabajo del investigador si se deja de ver como un obstáculo y se integra como condición propia de la investigación misma. Finalmente, independientemente del trabajo propio de la investigación, en cualquier sentido es una pretensión insalvable querer trabajar con el arte sin la presencia de las emociones.

El trabajo con las emociones está presente en los procesos educativos siempre, el problema es que no somos conscientes de ello y nos dejamos llevar por premisas falsas como: *la educación es un proceso principalmente cognitivo* o incluso llegamos a pensar que los procesos educativos son únicamente procesos mecánicos de adiestramiento sistemático.

Ahora sé que fue importante trabajar sus emociones para que el taller tuviera un efecto pregnante en las niñas y hacer consciente

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.1>

dicho trabajo ha sido sustancial para que el análisis fuera más profundo. Siguiendo a Casassus

en el modelo racionalista está la idea de que la acción humana está motivada por fines estrictamente egoístas y sometida al control de la regla del costo/beneficio.

Si al principio del siglo pasado se pensaba que el modelo racional era la fuente de libertad, de progreso y de felicidad, cien años después podemos ver lo que se proponía era el establecimiento de un modelo de ser humano en el cual se encontraba la imagen de un ser normativo, calculador, egoísta, luchando por mantener el control en defensa de sus intereses y sometido al principio del costo/beneficio. (Casassus, 2007, p. 35)

Trabajar la emoción y el cuerpo de manera integral, y guiada por la intuición, fue parte sustancial en mi proceso de investigación: “el paso del pensamiento a la intuición no es posible si antes no se toca la memoria del cuerpo” (Durán, 2009, p. 97). No obstante, era algo que yo no había logrado ver durante el taller ni al principio del análisis, fue un deslumbramiento que surgió como parte del proceso y que yo pude entender hasta finalizado el análisis.

La intuición y la emoción habían sido los ejes sustanciales para investigar. No obstante, para hablar del proceso educativo ocurrido en el taller, me di cuenta que precisaba de un proceso que además de teórico, en su misma naturaleza tuviera el germen del movimiento, lo cual me permitiría analizar el taller desde principios idénticos: cuerpo y educación en movimiento. Por esta razón acudí con el maestro Juan Gabriel Moreno Salazar¹, catedrático de la UNAM con 43 años de experiencia impartiendo clases de

expresión corporal escénica para estudiantes de actuación. Ahí me encontré con procesos pedagógicos prácticos y conocimientos de primera mano que jamás encontraría en un libro de teoría, de este proceso versará el presente documento.

El primer hallazgo que tuve fue entender que no existía fragmentación entre el pensamiento y la sensibilidad. El maestro Moreno me lo explicó a través de una anécdota personal:

“Cuando Ximena mi hija, levantaba por aquí (haciendo una seña que hacía referencia a la estatura de una niña de cuatro o cinco años), le enseñé a hacer machincuepas. No sé por qué, pero le daba muchísima risa, entonces se echaba una machincuepa y se moría de la risa. Después de varias me dijo:

- Ahora tú,

- ¿Yo?

- Sí, tú

Entonces me eché una machincuepa y Ximena muerta de la risa... En eso llegó su mamá y me dijo “vamos a la casa de mis papás, tráete a Ximena porque la quiere ver mi mamá...”

Sus papás, mis suegros, vivían muy cerca y en su casa tenían una alfombra roja que ocupaba una parte grande de la sala y ahí Ximena siguió haciendo machincuepas y entre cada una, una carcajada...

Su abuelo que estaba ocupado y muy concentrado escribiendo en su máquina de escribir, le dijo:

-Ximena, qué escándalo es ése.

La pequeñita en ese instante deja las machincuepas y va con su abuelo lo toma de la mano y le dice:

-Ven, Tate.

-Ximena, ¿pero qué pasa?, le responde el abuelo.

Entonces Ximena se lo lleva a la alfombra y le hace una machincuepa que terminó en risa.

- Ahora tú Tate...

-Pero Ximena qué estáis diciendo, ¿tú crees que el Doctor Emérito Adolfo Sánchez Vázquez², se va a dar una machincuepa aquí, ahora?

En ese preciso momento el abuelo de Ximena, que también era Doctor honoris causa, rodó por la alfombra y se levantó con los lentes chuecos y el cabello alborotado, estallando a carcajadas con Ximena... (Juan Gabriel Moreno Salazar, comunicación personal, 20 de octubre, de 2017)."

Sabemos que tenemos un cuerpo físico pero tenemos la idea de que está dividido de esa parte de nosotros que no es material, no es tangible: nuestras emociones. A esa parte la consideramos como un *no cuerpo*, al cual podríamos llamar nuestro ser emocional. Las formas de vida que hemos desarrollado como civilización y cómo están dispuestos nuestros cuerpos dentro de las mismas nos dan la idea de que, además de estar separados de nosotros mismos, vivimos separados del *otro* y del *todo* al que llamaremos *cosmos*. Pero si atendemos a nuestras sensaciones más básicas, tal como se comprueba en la anécdota contada por el maestro Moreno, observamos que no hay

división, nuestro cuerpo físico contiene al cuerpo emocional y éste a su vez contiene al todo, el *cosmos*.

El reconocimiento de un cuerpo integrado, una unidad (cuerpo, intuición y razón), permite que el ser humano viva en el presente. Esta condición lo ubica en la conciencia de estar en el mundo en relación con su entorno inmediato (naturaleza, cultura, sociedad, familia) y mediato (cosmos universal) (Durán, 2004 en Durán, 2009, p.95).

Llegué con el maestro Moreno porque los libros que teorizan sobre la educación en el teatro siempre conservarán un hueco imposible de llenar. En términos generales toda la teoría tiene oquedades porque no es factible decirlo todo sólo con palabras y tampoco la razón garantiza que esas cosas sin nombre puedan franquear la barrera del yo y alcanzar al otro. Con mayor razón hablando del teatro y la danza que son hechos efímeros. En este sentido, estas artes comparten la misma característica con todo proceso educativo: se realiza en presente, es mientras está sucediendo. Por más que dichos procesos se describan con elocuencia, jamás podrán transmitirse únicamente por medio de la palabra escrita. Son quehaceres que se aprenden a hacer haciendo.

Hay disciplinas y momentos de la vida misma que nos impelen a detener toda racionalización para que adquieran su verdadera dimensión. El otro día, tomando café con el Maestro Moreno, me dijo:

-Hace muchos años, cuando mi hijo era chiquito, yo quería acercarlo a la ciencia, entonces un día lo lleve por un libro y ahí estaba Rodolfo Neri Vela³. Mi hijo y yo nos acercamos a él y le dije:

-Disculpe, ¿puedo hacerle una pregunta?

-Sí

-¿Qué se siente estar allá arriba? (Juan Gabriel Moreno Salazar, comunicación personal, 20 de octubre, de 2017).

El maestro hizo la cara que vio en el astronauta: sus ojos se iluminaron como dos soles incandescentes y crecían al infinito, su boca entreabierta llena de aliento tratando de decir todas las palabras que el hombre ha inventado en todas las lenguas, pero mudo sin poder nombrar al menos una, sus pupilas dilatadas y profundas como el universo, su respiración creciente y su faz iluminada como el alba.

El astronauta no logró decir una palabra, pero nos dejó claro que no hay palabras para describir la inmensidad, la potencia de la vida, del arte y del latido humano no se pueden comunicar a través de la palabra, a menos que sea aquella que se conjuga sin lazo unívoco, la palabra poética.

La primera razón por la que busqué al maestro, fue porque mi trabajo trata sobre el cuerpo y tratar de comprender la vida del cuerpo mientras leo sentada es un grave desacierto. Si me permite, voy a empezar por el ombligo de la trama: a partir del reconocimiento de que son infinitas las explicaciones de cómo nos enajenamos y principalmente cómo nos sustraemos de nuestro propio cuerpo, lo que he logrado con el maestro Moreno es vivirme integrada.

En nuestros tiempos, la escuela es una de las instituciones que permanece fiel a la idea del cuerpo fragmentado instaurada por Descartes, quien suponía que la mente y el cuerpo, sujeto y objeto, eran entidades radicalmente separadas, dispares; que el cuerpo es una

máquina, separado en cuerpo y mente. (Durán, 2009, p. 99)

Precisamente debido a que la escuela se ha vuelto uno de los lugares que propician y fomentan tal fragmentación, es necesario cuestionar tales hechos y buscar que desde la misma escuela se lleven a cabo procesos de aprendizaje creativos e integradores. El jueves 26 de octubre de 2017 en la clase del maestro Moreno hemos hecho una práctica que él llama, “Ejercicio de Piel”, que es un punto de llegada en el proceso de expresión corporal. Después de una intensa sesión de trabajo dirigido minuciosamente por él, al abrir los ojos frente al espejo me quedé claro que nunca me había visto en treinta años ¡cómo era posible que no conociera mi cuerpo!

La imagen propia de mi cuerpo estaba alterada, yo me imaginaba ser alguien quien definitivamente no soy. Ha sido sorprendente verme, primero me vi a los ojos y me pregunté: ella soy yo, sí ella soy yo, todo en mí estaba integrado y en armonía.

En una clase anterior el profesor nos dijo que un día mientras tomaba café con Jerzy Grotowski hablaron sobre descolonizar el cuerpo, que ese posiblemente era el mayor reto del actor: en el “Ejercicio de Piel” me ha quedado claro. Ahora veo que hemos aprendido a no ver nuestro cuerpo, lo negamos, porque la imagen que nos hemos formado de nuestro cuerpo es aquella que los otros enuncian de nosotros y a pesar de pararnos cada día frente al espejo, no nos vemos y negamos que somos nuestro cuerpo, que vivimos, pensamos y actuamos con él.

El proceso pedagógico que viví con Juan Gabriel Moreno me permitió darme cuenta de la fragmentación que vivía, y a través

del trabajo creativo me permitió religarme: “el cuerpo, en este momento de unidad, es el lugar que armoniza la intuición y la razón, y se muestra como un principio de vida en unión con el universo”. (Durán, 2009, p. 97).

Uno de los aspectos que hicieron posible tal efecto fue que se trataba de un lugar emocionalmente seguro y confortable. El maestro Moreno es profundamente amoroso, en el tiempo que he estado con él jamás lo he escuchado gritar, lastimar u ofender a alguien. Preciso subrayar esto porque en las artes en general es muy común que los profesores humillen, griten, golpeen y ofendan a sus alumnos, so pretexto de ser artistas formando artistas, se adjudican el derecho de lastimar a los alumnos en aras de su profesionalización, posturas discutibles necesariamente.

A diez años de distancia y ya sumergida en la investigación de los procesos educativos puedo decir que la capacidad de generar un vínculo responsable y de respeto frente al alumno es la mitad del proceso de enseñanza aprendizaje, porque el hecho de imponer una atmósfera de seguridad emocional permite que haya aprendizaje significativo.

Una clave sustancial del trabajo pedagógico del maestro Moreno se encuentra en la “bioenergética”, disciplina y técnica de psicoterapia de la cual, a lo largo de los años, ha seleccionado principios fundamentales y ejercicios aplicables a la educación artística de los actores. El punto central de la bioenergética es deshacer las tensiones corporales. Según Lowen, autor de esta técnica, todos poseemos una “armadura corporal”, concepto que retoma de su maestro Wilhem Reich. Dicha armadura es nuestra postura física formada con diversas tensiones localizadas en zonas específicas del cuerpo, las cuales, sumadas, dan la

impresión de poseer una estructura sólida que restringe rígidamente nuestra corporalidad. Su característica principal es que son innecesarias y muchas veces dolorosas. La explicación teórica de Lowen encuentra su origen en el psicoanálisis, ya que afirma que dichas tensiones están relacionadas con vivencias negativas o traumáticas, de manera que la armadura corporal habla de quiénes somos, de dónde venimos y cómo hemos vivido. (Lowen, 2013)

El maestro Moreno sintetiza y transforma un proceso terapéutico en uno pedagógico a través de la relajación y la respiración. El objetivo es que el alumno se haga consciente de la armadura corporal propia y que más adelante sea capaz de transformarla en escena según sea el personaje que interpreta.

Para dar cuenta de este proceso explico algo que viví: durante las caminatas del entrenamiento, el maestro, cada clase, me indicaba que tenía la mano derecha completamente “engarrotada”. Al principio tenía el puño casi cerrado, después empecé a abrirlo, pero ahora parecía que cargaba una cartera. Cada clase me señalaba mi tensión y yo por más que trataba de estirla al poco rato la tenía hecha un nudo.

En el “Ejercicio de Piel” entendí que esa tensión era una defensa y un ataque, era un puño dispuesto a dar el golpe. No sé en qué momento se engendró, pero en el momento en que lo supe traté de estirar la mano y no pude. Después de algunas respiraciones y de concentrarme pude abrirla, sentí como si hubiera roto una piedra que me envolvía la mano, me sentí muy plena de haberlo hecho. Después de éste día ya no se me engarrota más la mano.

La organización y la secuencia de las clases es exquisita y muy orgánica. Por parte del maestro existe una escucha muy fina a los procesos corporales individuales y colectivos. El entrenamiento en esta clase es precisamente un trabajo muy fino que inicia en el reconocimiento y reapropiación del cuerpo del actor, un cuerpo que inevitablemente ha llegado enajenado, con vicios y condiciones que se deben trabajar para actuar.

Iniciamos con la relajación a través de la respiración, lo hacemos a través del “Chi Kung”, una técnica china de meditación que a mí me ha resultado un verdadero oasis. El “Chi Kung” me ha dispuesto a estar mucho más abierta, más receptiva y completamente presente. Esta técnica en concreto jamás podría aprenderse de un libro y explicarla con palabras me resulta complicado, pero haciendo un ejercicio de comunicación intentaré describirlo: se trata de poder respirar profundamente, de manera consciente y de una forma no cotidiana, la técnica es poner la lengua en el paladar e inspirar, al expulsar el aire se debe contraer el recto, lo que da una sensación de relajación y de movimiento.

El maestro nos explica que es un trabajo con la energía vital y de lo que se trata es de equilibrarnos. Nos lo explicó con varias metáforas, una de ellas era equilibrar el “Yin” y el “Yang”, la energía femenina y la energía masculina. Para crear una imagen más clara de la respiración nos explicó que trabajamos la respiración en un microcosmos y en un macrocosmos, que cuando nos llenamos de aire con la conciencia de hacerlo desde la cabeza al perineo trabajamos en el microcosmos y cuando respiramos con la imagen del perineo a la cabeza trabajamos con el macrocosmos. Todas son formas de explicar lo que vivimos. Lo que yo siento es que en el

centro de mi cuerpo se produce una descarga eléctrica y al finalizar las respiraciones me siento relajada, lo suficiente para comenzar a trabajar. Respirar y relajarse trae una consecuencia lógica: concentrar la atención. Aquí aprendí que la concentración está en el cuerpo.

Para mí fue clave comprender el valor de esta metodología porque encierra un equilibrio vital entre lo simple y lo complejo, ya que la búsqueda que es motor de esta investigación de maestría, es la de entender la unidad que existe entre: nuestro cuerpo, nuestras emociones y el cosmos, expresada en un acto: el placer de la creatividad.

Es fundamental entender que, más allá de la transmisión de ejercicios o de formas externas, se trata de la transmisión de una filosofía: la del cuerpo como un todo integrado que crea. Dicha premisa me permitió analizar el taller con las niñas y a su vez me permitió darle fuerza y complejidad a la investigación. El juego corporal que el maestro enseña es una metáfora de un entramado complejo de filosofía, poética y estética.

No puedo contradecir la enseñanza misma poniéndola en palabras, pero a manera de ejercicio lúdico, narraré cómo siento yo algunos de los movimientos, que oscilan entre danzas y posturas estáticas:

La concesión. Haciendo con mi cuerpo una A mayúscula, la cabeza y los pies en la tierra, los brazos sin peso, respiro, mi columna trata de regresar a la vertical, pero la tierra que tiene imán me regresa a ella, en cada aliento trato de llegar al cielo, pero la tierra enorme en su fuerza me regresa, repito este movimiento hasta que mi cabeza quede cerca del cielo y los pies bien clavados en la tierra.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.1>

El clavado. Los pies a la tierra, ligeramente abiertos, la mirada y los brazos encontrados al cielo, tomo aliento para soltar y dejar que mi cuerpo colapse, caiga y regresar, y de todas las veces en la última, entro al agua.

Yin - Yang El maestro me explica que este movimiento se trata de ser un hoyo negro y luego una supernova, es sístole y diástole en mi cuerpo completo, los pies a la tierra y la mirada al cielo, tensión - distensión, en el centro de cuerpo se siente un latido que implota y explota, estar adentro - estar afuera al mismo tiempo. “El Universo es todo corazón”, dice el maestro.

Estos son algunos de los movimientos que he aprendido, el punto es que cada movimiento es una posibilidad de entender la vida misma no con la razón, sino con la totalidad de mi ser, he podido entender que del contacto entre *uno* y *otro* surge un tercero, que ese movimiento permanente genera unidad e integración.

En uno de los himnos más hermosos del Rig Veda, llamado a veces Himno de la Creación (10.129), el poeta intenta imaginarse cómo fue el principio del principio y se pregunta:

No había nada, ni siquiera la nada,

no había aire, ni, más allá, cielo.

¿Qué cubría al cosmos, dónde estaba?

¿Quién lo regía? ¿Había sólo agua y abismo?

No había muerte ni inmortalidad,

no se encendía no se apagaba la antorcha del día y la noche.

El Uno respiraba sin aire, se sostenía sin apoyo.

Sólo había el Uno y no había nadie.

En la estrofa que sigue el deseo desciende, se entierra en el Uno, como una semilla, lo despierta y el mundo nace. (Paz, 2013, p. 453)

Se trata de entender toda vida desde el cuerpo. Es precisamente por esta razón que la tesis se llama “La investigación educativa desde el cuerpo”. En orden cronológico, primero hice el taller con las niñas y después asistí a la clase del maestro, posiblemente suene extraño, pero es como cuando nos pasa algo particular y corremos a buscar en algún libro alguna explicación que nos ilumine el seso, no tanto para entender lo que nos está pasando, sino para sentirnos acompañados en ese sentimiento, más que necesitar racionalizaciones, buscamos al “Otro” que nos habla de nosotros mismos.

La particularidad del libro es que, el estar escrito, adquiere un orden, las palabras están organizadas, para que usted, ese “Otro” para quien se escribe tal prosa o tal verso, atraviase la página y le hable de sí mismo a través de ese “Otro” quien es el autor de la obra. Así el maestro Moreno y su clase, yo buscaba el proceso de vida que me hablara de mí misma. El conocimiento profundo y estructurado y la experiencia del maestro se condensan en su cátedra, es al mismo tiempo acción y palabra por su presencia y movimiento.

En la clase del maestro he encontrado las herramientas para entender lo que investigo y ahora puedo ponerlo en palabras. El conocimiento adquirido en la clase, me ha permitido la explosión de mis

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.1>

capacidades creativas integradas. Siguiendo a Lowen:

Desde el comienzo hasta el final, la totalidad del proceso creativo está motivado por la búsqueda del placer.

El placer no sólo es la fuerza motriz del proceso creativo, sino que también es el producto del proceso. La expresión creativa es una nueva manera de experimentar el mundo. Introduce una nueva excitación y ofrece un nuevo canal para la autoexpresión. (Lowen, 1994, p. 31)

La clase es rica por la capacidad de síntesis que encuentro, el maestro tiene un amplio conocimiento de su materia y gran experiencia personal en el teatro como creador escénico, concentrado en un objetivo vital: el proceso creativo.

Los aprendizajes obtenidos en la clase del maestro Moreno Salazar me ayudaron a entender algunos principios fundamentales: todo cambia, todo tiende al movimiento, existe un flujo constante entre el adentro y el afuera, lo que es arriba es abajo, al mismo tiempo en que todo está en calma, es necesario hacer nada, estamos y la atención se encuentra en los procesos no en los productos finales.

Estos preceptos básicos, que podrían parecer antagónicos, pero en realidad son complementarios, los entendí en la clase a través del equilibrio entre movimiento y la quietud, ambos me dieron la conciencia vívida de una afirmación necesaria y vital para: la acción.

Los entrenamientos corporales conforman una metodología investigada por el maestro Moreno durante 43 años. Los puntos más relevantes que integran dicha metodología son:

- El conocimiento del propio cuerpo.
- La concentración de la atención a través de la respiración y la relajación.
- La capacidad de estar, de no hacer nada y estar.
- El aprovechamiento máximo de los recursos personales en función del trabajo.

Comentarios Finales

El hallazgo mayor ha sido dar cuenta de que además de los métodos teóricos y documentales es posible desentrañar el conocimiento desde el cuerpo sin someterlo a su juicio racional, es posible hacerlo porque disponemos de nuestra intuición, emoción y cuerpo.

“Ya Bachelard sugería la idea de una epistemología que se desligara de las prescripciones de una lógica cartesiana o euclidiana. Porque la epistemología nos hace cómplices de aquello mismo que examinamos.” (Duvignaud, 1997, p.15). Por estas razones es que acudo a otras formas de investigación que no me restringen a deshacerme de mí misma al investigar, acudo a la investigación como se acude al juego en el sentido que Duvignaud (1997) lo explica, el juego sin pretensiones de ganar, el juego libre, que no busca utilidad práctica ni competencia.

Me valgo de otras formas, las lúdicas y corporales y no de las convencionales.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.1>

La otra razón es porque siguiendo a Duvignaud, “probablemente se necesite otro paso distinto otra epistemología para hacer frente a esas manifestaciones irrepetibles e inopinadas que son la fiesta, la creación artística, los sueños, la práctica de lo imaginario que es el juego” (1997, p. 16). En este trabajo precisamente analizo la vivencia con las niñas que es al mismo tiempo fiesta, creación artística, sueño y juego, desde el cuerpo propio.

Este brevísimo resumen de la metodología de investigación es una invitación a entender el juego a través del juego, es una espiral jugando sobre su propio eje: el taller de las niñas visto como un juego por ellas; desde mi posición, el juego de vivirlo y documentarlo para después analizarlo y escribirlo; y, desde la perspectiva de usted, el juego de leerlo o de escucharlo.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.1>

Notas

1. Juan Gabriel Moreno Salazar. Mimo mexicano reconocido internacionalmente, actualmente profesor de la UNAM
2. Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011) filósofo español, radicado en México a partir de 1939, quien destacó por sus estudios estéticos con enfoque Marxista.
3. Rodolfo Neri Vela (1952) primer astronauta mexicano en ir al espacio.

Referencias

- Casassus, J. (2007). Educación del ser emocional. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Durán, N. y Jiménez, M. (Coords.), (2009). Cuerpo, sujeto e identidad. Distrito Federal, México: UNAM.
- Duvignaud, J. (1997). El juego del juego. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lowen, A. (2013). La bioenergética. Barcelona, España: Sirio.
- Lowen, A. (1994). La experiencia del placer. Barcelona, España: Paidós.
- Paz, O. (2013). Obras completas, 10. Ideas y costumbres II. Usos y símbolos. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Stake, R. (2010). Investigación de estudio de casos. Madrid, España: Morata.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.2>

El cuerpo colectivo de las pedagogías fílmicas. Una aproximación etnográfica a los ‘afectos de vitalidad’

The collective body of filmic pedagogies. An ethnographic approach to ‘vitality affects’

Aurelio Castro Varela
aurelio.castro@ub.edu<http://orcid.org/0000-0002-9490-5972>
Universidad de Barcelona, España

Recibido 15/11/2018
Aceptado 08/12/2018

Revisado 02/12/2018
Publicado 01/01/2019

Resumen

Los estudios fílmicos han invocado a menudo la figura del espectador como primordial a la hora de entender los poderes y efectos del cine. Pero más allá de esa apelación abstracta y paradójicamente desencarnada, este artículo propone una aproximación metodológica a la corporalidad del público a partir de dos casos de estudio relacionados con las “pedagogías fílmicas” –esto es, con el cruce

Abstract

Film studies have often appeal to the figure of the spectator as fundamental for understanding both the powers and effects of cinema. But beyond such abstract, paradoxically disembodied mention, this paper proposes a methodological approach to the audience corporeality through two case studies related to the so called “filmic pedagogies” – i.e., the historic crossroad between ways of seeing and of learning which arises from the view of moving images. In a nutshell, how

Sugerencias para citar este artículo

Castro Varela, Aurelio (2019). El cuerpo colectivo de las pedagogías fílmicas. Una aproximación etnográfica a los ‘afectos de vitalidad’. Tercio Creciente, 15, págs. 21-34. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.2>

CASTRO VARELA, AURELIO. El cuerpo colectivo de las pedagogías fílmicas. Una aproximación etnográfica a los ‘afectos de vitalidad’. Tercio Creciente, enero 2019. nº 15, pp. 21-34. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.2>

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.2>

histórico entre formas de ver y de aprender que se instituye en torno al visionado de imágenes en movimiento. En definitiva, ¿cómo una etnografía sobre un proceso de aprendizaje audiovisual, el cual se sitúa en un contexto urbano y fuera de una institución formal, puede dar cuenta de ese “festival de afectos” al que según Roland Barthes llamamos *película*?

can an ethnography about an audiovisual learning process, which takes place in an urban context and out of a formal institution, give an account of that “festival of affects” that, according to Roland Barthes, we call a *movie*?

Palabras clave / Keywords

Espectador, pedagogías filmicas, etnografía, Movimiento 15M, acontecimiento de aprendizaje, afectos de vitalidad.

Spectator, filmic pedagogies, ethnography, 15M Movement, learning event, vitality affects.

Sugerencias para citar este artículo

Castro Varela, Aurelio (2019). El cuerpo colectivo de las pedagogías filmicas. Una aproximación etnográfica a los ‘afectos de vitalidad’. Tercio Creciente, 15, págs. 21-34. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.2>

CASTRO VARELA, AURELIO. El cuerpo colectivo de las pedagogías filmicas. Una aproximación etnográfica a los ‘afectos de vitalidad’. Tercio Creciente, enero 2019. n° 15, pp. 21-34. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.2>

Introducción: un espectador sin cuerpo

“Nous sommes la genèse et la vie momentanée de ce monde suspendu à une somme d’artifices”, asegura Jean Louis Schefer (1997, p. 6), crítico y teórico filmico, al principio de una de sus referencias claves: *L’homme ordinaire du cinéma*. Se trata no obstante de una afirmación que aparece por doquier –aunque sometida a diferentes variaciones– en los principales escritos (y escritores) de cine del pasado siglo. En uno de sus textos más célebres (“El travelling de *Kapo*”), Serge Daney (1998) adopta el relato truncado de *Nuit et brouillard* (Alain Resnais, 1956) como referencia ética del cine moderno de la siguiente manera: “La esfera de lo visible dejó de estar totalmente disponible: hay ausencias y huecos, vacíos necesarios y llenos superfluos, imágenes que faltarán siempre y miradas para siempre insuficientes. Espectáculo y espectador asumen sus responsabilidades” (p. 31). Por su parte, el crítico y documentalista Jean-Louis Comolli (2007) se refiere a 1895 como a una efeméride que conmemora “menos la invención del cine [...] que [...] del espectador como sujeto del cine” (p. 214).

De este modo, el espectador se convierte en coproductor de sentido y en el interlocutor imprescindible de lo que desfila por la pantalla. Incluso Gilles Deleuze (1984) en la últimas páginas de *La imagen-movimiento* sitúa a Alfred Hitchcock como el primer director de la historia del cine que “ya no concibe un film en función de dos términos, el realizador y la película que se ha de hacer,

sino de tres: el realizador, la película, y el público que debe entrar en ella, o cuyas reacciones deben hacerse parte integrante del film (y éste es el sentido explícito del *suspense*, pues el espectador es el primero en ‘conocer’ las relaciones” (p. 281). En *La imagen-tiempo* (1986), continuación de aquel primer volumen, Deleuze piensa asimismo al espectador como “un autómatas espiritual” (pp. 209-232) que es movido a sentir y pensar por el curso de las imágenes.

Esta apelación constante a la figura espectadorial resulta paradójica en la medida en que parecería no tener cuerpo o, en el mejor de los casos, uno apenas “neutral, no sexuado o generizado, no racializado, extranjerizado ni otrificado” (Ciancio, 2016, p. 246). Pese a que el propio Deleuze emparenta al cine moderno con una suerte de platonismo invertido que recupera el cuerpo y lo reconcilia con el pensamiento (vid. 1986, pp. 251-270), ¿qué forma toma y cómo *sucede* esta corporalidad frente a la pantalla? Es como si el discurso acerca del lugar pensante, copartícipe y anónimo del espectador tapase un vacío empírico cuya principal evidencia sería, finalmente, la falta de una presencia encarnada. Dicho de otra manera, ¿cómo esa alusión genérica y principalmente filosófica es capaz de dar el paso hacia una indagación sobre el cuerpo situada en un caso de estudio y, por ende, a dotarse de una cierta metodología (pos) cualitativa?

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.www.terciocreciente.com<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.2>

A lo largo de este artículo trataré de explicar cómo he tratado de dar yo mismo, en mi investigación doctoral, ese paso que acaso quepa calificar como *a lo (corpo)real*. El documento de tesis en la que finalmente se materializó, y cuya presentación pública se celebró en enero de 2018, se titula *Estética de la proyección audiovisual. Asamblea, ficción y derecho a la ciudad en Poble Sec*, Barcelona. Pero las proyecciones sobre las que desarrollé un seguimiento etnográfico unos años antes, de 2012 a 2014, tuvieron lugar a partir y a propósito de un proceso de aprendizaje colectivo inscrito en un contexto urbano de Barcelona. El Cinefórum de la Asamblea de Veïns i Veïnes del barrio de Poble Sec (CPS), entre enero y julio de 2012, y el colectivo de cine activista Taller de Ficció de Poble Sec (TdF), desde la primavera de 2012 hasta el verano de 2014, devinieron los dos casos de estudio de la investigación¹. Vinculados al Movimiento 15M que se diseminó por la ciudad tras la ocupación de Plaza Catalunya, la proyección de películas resultó ser su principal método estético a fin de organizar grupos de aprendizaje y discusión en torno a cuestiones de actualidad política o cultural, o bien sobre los conflictos del barrio en el que se emplazaban de una forma periódica e itinerante.

Tanto el CPS como el TdF organizaron en varios centros e instituciones públicas de Poble Sec –como el Centro Cívico El Sortidor, la Casa del Mar o el Ateneu Rebel– espacios destinados a producir conocimiento en común. La proyección de una película de ficción o documental, en el primer caso, o de cortometrajes propios acerca de zonas del barrio urbanísticamente problemáticas, en el segundo, era continuada por un debate en círculo que desgranaba o traducía a la situación presente, de un modo asambleario, las secuencias que acababan de verse. Era

asimismo una manera de conectar una esfera colectiva próxima al Movimiento 15M, la cual se había establecido en Poble Sec desde julio de 2011 a través de una asamblea de vecinas, con la vida cotidiana de su entorno y con otras personas y grupos no necesariamente afines en términos ideológicos. A la vez que el relato de la Transición española, el significado actual de las huelgas generales, la noción de espacio público o la relación entre diseño arquitectónico y convivencia en una plaza del barrio, por poner varios ejemplos, se sometían a consideración mediante el visionado de un filme, la estancia a oscuras –que podía ser en realidad un auditorio, una sala de reuniones o incluso una cocina– daba paso a una reconfiguración del público espectador en participantes de una especie de clase abierta.

Precisamente esa conversión –la de la caja negra del cine en un aula que aproxima lo real y permite verlo y repensarlo en profundidad– es la que han efectuado las pedagogías filmicas desde sus inicios. Prácticas geográfica y temporalmente tan dispares como la del servicio de cinematografía de las Misiones Pedagógicas en España, entre 1931 y 1934; el cine-tren de Alexander Medvedkin en la URSS, entre 1932 y 1933; el Grupo Cine Liberación en Argentina, en los años 60 y 70; o el grupo Dziga Vertov en Francia, de 1968 a 1972, comparten –como dice Serge Daney (2004) a propósito de estos últimos– el haber tomado a su cargo a “un público de alumnos” y “no dejar de volver sobre las imágenes y los sonidos, designarlos, duplicarlos, comentarlos, ponerlos en abismo, [...] tenerlos a la vista, *cuidarlos*” (p. 46).

Como sostiene Elizabeth Ellsworth (2005), el lugar en el que acontece un aprendizaje no está necesariamente en instituciones formales e incluso puede resultar “peculiar, irregular, abnormal or difficult to classify”

(p. 5). Además, en la medida en que esa localización singular proporciona entornos y experiencias que actúan como “pivot point between movement/sensation and thought”, está abriendo también la posibilidad de un devenir subjetivo de las participantes “in the making” (p. 8). Ver una película, en este sentido, “has a material nature that involves biological and molecular events taking place in the body of the viewer and in the physical and imagined space between the viewer and the film” (p. 6). Así pues, ¿cómo investigar ese “acontecimiento” de aprendizaje, humano y material, que en el caso del CPS trataba de producirse una o dos veces al mes en diferentes puntos de Poble Sec, y en el del TdF, de forma más esporádica aunque también *ambulante*²? Pero sobre todo, ¿cómo etnografiar –ya que la etnografía fue uno de los pilares metodológicos de la investigación– lo que hacen las espectadoras cuando miran un filme?

En suma, ¿cómo funcionan los cuerpos singulares de un público de cine orientado al aprendizaje y al debate colectivo, y de qué manera se puede captar y relatar, justamente, esa corporalidad?

La ‘banda sonora’ de la proyección

El Ateneu Rebel es un centro social situado al norte de Poble Sec y gestionado por una asociación cívica izquierdista. En otoño de 2011 e invierno de 2012 cedió en numerosas ocasiones el espacio a la Asamblea de Veïns i Veïnes a fin de que pudiera reunirse allí. Fue también, tras la Casa del Mar y el Centro Cívico del Sortidor³, el lugar elegido para hospedar a las casi

sesenta personas que acudieron a la cuarta sesión del Cinefórum, celebrada el 10 de mayo de 2012. Se proyectó a la sazón *Videogramas de una revolución* (Harun Farocki y Andrej Ujica, 1992), la cual documenta de forma ensayística el colapso del régimen de Nicolae Ceausescu en Rumania en 1989, para abordar cómo los medios audiovisuales representan la violencia y qué formas de resistencia política debían adoptarse en el barrio frente a la crisis. La huelga general del 29 de marzo se había saldado con más de un centenar de detenidos en Barcelona, y la tentativa por parte de la Generalitat de criminalizar las protestas nos parecía evidente a quienes formábamos parte del grupo motor del Cinefórum.

“[*Videogramas*] es un documental que no conocía, y que me va a generar muchas cosas por cómo estaba hecho. Mucha gente me lo comentó también. Pensar desde otro lugar, y pensar cómo se construyen las historias y los discursos, es lo que nos puede remover por dentro”, explica una coorganizadora habitual de las sesiones del Cinefórum. El debate, que se extendió durante una hora y media, estuvo *dinamizado* al comienzo por el periodista Guillem Martínez y por Felipe Aranguren, miembro del colectivo activista de gente mayor *yayoflautas*. “Era pensar a través de una pieza audiovisual y hacer de ella un relato de lo que podría ser nuestra vida”, recuerda una espectadora asidua, involucrada también por entonces en la Asamblea de Poble Sec. Ambos testimonios se refieren al despliegue intelectual y sensible que se hizo y hacía de la película, la cual llevó a hablar en aquella ocasión sobre los medios de comunicación como productores de mundo, o del dolor y la rabia que experimentaba una persona desempleada.

Si la proyección funcionaba como el centro irradiador de ese aprendizaje en común, aunque luego la cuestión presentada por cada filme –como la de *Videogramas de una revolución*– se trasladase a otro contexto, desviándola a veces totalmente, mi indagación debía también captar lo sucedido en esa hora y media inicial en que un grupo de personas permanecen de forma más o menos silente frente a la pantalla. ¿Qué quiere decir, o más bien, cómo se vuelve inteligible desde la descripción etnográfica, el que unas imágenes nos “remuevan por dentro”, nos hagan “pensar desde otro lugar”, constituyan un relato que toca “nuestra vida”? Ciertamente, una sesión de cine no se ciñe –tal y como acostumbra a hacer la crítica– al filme que se proyecta, sino que –tal y como nos ha recordado una parte de esa crítica– incluye el juego de relaciones que se da en una sala a oscuras y que excede el mero contenido de lo que se ha visto. Roland Barthes (1986) lo explica magistralmente al hablar del “ensueño crepuscular” que “precede a la hipnosis [...] y conduce al individuo, de calle en calle, de cartel en cartel, hasta que éste se sumerge finalmente en un cubo oscuro, anónimo, indiferente, en el que se producirá ese festival de afectos que llamamos una película” (p. 351).

Pero la forma de registrar los afectos de ese festival no está clara. En *El cuerpo del cine*, Raymond Bellour (2013) nos propone un modelo de comprensión que sigue anclado no obstante en un relato en parte autobiográfico, en parte ensayístico, pero en ningún caso empírico⁴. En sus palabras, la sala de proyección es un “lugar virtual” donde se produce el encuentro entre dos cuerpos: “el de las películas, de todas las películas que una por una, plano por plano, lo componen y lo descomponen”, y “el del espectador, al que afecta la visión de cada película,

como indicio de un teatro de memoria de proporciones desmesuradas, a través de cada película y frente a todas las películas” (p. 18). Asimismo, y a diferencia de la teoría filmica psicoanalítica de los años 70 (vid. Baudry, 1978; Metz, 1975), Bellour no asocia este tipo de conjunción corporal al sueño, sino a la hipnosis:

Existe entre el cine y la hipnosis una verdadera correspondencia de dispositivos y esta correspondencia es también el efecto de una historia. Supone así las articulaciones complejas, progresivas y escalonadas, entre tres órdenes de dispositivos: combinaciones de máquinas, situaciones psíquicas (terapéuticas, experimentales), modos de espectáculos que inducen formas de arte. (p. 94-95).

En este sentido, explorar lo que sucede en una sesión de cine pasa por tener en cuenta los signos y evidencias del circuito hipnótico que conecta el cuerpo de la película, en constante movimiento en la pantalla, con el del público, el cual reacciona grupal e individualmente ante tales movimientos. En mi investigación doctoral traté de convertir este esquema en una orientación metodológica que me permitiera emprender una suerte de antropología de la proyección. Además, durante el desarrollo de cada sesión mi posición era la de un espectador cualquiera, si bien situado al final de la sala para intentar abarcar la amplitud de la escena. Pero una de las particularidades de ese espacio es que estaba a oscuras, es decir, que la respuesta del público resultaba más audible que visible. Igualmente, en la medida en que no quería molestar a nadie con mi observación, escuchar, antes ver, se convirtió en la principal forma de desentrañar ese “lugar virtual”.

Según Sarah Pink (2009), la propia idea de observación participante debe ser repensada en la etnografía más allá de la mirada: “Participation might be understood as producing multisensorial and emplaced ways of knowing whereby visual observation is not necessarily privileged” (p. 63). Lo cual implica que el etnógrafo devenga en cierto modo copartícipe de las prácticas que investiga: “The sensory ethnographer would not only observe and document other people’s sensory categories and behaviours, but seek routes through which to develop experience-based empathetic understandings of what others might be experiencing and knowing” (p. 65). En mi caso, como he indicado antes, después de ayudar a montar el equipo de proyección, y en algunos casos tras presentar la sesión, el giro sensorial consistió en sentarme al fondo de la sala y escuchar con atención y anotar el diálogo corporal entre las espectadoras y la película.

De este modo, el espacio de proyección recuerda a lo que R. Murray Schaefer (1993, pp. 7-8) ha definido como “soundscape”; es decir, un entorno acústico aislable como campo de estudio y compuesto de eventos que se escuchan en vez de por objetos que se ven. Ahora bien, ¿cuáles son los eventos que cabía escuchar en aquel? Primero Barthes y años más tarde Bellour, a través del psicólogo Daniel Stern, ya nos ofrecen una respuesta: afectos. La banda sonora que se entabla a modo de interacción entre la película y un público, compuesta a veces por partes más individualizadas y otras veces por momentos más grupales, es de resultados un intercambio de afectos. Pero entonces, ¿cómo relatar por escrito, pasando de las notas de campo al informe final de investigación, ese “festival”? ¿Y hasta qué punto el etnógrafo no puede verse tentado a otorgarle significados

obvios, equivocados y apenas verificados (o difícilmente verificables) a reacciones que son ambivalentes, como por ejemplo una risa o un suspiro?

Afectos de vitalidad

Raymond Bellour habla de un “entonamiento de afectos” que se produce en el espacio de la proyección y que excede la mera mención de emociones discretas como rabia, felicidad, disgusto, temor, sorpresa, etc. Son en contraste los “afectos de vitalidad”, que el psicólogo Daniel Stern (1985) opone a los “categoriales”, los que según Bellour (2013) movilizan el encuentro entre el cuerpo de los espectadores y el audiovisual del filme. Mientras que con los “afectos categoriales”, “desde hace tanto tiempo y sobre todo desde Darwin, se ha querido dotar a las emociones de un sentido reconocible”, los de “vitalidad” resultan “a la vez visibles y psicológicos y suponen la traducción expresiva de una sensación interior” (pp. 171-172). El propio Stern (1985, p. 80), citado por Bellour (ibid.), lo explica de la siguiente forma: “Hay mil sonrisas, mil conductas de levantarse-de-la-silla, mil variaciones en la ejecución de cualquiera y todos los comportamientos, y cada uno presenta un diferente afecto de vitalidad”.

Si bien las criaturas perciben los actos del mundo en los términos de los “afectos de vitalidad” de manera mucho más “exclusiva” que las personas adultas, los espectadores son también “análogos al niño que es su precursor” (Bellour, 2013 p. 173), reencontrándose con un vínculo similar con lo real dentro de una sala de cine. En este sentido, para referir tales “cualidades de

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.www.terciocreciente.com<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.2>

experiencia” se necesita una taxonomía muy diferente a la categorial, fundamentada más bien en expresiones dinámicas o cinéticas: agitación, fugaz, crescendo, explosivo, etc. El siguiente fragmento de mi tesis doctoral, en el que traté precisamente de introducir este tipo de *expresividad* para reescribir y expandir mis notas de campo, aborda un momento de la proyección de *Veinte años no es nada* (Joaquim Jordà, 2005), organizada por el CPS el 27 de febrero de 2012 en la cocina del Centro Cívico del Sortidor⁵. Estos dos párrafos buscan describir *dinámicamente* el juego de acciones y reacciones que se da entre la pantalla y el público:

Ese cuerpo común, que permanece a la espera y a oscuras, va entrando en el juego narrativo que lleva hacia la existencia truncada de Juan Manzanares a través de las palabras de Pepi –las cuales no la desvelan, no obstante, hasta el tercio final de *Veinte años*. Las pisadas sobre la nieve de ella extienden fuera de la pantalla un silencio mancomunado, cuya respiración atraviesa la sala de parte a parte, y cuyas interrupciones, para reír o rumiar alguna reacción, se imbrican al grupo de escenas que transcurre en un pueblo de los Pirineos. Allí fueron a parar, huyendo de la ciudad, otras dos obreras de Numax que formaron una familia y que reciben ahora la visita de la Pepi. Hasta aquí, la película ha ido acumulando reencuentros y recuerdos, ¿pero adónde se dirige y para qué? Muy cerca de mí, una espectadora suspira y parece ponerse otra vez a la espera.

A la que vez que le proporciona un desenlace al ejercicio de memoria en torno a Numax, el atraco de un banco de Valls, tras el que Manzanares es capturado por la Guardia Civil, empuja a la sala a un nuevo cuerpo a cuerpo en el que los afectos giran de golpe. La secuencia se compone de dos entrevistas

–al que era entonces gobernador civil de Tarragona, Vicente Valero, y a Mateu Seguí, abogado de Juan– que van puntuando imágenes de archivo de una televisión local que llegó a retransmitir el suceso. El locutor, excedido por el directo, hace lo que puede. Habla a varios metros de distancia de la sucursal bancaria, en el edificio de enfrente, desde el que apenas vislumbra lo que está ocurriendo dentro. A medida que su locución empieza a juntar obviedades, imprecisiones y absurdos, se suceden también las risas más acá, deteniéndose entremedias para recibir el siguiente despropósito, es decir, acompasadas al ciclo de ese discurso patético y al zoom de la cámara, que intenta colarse en vano en el interior del banco. Veo y oigo a Tomás Lucero, junto a la cocina, sentado en una mesa, al frente de la marea: se levanta un palmo y separa un poco las manos, simétricamente, como a punto de aplaudir. La sala, finalmente, estalla en una gran carcajada colectiva entre la que se incluye la suya. (Castro-Varela, 2008, p.75)

Los suspiros y las risas, los murmullos y los silencios, la modulación de la respiración como signo de (des)atención, estructuran la respuesta de las espectadoras, mientras que el ritmo de esta, acoplado en cierto grado al curso de la película, resulta más audible que visible. Meses después de las sesiones del Cineforum entrevisté a varias espectadoras a propósito de su experiencia durante las proyecciones. La mayoría no recordaban gran cosa (a veces ni siquiera el título de la película), pero sí coincidían en remarcar la naturaleza hipnótica del visionado y su influencia crucial en los debates que se desarrollaban a continuación. Una de ellas lo explica así: “Había una parte de relajación, creo. Lo que tiene de potente la imagen, a diferencia quizá de una

conferencia, es una forma de entrar en ti que es diferente. Te evades y te lleva no sé hacia dónde. Hacia lugares tuyos, más personales. Era ese momento de ir a ver el documental, el momento del silencio y lo que tú recoges, aunque estés con más gente, pero que recibes y te hace pensar en otras cosas. La gente perdía la noción del tiempo”.

Las intervenciones del Taller de Ficció en Poble Sec se espaciaron mucho más que las del CPS, aunque los procedimientos eran muy parecidos, y los lugares en los que se celebraron las sesiones (como el C.C. del Sortidor) fueron en ocasiones los mismos. El grupo estaba formado por ocho vecinas del barrio –entre las que me contaba también yo– interesadas en producir relatos audiovisuales estéticamente alternativos a la lógica documental dominante⁶ sobre lo que estaba ocurriendo en algunos puntos candentes del territorio urbano. Por ejemplo, en la Plaza de las Navas, la mayor de Poble Sec, cuya remodelación tardó más de cinco años en acabarse y cuyo diseño final, a mayores, dio pie a multitud de quejas y problemas de convivencia; o en la calle peatonal Puríssima Concepció, donde un plan urbanístico del Ayuntamiento de Barcelona aprobado a principios de siglo conllevó la expulsión de decenas de vecinas (muchas de las cuales se habían criado allí) y el derribo de tres edificios. Las piezas y materiales que se proyectaron sobre ambos lugares se conjugaban después con un debate en círculo y animaban a repensar la ciudad en términos infraestructurales y relacionales. Se trataba, en definitiva, de un hacer a la vez fílmico y pedagógico sobre lo urbano.

En 2014 la actividad del TdF se trasladó a Puríssima Concepció para conformar un archivo audiovisual sobre la calle, compuesto

principalmente por entrevistas a vecinas y exvecinas, pero también por secuencias de las demoliciones, viejas fotografías, dibujos y mapas cognitivos, etc. Finalmente, el colectivo decidió ocupar el espacio dejado por los derribos, limpiarlo a conciencia y montar en él un cine de verano a partir de una pared pintada de blanco, al fondo del solar, y un letrero que señalase en letras grandes y rojas C-I-N-E-M-A. Las sesiones que se organizaron en el rebautizado como El Solar de la Puri entre primavera y otoño de aquel año juntaban materiales del archivo (sobre todo entrevistas) con algún filme de ficción que pudiera dialogar con los primeros. Esta escena tuvo lugar la noche del 30 de julio, durante una proyección que encadenó las palabras de Samira y Nora, dos hermanas que viven en Puríssima con su familia y que recordaban el pasado de la calle e imaginaban su futuro, con la película de animación *Mi vecino Totoro* (Hayao Miyazaki, 1988):

El audio se escucha ligeramente descompasado de las imágenes, y a veces con zumbidos metálicos, porque grabamos la entrevista con dos micros y Gabriel tuvo que resincronizar después una parte de la banda de sonido. El resultado incomoda un poco, como si las espectadoras fuesen a destiempo del material proyectado. Con todo, al acabar suena un fuerte aplauso y las sonrisas de Samira y Nora se ensanchan un poco más. Los créditos de *Mi vecino Totoro* transitan a continuación la pantalla con su animación colorida. Por primera vez las criaturas se han extendido sobre la lona, todas juntas. Luego marcharán y volverán a cada poco, no siendo capaces de permanecer quietas más de media hora. Saïd se sale del Solar un rato para darle patadas al balón, y un chico mayor, amigo suyo, le llama la atención por estar haciendo ruido. Enseguida entra de nuevo y se tira

junto a sus colegas, a la izquierda de todo y a apenas metro y medio de la proyección.

El hijo de unos vecinos cuya vivienda toca el Solar por el lado contrario al del cine, y que todavía no conoce bien al resto de chavales, se mete en medio del grupo y no se levanta en todo el rato. Debe tener unos ocho años. Hay una larga escena en que una de las niñas protagonistas cae sobre la panza de Totoro, durmiente y mucho más grande que ella. La película se dejar llevar varios minutos por esa escena de relajamiento y sueño, en la que no ocurre nada salvo los plácidos ronquidos del monstruo. Justo en ese momento, Saïd se tiende completamente sobre la lona, apoyando la cabeza en el pecho de otro amigo, y parece participar de ese esparcimiento corporal que se ve en la pantalla mediante su propia posición. Es como un circuito que conecta las imágenes a su forma de estar, y que envuelve su tronco con ellas, suspendiendo por unos minutos la necesidad de moverse. *Capturándolo en el curso de ese trance.* (Castro-Varela, 2008, p. 238).

Nuevamente, el relato etnográfico intenta explicar la conexión entre la película como cuerpo en movimiento y la posición de los chiquillos que, pese a sus ideas y venidas, al final reproduce la laxitud de las imágenes. Mi opción descriptiva pasa por no revestir ese encuentro de afectos categoriales, o más reconocibles, sino por mantenerlo siempre en un estado de variación constante, equivalente en cierto modo al de una epidermis que se encoge o eriza o transpira en contacto con lo exterior⁷. Dicho de otra manera, esa *piel* en la que dos cuerpos –el del cine y el de las espectadoras– se tocan señalaría aquí la profundidad de lo que podía alcanzar a decir, así como los límites de mi propia mirada (o escucha) situada (vid. Haraway, 1995).

Conclusiones

A lo largo del artículo he señalado, en primer lugar, la paradoja de una crítica de cine que ha invocado constantemente la figura de un espectador desencarnado o sin cuerpo. En segundo lugar, he explicado mi propia tentativa etnográfica para pensar e introducir la corporalidad del público en los dos casos de estudio de mi investigación doctoral, relacionados además con el despliegue de pedagogías fílmicas. De ningún modo presento esta propuesta metodológica como una solución genérica para tapar aquel vacío; soy consciente de que ha surgido bajo las limitaciones prácticas que experimenté al ser –como suele decirse– arte (investigadora) y parte (integrante de ambos colectivos) durante el trabajo de campo. Sin embargo, toda observación situada –si bien en este texto afirmo que se trata más bien de escuchar que de mirar– debe advertir que es precisamente “en la epistemología de las perspectivas parciales donde se encuentra la posibilidad de una búsqueda objetiva, sostenida y racional” (Haraway, 1995, p. 15).

Las sesiones de cine del CPS y el TdF se desarrollaron a partir de un ensamblaje de elementos humanos y no humanos: el dispositivo de proyección, compuesto asimismo de diversas piezas ensambladas (un cañón de luz, una pantalla, un ordenador, altavoces, etc.); el mobiliario y los lugares y estancias en donde tuvieron lugar, y cuya espacialidad era a su vez remodelada por la propia sesión; prácticas educativas y relacionales basadas en la discusión, la escucha atenta o los cuidados; y por supuesto, el pase de la película. El vínculo entre una pantalla y un espectador es precisamente híbrido en la medida en que dos cuerpos –material el uno y encarnado el otro– se ponen en contacto y establecen una

continuidad de sensaciones y afectos. Por lo tanto, una parte crucial de ese ensamblaje, cuyo funcionamiento debía tratar de entender, era el devenir corporal que se producía en penumbra, viendo el filme, y que luego resultaba en muchos sentidos el disparadero del aprendizaje que iba a intentar darse en torno a un círculo asambleario.

El marco de comprensión que Raymond Bellour establece en *El cuerpo del cine* sobre la proyección de imágenes en movimiento trata de renegociar –fundamentalmente a través del postestructuralismo– muchas de las asunciones que el psicoanálisis había instaurado acerca del espectador filmico. Mientras que la escuela lacaniana atribuyó a menudo al público una cierta minoría de edad (regresión narcisista, confusión momentánea entre realidad y representación, pasividad, etc.) causada por los poderes del dispositivo cinematográfico, Bellour (2013) reinstituye la relación de este último con la hipnosis⁸ y, de forma análoga, la importancia de la “emoción de cine”; es decir, “un estremecimiento de la idea a través de un estremecimiento del cuerpo” (p. 153).

Sin embargo, el libro de Bellour adopta la misma postura epistemológica que muchos otros textos críticos precedentes. Se trata de un relato fundado sobre todo en episodios

autobiográficos, inequívocamente cinéfilo (como su autor), y que no llega a alcanzar una orilla empírica para entender cómo se articula ese “cuerpo del cine” en una sesión concreta. Así pues, en mi investigación doctoral traté de cruzar ese lecho y adaptar ese marco de comprensión a través de una observación etnográfica. Pero en vez de categorizar lo que sucedía con términos que simplificasen las emociones que fluían en el cuarto de proyección, me atuve a subrayar los “afectos de vitalidad” que parecían traslucirse en algunos movimientos, sonidos y gestos. Como dice Daniel Stern, “hay mil sonrisas”. ¿Quién era yo para congelar una de ellas y representarla, por ejemplo, como el mero efecto de “hacer gracia”?

En definitiva, si “el espectador es tanto un ser de multitud como un cuerpo de soledad, escondido en el lugar cerrado del espectáculo pero abierto por este último a todos los vientos” (ibid., p. 137), entonces mi tarea consistió en rastrear los signos que se balancean entre lo común y lo individual, frente a la pantalla, y que fueron en el caso del Cineforum y el Taller de Ficció de Poble Sec la piel de una corporalidad colectiva asomada a las imágenes y al aprendizaje.

Notas

1. Mi vínculo con ambos casos no vino dado no obstante por el trabajo de campo, sino que era miembro cofundador y coorganizador de sus actividades antes de saber siquiera que iba a investigarlas en mi tesis doctoral. En otro artículo explico las dificultades epistémicas y metodológicas de mantener esas dos posiciones en lo que he calificado como una “investigación en torsión” (vid. Castro-Varela, 2008b).
2. Tales sesiones entroncan así con las formas itinerantes que adoptó el cinematógrafo en sus inicios (vid. Allen, 1998, 1980; Deslandes y Richard, 1968: 137-143), algunas de las cuales prosiguieron a partir de los años 30 del siglo XX a partir de proyectos políticos y/o pedagógicos como los mencionados anteriormente.
3. La Casa del Mar es un edificio público de la Generalitat de Catalunya ubicado en los confines de Poble Sec con la zona portuaria de Barcelona; en su auditorio suelen celebrarse fundamentalmente congresos y actos oficiales. El Centro Cívico del Sortidor es un equipamiento sociocultural ubicado en la plaza del mismo nombre, una de las más concurridas del barrio.
4. De hecho, las referencias de Schefer, Daney (Perseverancia) y Comolli (Ver y poder) que se han citado antes comparten un tono marcadamente autobiográfico y cinéfilo; como si el espectador fuese casi por defecto lo segundo, con los rasgos socioculturales que suelen atribuírsele: varón blanco y europeo.
5. La película muestra la vida a principios del siglo XXI de un grupo de trabajadoras que habían ocupado una fábrica barcelonesa en 1979. Al mismo tiempo, compone una contranarrativa de la Transición española, cuyo relato hegemónico también se estaba poniendo en duda por parte del Movimiento 15M.
6. A partir de la obra de ciertos realizadores contemporáneos como Pedro Costa o Jia Zhang-ke, pero sobre todo de *El espectador emancipado* (2010) de Jacques Rancière, la práctica del TdF se apoyó en una reconceptualización de la idea de ficción, según la cual esta ya no consiste en “contar invenciones” o “apariencias” opuestas a la realidad, sino en un “trabajo” que pasa por “construir otras realidades, otras formas de sentido común, es decir, otras disposiciones espacio-temporales, otras comunidades de palabras y cosas, de formas y de significaciones”; en definitiva, el “trabajo de la ficción” es aquel que establece “relaciones nuevas entre las palabras y las formas visibles, la palabra y la escritura, un aquí y un allá, un entonces y un ahora” (p. 104).
7. Según Sara Ahmed (2004), la piel nos aparta de los otros y de lo otro, pero también es una superficie corporal que media “the relationship between internal and external, or inside and outside” (p. 29).

8. Jonathan Crary (2008, p. 75) nos recuerda precisamente que “la hipnosis y la sugestión serían menospreciadas [por Sigmund Freud], consideradas prácticas dirigidas hacia procesos automáticos (procesos inferiores, más instintivos y cercanos a la animalidad) en lugar de procedimientos racionales que contaban con la participación y fuerza de voluntad consciente del paciente”: “La renuncia a la hipnosis se impuso a pesar de la enorme cantidad de evidencia clínica que indicaba que los sujetos hipnotizados esencialmente conservaban su libertad. Desde el momento en que Freud cambió su opinión sobre ella, la hipnosis ha continuado siendo un fenómeno culturalmente turbador, precisamente porque se resiste a la racionalización o el control científico, más que porque constituya un ‘asalto a la dignidad del paciente’, como se solía alegar”.

Referencias

- Ahmed, Sara (2004). *Collective Feelings. Or, The Impressions Left by Others*. Theory, Culture & Society, 21(2): 25-42. DOI: 10.1177/0263276404042133
- Allen, Robert C. (1980). *Vaudeville and Film 1895-1915: A Study in Media Interaction*. New York: Arno Press.
- Allen, Robert C. (1998). *From Exhibition to Reception: Reflections on the Audience in Film History*. En Annette Kuhn y Jackie Stacey (eds.), *Screen Histories: A Screen Reader*, 13-21. Oxford: Oxford University Press.
- Barthes, Roland (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Baudry, Jean-Louis (1978). *L'Effet-cinéma*. Paris: Albatros.
- Bellour, Raymond (2013). *El cuerpo del cine: hipnosis, emociones, animalidades*. Santander: Shangrila Textos Aparte.
- Castro-Varela, Aurelio (2008). *Estética de la proyección audiovisual. Asamblea, ficción y derecho a la ciudad en Poble Sec, Barcelona* [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/461980>
- Castro-Varela, Aurelio (2008b). ‘Going Researcher’ in the Occupy Poble Sec Cinema Forum: listening to the screenings and tracing a fluid assemblage of learning and care. *Ethnography and Education Journal*, 13(3), 396-412. DOI: 10.1080/17457823.2018.1448999
- Ciancio, Belén (2016). *El cuerpo en los estudios sobre cine: gestus femenino, o tecnologías y*

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.2>

teratologías del género y de la (pos)memoria. *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*, 5, 245-256.

Comolli, Jean-Louis (2007). *Ver y poder. La inocencia perdida: cine, televisión, ficción, documental*. Buenos Aires: Aurelio Rivera.

Crary, Jonathan (2008). *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna*. Madrid: Ediciones Akal.

Daney, Serge (1998). *Perseverancia*. Buenos Aires: El Amante y Tatanka S.A.

Daney, Serge (2004). *Cine, arte del presente*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Deleuze, Gilles (1984). *La imagen-movimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Deleuze, Gilles (1986). *La imagen-tiempo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Deslandes, Jacques & Richards, Jacques (1968). *Histoire comparée du cinéma vol. II*. Tournai: Castesman.

Ellsworth, Elizabeth (2005). *Places of learning : Media, Architecture, Pedagogy*. New York: Routledge.

Haraway, Donna (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, 251-311. Madrid: Cátedra, Universitat de València e Instituto de la Mujer.

Metz, Christian (1975). *Le Film de fiction et son spectateur*. *Communications*, 23, 108-135. Paris: Éditions du Seuil.

Pink, Sarah (2009). *Doing Sensory Ethnography*. London: Sage.

Rancière, Jacques (2010). *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago.

Schafer, Raymond M. (1993). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Rochester, Vt.: Destiny Books.

Schefer, Jean Louis (1997). *L'homme ordinaire dun cinéma*. París: Cahiers du cinéma.

Stern, Daniel (1985). *The Interpersonal World of the Infant: a View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.3>

Anatomía de las máscaras de Nancy Grossman. El cuero como material escultórico

Anatomy of Nancy Grossman's masks. The leather as sculptural material

Lourdes Santamaria Blasco

msantamaria@umh.es

Universidad Miguel Hernández de Elche
(UMH), España.

María José Zanón Cuenca

mj.zanon@umh.es

Universidad Miguel Hernández de Elche
(UMH), España.

Recibido 09/11/2018

Aceptado 09/12/2018

Revisado 07/12/2018

Publicado 01/01/2019

Resumen

La obra de la escultora Nancy Grossman es una indagación artística y psicoanalítica sobre las ataduras emocionales y las prohibiciones sociales. Su investigación sobre el dolor psíquico, la multiplicidad de la identidad y la ambigüedad de la sexualidad, le llevaron a indagar en la mitología y el psicoanálisis, anclándose en los acontecimientos sociales que marcaron su época. Esto se concreta en

Abstract

The work of sculptor Nancy Grossman is an artistic and psychoanalytic inquiry into emotional ties and social prohibitions. His research on psychic pain, the multiplicity of identity, and the ambiguity of sexuality, led him to seek both in mythology and psychoanalysis, anchoring himself in the social events that marked his time. This is concretized plastically in his drawings, paintings, assemblages and sculptures

Sugerencias para citar este artículo

Santamaria Blasco, Lourdes & Zanón Cuenca, María José (2019). Anatomía de las máscaras de Nancy Grossman. El cuero como material escultórico. Tercio Creciente, 15, págs. 35-54. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.3>

SANTAMARIA BLASCO, LOURDES & ZANÓN CUENCA, MARÍA JOSÉ. Anatomía de las máscaras de Nancy Grossman. El cuero como material escultórico. Tercio Creciente, enero 2019. nº 15, pp. 35-54. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.3>

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.3>

sus dibujos, pinturas, ensamblajes y esculturas de máscaras, tótems y cuerpos atados. Su obra parte de la tradición escultórica clásica y renacentista, adaptándola a la tecnología del ensamblaje y el expresionismo abstracto que marcaron los años 60 y 70 en Estados Unidos.

of masks, totems and tied bodies. His work starts from the classical and Renaissance sculptural tradition, adapting it to the technology of the assembly and the abstract expressionism that marked the 60s and 70s in the United States.

Palabras clave / Keywords

Escultura, Psicoanálisis, Fetichismo, Máscaras, Cuero, Bondage, Michel Foucault.

Sculpture, Psychoanalysis, Fetishism, Masks, Leather, Bondage, Michel Foucault.

Sugerencias para citar este artículo

Santamaria Blasco, Lourdes & Zanón Cuenca, María José (2019). Anatomía de las máscaras de Nancy Grossman. El cuero como material escultórico. Tercio Creciente, 15, págs. 35-54. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.3>

SANTAMARIA BLASCO, LOURDES & ZANÓN CUENCA, MARÍA JOSÉ. Anatomía de las máscaras de Nancy Grossman. El cuero como material escultórico. Tercio Creciente, enero 2019. n° 15, pp. 35-54. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.3>

1. Introducción a la obra de Nancy Grossman. Metodología. Referentes.

La contemporaneidad de la mitología clásica y la vigencia de los rituales arcaicos se manifiesta en la obra de Grossman. Están en la raíz de la búsqueda actual y siempre eterna de la identidad, física y psíquica, de la interrogación sobre las relaciones sexuales y la problemática de las sexualidades radicales y subversivas, del conocimiento y comprensión del mundo que nos rodea y de los comportamientos humanos. Por lo tanto, nos basaremos en la Metodología comparativa para descifrar el significado de las obras de Grossman, utilizando diversas disciplinas analíticas. La estructura mítica es el origen de la investigación antropológica de Mircea Eliade, y también es el punto referencial de la interpretación psicoanalítica, desde Freud a Lacan. La relación entre la violencia y lo sagrado que aparece en las obras de Grossman la fundamentaremos en los rituales arcaicos y sacrificiales en los que Bataille se basa para su concepto de “exceso” y de erotismo, tan presentes en las obras de Grossman.

El análisis de sus obras, escultóricas, ensamblajes, pinturas y dibujos, lleva implícita la investigación sobre el contexto sociocultural de Estados Unidos de América en los años 60 y 70, especialmente los movimientos reivindicativos feministas, gays y de derechos humanos, la guerra de Vietnam, etc... El presente texto tratará las facetas en las que se diversifica la obra creativa de Grossman, atendiendo a la unidad de concepto y técnicas utilizadas, así como a las influencias

artísticas, culturales, sociales, políticas y personales que intervinieron en la evolución de su carrera.

Foucault es el principal referente filosófico tomado para el análisis conceptual de su obra. Confrontaremos las obras de la artista con el mito de Frankenstein de Mary Shelley, con las criaturas artificiales como los robots, ciborgs o los replicantes Nexus de la película Blade Runner (1982), y especialmente con las culturas extremas del BDSM (Bondage, Disciplina, Sadismo y Masoquismo), Body Art y performances de Los Modernos Primitivos. Los principales referentes plásticos de Grossman van desde el arte renacentista hasta las vanguardias del siglo XX: expresionismo abstracto y ensamblajes. Igualmente incidiremos en las afinidades o disonancias entre la obra de Nancy Grossman y la de otros artistas plásticos, como Richard Lindner, Robert Mapplethorpe o Hans Bellmer.

2. Desarrollo: Contexto familiar, influencias académicas e inicios artísticos.

Nancy Grossman nació en 1940 en Nueva York, de padre judío y madre italiana, aunque creció en una granja en Oneonta, en el estado de Nueva York. Compaginaba sus estudios con el trabajo en la fábrica de

confección de sus padres y con la crianza de sus hermanos menores. El ejemplo de su mamma italiana, siempre sacrificada y abnegada en su hogar y costurera en la fábrica, era un modelo que rechazaba y del que quería escapar; no quería ser una extensión de su madre, ni ser la propiedad de su padre, estricto y represor, que le impedía iniciar sus estudios como artista. Paradójicamente la formación que recibió dibujando y cortando patrones en la fábrica de confección familiar fue decisiva a la hora de expresar los traumas de su infancia y adolescencia. Este forzado aprendizaje fue una de las fuentes para el posterior desarrollo de su técnica artística, le dio un conocimiento del cuerpo humano como el de un ser fragmentado, compuesto de piezas recortadas y ensambladas, unidas sus partes por dolorosos puntos de sutura.

Ser artista era una rareza, y ser mujer artista era doblemente extraño a finales de los años 50; sin embargo, Grossman consiguió estudiar en el Pratt Institute (New York) desde 1957 a 1962. Allí se imbuó de la corriente del Expresionismo Abstracto que tanto influyó su obra gracias a su principal mentor y amigo, Richard Lindner, que le enseñó los valores éticos asociados a la obra de arte, así como las obras de Freud y Jung como base analítica durante el proceso de hacer públicos los sentimientos más privados. Según Raven (1991), las obras de Lindner remitían al mundo de la infancia, con retratos siniestros de niños y doncellas encorsetadas, considerando al otro como un objeto humano, a menudo en forma de juguete.

Las obras de Lindner recordaban a Grossman sus años de infancia, en los que realizaba marionetas y vestimentas para los muñecos de sus hermanos, y esto se convirtió también en la base de su interés por las posibilidades

creativas de las piezas de papel o tela cosidas, para su posterior desarrollo y evolución en collages y en sus piezas finales de cabezas-figuras enmascaradas. David Smith, otro de sus maestros y mentores, fue una gran influencia en su obra, de hecho, cuando obtuvo la Beca del Guggenheim en 1965 pudo construir sus ensamblajes inspirándose en los de Smith. La influencia de su mentor resultó ser fundamental en el desarrollo de los materiales tridimensionales y en la investigación sobre las telas y los corsés. La relación con Smith quedó interrumpida con la muerte de éste en un accidente, y la artista le dedicó algunas de sus obras realizadas con los materiales que él le había dado y continuó ampliando sus técnicas hacia el ensamblaje.

Esta técnica procesual tiene entre sus maestros más reconocidos a Jasper Johns, Kienholz y Robert Rauschenberg. El ensamblaje es el trasvase sensible de formas y materiales y la apropiación de lenguajes pictóricos y cercanos a la escultura. De este encuentro nace la obra simbiótica. Las técnicas mixtas recrean el mundo extraño de los objetos en ausencia del hombre; los objetos de diseño industrial conforman el paisaje artificial creado por la sociedad industrial primitiva, elegidos por sus cualidades de evocación, conformando un vocabulario subversivo lleno de reminiscencias.

2.1. Materiales y Procesos escultóricos. De las dos dimensiones a la figura tridimensional

El dominio de Grossman de los materiales y de las técnicas de confección de la fábrica familiar, tejidos, pieles, tintes, cortes, remaches, cremalleras, etc., fueron la base inicial de su proceso creativo, dándoles un nuevo uso y convirtiéndolos en la base de sus esculturas,

dibujos, pinturas, collages y ensamblajes. Los resignificó e incluyó junto con otros materiales más asociados a la tradición escultórica, como la madera y el hierro, que también formaban parte del ambiente de la granja familiar: la maquinaria y los aperos de labranza, los árboles cercanos, los arreos de los caballos en los que cabalgaba... todo esto está incluido en mayor o en menor medida en sus obras.

La obra de Grossman es un recorrido que abarca variadas técnicas y medios de expresión creativa. Va evolucionando desde el dibujo, pasando por la pintura y la incorporación de piezas a sus collages y ensamblajes, hasta la escultura exenta. Su búsqueda se inicia en las dos dimensiones y la conduce hacia la figura tridimensional, aunque nunca abandona el dibujo, no sólo como boceto previo de sus esculturas sino como fin en sí mismo. Los collages los realiza partiendo de dibujos previos, con tiras de papel o tela, retorcidos y surcados de arrugas, teñidos con anilinas y lavados, o pastel, tinta y el lápiz enmascarador.

Grossman utilizaba yeso sobre un soporte de rejilla encolado, base sobre la que pintaba o pegaba sus papeles recortados, tickets, cartas y dibujos: los detritus de otras personas, como ella los denominaba. Estos primeros tanteos son la base de su investigación creativa ya que los materiales están en función de la idea original, y dota a estos elementos de una nueva identidad.

Las técnicas mixtas utilizadas en los ensamblajes recrean el mundo extraño de los objetos en ausencia del hombre; los objetos de diseño industrial conforman el paisaje artificial creado por la sociedad industrial primitiva, elegidos por sus cualidades de

evocación, conformando un vocabulario subversivo lleno de reminiscencias. Grossman los aplica como complementos o como soportes, conformando una obra única, un organismo bastardo que se apropia de lo orgánico y de lo metálico, con toda la carga de extrañamiento que conlleva

Las múltiples técnicas y materiales utilizados la conducen a una hibridación de las formas, a una metamorfosis que conjuga lo humano y lo animal, lo masculino y lo femenino, lo telúrico y lo mecánico. Se refleja especialmente en sus esculturas totémicas, realizadas con madera y engranajes mecánicos, en sus pinturas de hombres cuarteados y cosidos, en sus ensamblajes realizados con sillas de montar, y en sus talladas figuras-cabezas de madera recubiertas de piel, con las bocas sujetas por cinchas de cuero.

En esta misma época, mediados de los años 60, inicia sus ensamblajes usando materiales y herramientas de zapatero y de herrero: chaquetas, mandiles de jardinero, suelas de zapatos, máquinas de escribir, engranajes mecánicos, etc... Se hizo legendaria entre la comunidad artística por su romance con los objetos-materiales no artísticos. Los elementos que incorpora son deliberadamente pensados y buscados, no elegidos al azar, por lo que rechaza la denominación de "objects trouvés" que se suele aplicar a estas obras. Sus ensamblajes están realizados partiendo de dibujos previos y los elementos son incorporados en función de ese dibujo.

La artista construyó buena parte de ellos con los materiales que le evocaban la granja familiar: arreos y sillas de montar, maderas, maquinarias agrícolas, cueros, gomas, chaquetas y gafas de aviador, más

los tradicionales acrílicos sobre lienzo. Los ensamblajes combinan piezas de cuero y de metal, conformando una imaginería visceral y sexual que muestra lo interior del cuerpo emergiendo al exterior_ es revelador que el lenguaje centre en las entrañas el lugar donde residen los sentimientos de angustia o miedo cuando uno se siente asustado o nervioso_. La envoltura muscular se muestra desgarrada, aflorando por sus intersticios las formas viscerales, estómagos, intestinos de cuero entremezclados con extrañas tráqueas de caucho.

Vemos en estas obras referencias a las obras de máquinas deseantes de Duchamp y de Picabia y a los seres tubulares de Léger, que combinaban lo orgánico y las formas industriales, pero con una sensibilidad diferente, no tan irónica sino más íntima y dolorida. Sus obras tienen estructuras entre cubistas y dadaístas, pero están tamizadas por la confusa energía del expresionismo abstracto, que incide en los aspectos anatómico-sexuales.

En la obra Ali Stoker, 1967, vemos un ensamblaje que combina cuero, caucho y metal. La pieza muestra la descripción de un equipo de guerra, o parece como un residuo de un holocausto nuclear en el que se fundió el ser humano y sólo quedan los ineficaces restos protectores. El cuero y las prótesis artificiales de los tubos de respiración de máscaras antigás parecen tráqueas monstruosas de un ser que se ha licuado; todo lo orgánico ha desaparecido, sólo quedan las huellas indestructibles de lo inorgánico. Esta obra recuerda, a nivel formal, a las construcciones de seres orgánicos y metálicos de Giger, a esas mujeres terroríficas que se convierten en el “Alien” de una “especie mortal”



Ilustración 1: Ali Stoker. Ensamblaje de cuero y caucho. Nancy Grossman. 1967.

Los materiales contienen formas que no pueden ser ignoradas, aunque están escondidas; son como los objetos surrealistas que evocan a los fantasmas que contienen las chaquetas de cuero, la presencia de la ausencia del ser diluido en la nada, ahogado por la materia inorgánica. Los cuerpos se han convertido en materia en licuefacción, sólo quedan las prótesis metálicas o plásticas; el único resto de vida permanece en los materiales.

2.2. Frankenstein: El Moderno Prometeo o el Suplicio del Bondage

La fascinación por los autómatas, sexuados y mecanizados pertenece a la tradicional creación de la vida inorgánica que encontramos a menudo en la mitología y en la historia del arte. Desde Pigmalión y su Galatea de piedra, pasando por la Olimpia del relato de El Hombre de Arena de E.T.A. Hoffman (1817), o el robot María de Metrópolis de Fritz

Lang (1927), y continuando con las muñecas de Hans Bellmer, ya sean sus maniqués articulados o su propia mujer, Única Zürn, convertida en una muñeca de carne, su objeto-juguete humano, hasta la criatura imaginada por Mary Shelley o los replicantes Nexus de Blade Runner (1982).

El mito de Prometeo se exalta y complementa con otro ser maldito por su creador: el coloso descuartizado, la criatura de Frankenstein, hecha de retazos de piel, miembros suturados, e identidades confusas.

Nancy Grossman, al igual que Víctor Frankenstein, alter ego de Mary Shelley, es el creador, la criatura y la escritora al mismo tiempo. La artista es una suerte de doctora anatómico-forense que cose, corta, talla, pule, tortura toda clase de pieles, miembros y órganos, sentimientos e inquietudes buscando encarnar a su Moderno Prometeo (incluido en el título original de la novela de Mary Shelley), hacerlo revivir en sus obras, atándolo y amordazándolo para mostrar la vulnerabilidad que esconde su imponente fuerza. El mito de Prometeo, encadenado y condenado a ser eternamente devorado por un buitre se refleja en sus dibujos de hombres sometidos al eterno suplicio del bondage, (esclavitud y servidumbre, en su doble vertiente: social y sexual), de las ataduras esclavizadoras y de las mordazas anuladoras de la rebeldía del que se atrevió a desafiar a los dioses. En sus obras se reflejan las inquietudes de colectivos que perma-necían al margen de la sociedad establecida.

Los Movimientos de liberación sexual, feministas y gays, y el de los Derechos Civiles, en los años 50, 60 y 70 en Estados Unidos de América, y por extensión en la cultura occidental, forman parte de las llamadas Micropolíticas por Guattari y fueron

resignificadas por Michel Foucault a raíz de la revolución de Mayo del 68. Estos movimientos se describen como una redefinición de la política gracias a la intervención de los individuos y colectivos minoritarios o marginados, que ingresan en la escena política con una serie de reivindicaciones despreciadas o ninguneadas por los políticos gubernamentales. Guattari y Deleuze canonizaron las micropolíticas en Capitalismo y esquizofrenia en 1980, y su poder real para transformar la sociedad en todos los niveles: educación, social, cultural, racial, familiar, etc... partiendo del lema feminista de “lo personal es político”, utilizado también en las revueltas de Mayo del 68 en París.

Nancy Grossman, implicada en estos movimientos revolucionarios en su país, dio su particular visión a través de las diferentes imágenes de modernos Prometeos con cabezas atadas por riendas y arneses, o por otros monstruos bicefálicos: hombres-armas que representan la obsesión armamentística de Estados Unidos. Sus dibujos de los años 1965-67 muestran maquinarias antropomórficas en las que enlaza intestinos y engranajes mecánicos, representando simbólicas figuras biomecánicas de animales-máquinas y de máquinas-humanas. Las obras representan figuras atadas con correajes como los bocados, cinchas, arneses y riendas de los caballos. Su preocupación constante es la deshumanización del ser humano y su conversión en una máquina orgánica en el engranaje social, reflejando su interés por los acontecimientos políticos. Especialmente veía en la guerra de Vietnam una monstruosa maquinaria bélica que convertía a los hombres en instrumentos de matar.

En la segunda mitad de la década sus piezas se vuelven más escultóricas y realizadas fundamentalmente con cuero cubriendo

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.www.terciocreciente.com<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>*Investigación*<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.3>

la talla de madera base. En 1967 inicia las primeras esculturas de cabezas. En 1968 cambió las abstracciones de las configuraciones internas para representar el exterior de la fisionomía humana. Es el inicio de sus primeras cabezas decapitadas, de sexo indeterminado, con los ojos cubiertos y bocas amordazadas, imágenes mudas y ciegas de la angustia.

En la exhibición en 1974 en la Cordier & Ekstrom Gallery de Nueva York, ya muestra una figura completa, Male Figure, un cuerpo masculino, embutido en un estrecho traje de cuero, ribeteado de cremalleras. Es un cuerpo retorcido, un Prometeo encadenado o tal vez un practicante del BDSM convulsionado por estertores de muerte. La tradición renacentista se revela en esta obra, la belleza de sus formas y lo trágico de su situación lo hace heredero de las esculturas de poderosos titanes y a la vez frágiles y vulnerables esclavos de Miguel Ángel.

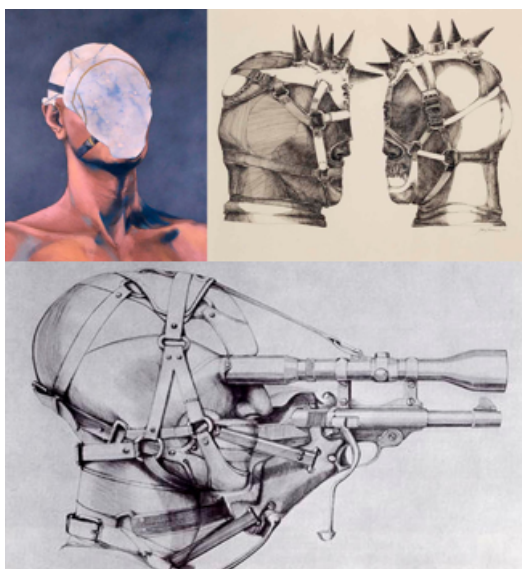


Ilustración 2: Heads. Dibujos de hombres con cabezas enmascaras y armas. Nancy Grossman. 1968. <https://www.pinterest.es/corkerartist/nancy-grossman/?lp=true>

Otras figuras esclavizadas dibujan torsos convulsionados cuyas ataduras exaltan la belleza del cuerpo supliciado. Su espejo oscuro es el leather-boy adicto al BDSM y sometido voluntariamente al bondage. Sin embargo, no son las virtudes del bondage lo que Nancy Grossman representa, sino el dolor y la impotencia que producen una educación y una sociedad castradora sobre los diferentes; desde la agresividad cotidiana y soterrada que se ejerce en el mismo seno familiar hasta la hiperbólica violencia de la maquinaria policial y bélica del Estado. Para Grossman, es en el cuerpo humano donde todos los conflictos se reflejan, dejando sus dolorosas cicatrices como recuerdos imborrables y aún sangrantes, y así es como lo traduce en sus obras.

2.3. Máscaras: Tótem y Tabú en en la cultura BDSM

La universalidad de la máscara la convierte en uno de los objetos rituales más arcaicos, y su primigenia función ritual y mágica ha devenido en obra artística que transporta aún consigo parte de ese carácter sagrado que conjuga lo animal, lo divino y lo humano, así como lo consciente, pero sobre todo lo inconsciente. La máscara es fundamental en el proceso de la desintegración y reintegración del cuerpo, así como en la representación de los secretos más ocultos. El secreto es el más primitivo nivel del cuerpo orgánico y el proceso contiene la lucha entre el miedo y la muerte.

En casi todas las culturas primitivas ha existido la representación de la figura humana, a menudo portadora de una máscara. Desde el principio existe pues,

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.www.terciocreciente.com
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.3>

la dualidad en la figura enmascarada, que encarna a un doble-híbrido que puede ser un animal, un espíritu (un difunto o un dios), otro ser humano, o el Otro del ser. Cualquiera de estas variantes de la máscara pretende apropiarse (ponerse en el lugar) o defenderse del Otro o de lo Desconocido. Ella es el umbral, el límite a franquear que permite la visión de ese mundo sobrenatural. Casi siempre el hombre enmascarado es un ser con poderes superiores, el chamán, cuyos trances y rituales propician la manifestación de lo sobrenatural, el advenimiento del espíritu de los antepasados o de los dioses. La manifestación de lo divino, de la fuerza y del poder, de la ley no escrita, siempre ha de ser sobrecogedora, ya que lo que invoca la máscara es ese inmanente desconocido y a menudo siniestro que lleva inscrito en sí mismo a la muerte.

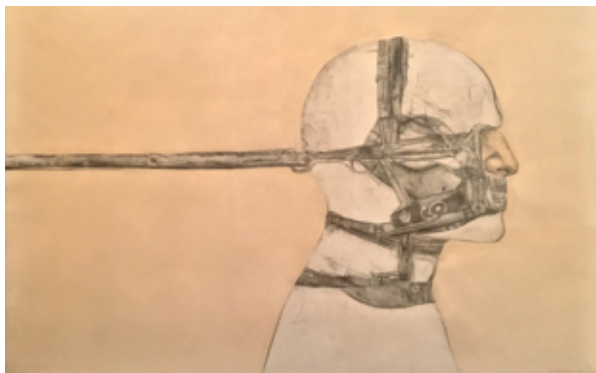


Ilustración 3: Bondage Head. Dibujo. Nancy Grossman. 1967. <https://www.pinterest.es/corkerartist/nancy-grossman/?lp=true>

La diversidad de procedencias de las máscaras y la multiplicidad de significados de estas se concreta en las obras de Grossman en diferentes manifestaciones, desde las rituales, chamánicas, antropomorfas (hombre-animal), pasando por las griegas, las simbólicas fálicas, las andróginas, las cabezas armadas, hasta las máscaras fetichistas.

Existen máscaras que actúan como yelmos de protección pasiva (oculta-miento) o activa (aterrorizar) contra las mismas fuerzas convocadas. Hay otras que protegen a los difuntos contra las fuerzas oscuras del más allá y los mantienen presentes en la memoria de los vivos. La máscara-animal intenta propiciar la caza del animal que se pretende capturar, o con el cual se está identificado como animal totémico, el doble-tabú del clan. Según Freud declara en *Tótem y Tabú* (1913), el tótem se relaciona con el espíritu colectivo del clan, debido a su carácter de antecesor primigenio, hereditario y sagrado, y está sujeto a una serie de interdictos. Las máscaras totémicas son por lo tanto representaciones simbólicas de lo humano, lo espiritual, lo animal, o de las fuerzas de la naturaleza, y están sujetas a los tabúes relacionados con las transgresiones impuras de lo sagrado (incesto y crimen, principalmente, o el Eros y el Thanatos freudiano).

La máscara es la primera obra artística que parte del interés fundamental de la investigación y representación del rostro humano, como el reflejo de un ser profundamente enigmático, con múltiples manifestaciones estéticas de sí mismo.

A través de la máscara se puede cruzar el umbral de los límites físicos y psíquicos del ser. La máscara no representa, sino que encarna al ser, por eso está asociada al espejo invisible, interno del inconsciente; no es un mero disfraz ya que no pertenece al dominio de la apariencia y la simulación sino al de la transformación y la metamorfosis, según señala Morey en *Conjeturas sobre la Máscara* (1995). La máscara se convierte así en la manifestación de la presencia de una ausencia. Las metamorfosis que propician la máscara permiten el despegamiento

de los otros que habitan en el interior del ser, no sólo el doble animal o divino, sino fundamentalmente del Otro escondido en el inconsciente. Es ese doble el que imprime el carácter de monstruosidad a la máscara, ya que a menudo es un doble siniestro, por su condición de lo reprimido que aflora bajo el trance de las drogas, o durante el éxtasis de la orgía sagrada o en la representación de la Tragedia griega.

Entre los materiales empleados por Grossman en la creación de sus esculturas-máscaras, la supremacía corresponde al sugerente e inquietante cuero negro que se convierte en el elemento esencial para reflejar las heridas infligidas, externas e internas. La piel curtida y teñida de negro actúa como la segunda piel protectora, la armadura flexible, amenazadora o castradora que constituye la esencia fascinante de la máscara y contribuye a su fetichización.

Las obras de Grossman realizadas con este material guardan una gran similitud formal con los fetiches, máscaras y vestimentas de la cultura BDSM (Bondage, Disciplina, Sadismo y Masoquismo), aunque los trascienden con un lenguaje y expresividad propios.

En estas esculturas de Grossman vemos una síntesis de los tótems y una reminiscencia de rituales primitivos que pretendían captar el espíritu, o el doble animal del ser humano. Sus cabezas simbolizaban la continuación de ritos oscuros que se reflejan en las múltiples máscaras de identidades mutantes y sexualidades llevadas al límite. También recuerdan a la persona contenida en las máscaras de las tragedias griegas. La máscara escénica griega se denomina *prosopon* y de ello deriva el término latino *persona*; los impulsos que refleja: envidia,

celos, melancolía, ira... se engloban bajo la única denominación de *hybris* (la afirmación desmedida del yo), desmesura, osadía, orgullo o prepotencia, y los mortales que padecían de *hybris* eran cruelmente castigados por los dioses, ya que era un desafío a los mismos olímpicos, como indica Doods en *Los griegos y lo irracional* (1983).

2.4. Nancy Grossman, heredera de Medusa, la primera escultora. Conceptos y procesos

Sin embargo, cuando la máscara degenera en una única voz y expresión, en una única persona, es decir, en la serenidad trágica y moral de la máscara socrática, hay otro término que convierte la desmesura reprimida en “el exceso” sin límite (si acuñamos el nombre batalliano), el término griego es el de *gorgoneion* (Morey, 1995). Los impulsos y estados de excesos que refleja esta máscara gorgónica son los de éxtasis y agonía, embriaguez, somnolencia y muerte. El ejemplo palpable es Medusa, una de las tres Gorgonas (o Gorgo) que da nombre a esta máscara monstruosa, a la cabeza decapitada con la expresión de la muerte detenida en el semblante aún vivo. Testa funesta erizada de serpientes, muda y vencida por la reflexión del escudo-espejo de Perseo y que, no obstante, aún conserva el poder de petrificar con su mirada.

En el Origen y en el Fin están la Máscara y Medusa. Un origen intuido y buscado, que se inicia metafóricamente en Medusa y su conversión en piedra de seres humanos como génesis de la creación escultórica, y se concreta en las cabezas decapitadas de Grossman como muestra de su maestría artística en el tallado de los gestos y emociones del rostro humano.

Medusa es la representación del temor masculino hacia la vagina dentada, según Freud. Y es la espada, o falo simbólico de Perseo, la que acaba con ese fantasma de castración masculina. Sin embargo, la operación también sucede a la inversa, y son las míticas femmes fatales como Salomé, Judith y Dalida las que enarbolan la espada fálica para decapitar / castrar al hombre. En la pintura de Artemisia Gentileschi, Judith decapitando a Holofernes, vemos ya esa reivindicación del poder fálico de una forma muy explícita, tal vez demasiado evidente, aunque tampoco los hombres artistas son demasiado sutiles a la hora de plasmar sus fantasmas de castración. De hecho, la castración masculina es uno de los motivos más recurrentes de las artes plásticas o literarias. Tal vez lo que sorprende y atemoriza a los hombres es que sea la propia mujer la que interprete y recree al fantasma de la mujer devoradora por excelencia.



Ilustración 4: Fotografía S/T. Nancy Grossman en su estudio de New York con sus cabezas de madera y cuero; c. 1975. <<https://www.pinterest.es/joan626/nancy-grossman/?lp=true>>

Nancy Grossman toma debida cuenta de ello y se convierte, no sin ironía y tal vez sin intención, en la Medusa vencedora de Perseo. Es la cabeza-falo decapitada de éste la que se exhibe como trofeo por esta Atenea (diosa guerrera y protectora de las artes) que lleva en su escudo la máscara gorgónica y logra así su revancha contra el poder castrador del falo. Por eso sus mutiladas figuras-cabezas causan sentimientos ambivalentes de fascinación y temor. La angustia de la castración, la pérdida de la fuerza, de la virilidad, está representada en estas obras, donde las cabezas fálicas nos enseñan los dientes de la vagina dentada. La incestuosa unión entre las decapitadas cabezas de Medusa y de Holofernes (o Goliath o Juan el Bautista) es la encarnación de uno de los fantasmas sadomasoquistas.

Estos aspectos que observamos en la obra de Grossman tienen puntos de contacto con la de Francis Bacon, que es uno de los artistas que mejor refleja la agresividad manifiesta de la boca y de las dentaduras, ya que contienen una fuerte carga de implicaciones sadoma-soquistas en su obra.

Medusa es pues el alter ego de Nancy Grossman, el demonio tutelar que la guía en la búsqueda de su identidad femenina, rebelándose contra el poder del padre falócrata y contra el rol pasivo atribuido a la mujer, haciéndola apropiarse de los atributos supuestamente masculinos de fuerza, decisión y creatividad, que por derecho propio le pertenecen y le habían sido negados por razón de su sexo.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.www.terciocreciente.com<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>*Investigación*<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.3>

2.5. Máscaras de masculinidad y androginia

Al contemplar las inquietantes cabezas de cuero negro de Nancy Grossman surgen numerosos interrogantes: ¿Acaso son una apropiación del poder simbólico del falo por parte de una mujer artista o son acaso una castración metafórica de esa falocracia masculina? Grossman las construye como si fueran una encarnación de su doble masculino, una manifestación de su bisexualidad creativa. En su obra vemos la ambivalencia de las máscaras con las que sus cabezas masculinas se cubren, esconden o protegen. La máscara se convierte en el elemento simbólico fundamental de la selección del rol social; es la que permite el intercambio de los atributos externos que refuerzan u ocultan alternativamente las actitudes masculinas y femeninas.

Para Grossman la cabeza es el órgano más poderoso, donde reside el poder, el intelecto y el instinto, no en el pene o la vagina, por eso sus cabezas son metáforas del poder, independientemente del sexo del portador. En la entrevista que Arlene Raven realiza a la artista en *NANCY GROSSMAN, Catalog of artist's work*. (1991), se desvelan las claves conceptuales de Grossman, un tanto a contracorriente de las artistas feministas de la época (años 60 y 70): Grossman consideraba castrante que las mujeres artistas, como Judith Chicago, se limitaran exclusivamente a pintar vaginas para reafirmar su identidad femenina; esto lo consideraba reduccionista y como una continuación de los estereotipos impuestos por el sexismo masculino.

Grossman se niega a identificar a la mujer con la vagina; para ella lo primordial es desarrollar el potencial de su cerebro, su intelecto, su poder y su agresividad; todos son atributos femenino-masculinos. Aunque sus

es-culturas demuestran más la apropiación de lo que Joan Rivière define como “el talismán, la espada invisible, el órgano del sadismo” (Rivière, 1929, p. 20), obviamente el pene paterno, convertido en falo y asentado en el territorio de lo simbólico.



Ilustración 5: Fotografía S/T de las cabezas con máscaras de cuero de Nancy Grossman. 1975. <<https://www.pinterest.es/joan626/nancy-grossman/?lp=true>>

Grossman entendía la masculinidad, al igual que la feminidad, como una masquerade (máscara /mascarada), según el término de Rivière en su ensayo *La feminidad como mascarada*, (1929). Las construcciones sociales de los géneros implican unos rasgos de carácter, atributos y comportamientos muy marcados y estereotipados. Sin embargo, los sujetos, hombres y mujeres, adoptan en mayor o menor medida los rasgos externos intercambiables de la masculinidad o de la femineidad, independientemente de su sexo o de su inclinación sexual. Según Rivière (1929. p. 34.):

“las mujeres que aspiran a una cierta masculinidad pueden adoptar la máscara de la feminidad, tanto para ocultar la posesión de la masculinidad como para evitar la venganza que temen por parte del hombre”.

2.6. Fetichismo del cuero negro y cultura BDSM

Las obras de Grossman se hicieron famosas en la cultura neoyorquina de los años 60 y 70, ya que se equiparaban con la estética de los sadomasoquistas habituales de los leather-bars. Hay un aspecto marcadamente sexual en las obras de Nancy Grossman que las acercan al mundo del BDSM (Bondage, Disciplina, Sadomasoquismo). Aunque la artista niega su relación con este mundo y fue sorprendente para ella el que relacionaran sus esculturas con él, la similitud formal y conceptual con esta “subcultura” es evidente. La interpretación del aspecto sexual de la obra de Nancy Grossman es muy ambigua. Puede ser entendida casi como una advertencia contra el espectro invisible del fascismo latente que implica la fetichización de los uniformes de cuero negro, como señala Susan Sontag en *Fascinante Fascismo* (1987, p. 116):

“Hay una fantasía general acerca de los uniformes. Los uniformes sugieren comunidad, orden, identidad (...) competencia, autoridad legítima, el ejercicio legitimado de la violencia. Pero los uniformes no son lo mismo que las fotografías de uniformes _que son materiales eróticos_ y las fotografías de uniformes de las SS son las unidades de una fantasía sexual particularmente poderosa y difundida. ¿Por qué las SS? Porque los SS eran la encarnación ideal de la abierta afirmación del fascismo sobre la virtud de la violencia, el derecho

de ejercer un poder total sobre los demás y tratarlos como absolutamente inferiores. Fue en las SS donde esta afirmación pareció más completa, porque la desempeñaron de manera singularmente brutal y eficiente; y porque la dramatizaron vinculándose ellos mismos con ciertas normas estéticas. Las SS fueron creadas como una comunidad de élite militar que no sólo sería supremamente violenta sino también supremamente hermosa”.

La artista investiga sobre la naturaleza del poder en las relaciones personales y sobre las heridas íntimas utilizando las vestimentas fetichistas asociadas al BDSM. No obstante, no es necesario vivir inmerso en esta subcultura para realizar estas obras: La fascinación por el fetichismo del cuero negro es palpable en múltiples manifestaciones culturales. En el film “The Matrix” de 1999, vemos cómo en la vida real los humanos visten casi con harapos y en su realidad virtual se imaginan a ellos mismos llevando trajes de cuero y de látex negro. La fascinación por estos materiales es inseparable del contenido de poder y dominio que transmiten: desde Marlon Brando en el filme “The Wild One” (Laslo Benedek, 1953) convirtiendo en mito cultural la cazadora de cuero negro que luce el actor y acompaña a unas actitudes de rebeldía y castigo, hasta Keanu Reeves y su mesianismo fin de siglo, el cuero siempre remite a los “rebeldes negros”, a los ángeles caídos.

Si las esculturas de Grossman nos remiten en una primera visión al mundo BDSM no menos cierto es que esta imaginería está repleta de sugerencias ambivalentes que van desde lo sexual a lo político, de la mística a la perversidad. Sus esculturas y la estética Sadomasoquista son imágenes que se deslizan por todos los matices del éxtasis y de la tortura; imágenes que transgreden los límites de la sexualidad normativa y los límites físicos y psíquicos de la propia persona con respecto a

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.www.terciocreciente.com<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>*Investigación*<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.3>

su resistencia y sometimiento al dolor. Las conexiones de esta subcultura con las obras de Nancy Grossman son evidentes, aunque no se circunscriban únicamente al mundo de bizarras prácticas sexuales, sino que también reflejan la dinámica universal de la existencia, la simbolización de las relaciones de poder y la fetichización de la esclavitud.

Algunas de sus máscaras no dejan lugar a dudas sobre la masculinidad de las figuras que subyacen bajo ellas. Los rostros con los pómulos marcados y las potentes mandíbulas nos hablan de la especial resistencia, no sólo física sino psíquica, que se debe ejercer para sumergirse en el mundo del BDSM, así como la fuerte carga de deseo sexual que ejerce el fetichismo del cuero negro. La aceptación del objeto fetiche simboliza el rechazo total de la castración, de tal manera que la imagen se convierte en tranquilizadora antes que en peligrosa. Según indica Laura Mulvey en su ensayo seminal *Placer Visual y cine narrativo* (1975) esta escoptofilia fetichista construye por acumulación la belleza física del objeto, convirtiéndolo en algo satisfactorio en sí mismo.

El sugerente e inquietante cuero negro de las máscaras de Nancy Grossman se convierte en el material esencial para reflejar las heridas infligidas, externas e internas; es la segunda piel protectora, amenazadora, o castradora que constituye la esencia fascinante de la máscara y contribuye a su fetichización. El cuero es la metáfora de la piel-lienzo donde el ser humano inscribe su historia, a base de incisiones y cicatrices en el tejido cutáneo, a fuego con metales, incrustando el color en los poros, por relieve o inyección; la piel es marcada, surcada, perforada, besada y desollada, profanada o sacralizada.

Circuncisiones, tatuajes, cirugía, piercing, brandings, etc. son modificaciones que buscan o bien una identificación con la propia sociedad o bien un rechazo a la misma, una demarcación o reidentificación personal, un refuerzo narcisista, testimonial, no exento de autoagresividad en una búsqueda consciente y mutante. Ser aceptado o ser estigmatizado, un bello o un maldito, está inscrito sobre la piel y sobre el cuero de estas máscaras escultóricas. Igualmente, sobre esa superficie de la piel-cuero, coexisten las huellas invisibles de caricias imborrables, almacenadas en el córtex más frágil de la memoria, como una extensión subcutánea de la propia piel. La evocación de la sensualidad táctil es inseparable de la piel. Nancy Grossman recompone con los fragmentos de piel escindidos una máscara en la que están grabadas sangre, sudor y lágrimas, caricias y latigazos caligrafiados en ese pergamino de cuero testimonial, en la orografía de la piel.

La artista usa el cuero por su similitud con la piel humana, por sus propiedades físicas y simbólicas. El contacto del cuero con la piel humana es una sensación de absoluta sensualidad, de revestimiento protector contra las agresiones externas y a la vez evoca el paisaje interno que subyace bajo la propia piel. Las simbólicas ataduras son las represoras de la expresión corporal y emocional, de la sexualidad reprimida por los prejuicios, normas y limitaciones que ocultan todo lo referente al cuerpo, cuerpo que debe romper la barrera simbólica de los límites impuestos. Las cremalleras, con su engranaje parecido a un instrumentado de tortura, surcan su ceñida funda de cuero, y juegan con el desvelamiento y tal vez la incitación a penetrar el cuerpo; son como sugerentes aberturas a la piel secreta, a la carne invisible pero presentida.

Sus cabezas andróginas, decapitadas y enmascaradas, transmiten una fuerza turbadora, recuerdan a los muñecos vudú que exorcizan la servidumbre de su infancia, o tal vez sean la esencia fetichizada del BDSM.

Las esculturas de Grossman parten de un dibujo previo y de un sentimiento de impotencia y frustración que se concreta en las ataduras, riendas, arneses y bocados que ciñen a las máscaras y que comprimen las emociones y atenazan al deseo. Durante el proceso de creación Grossman esculpe como un cirujano con su escalpelo, haciendo una perfecta disección anatómica del rostro desde la base, el cráneo; las cabezas son talladas en madera, pintadas y pulidas, con prótesis dentales encajadas en sus mandíbulas. En la Ilustración nº 6 vemos el proceso meticuloso de creación de las esculturas. La precisión con la que la artista dota a todas sus figuras con dentaduras, sean visibles o no, nos recuerda que los dientes son el arquetipo psíquico del dolor, una metáfora de impotencia y miedo a la muerte, íntimamente relacionados con las mutilaciones, las puniciones y los pecados de la carne: lujuria y gula.



Ilustración 6: Fotografía S/T de Richard Avedon de las cabezas en construcción de Nancy Grossman. 1975.

Y, sin embargo, toda esta precisión técnica permanecerá oculta, al ser cubierta con las máscaras finales: Una primera máscara interna de cuero rojo, a la que trata como si fuera fibra muscular, como una piel-dermis sanguinolenta, se acopla a las menores arrugas de expresión y cubre la superficie de madera. La segunda y definitiva máscara es la segunda piel-epidermis exterior, de cuero negro o marrón, es la máscara visible, tan estrechamente fundida con la primera piel que sigue dibujando los músculos que palpitan con vida detenida y contenida. Su piel curtida está frecuentemente surcada por cicatrices y heridas, cremalleras y remaches.

Esta superposición de pieles juega con el contenido real del rostro y de sus máscaras de protección de sentimientos vulnerables, o por el contrario de agresividades contenidas o desbocadas. En este soterrado combate contra uno mismo y contra los demás, están la latencia de lo siniestro y la manifestación angustiosa de la pulsión de muerte, que imprimen el carácter de monstruosidad a la máscara: ella invoca a lo misterioso y a la magia de poderes prohibidos.

Las máscaras están atravesadas por toda clase de ataduras, de riendas, de bozales, que paradójicamente demuestran la imposibilidad de sujetar, ceñir, castrar las pulsiones más tortuosas, los deseos más dolorosos. Todas estas prótesis artificiales se convierten en una extensión de la personalidad; las máscaras se convierten en armaduras ambivalentes, dan la sensación de una energía tan brutal que debe ser contenida, como la de los caballos desbocados, y a la vez reflejan la vulnerabilidad del ser enmascarado, encadenado y asaeteado. Las ataduras son intrínsecas a la persona, límites externos impuestos, o autolimitaciones internas.

Cada una de las personalidades que nos muestran las andróginas cabezas tiene entidad propia, oscura, ambigua, homicidamente turbadora. Fascinantes guerreros, mercenarios de dioses desconocidos, reyes enmudecidos, Edipos con los ojos vendados, víctimas y violadores del deseo, adictos del BDSM, freaks mutilados, vulnerables diablos... todos actúan en el escenario del suplicio, de la punición y de la muerte, como héroes homéricos arrastrados por su hybris, su orgullo y ambición desmedidos.

Hay decapitados de rostros feroces, son máscaras gorgónicas de expresiones contraídas por una energía monstruosa y una agresividad manifiesta. La precisión es tal que incluso están dotados de dentaduras reales, pronunciando las mandíbulas que se comprimen en gestos llenos de rabia, mostrando y rechinando los dientes, que parecen de acero. El rostro agresivo indica al guerrero dispuesto al combate, forma parte del ritual de aterrozar al rival. O tal vez la máscara congele el gesto del samurái mientras se hace el harakiri; la cabeza decapitada es el resultado de su sangrante gesto de honor.

Otras esculturas reflejan la preocupación de Nancy Grossman por la suerte de los soldados que participaban en la guerra de Vietnam. Intentó plasmar en ellas las bajas mortales y los comportamientos agresivos masculinos que en la guerra se desvelan y que tienen también su manifestación en la sociedad civil contra el ser diferente, contra el poder represor que lo ciega y enmudece, que lo anula como persona. También la agresividad de la sociedad contra el ser que se sale de sus normas heterosexuales tiene su reflejo en esta escultura de un

hombre que no puede expresar libremente su inclinación sexual, que se ve obligado a ocultarla, a enmudecerla, o, por el contrario, a incrementar su imagen externa de macho revistiéndose con la dureza que se le atribuye al cuero negro. De nuevo vemos la masculinidad llevada como una máscara ambivalente, tanto por los gays como por los heterosexuales.

En otras obras vemos cabezas completamente asfixiadas y cegadas por los arneses y correajes que la rodean. Estas máscaras también reflejan el influjo del arte animista, son como regalos del arte tribal que tanto influyó a las vanguardias artísticas. Recordemos a Picasso, o a Breton fascinados por las cabezas africanas o de Oceanía, acribilladas con objetos punzantes. La fascinación fue puramente formal, no conceptual, ya que no llegaron a adentrarse en el carácter mágico de estos objetos, íntimamente ligados a la simbología del tótem y del tabú correspondiente. Esta interconexión los convierte en talismanes para cambiar la vida. Tienen el poder del objeto que simboliza lo desconocido y la muerte. En el exorcismo contra lo inevitable Nancy Grossman invoca con sus fetiches a la catarsis.

La amistad y afinidad artística entre Nancy Grossman y Robert Mapplethorpe se aprecia en las fotografías que éste hizo de sus obras. Ambos estudiaron pintura y escultura en el Pratt Institute, aunque en diferentes años. Hay que destacar el tratamiento escultórico de Mapplethorpe de sus modelos culturistas y afroamericanos; él convertía los rostros de sus retratos en máscaras que desvelaban las mentiras, lo frívolo, lo oscuro o lo demoníaco que escondían sus modelos. Nancy Grossman, en una operación inversa, convertía sus máscaras en rostros casi con las mismas atribuciones.



Ilustración 7: Suet, 1977_ Blunt, 1968_TR, 1968. Nancy Grossman. Técnicas mixtas:
<<https://www.pinterest.es/corkerartist/nancy-grossman/?lp=true>>

3. Conclusiones

En la obra de Nancy Grossman hemos encontrado al mito de la mujer sádica del relato de Sacher-Masoch, *La Venus de las pieles* (1870), que se complace en infligir toda una erótica violencia sobre la piel, hiriendo los cuerpos andróginos, masculinos y/o femeninos. Pero al mismo tiempo la ambigüedad está muy presente, ya que ella, como artista y dominatrix participa de la doble condición de víctima y verdugo.

El bondage que atenaza a sus hombres también tiene que ver con las represiones familiares y religiosas sufridas en la infancia, e igualmente con las restricciones sociales a las minorías étnicas, raciales, sociales y sexuales en las décadas de los 60s y 70s en Estados Unidos de América. Los comporta-mientos sexuales fuera de la norma tienen la triple condición de pecado moral, crimen social y patología clínica, y la representación de estas actitudes es igualmente rechazada y censurada. La obra

de Nancy Grossman se adentra en un territorio masculino: los artistas que tratan el sado-maso son en su mayoría hombres, que según su orientación sexual (homo o hetero) representan o bien a mujeres sumisas o dominadoras o bien a hombres en parecidas situaciones. Lo excepcional es la mujer-artista que utiliza la figura del hombre como un fetiche sexual. Según comenta Robert C. Morgan en Nancy Grossman: *Opus Volcanus* (1988):

“La visión de Grossman no está lejos de la del poeta y dramaturgo surrealista francés Antonin Artaud. Grossman comparte con Artaud el conocimiento de un espacio inarticulado entre lo masculino y lo femenino, entre la mente racional que reprime el deseo y el deseo del cuerpo de liberarse a las fuerzas de una experiencia no mediada”

Si las esculturas de Grossman nos han remitido en una primera visión al mundo del Bondage y el Sadomasoquismo del cuero negro (BDSM), no menos cierto es que la estética de esta subcultura está repleta de sugerencias ambivalentes que van desde lo sexual a lo político, de la mística a la perversidad, son imágenes que se deslizan por todos los matices del éxtasis y de la tortura, y que transgreden los límites de la sexualidad normativa y los límites físicos y psíquicos de la propia persona con respecto a su resistencia y sometimiento al dolor. Las conexiones de esta subcultura con las obras de Nancy Grossman son evidentes, aunque no se circunscriban únicamente al mundo de bizarras prácticas sexuales, sino que también reflejan la dinámica universal de la existencia, la simbolización de las relaciones de poder y la fetichización de la esclavitud.

El sadismo y el masoquismo no sólo son comportamientos sexuales extremos, sino actitudes que, en mayor o menor medida,

devienen naturales para la humanidad. Son el emblema de las fuerzas físicas y psíquicas que expresan los conflictos emocionales y las pulsiones de vida y muerte. Estas fusiones de fuerzas, de roles, de identidades intercambiables permiten el sentirse en el lugar del otro, actuando como espejos con dos caras. El sadismo deviene una construcción cultural para Michel Foucault en *Madness and Civilization*, (1973, p. 10):

“Sadismo no es un nombre dado definitivamente a una práctica tan antigua como Eros; es una sólida realidad cultural que apareció exactamente al final del siglo XVII, y que supuso una de las más importantes transformaciones del pensamiento occidental: deseo, el insano diálogo entre amor y muerte en el ilimitado atrevimiento del apetito.”

El sadismo, como apuntaba Foucault también en *Vigilar y Castigar* (1994), recoge la imaginaria occidental sobre el deseo. El evidente sadismo de la sociedad contra los seres diferentes está reflejado en estas figuras. La condición de un individuo en el contexto social está representada en las obras de Nancy Grossman, esculturas de seres esclavizados o agonizantes, suspendidos entre la vida y la muerte, figuras que simbolizan los comportamientos de poder entre los seres humanos. Sigmund Freud, en *El Yo y el Ello*. Tres ensayos sobre teoría sexual y otros ensayos. Más allá del principio del placer, (1983) consideraba igualmente que:

“El sadismo es el conductor de la experiencia y el dominio. Es parte de la humana necesidad de placer, para olvidar el dolor de las contradicciones internas del ser, y junto con el masoquismo expresa el juego dinámico entre fuerzas físicas opuestas.”

La sexualidad ha sido siempre subyugada por las prácticas de biopoder del discurso, y al mismo tiempo, la sexualidad es “el otro” irreducible de la cultura dominante, es su malestar y a la vez la clave de su continuidad. En su discurso fúnebre para Bataille, Foucault afirmaba que sólo la sexualidad era capaz de llenar el vacío de la finitud. Es la sexualidad la que hace posible aquella transgresión que nos permite pasar a lo otro del discurso cultural y moral, como hemos visto en las obras de Nancy Grossman, reflejo de las pulsiones inconscientes más transgresoras y, por tanto, más reprimidas.

Todos estos signos psíquicos, conscientes e inconscientes, están contenidos en la obra de Grossman; no es extraña la apropiación, aunque su visión personal es mucho más doliente y profunda. La utilización de la vestimenta fetichista y SM en la obra de Grossman es una opción artística capaz de reflejar los sentimientos de atracción y/o repulsión por esa turbia fascinación que late en esta subcultura que pertenece al sub-mundo hecho con los desperdicios del mundo cultural superior, en el dominio de los mitos informes y de las pasiones inconfesadas, donde nace una cierta y comprometida hermosura, como señalaba Witold Gombrowicz en su novela *Pornografía* (1960), sobre los deseos transgresores y ocultos.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.3>

Referencias

Doods, Eric Robertson. (1983). Los griegos y lo irracional. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.

Gombrowicz, Witold. (1960). La Seducción / Pornografía. (1982.ed.). Madrid, España: Seix Barral.

Mulvey, Laura (1975). Placer Visual y cine narrativo. Documentos de trabajo. Centro de Semiótica y Teoría del Espectáculo. (1988 ed.). Valencia, España: Fundación Instituto Shakespeare / Instituto de Cine y RTV.

Morey, Miguel (1995). Conjeturas sobre la máscara en el arte. Lápiz, nº 117.

Foucault, Michel. (1994). Vigilar y Castigar. Madrid, España: Siglo XXI de Editores.

Foucault, Michel. (1973). Madness and civilization : a history of insanity in the Age of Reason, New York : Vintage Books

Freud, Sigmund (1983). El Yo y el Ello. Tres ensayos sobre teoría sexual y otros ensayos. Más allá del principio del placer. Madrid, España: Alianza Editorial.

Freud, Sigmund (2011). Tótem y Tabú. Madrid, España: Alianza Editorial.

Raven, Arlene (1991). NANCY GROSSMAN, Catalog of artis´ s work. New York, EEUU: Hillwood Art Museum. C. W. Post Campus. Long Island University, Brooksville.

Rivière, Joan (1929). La feminidad como mascarada (1979 ed.). Barcelona, España: Tusquest Editores.

Sacher-Masoch, Leopold. (1870). La Venus de las pieles. (2009 ed.). Madrid, España: Planeta.

Shelley, M. (1818). Frankenstein o el Moderno Prometeo. (2010 ed.). Madrid, España: Anaya.

Sontag, S. (1987). "Fascinante Fascismo". Bajo el signo de Saturno. Barcelona, España: Edhasa.

Webgrafía

<<https://www.pinterest.es/numbloc/nancy-grossman/?lp=true> > [fecha de consulta: 06/10/2017]

<<https://www.pinterest.es/corkerartist/nancy-grossman/?lp=true>> [fecha de consulta: 07/09/2017]

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.3>

<<https://www.pinterest.es/joan626/nancy-grossman/?lp=true>> [fecha de consulta: 06/07/2017]

<<http://www.artnet.com/artists/nancy-grossman/>> [fecha de consulta: 20/06/2018]

<<https://tang.skidmore.edu/exhibitions/73-nancy-grossman-tough-life-diary>> [fecha de consulta: 15/06/2018]

<<https://www.sculpture.org/documents/scmag98/grossm/sm-gross.shtml>> [fecha de consulta: 15/05/2018]

<<http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Freud,%20Sigmund/Freud,%20Sigmund%20-%20Totem%20y%20Tabu.pdf>> [fecha de consulta: 15/05/2018]

Personalidad artística en ilustración científica: Un estudio de caso

Artistic personality in scientific illustration: a case study

Diego Ortega Alonso
info@diegortegalonso.com
Universidad de Jaén, España

Recibido 18/05/2018
Aceptado 14/06/2018

Revisado 05/06/2018
Publicado 01/01/2019

Resumen

En este artículo se pretenden abordar los mecanismos, procesos y resultados de la investigación artística en el ámbito científico y técnico, a partir del encargo de una obra de ilustración científica. Esto es, la petición al artista, por parte de un tercero (investigador, científico, editor o especialista en alguna de las áreas de las ciencias experimentales), de la realización de obras que permitan alguna de estas opciones (de manera independiente o combinada): mostrar los resultados de una investigación científica, comunicar ciencia, o realizar materiales de carácter didáctico / educativo.

Abordar la investigación artística en el ámbito científico supone situar en el foco

Abstract

In this article we intend to study the mechanisms, processes and results of artistic research in the scientific and technical field, from the commission of a work of scientific illustration. That is, the request to the artist, by a third person (researcher, scientist, editor or specialist in one of the areas of experimental sciences), to carry out works that allow any of these options (independently or combined): show the results of a scientific investigation, communicate science, or make materials of didactic / educational nature.

To approach artistic research in the scientific field means placing the presence of the artist in a specific environment in

Sugerencias para citar este artículo

Ortega Alonso, Diego (2019). Personalidad artística en ilustración científica: Un estudio de caso. Tercio Creciente, 15, págs. 55-72. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.4>

ORTEGA ALONSO, DIEGO. Personalidad artística en ilustración científica: Un estudio de caso. Tercio Creciente, enero 2019. nº 15, pp. 55-72. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.4>

de la investigación misma la presencia del artista en un entorno concreto, la simbiosis con el conocimiento y su traducción a lenguajes artísticos a través de su corporeidad. La experiencia a través del cuerpo (cerebro, ojo, mano) es una cuestión fundamental.

La convivencia del investigador artista en el contexto científico de la investigación se considera en la investigación artística una práctica imprescindible. La aprehensión del hecho natural que se quiere tratar en la investigación es favorecida con la presencia..

Partiendo de una justificación inicial que nace del interés que nos mueve a considerar necesaria la investigación artística en un ámbito científico, posteriormente se contextualiza a nivel teórico la forma en la que se afronta un encargo de ilustración científica, para una investigación específica de carácter arqueológico, describiendo el proceso de investigación y el trabajo de campo. Para finalizar este artículo, se plantean a modo de discusión los resultados de la experiencia artística y cómo éstos favorecen los del estudio en el ámbito de la investigación científica.

the focus of the research itself, the symbiosis with knowledge and its translation into artistic languages through its corporeity. The experience through the body (brain, eye, hand) is a fundamental issue.

The coexistence of the artist researcher in the scientific context of research is considered in artistic research an essential practice. The apprehension of the natural fact that one wants to treat in the investigation is favored with the presence.

Starting from an initial justification that starts from the interest that moves us to consider artistic research necessary in a scientific field, we subsequently contextualize at the theoretical level the way in which an assignment of scientific illustration is addressed for an archaeological investigation. Next, the research process and the field work are described, starting from a project developed by the author. To conclude this article, the results of the artistic experience are discussed and how they favor those of the study in the field of scientific research.

Keywords / Palabras clave

Ilustración científica, investigación artística, arqueología, ciencia, comunicación científica.

Scientific illustration, artistic research, archeology, science, scientific communication.

Sugerencias para citar este artículo

Ortega Alonso, Diego (2019). Personalidad artística en ilustración científica: Un estudio de caso. Tercio Creciente, 15, págs. 55-72. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.4>

ORTEGA ALONSO, DIEGO. Personalidad artística en ilustración científica: Un estudio de caso. Tercio Creciente, enero 2019. nº 15, pp. 55-72. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.4>

1. Introducción.

Cuando se habla de ilustración científica, dibujo científico o comunicación visual de la ciencia (Dibujo científico, 2016), generalmente se parte de la premisa de que las obras deben ser exactas, esto es, han de representar con exactitud y clarividencia aquellos conceptos o elementos que pretenden dilucidar o a los que hacen referencia. El *artista como especialista* en convertir evidencias científicas (en no pocas ocasiones difíciles de entender incluso en lenguaje científico), en obras visuales entendibles para el público objetivo. Esta especialización tiene su origen primigenio en la enorme curiosidad del artista por entender aquello que se le presenta como objeto de estudio, de modo que, con independencia de que, generalmente, los ilustradores científicos suelen especializarse en determinadas áreas (medicina, biología, arqueología...), la realidad es que los procesos de trabajo que el artista ha de realizar para entender y conocer aquello que va a ser su objeto de estudio (y que van a desembocar en la realización de una obra o conjunto de obras), comparten características metodológicas y epistemológicas con las de cualquier investigación que se pueda considerar como artística, y esto sucede con independencia del área científica que pretenda abordar, y además, como una investigación artística propia dentro de la investigación científica de la que parte o hacia la que ha de confluir.

Existe un amplio espectro de tipologías de obras que se podrían encuadrar en el ámbito de los tres objetivos prioritarios citados en el resumen de este artículo (recordemos: mostrar los resultados de una investigación científica, comunicar ciencia, y/o realizar materiales de carácter didáctico/educativo). Por mencionar algunos de los más innovadores, citaremos los medios audiovisuales de carácter documental, maquetas, modelos digitales tridimensionales, realidad virtual, dioramas, aplicaciones de software... Pero en este artículo nos vamos a centrar exclusivamente en el ámbito de la ilustración científica, por ser el campo de experimentación donde se va a realizar la investigación artística objeto de este estudio, y por tratarse de un área de creciente interés en los últimos tiempos, en buena parte debido a la difusión de contenidos a través de las redes sociales y las tecnologías de la información y comunicación, por el enorme poder didáctico de las imágenes científicas y su atractivo estético. Ejemplos nacionales de este interés pueden ser la creación en 2017 del Posgrado en Ilustración Científica de la UPV/EHU1, el Certamen Internacional de Ilustración Científica Il·lustraciència², que organiza la Asociación Catalana de Comunicació Científica (y que en 2017 ha alcanzado su 5ª edición), o el libro *Dibujo Científico*³, publicado por Cátedra en 2016.

2. Presencia y corporeidad en la investigación artística en contextos científicos.

En el centro del sentido que se le pretende dar a este trabajo, esta la idea de cuerpo. Esto es porque consideramos la experiencia a través del cuerpo como cuestión fundamental. La convivencia del investigador artista en el contexto científico de la investigación se considera en la investigación artística como una práctica imprescindible. La aprehensión del hecho natural que se quiere tratar en la investigación debe ser asumida presencialmente. El cuerpo como medio en estos casos es imprescindible.

El artista, al enfrentarse a su objeto de estudio de carácter científico, que ha de ser representado o ilustrado, tiene dos opciones: la investigación basada en bibliografía, referencias o publicaciones de carácter variado, que traten temas similares al propuesto; o la investigación directa, de carácter experiencial o vivencial. Ambas opciones pueden, y deben combinarse entre sí, de modo que cuanto mayor sea el conocimiento acumulado de las materias a abordar por parte del artista, más fundamentados serán los resultados artísticos obtenidos.

Pongamos, por caso, la ilustración de un ave para una guía de identificación de especies. La investigación previa del artista sobre la etología, esto es, el comportamiento natural de su especie, será relevante en la realización de una imagen que realmente represente al ave. El conocimiento del entorno, su hábitat, su dieta, sus movimientos, la forma en la

que la luz se proyecta sobre el animal, cómo inciden las sombras, si existen iridiscencias en su plumaje que obliguen a representarlo en una determinada posición... Todos estos aspectos resultarán relevantes en el encargo que hemos recibido, dado el carácter funcional de este tipo de publicaciones. Será relevante también saber si se trata de una obra de iniciación a la ornitología, o está enfocada a ornitólogos de conocimientos avanzados. Otra cuestión a tener en cuenta (y esto suele tener una base fundamentalmente económica) es si hay que optimizar los elementos que permitan la representación de una especie, a través de sus particularidades morfológicas. Si existe dimorfismo sexual y cómo se representa: macho y hembra de cuerpo entero, o por el contrario, y por afán de optimizar espacio y recursos, se sigue el canon de ilustrar el macho de cuerpo entero, y el dimorfismo de la hembra a través de la cabeza o aquellas partes donde difieren. Solución que, a pesar de ser discriminatoria, es habitual en este tipo de publicaciones (Mullarney, K., Svensson, L., Zetterström, D. y Grant, P.J., 2001; Muir Laws, 2012).

La posibilidad de apoyar el trabajo de estudio con el uso de referencias audiovisuales, o con publicaciones realizadas por otros autores que hayan incidido en los aspectos anteriormente citados, más allá del contacto directo que el autor pueda establecer con el objeto de estudio, son otros de los factores a tener en cuenta en un encargo de esta índole. Sin embargo, si el ave objeto de encargo (y de estudio) que se ha de ilustrar pertenece a una especie extinta, de la que las únicas referencias son restos fósiles, la investigación artística diferirá tanto a nivel metodológico como epistemológico, adquiriendo especial relevancia el aporte personal del autor y la justificación que haga del resultado

artístico conforme a las evidencias científicas con las que se cuenta de partida. Así pues, la elección de los colores, de las formas, de las texturas, y su adaptación a las evidencias fósiles (que generalmente no aportan más que estructuras óseas, y a lo sumo, gracias a las nuevas técnicas de estudio basadas en el ADN, algunos colores o estructuras queratinosas como plumas o uñas), dependerán en buena medida de la sensibilidad del artista para dar sentido práctico y didáctico a las evidencias de las que se parten, dotando de una funcionalidad estética, didáctica y educativa a la obra representada.

El caso del ave extinta puede considerarse similar al de otros encargos de obras en los que las evidencias científicas no pasan necesariamente por la observación directa o las referencias de otras fuentes, sino que basculan sobre hipótesis que se construyen a través de estudios existentes, como pudieran ser los de carácter sociocultural (Padilla Fernández, 2017). En numerosas ocasiones, el artista ha de abordar la representación de escenas o elementos imposibles de visualizar o de los que obtener referencias previas, por tratarse de hechos pasados (por ejemplo, de carácter etnoarqueológico, pongamos por caso, la reconstrucción de una escena ritual realizada a partir de los restos funerarios encontrados en un yacimiento) o de postulaciones teóricas basadas en evidencias científicas (por ejemplo, en investigación astrofísica, donde los objetos de estudio están a años luz de nosotros, y es imposible obtener imágenes de los mismos); o el caso de la microbiología, la química o la mecánica cuántica, donde los objetos de estudio son tan diminutos que incluso es imposible obtener imágenes referenciales.

3. El arte al servicio de la ciencia

“Estúdiense primero la ciencia, y luego la práctica que se deduce de ella. El pintor debe estudiar con regla, sin dejar cosa alguna que no encomiende a la memoria, viendo qué diferencia hay entre los miembros de un animal, sus articulaciones o coyunturas.”
(Leonardo Da Vinci)

El trabajo del ilustrador científico tiene su origen en la cobertura de una necesidad procedente de la investigación científica o técnica: la de transformar en imágenes los objetos de estudio para hacerlos inteligibles, entendibles al público al que se dirige (Cerviño, Correia, Alcaraz). Dicha necesidad suele coincidir con la culminación del trabajo de muchos años de estudio por parte del investigador científico, con lo cual la representación gráfica fiel de aquellos conceptos que la investigación ofrece a la comunidad, debe ser la máxima de la que parte el trabajo del artista. Hay puntos de vista que sugieren que el papel del ilustrador científico poco o nada tiene que ver con la experiencia artística, situándolo más cerca de las artes aplicadas, por su tendencia a la evasión de la sugestión inherente al arte en pro de la exactitud y la claridad (Iborra, J. M., Gutiérrez, M. F., 2013). El carácter epistemológico de la ilustración científica es intrínseco a la investigación artística que suscita durante su preparación y ejecución. Citando a Michael J. Katz, “El propósito principal de un artículo científico no es hablar al corazón sino al cerebro”, y el artista debe saber gestionar la transmisión emocional que realiza a sus obras, ciñéndose a las concepciones de verdad, evidencia y

objetividad del método científico (Köppen, E. 2007). Sin embargo, el mismo Köppen señala al respecto de la imagen científica que “entenderla en su complejidad exige una mirada multifacética e interdisciplinaria que tome en cuenta tópicos fundamentales como la visión, la percepción y la cognición, que son aspectos estrechamente relacionados; la cultura (dominante y subculturas); las funciones adjudicadas, declarativa o implícitamente; las tecnologías aplicadas en su producción; las técnicas; la iconicidad y la estética en la representación pictórica; los intereses implicados en su selección y difusión, y, no por último, las emociones que mucho se niegan en el ambiente científico” (Köppen, E. 2010). Según Hernández-Muñoz y Barrio De Santos, en la ilustración científica “la creatividad debe estar siempre al servicio de la eficacia comunicativa, o, al menos, no entrar en contradicción con ella. Incluso, las cualidades estéticas de este tipo de imágenes tienen también un fin utilitario que consiste en mostrar la información científica de forma atractiva, aumentando así el interés por la materia tratada”⁴.

Desde la perspectiva del artista que ejerce como ilustrador científico, nos alineamos con las tesis y, con objeto de evitar divagaciones sobre la diversidad de temas que un ilustrador científico puede abordar para afrontar su investigación artística, nos centraremos en contextualizar a nivel teórico un encargo real de ilustración científica para una investigación de carácter arqueológico, con el fin de demostrar que existe una investigación artística en el ámbito de la ilustración científica. Concretamente, abordaremos como caso de estudio la ilustración del Alfar de las Cogotas, un encargo, por parte de Juan Jesús Padilla Fernández, al autor del presente artículo, para su Tesis Doctoral *Identidades, Cultura y*

Materialidad Cerámica: Las Cogotas y la Edad del Hierro en el occidente de Iberia (2018).

Existen numerosos ejemplos documentados que dan buena cuenta de la importancia de la ilustración científica en los diferentes contextos socioculturales de la humanidad, desde el mismo origen de cada una de las diferentes disciplinas científicas (Cabezas, 2016). La figura del “científico-artista” históricamente ha transitado por los campos del arte y la ciencia con la naturalidad de quien se sirve de uno como herramienta descriptiva para lo otro. De hecho, existen disciplinas científicas en las que este binomio ha sucedido con mayor asiduidad, como en el caso de la botánica, la zoología o la anatomía (López Vélchez, 2016). Siempre en paralelo con las posibilidades tecnológicas correspondientes a la época en la que se desarrollan las investigaciones, la ilustración científica se ha definido como una herramienta fundamental para registrar resultados de carácter experimental y describir sus objetos de estudio, de modo que los artistas se han tenido que adaptar y han ido evolucionando en la obtención de habilidades artísticas necesarias para tal fin (López Cantos, 2010). Hasta la aparición de la fotografía, la ciencia utilizaba a la ilustración científica y la pintura naturalista para el registro pormenorizado de las observaciones realizadas empíricamente, y se servía de éstas para avanzar en sus investigaciones. Desde los estudios del vuelo de aves de Da Vinci hasta los dibujos anatómicos de Vesalius en el siglo XVI, o las ilustraciones astronómicas de Galileo, pasando por los estudios animales de Durero, los dibujos celulares de Hooke (1665) o las expediciones de los siglos XVIII y XIX (Malaspina, Mutis, Sessé y Mociño o Humboldt, por citar algunas de las más relevantes). Las grandes colecciones europeas de historia natural se nutrieron a través

expediciones alrededor del mundo en las que científicos se acompañaban de artistas para el registro pormenorizado de todo tipo de especies con perspectiva enciclopédica (Oliver Torelló, 2016). La observación directa a través del microscopio y el registro ilustrado de tejidos celulares por parte de estos científicos-artistas, son también un ejemplo perfecto: las ilustraciones de Ramón y Cajal sobre células nerviosas o los detallados dibujos de secciones prostáticas para los trabajos de urología de Salvador Gil Vernet y su aplicación para el tratamiento de enfermedades como el cáncer de próstata, cumplen a partes iguales con una función didáctica y estética⁵.

Sin embargo, si exceptuamos los numerosos estudios existentes sobre las expediciones científicas al Nuevo Mundo (por citar algunos, Saldaña, 1995; Sánchez Ramos y Barroso García, 2014; García Sánchez, 2011; Simmons y Snider, 2009), en los que los ilustradores que acompañaban a los investigadores contaban con una doble aspiración aventurera y profesional, son pocos los estudios que se centran en que la mayoría de las ilustraciones científicas nacen en el contexto del encargo. Y el encargo de una obra artística, sea cual sea el carácter de ésta, condiciona de antemano al que ha de ejecutarla, y la condición a la que es sometido el artista que debe ejecutar una obra de este tipo no es otro que el método científico.

El encargo tiene que ver con la función de la obra. La ilustración científica, de carácter eminentemente funcional, se ve predispuesta desde el mismo momento del encargo a que el proceso de investigación artística sea a partir de una investigación científica de otra persona. En palabras de Moreno, Valladares y Martínez (2016), “en la creación artística y por tanto en la investigación artística, la acción de crear utiliza simultáneamente

la reflexión, el análisis, la obtención de conclusiones y la acción. Todo esto se articula en la generación de un procedimiento de ejecución y a la vez de un conjunto epistémico en el que vamos compilando maneras de actuar, modos de pensar y sobre todo un posicionamiento ante el conocimiento”. El trabajo que desarrolla un ilustrador en un ámbito científico no puede entenderse sino desde la perspectiva de la investigación artística realizada a partir de la investigación de otro. Así pues, estamos ante una metainvestigación que supone la inmersión del artista en las áreas del conocimiento que se propone ilustrar, y fija el objetivo del método en el punto de mira del proceso.

En el caso de estudio, tratándose de un proyecto que aborda las identidades sociales de culturas de la Edad del Hierro a través de los materiales cerámicos encontrados en yacimientos arqueológicos, se torna fundamental profundizar en el conocimiento de las culturas que se abordan en el estudio. El artista ha de comenzar un proceso de investigación que le lleve, si no a convertirse en un especialista de la materia que le toca representar, al menos en un buen conocedor de la misma, y debe dejarse aconsejar e, incluso, llevar por el investigador a través de las fuentes y los recursos que éste le proporcione, especialmente en la primera fase de la investigación artística. De este modo, el artista se sumerge en el conocimiento del investigador a modo de discípulo, lo que le lleva a especializarse en determinadas áreas de su estudio para afianzar de manera gráfica los resultados de esa investigación. Esta complicidad entre investigador y artista se torna imprescindible para la correcta ejecución de las ilustraciones y la optimización de los recursos, evitando divagaciones estériles que lleven a resultados desechables.

El estudio y conocimiento de los referentes es fundamental. La forma en que otros investigadores e ilustradores han abordado temáticas similares, cómo han sorteado las trabas de la investigación en otros proyectos científicos. En el caso que nos ocupa, algunas de las ilustraciones utilizadas como referencia, relacionadas con las tecnologías cerámicas y la arqueología cerámica, han resultado ser puestas en cuestión por la tesis objeto de este artículo, en ocasiones a través de la reconstrucción gráfica de escenas en virtud de los registros arqueológicos encontrados en los yacimientos, y otras veces a través de la generación de hipótesis visuales que se apoyan en otros resultados obtenidos de manera empírica. Al no contar con la información con la que se provee la investigación en la actualidad, se explica que no se hayan tenido en cuenta algunos factores para abordar determinados trabajos. Es tan importante el contexto arqueológico y científico en ilustraciones de este tipo, que a veces la construcción artística de realidades, pese a la belleza e intencionalidad estética que el artista haya pretendido aportar, se enfrenta a la evidencia científica. Un ejemplo podría ser la ilustración de portada del libro *Los últimos Carpetanos, el Oppidum del Llano de la Horca*, (Ruiz Zapatero, G., Märtens, G., Contreras, M., & Baquedano, E., 2012).

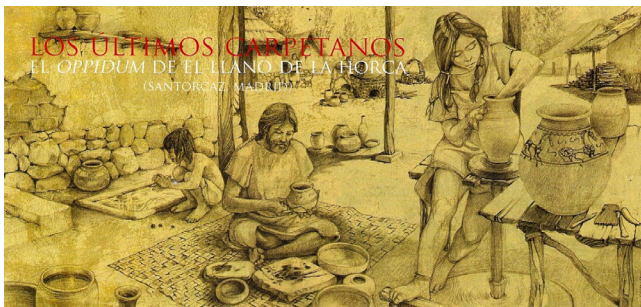


Figura 1: Los últimos Carpetanos, el Oppidum del Llano de la Horca, (Ruiz Zapatero, G., Märtens, G., Contreras, M., & Baquedano, E., 2012).

En ella, aparece una mujer carpetana (s. VI-II a.C.) haciendo cerámica con torno de pie. Una escena que, a simple vista puede resultar normal, pero que sin embargo, nos plantea algunas preguntas relacionadas con los criterios científicos en los que se basa esta ilustración. ¿En la 2ª Edad del Hierro, había mujeres que hacían cerámica? ¿Se trata de un convencionalismo, una extrapolación de la sociedad actual al pasado? ¿Una visión de las sociedades del pasado conforme a nuestros criterios actuales, en cuanto a la racionalidad, pensamiento, igualdad? Pese a que en el siglo XXI sigamos viviendo en una sociedad del Patriarcado, no es menos cierta la existencia de una discriminación positiva con respecto a la mujer en cuanto a su representatividad. La actual necesidad de representar la paridad a nivel político, institucional o cultural, no sirve para interpretar el pasado porque no nos permite construir una historia real: se tiende a extrapolar nuestra manera de pensar a sociedades que no tenían nada que ver con la nuestra, y de la que nos diferencian 2000 o 2500 años (Blanco González, 2016; Montón Subías, 2010; Padilla Fernández, 2018). Pero es el método científico, los registros arqueológicos, los que permiten reinterpretar y contextualizar trabajos como éste. Por ejemplo, los dactiloglifos (huellas dactilares en cerámica cocida) encontrados en el Alfar de Las Cogotas, contemporáneo a la cultura carpetana, indican que la cerámica manufacturada en alfares estaba realizada por hombres, mientras que la cerámica circunscrita al ámbito doméstico era generalmente realizada por manos femeninas (Padilla Fernández y Chapon, 2015; Padilla Fernández et al., en prensa). Así pues, el estudio de las identidades

sociales nos facilita mayor exactitud en la representación de una ilustración científica de carácter etnoarqueológico, y a su vez se enriquece a nivel epistemológico, antropológico y sociocultural.

Otra cuestión que nos lleva a preguntarnos por las fuentes en las que se basa esta ilustración es el torno de pie que utiliza la mujer para modelar la pieza cerámica. Y es que, en el mundo carpetano, no existía el torno de pie: aunque existía una cerámica a torno en la Península Ibérica desde alrededor del siglo VIII a.C. (Vallejo, 2007), el torno de pie que aparece en la ilustración no es compatible, en términos de contemporaneidad, con el mundo carpetano. Y es que no sólo no se han encontrado en esa época este tipo de tornos, y las pocas evidencias arqueológicas que se tienen de tornos prerromanos son las del Yacimiento de las Cogotas y alguno más, tratándose en cualquier caso de tornos móviles o que están apuntocados a una estructura, pero nunca de pie. El torno rápido de pie que aparece en la ilustración 1, llega a la Península Ibérica con Roma, y por tanto, con la desaparición de la cultura carpetana (Díaz Rodríguez, 2014: fig.16-g).

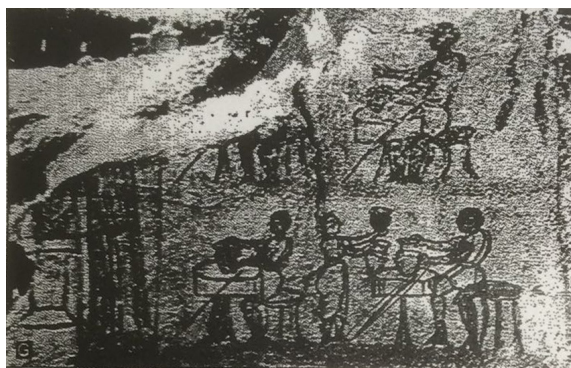


Figura 2: Escena de alfar con torno de pie. Mural de Pompeya (s.I). (Díaz Rodríguez, 2014: fig.16-g)

Así pues, la construcción de realidades científicamente demostrables, o de hipótesis basadas en evidencias, deben ser prioritarias en la ilustración científica, y en base a los indicios del registro arqueológico encontrados en los yacimientos. Lo cual, no es óbice para que el artista deba mermar, en modo alguno, la riqueza artística o estética de la ilustración, incluso utilizando recursos propios de otros lenguajes, tal y como podemos comprobar en la ilustración 3, compuesta por cuatro viñetas que nos muestran el proceso de creación de una cerámica con torno de mano por un individuo masculino. Estas imágenes conforman una secuencia deliberada y transmiten información sobre el resultado de una investigación, y a su vez, permiten una respuesta estética enmarcada dentro del lenguaje del cómic y la imagen secuencial (McCloud, 1995).



Figura 3: Modelado de pieza cerámica "con churros", con torno rápido de mano. Reconstrucción ilustrada en base a los indicios cerámicos y estructurales encontrados en el alfar de Las Cogotas. Autor: Diego Ortega Alonso.

4. El conocimiento provee la metodología.

La investigación metodológica que conlleva la ejecución de ilustraciones para un encargo del tipo postulado, se plantea en tres niveles de conocimiento: científico, técnico y artístico. Analizar el papel que juega cada uno de estos tres procesos de investigación nos ayudará a esclarecer las cuestiones epistemológicas que proveen la metodología, y los resultados de carácter tanto científico como artístico que ofrece el proyecto.

4.1. En el ámbito científico.

Como ya vimos anteriormente, el artista se ve obligado a profundizar en el conocimiento del tema que ha de abordar, inmiscuyéndose en los entresijos de la investigación para representar gráficamente aquello que quiere dilucidar quien encarga la obra, y hacerlo de la manera más accesible y didáctica que le sea posible, para que sea complementaria a los contenidos de la investigación científica. El artista tiene un poder y una responsabilidad a la hora de crear y construir realidades que nacen de la evidencia científica demostrada, o de hipótesis planteadas. Dependiendo de cómo combine ambas, el resultado artístico será distinto. Cuando hablamos de reconstrucción arqueológica, no son tan importantes las cuestiones metodológicas como el planteamiento epistemológico en el que se sustentan. Así pues, cuando el autor de la investigación se posiciona en la necesidad de mostrar las relaciones humanas más que en plantear generalidades a partir de las piezas encontradas, y describe la necesidad de conocer el pasado “como un cúmulo de

complejas memorias culturales dotadas de carácter propio” (Padilla Fernández y Dorado Alejos, 2017), el artista ha de recoger el testigo que se le ofrece para encuadrar la representación artística en el ámbito de la investigación científica conforme a los intereses del autor.

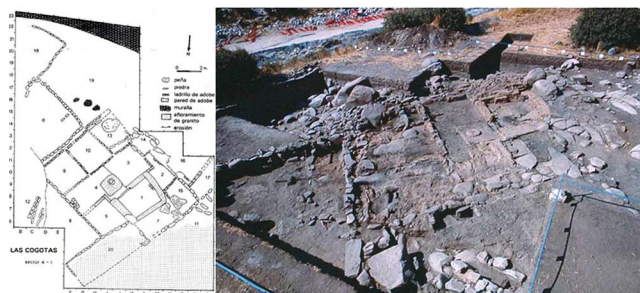


Figura 4: izquierda: Planimetría del complejo alfarero (Álvarez Sanchís, 1999). Derecha: fotografía de los restos del alfar de Las Cogotas (Cardeñosa, Ávila)

Para crear estas ilustraciones en un ámbito estrictamente científico, se plantean varias cuestiones puesto que queremos reconstruir el único alfar constatado en la Península Ibérica de la 2ª Edad del Hierro, con todas sus instancias disponibles, siendo lo más importante a tener en cuenta el contexto arqueológico en el que se ubica. Hay que basarse en la secuencia arqueológica, en los datos extraídos en la excavación arqueológica para plantear una reconstrucción de los hechos o lugares. Entonces, ¿cómo se consigue situar cada elemento de la ilustración en su ubicación?

Para empezar, partimos de las fuentes arqueológicas, que son las excavaciones realizadas entre los años 1986-1990 y dirigidas por Gonzalo Ruiz Zapatero en Las Cogotas

(Ruiz Zapatero y Mariné, 1988). Posteriormente, Padilla comenzó a estudiar la tecnología cerámica de dicho yacimiento a través de su experiencia como alfarero. Pero no sólo desde la perspectiva única de la cerámica: también incluyó en su estudio, como principal novedad, la estructura de los alfares. En este sentido, es reseñable la importancia de las fuentes etnoarqueológicas y etnográficas. Hasta la llegada de Padilla, no se había planteado un estudio sobre los alfares de carácter tradicional que hoy en día perviven, no solo en la Península Ibérica, sino en otras partes de la cuenca mediterránea y del mundo. Su conocimiento de la distribución arquitectónica de los actuales alfares, le permitió distinguir varios lugares cuyos usos podrían considerarse comunes a los de la actualidad (Padilla Fernández, 2011). Esta hipótesis se refrenda en la especificidad de los datos arqueológicos encontrados. ¿Por qué en la parte técnica, y en la representación artística decimos que una zona, por ejemplo, es la zona de trabajo, y otra es la zona de vivienda? Precisamente, por los materiales que se encuentran en el yacimiento. El equipo de arqueólogos dirigido por Ruiz Zapatero, en su diario de excavación, anota todos los materiales, y ello nos permite saber, por ejemplo, que en la zona 14 aparecen muchos restos de cocción. Esto indica que en esa ubicación tuvo que haber un horno alfarero, porque, desde los puntos de vista etnográfico y arqueológico, en otros hornos similares de la época, es ahí donde aparecen estos restos de cocción que se utilizan para hacer una estructura o un armazón que aguante las embestidas del fuego.

Aunque no tengamos restos del horno documentados, las evidencias materiales nos permiten saber que es en esa zona donde debió estar, razón por la que en la ilustración está situado en ese lugar. Similar es lo que sucede con la zona de taller: tenemos los restos del

torno, tenemos las pilas de decantación, la zona de secaderos donde aparecen adobes. La zona doméstica se interpreta como tal gracias a los hogares de fuego que aparecen en el plano (ilustración 4, zona 19), así como la vajilla encontrada, de carácter celtibérico y de época vettona, que no tenía ningún defecto de cocción, lo que indica que se estaba utilizando en ese momento. Por contraposición, en el resto del alfar la mayor parte de la cerámica encontrada, o bien tenía defectos de cocción y había sido reutilizada para otras partes del proceso, o bien la habían desechado en el basurero (relacionado con la actividad del alfar). Todos estos datos vienen a corroborar que, desde el punto de vista científico, la construcción de las ilustraciones están fundamentadas en el contexto arqueológico y en su secuencia (Álvarez Sanchís, 1999).

Lo mismo sucede con la propia estructura arquitectónica levantada en base al plano del alfar. Las evidencias encontradas en el yacimiento de Las Cogotas, (con el alfar situado extramuros y utilizando la muralla defensiva como parte de su perímetro) y en otros de época vettona y contemporánea a éstos, permiten determinar su morfología aproximada en función de los materiales encontrados (García, 2016). Todas las evidencias recopiladas se trasladan a la ilustración, y sirven para fundamentarla científicamente (Álvarez Sanchís, 2003). Por último, la representación de las personas que componen el equipo de trabajo existente en el alfar, se fundamenta en estudios que abordan las estructuras jerárquicas y de organización de los oficios alfareros en los albores de su industrialización (Padilla Fernández, 2010; Rodríguez Neila, 2014).

4.2. En el ámbito técnico (ejecución).

La metodología a seguir por el artista para la ejecución de las ilustraciones objeto de encargo, dependerá de factores de diversa índole. En primer lugar, nos centraremos en los aspectos técnicos que han permitido realizar las ilustraciones arqueológicas objeto de estudio, sin menoscabo de citar que otros criterios relacionados con la optimización de recursos, tanto económicos como de carácter temporal, son igualmente importantes y de ellos dependerá también la ejecución técnica de la obra.

Pese a la “tendencia generalizada en las publicaciones científicas al uso de imágenes esquemáticas” (Hernández Muñoz, 2010), lo cierto es que una reconstrucción arqueológica no puede entenderse si no es a través de una imagen con un alto grado de realismo.

El artista debe dominar las técnicas necesarias para que la obra se adecúe a su función y a los resultados esperados por parte de quien la encarga. Para la ejecución de las ilustraciones objeto de este estudio, ha sido necesaria la confluencia entre las destrezas artísticas del ilustrador, su interés en la materia y su preciso conocimiento de software de edición y creación de imágenes. El artista que afronta un encargo de este tipo, debe tener demostradas y sobresalientes capacidades para el dibujo realista, la perspectiva, la adecuación de objetos en el espacio, la percepción de la luz y la teoría del color. De dichas capacidades dependerá en gran medida la inteligibilidad de la obra. Se verán complementadas con las posibilidades técnicas que ofrecen las herramientas tecnológicas necesarias para la ejecución, las cuales requieren que el artista haya tenido que adquirir previamente una serie de conocimientos teórico-prácticos para su correcta utilización.

En el caso de estudio, las ilustraciones se han desarrollado mediante técnicas de dibujo científico digital con mapas de bits⁶, utilizando tableta digital, ordenador y software de procesamiento de imágenes. Esta metodología, permite acelerar el proceso de creación de las ilustraciones, y solventar, durante el mismo, problemas que en las denominadas técnicas clásicas (acuarela, acrílico, lápices...) tendrían difícil solución. Asimismo, el realismo que se obtiene a través de la ilustración digital permite enfatizar la información más significativa, destacando detalles que pudieran pasar desapercibidos o desplazando datos irrelevantes (Campos López, Dibujo Científico, p 253-287, 2016). Esta técnica facilita la interacción entre ilustrador y arqueólogo para añadir o suprimir contenidos gráficos, así como realizar modificaciones a las obras para adaptarlas a las necesidades reales de la investigación conforme el proceso de trabajo se va desarrollando. Dichos cambios son relativamente sencillos de realizar, ya que las ilustraciones están estructuradas en base a capas que sitúan los diferentes elementos que las componen en planos editables de manera independiente.



Figura 5: Las capas que componen la imagen pueden apreciarse en el menú derecho

Este tipo de ilustración científica permite la construcción y la reconstrucción de escenas en virtud a un carácter procesual, en el que la fluidez de la comunicación entre artista y científico se torna fundamental. El hecho de partir de un plano (o los restos de un yacimiento, como es el caso) y realizar una reconstrucción en base a las evidencias científicas encontradas, y la posibilidad de situar reconstrucciones artísticas de los elementos en distintas capas de la imagen, ofrece la posibilidad de establecer un diálogo continuo entre artista y científico que capacita al primero para obtener más información y más exacta, lo que repercute en la mejor adecuación de los elementos de la composición, y la fidelidad al registro arqueológico y al método científico.

4.3. En el ámbito artístico.

La obra es el resultado de un proceso en el que la sensibilidad y la creatividad de quien la realiza está absolutamente presente. La elección de colores, de texturas, de trazos, de morfologías, corresponde en última instancia al artista, que es quien está capacitado para combinar, gracias a su conocimiento y su creatividad, los elementos que terminan configurando la obra. La idea del arte no excluye el carácter funcional del producto final ni lo contamina con elementos ajenos a la investigación científica, sino que lo complementa e, incluso, lo mejora. El producto que se obtiene, la ilustración científica, es por tanto una creación artística, y su función no inhibe su carácter artístico. La ilustración científica no sólo significa como producción científica, sino que además cuenta con una dimensión artística: los procesos de investigación necesarios para llegar a su consecución son una parte fundamental, y la obra de arte es, en parte, el resultado de dicha investigación (Borgdoff, 2006).

La legislación vigente también recoge el testigo del reconocimiento artístico de las obras de encargo, sean éstas ilustración científica o de cualquier otra índole. Existe el denominado derecho moral, un derecho de la personalidad que tutela la integridad moral, que le corresponde al autor/a por la paternidad/maternidad que le une con la obra que ha creado, con independencia de que otros derechos patrimoniales puedan ser objeto de cesión, y que a su vez, éstos puedan tener un carácter parcial o pleno. Tal y como recoge la ley de propiedad intelectual española (texto refundido por real decreto legislativo de 12 de abril 1/1996, modificado por la ley 23/2006 de 7 de julio), si un cliente propone una idea para un encargo a un ilustrador, la propiedad intelectual de la obra resultante es de quien realizó la ilustración, no de quien tuvo la idea (Nuevo Libro Blanco de la Ilustración Gráfica en España, 2011).

El artista insufla su personalidad a la obra a través del trazo, de la pincelada, del uso del color o la forma, enriqueciéndola con toda clase de matices y dotándola de personalidad, con independencia de las indicaciones recibidas por parte del investigador que tutela o vela por el carácter científico de la ilustración. De hecho, de no ser por la investigación “desde la perspectiva de la acción” (Borgdoff, 2006) que el artista ha tenido que desarrollar para su realización, y que incluye como fundamental la investigación científica de la que se parte (epistemológica), la investigación técnica (metodológica), y la artística (de carácter reflexivo, gnoseológica), la obra no podría haberse creado. Así pues, la relación conocimiento-investigación-experiencia-creación artística como reflexión (Moreno Montoro, M.I., Valladares González, G., Martínez Morales, M., 2016) y, consecuentemente, como experiencia de carácter eminentemente artístico, también encuentra cabida en el ámbito de la ilustración científica.



Figura 6: Reconstrucción del Alfar de Las Cogotas. Autor: Diego Ortega Alonso. 2017

5. Conclusión

La investigación artística que el ilustrador científico desarrolla en el ámbito científico y técnico, ofrece la posibilidad de dotar a las obras de una personalidad inherente a toda creación humana. Como experiencia artística de carácter reflexivo que se nutre de la epistemología y la metodología, logra favorecer los resultados del estudio en el ámbito de la investigación científica de donde se parte,

añadiendo valor, riqueza estética y creatividad a dicha investigación, y mejorándola en inteligibilidad y a nivel cualitativo. Los procesos creativos desarrollados por el artista tienen una naturaleza propia, de carácter gnoseológico, que a su vez se fundamentan en la interrelación producida durante la investigación artística, entre la metodología y conocimiento científico, en los diferentes recorridos entre técnica, método, recursos, investigación, experiencias propias e interacciones personales con investigadores. Los espacios de aprendizaje necesarios para su desarrollo son inherentes a toda investigación artística, y el carácter personal de una obra, independientemente de que su finalidad sea la divulgación o la comunicación científica, es intrínseco a su condición de creación humana.

El ilustrador científico, como el investigador de cualquier área de la ciencia, es un hijo de su tiempo, y la forma en la que el conocimiento provee al método varía considerablemente de unos investigadores a otros, y de unos artistas a otros. La relación que se establece entre ambos sujetos determinará el resultado final de la obra, dotándola por un lado de personalidad artística, y por otro de veracidad científica. La mejor ilustración científica será aquella que combine a partes iguales ambos aspectos, pues será atractiva, fidedigna, didáctica y capaz de sobrevivir al tiempo y a sus autores.

Agradecimientos

La redacción de este artículo no habría sido posible sin la desinteresada ayuda de los doctores Juan Jesús Padilla Fernández y María Isabel Moreno Montoro, quienes con sus aportaciones y comentarios han permitido enriquecer el texto y los contenidos del mismo, y a quienes desde estas líneas quiero expresar mi gratitud. De los errores o contrariedades que pudieran observarse en el presente artículo, asumo mi entera responsabilidad.

Notas

1. <https://www.ehu.eus/es/web/ilustracion-cientifica/inicio>
2. <http://illustraciencia.info/>
3. Cabezas, L., López Vílchez, I. (coords.). 2016. Dibujo científico. Arte y naturaleza, ilustración científica (Dibujo y profesión 4). Madrid, Cátedra.
4. Hernández-Muñoz, Ó., & Barrio de Santos, A. R. (2016). Necesidad de normalización en ilustración científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(1).
5. Gil-Vernet Sedó, J.M. (2015). The art of transforming science. Salvador Gil-Vernet's modern understanding of urologic anathomy. Next Door Publishers.
6. Imagen formada por una cuadrícula rectangular de píxeles. El ordenador asigna un valor para cada píxel, que puede tener desde un bit de información (blanco y negro), hasta 24 bits, para las imágenes de color. VV.AA. (2003). El libro sobre la gestión del color. AIDO. Instituto Tecnológico de Óptica, Color e Imagen.

Referencias

- Álvarez Sanchís, J.R. (1999). Los vettones (1ª edición). Biblioteca Archaeologica Hispana 1. Real Academia de la Historia.
- Álvarez Sanchís, J.R. (2003). Los señores del ganado: Arqueología de los pueblos prerromanos en el occidente de Iberia. Akal. Arqueología 2. Madrid.
- Blanco González, A. (2016): "Microhistorias de la Prehistoria Reciente en el interior de la Península Ibérica". *Trabajos de Prehistoria*, 73 (1), pp. 47-67.
- Borgdorff, H. (2006). The debate on research in the arts (Vol. 2). Bergen, Norway: Kunsthøgskolen i Bergen.
- Caballero Escamilla, S. (2006). XV, E. E. S. Función y recepción de las artes plásticas. *NORBA-ARTE*, 26, 19-31.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.4>

- Cabezas, L., López Vílchez, I. (coords.). (2016). Dibujo científico. Arte y naturaleza, ilustración científica (Dibujo y profesión 4). Cátedra.
- Cerviño, C., Correia, F., Alcaráz, M. Scientific illustration—an indispensable tool for knowledge transmission. University of Aveiro, Biology Department. Portugal
- Comisión de profesionales del Observatorio de la Ilustración Gráfica. (2011). Nuevo Libro Blanco de la Ilustración Gráfica en España. Guía Práctica para profesionales de la ilustración. FADIP, Federación de Asociaciones de Ilustradores Profesionales.
- Da Vinci, L. (2005). El tratado de la pintura. EDIMAT.
- Díaz Rodríguez, J.J. (2014): Algo más que hornos y cerámicas. La manufactura alfarera en la antigüedad altoimperial hispanorromana: entre el artesanado y la producción en masa. En
- Bustamente Álvarez, M. y Bernal Casasola, D. (eds.): Artífices Idóneos. Artesanos, Talleres y Manufacturas en Hispania. CSIC- Instituto de Arqueología. Mérida, pp:421-463.
- Fernández de la Peña, F.J. (2016). La ilustración científica en arqueología. SCHEMA, Revista de la Asociación Nacional de Dibujantes e Ilustradores de Arqueología.
- García Sánchez, Yaiza (2011) Memoria del nuevo mundo: imágenes para grabar de la expedición botánica de Sessé y Mociño (1787-1803). Tesis Doctoral.
- García, J. F. B. (2016). La vivienda vaccea. Oppidum: cuadernos de investigación, (12), 43-84.
- Gil-Vernet Sedó, J.M. (2015). The art of transforming science. Salvador Gil-Vernet's modern understanding of urologic anathomy. Next Door Publishers
- Grilli, J., Laxague, M., Barboza, L. (2015). Dibujo, fotografía y Biología. Construir ciencia con y a partir de la imagen. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 12(1).
- Hernández-Muñoz, Ó. (2010). La dimensión comunicativa de la imagen científica. Tesis doctoral, UCM, Madrid.
- Hernández-Muñoz, Ó., Barrio de Santos, A. R. (2016). Necesidad de normalización en ilustración científica. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 13(1).
- Iborra, J. M., Gutiérrez, M. F. (2013). Scientific drawing: an introduction to drawing as a language in fieldwork. Virtual Archaeology Review, 4(9), 130-134.
- Katz, Michael J. (1985). Elements of the scientific paper. A step-by-step guide for students and professionals, New Haven y London: Yale University Press, p. 15.

- Köppen, E. (2007). Las ilustraciones en los artículos científicos: reflexiones acerca de la creciente importancia de lo visual en la comunicación científica. *Investigación bibliotecológica*, 21(42), 33-64.
- Köppen, E. (2010). Mirada multifacética a las imágenes científicas. *Antropología. Boletín Oficial del INAH*, (89), 132-143.
- Krieger, P. (2002). Investigaciones estéticas sobre las ilustraciones científicas. *Ciencias*, 53.
- López Cantos, F. J. (2010). La imagen científica: tecnología y artefacto. *Revista Mediterránea de Comunicación*. Año 1, p. 158-172. Universidad de Alicante.
- Mariné, M., & Ruiz Zapatero, G. (1988). Nuevas investigaciones en Las Cogotas. Una aplicación del 1% cultural. *Revista de Arqueología*, 84, 46-53.
- McCloud, S. (1995). *Cómo se hace un cómic: el arte invisible*. Ediciones B.
- Montón Subías, S. (2010). Black Swans and Archaeological Interpretation. *Norweigan Archaeological Review*, 43 (1):1-11.
- Moreno Montoro, M.I., Valladares González, G., Martínez Morales, M. (2016). La investigación para el conocimiento artístico. ¿Una cuestión metodológica o gnoseológica? Capítulo del libro *Reflexiones sobre Investigación Artística e Investigación Educativa Basada en las Artes*. Síntesis
- Muir Laws, J. (2012). *The Laws Guide to DRAWING BIRDS*. Audubon.
- Mullarney, K., Svensson, L., Zetterström, D. y Grant, P.J. (2001). *Guía de aves*. Omega.
- Padilla Fernández, J.J. (2010). *Proceso de producción en el alfar de Las Cogotas (Cardeñosa, Ávila)*. TFM. Departamento de Prehistoria y Arqueología. Universidad de Granada.
- Padilla Fernández, J.J. (2017). *El artesanado alfarero en Iberia a finales de la Edad del Hierro y el inicio de la conquista romana: Calidad vs. Cantidad*. *Zephyrus*, 80, 93-112.
- Padilla Fernández, J.J (2018): *Identidades, cultura y materialidad cerámica: Las Cogotas y la Edad del Hierro en el Occidente de Iberia*. Tesis doctoral Inédita. Departamento de Prehistoria. Universidad Complutense de Madrid.
- Padilla Fernández, J.J. y Chapon, L. (2015). Gender and Childhood in the II Iron Age: The pottery centre of Las Cogotas (Ávila, Spain). En Sánchez Romero, M.; Alarcón García, E. y Aranda Jiménez, G. (eds.): *Children, Spaces and Identity*. Oxford y Filadelfia: Oxbow, pp.75-87.
- Padilla Fernández, J.J. y Dorado Alejos, A. (2017). *Lo que la cerámica esconde: continuidad*

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.4>

y cambio social a finales del Bronce y comienzos de la Edad del Hierro en el castro de las Cogotas (Cardeñosa, Ávila). *Complutum*, Vol. 28 (1): 107-139

Padilla Fernández, J.J., Ruiz Zapatero, G., y Álvarez Sanchís, J.R. (en prensa). El alfar de Las Cogotas (Cardeñosa, Ávila): Algo más que un taller cerámico de la II Edad del Hierro. En Padilla Fernández, J.J. y Alarcón García, E. (eds.): *Etnoarqueología y Experimentación. Más allá de la analogía*. Menga.

Romero Carnicero, F., Sanz Mínguez, C. (editores). (2010). *De la Región Vaccea a la Arqueología Vaccea*. Centro de Estudios Vacceos “Federico Wattenberg”, Universidad de Valladolid.

Sellet, D.(2008). Domesticar el gesto: los métodos alternativos de representación de la ilustración científica. *Bellas artes*, no. 6 , pp. 37-57

Rodríguez Neila, J. F. (2014): Trabajo, identidad social y estatus jurídico de los artesanos en el ámbito urbano de Hispania. En Bustamante, M. y Bernal, D. (eds.): *Artífices idóneos. Artesanos, talleres y manufacturas en Hispania*. Mérida: csic, pp. 13-42.

Ruiz Zapatero, G., Märten, G., Contreras, M., & Baquedano, E. (2012). Los últimos carpetanos. El oppidum de El Llano de la Horca (Santorcaz, Madrid). *Museo Arqueológico Regional*, Madrid.

Saldaña, J. J. (1995). Ilustración, ciencia y técnica en América. *La Ilustración en América Colonial*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Ediciones Doce Calles, Colciencias, 19-53.

Sánchez Ramos, M. E., & Barroso García, C. D. (2014). La ilustración científica y su aplicación como herramienta visual en la cartografía novohispana. *Investigación y Ciencia*, 22(63).

Simmons, John and Snider, Julianne (2009) *Ciencia y arte en la ilustración científica*. Cuadernos de Museología . Sistema de Patrimonio y Museos, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Vallejo, J. I. (2007): Cambio tecnológico en la producción de cerámica protohistórica de la península ibérica: La introducción del torno de alfarero. En Serra, F. (ed.): *Mediterranea*. Roma: Quaderni di Archeologia Etrusco-Italica, pp. 9-32

VV.AA. (2003). *El libro sobre la gestión del color*. AIDO. Instituto Tecnológico de Óptica, Color e Imagen.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.5>

A la parrilla suena mejor: El podcast como estrategia didáctica basada en el ABP para el análisis y la gestión de eventos en la asignatura Historia de la Música

A la parrilla suena mejor: Podcast as a Project-Based-Learning Didactic Tool for Music History and Event Management

Diego García-Peinazo
digarpei@gmail.com
Universidad de Córdoba, España

Recibido 17/10/2018
Aceptado 19/11/2018

Revisado 10/11/2018
Publicado 01/01/2019

Resumen

Este artículo expone diversas aplicaciones didácticas del podcast para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura Historia de la Música en el ámbito universitario. Concretamente, se fundamenta su utilidad como herramienta para el estudio, análisis y gestión de eventos musicales preexistentes -festivales, ciclos de conciertos, etc.- con el alumnado de Grado de Gestión Cultural. Por medio de este recurso radiofónico, que favorece el Aprendizaje Basado en Proyectos

Abstract

This paper deals with different didactic strategies based on podcast in the teaching-learning context of the subject Music History in Graduate University Education. Specifically, podcast is presented here as a tool for the study, analysis and management of pre-existent music events -festivals, musical projects, etc.- with students of the BA in Cultural Management (Universidad de Córdoba). Through this tool, which facilitates the Project-Based-Learning (PBL) process, the students can understand,

Sugerencias para citar este artículo

García-Peinazo, Diego (2019). A la parrilla suena mejor: El podcast como estrategia didáctica basada en el ABP para el análisis y la gestión de eventos en la asignatura Historia de la Música. Tercio Creciente, 15, págs.73-84. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.5>

GARCÍA-PEINAZO, DIEGO. A la parrilla suena mejor: El podcast como estrategia didáctica basada en el ABP para el análisis y la gestión de eventos en la asignatura Historia de la Música. Tercio Creciente, enero 2019. nº 15, pp. 73-84. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.5>

(ABP), el alumnado conoce, examina y experimenta con los repertorios de música académica que forman parte de los contenidos de la asignatura, y descubre cómo éstos son gestionados por parte de instituciones y organismos públicos y privados, aspectos fundamentales en la formación de los futuros profesionales de la gestión cultural. En primer lugar, este trabajo aborda la didáctica de la historia de la música desde una dimensión crítica que contempla tanto aspectos teórico-metodológicos como de adaptación curricular a la titulación superior en la que se imparte y se fundamenta la idoneidad del podcast como herramienta del APB en el ámbito de la educación musical. Tras ello, se detallan las características del proyecto planteado, desarrollado en dos fases: fase de análisis y diagnóstico; fase de difusión y promoción. Por último, se evidencia la utilidad didáctica del podcast para el gestor cultural, por un lado, como medio para vivenciar la historia de la música y, por otro, como fin, en tanto herramienta útil para difundir y comunicar aspectos relativos a eventos musicales.

experience and examine different Western Art Music repertoires, and the way these repertoires are mediated and managed by a range of institutions and organizations as crucial elements in the learning process of future professionals of cultural management. In a first step, this article attends to some aspects regarding the pedagogy of music history from a critical point of view, considering both theoretical framework and the syllabus associated with the degree in Cultural Management, dealing also with the importance of podcast and PBL in music education. It is exposed the main characteristics of the project A la parrilla suena mejor, which is developed in two steps: analysis and diagnosis; broadcasting and promotion. Furthermore, I discuss about the didactic importance of podcast in order to understand music histories as well as a professional tool in order to communicate ideas related to musical events.

Palabras clave / Keywords

Historia de la Música; Didáctica de la Expresión Musical; Podcast; Educación Superior; Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); Gestión Cultural; Eventos musicales.

Music History; Music Education; Podcast; Graduate (University) Education; Project Based Learning (PBL); Cultural Management; Musical Events

Sugerencias para citar este artículo

García-Peinazo, Diego (2019). A la parrilla suena mejor: El podcast como estrategia didáctica basada en el ABP para el análisis y la gestión de eventos en la asignatura Historia de la Música. Tercio Creciente, 15, págs.73-84. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.5>

GARCÍA-PEINAZO, DIEGO. A la parrilla suena mejor: El podcast como estrategia didáctica basada en el ABP para el análisis y la gestión de eventos en la asignatura Historia de la Música. Tercio Creciente, enero 2019. n° 15, pp. 73-84. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.5>

1. Historias de la música en su (con)texto: del currículo educativo español al Grado de Gestión Cultural

La asignatura de *Historia de la Música* tiene una presencia variable en diferentes etapas educativas y tipologías de estudios. Durante la Etapa Primaria y en mayor medida en la Etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, la asignatura Música aborda contenidos relativos a la historia de la música académica occidental, si bien es en itinerarios específicos del Bachillerato, como el de la rama de Artes Escénicas, Música y Danza o en la de Humanidades, donde se hallan asignaturas específicas sobre la disciplina. En las denominadas Enseñanzas de Régimen Especial, esto es, conservatorios y escuelas de música, aparece como asignatura obligatoria en los cursos 4º y 5º de las Enseñanzas Profesionales, mientras que en 6º curso se imparte *Historia del Pensamiento Musical*¹. En el caso de los Estudios Superiores de conservatorio, se encuentra en los planes de estudio tanto de especialidades de interpretación como en las de pedagogía, composición, dirección, etc. con varias asignaturas troncales, además de conformar uno de los pilares formativos de la especialidad de Musicología. En el ámbito universitario², además ser parte constitutiva de los Estudios de Grado de Historia y Ciencias de la Música, está presente de manera intermitente en grados vinculados a la rama o macro-área de Artes y Humanidades en forma de asignaturas obligatorias, como en el Grado de Historia del Arte³.

Historia de la Música se imparte con carácter obligatorio en el tercer curso de

Grado de Gestión Cultural de la Universidad de Córdoba. La formación en materia musical ofrecida en el grado se completa gracias a asignaturas como *Lenguajes Artísticos: Introducción al lenguaje de la Música y a los lenguajes de la fotografía y el cine* (segundo curso), o *Gestión y Organización de Eventos y Actividades Musicales y Escénicas* (cuarto curso), ambas obligatorias. La orientación de una asignatura dedicada al estudio de la historia de la música en este grado requiere de un enfoque que prime una dimensión crítica de la acción del hecho sonoro en las esferas social, económica, política y cultural desde la Antigüedad al siglo XXI, en consonancia con los postulados emprendidos en los años ochenta del siglo XX por la denominada Nueva Musicología, así como por la Historia Cultural de la Música (Fulcher, 2011). Sin embargo, es igualmente preciso que el alumnado conozca aspectos relativos a compositores, obras, géneros y repertorios, todos ellos revisados críticamente por dichas corrientes musicológicas, pero que forman parte indisoluble de las programaciones en eventos musicales.

En último término, todo proceso de selección de obras y compositores que merecen ser nombrados e historiados en las aulas es, al fin y al cabo, un ejercicio de inclusión y no-inclusión que se vincula a la construcción de un canon musical. Este puede evidenciarse, por ejemplo, a través

de antologías de partituras (Bonds, 2011), en la propia trayectoria histórica de la pedagogía de las músicas populares urbanas, que ha tendido a nuevos procesos de canonización en lugar de a la audición activa (García-Peinazo, 2017), o por medio de la construcción discursiva de dicho canon en los libros de texto educativos en España, que acarrearán cuestiones de ideología, género y modelo cultural, siendo un referente sobre estas cuestiones las investigaciones Berta Pérez-Caballero Rubio (2017 y 2018). Así, uno de los puntos clave indicados por Lisa C. DeLorenzo acerca de la docencia de la música como práctica democrática apela a la reflexión en torno a si empleamos en las aulas tanto música del canon reconocido como de compositores y compositoras subalternos (2003, p. 38).

En nuestra asignatura, dada la orientación hacia las músicas académicas occidentales y la mencionada necesidad de trabajar con los conceptos de canon, autor y obra, establecemos dos actividades, una de iniciación y otra de consolidación, que pretenden cuestionar la inmutabilidad de los repertorios de la historia de la música y evidenciar dicho canon, dado que, aunque el alumnado ha de conocer qué repertorios son los más frecuentes en las programaciones, también se precisa que el futuro gestor o gestora sea consciente de los procesos culturales implicados detrás de dicho canon. Por una parte, en la sesión inicial de la asignatura se plantea al alumnado la actividad de inicio “Golden Record y la historia de la música”, en la cual, en analogía a la grabación sonora *Golden Record* enviada junto con la Sonda Voyager en 1977, se les solicita que elijan un track que consideren más importante y representativo, desde su criterio como gestores, para ser enviado al espacio, requiriendo que sus respuestas se fundamenten en cualquier tipo de criterio, ya sea musical, social, cultural,

económico, histórico, etc. De esta forma, la disparidad de *tracks* y fundamentos de “rescate” para conformar un “patrimonio histórico-terráqueo” evidencia que toda conformación de repertorios en la historia de la música, incluida la del propio docente, es excluyente y parcial. Por otro lado, la actividad de consolidación, que se lleva a cabo de forma paralela al proyecto del podcast, consiste en la elaboración de una lista compartida -puede emplearse la multiplataforma *Spotify* o similar- en la cual cada alumno o alumna selecciona una obra relativa a la música académica y fundamenta por qué ha de ser parte del listado de audiciones objeto de estudio para la resolución de una de las preguntas del ítem de evaluación de la prueba escrita. Aunque estas dos actividades no se vinculan, *sensu stricto*, al proyecto del podcast dedicado a eventos musicales, permiten llevar a cabo una tormenta de ideas de carácter reflexivo sobre la forma en que se ha narrado la historia de la música -en el caso de la actividad de inicio- y facilitan la experimentación de dicha construcción del repertorio a partir de sus propios criterios selectivos -actividad de consolidación-.

2. Eventos musicales, podcasts y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El podcast ha sido empleado como eje vertebrador de experiencias centradas en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) orientado a las TICS:

El ABP debe ser una de las herramientas fundamentales para el desarrollo de las competencias (creatividad, resolución de problemas, habilidad de investigar, trabajar de forma colaborativa, motivación y uso de redes

sociales, entre otras) que se van a potenciar en los sistemas educativos del siglo XXI (...) el uso del podcast mediante la metodología ABP en el ámbito universitario (...) facilita el aprendizaje autónomo del estudiante, a su propio ritmo, así como fomenta la participación activa y el aprendizaje. (Ausín et al. 2016, p. 32)

Así, su uso como herramienta para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario ha sido constatado por trabajos como el de Ramos García y Caurcel Cara (2011), además de favorecer procesos de democratización, “edición libre y horizontal de la información” en el ámbito educativo (Solano Fernández, Sánchez Vera, 2010). En el caso de la educación musical, experiencias didácticas como la expuesta por Ignacio Climent en el CEFIRE de Xàtiva (Valencia) evidencian que el podcast permite un abordaje diferencial de los contenidos de la asignatura de música, favoreciendo “el trabajo transversal y competencial con nuestro alumnado” (Climent 2018, p. 39). De la misma forma, independientemente del uso de una u otra herramienta asociada a las TICs, desde la propia gestión profesional de festivales y ciclos de conciertos pueden articularse propuestas didácticas significativas, como demuestran los trabajos al respecto de Javier Marín López y Virginia Sánchez López (2009) a propósito de los conciertos didácticos del Festival de Música Antigua de Úbeda y Baeza, o de Miguel Ángel Marín e Isabel Domínguez (2015) en relación a los conciertos didácticos de la Fundación Juan March.

Siguiendo a Kerstetter (2009, p. 26), el podcast es un recurso de fácil implementación en el aula de música,

presentando una flexibilidad que facilita al docente la posibilidad de alcanzar una gran cantidad de objetivos. La idoneidad de una herramienta como el podcast en la asignatura “Historia de la Música” del Grado de Gestión Cultural radica en sus posibilidades de comprensión, análisis, organización y gestión de eventos musicales. El podcast se convierte, por un lado, en un *medio* para conocer los repertorios más programados en el marco de eventos musicales organizados en la actualidad en España. Por otra parte, en manos del alumnado, futuros profesionales de la gestión cultural, se torna un *fin*, ya que a través del archivo radiofónico elaborado por ellos y ellas aprenden a difundir y promocionar eventos desde el punto de vista mediático interiorizando, al mismo tiempo, contenidos relativos a las músicas académicas occidentales desde la Antigüedad al siglo XXI. De esta forma, se atiende tanto a competencias transversales que fomentan el trabajo en equipo, el conocimiento autónomo y la dimensión creativa en la elaboración de contenidos radiofónicos, como competencias profesionales del ámbito de la gestión cultural.

3. A la parrilla suena mejor: objetivos y fases del proyecto

A continuación, se presenta una descripción del proyecto *A la parrilla suena mejor*, el cual fue planteado para el alumnado de tercero de Grado de Gestión Cultural (Universidad de Córdoba) durante el curso 2017/2018, y cuyo objetivo fundamental fue el estudio, análisis, diagnóstico y promoción de eventos musicales existentes en España mediante la elaboración cooperativa de

un *podcast*. A través de este el alumnado experimenta, de forma práctica, los contenidos relativos a los diferentes periodos de la historia de las músicas académicas occidentales y, por otro, descubre y examina críticamente algunos de los festivales, ciclos de conciertos y demás eventos de mediano o gran formato que se llevan a cabo en el país.

El proyecto se presenta la primera semana de clase y se desarrolla a lo largo de todo el cuatrimestre, en el cual se destinan diversas sesiones teórico-prácticas (desde el análisis de repertorios musicales hasta la explicación de los rudimentos técnicos del software *Audacity*), así como tutorías grupales, además del trabajo autónomo por grupos. Si bien el proyecto podría plantearse en términos de una historia de los eventos musicales en España a través del estudio comparativo de diferentes temporadas, se sugiere al alumnado que centre su análisis en aquellos eventos desarrollados en la temporada inmediatamente anterior a la del curso académico en la que se lleva a cabo el proyecto. Éste se articula, tras la distribución de la clase en grupos de entre tres y cinco personas, en dos fases principales: en primer lugar, una fase de análisis y diagnóstico y, en segundo, una fase de difusión y promoción.

Fase de análisis y diagnóstico

En su primera fase, el proyecto consiste en el análisis y diagnóstico de un evento preexistente desarrollado en España relacionado con alguno de los periodos de la historia de la música occidental abordados en clase desde el punto de vista de la gestión cultural. Dicho evento ha de referirse necesariamente a “músicas académicas” (un término no exento de controversia, pero más “desideologizado”, “neutro” y “preciso” que el de músicas cultas, históricas o clásicas)

desde la Antigüedad hasta el siglo XXI. El objetivo fundamental del trabajo, en esta fase, es conocer la manera en que la historia de la música occidental es gestionada desde políticas culturales, instituciones y organismos públicos y privados, así como familiarizarse con los principales elementos que componen los festivales de estas características. De esta forma, durante esta fase, los grupos recaban información para la selección de un evento musical -festival, ciclo de conciertos, etc.- acaecido en los últimos años. Cada grupo consensua con el docente qué evento elegirá y las razones de dicha selección. Se sugiere al alumnado que, antes de su elección, tantee las posibilidades de acceso y el volumen de información disponible en los portales web oficiales de los propios eventos, ya que esto condicionará la realización del proyecto. No obstante, la ausencia de información también permite al alumnado un aprendizaje significativo a través del establecimiento de puntos fuertes y deficiencias en la difusión y la promoción de eventos. Tras la elección, el alumnado ha de buscar información en cartelera, programaciones, programas de mano, consulta a instituciones y organismos diversos, web oficial y otros portales web, etc., referida a los siguientes puntos:

- 1) Análisis de elementos histórico-musicales en relación con el cartel/ programación: periodo de la historia de la música occidental en el que se centra; mención a instrumentos musicales; mención a estilos/ géneros/ formas musicales; Información sobre compositores y obras musicales; Información sobre intérpretes musicales; Inclusión de repertorio musical de compositores españoles; Relación con el público/ audiencias; Referencia al contexto sociocultural y político.

2) Análisis de elementos relacionados con la gestión del evento: Resumen/ descripción del proyecto; finalidades del proyecto; organización y profesionales de la música implicados; patrocinio; financiación pública y/o privada; nicho de mercado/ audiencias potenciales; presupuesto/ memoria económica; precios; espacios empleados; fechas (época del año y duración), días y horas; presencia en redes sociales; vías/medios de promoción y difusión; publicaciones discográficas/bibliográficas asociadas.

Fase de difusión y promoción

Esta segunda fase del proyecto *A la parrilla suena mejor* atiende a la creación y diseño de un programa radiofónico relativo al evento analizado, en el cual se difunda y promocióne el mismo, así como su posterior exposición en clase. El objetivo fundamental de esta fase es desarrollar una propuesta creativa relativa a la gestión cultural de un evento preexistente vinculado a la historia de la música occidental, así como familiarizarse con los principales elementos que componen los festivales de estas características y transferir los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos en el ámbito de la gestión a la historia de la música. Todo ello se enriquece a través del trabajo grupal, cuyos resultados son fruto del intercambio de ideas, la discusión, la resolución de conflictos y el aprendizaje cooperativo.

Los grupos han de realizar, en primer lugar, una memoria escrita del podcast, en la cual se detallan una contextualización y destinatarios, y se incluyen aspectos relativos al contexto sociocultural de la ciudad/municipio al que va dedicado el podcast. Se indica a los grupos que la audiencia potencial ha de ser preferentemente alumnado universitario de grados de Artes y Humanidades. Por otro lado,

se solicita que el alumnado vaya recogiendo todo lo referido al proceso de elaboración del podcast en el “libro del evento”⁴, tanto sus procesos de planificación inicial –reparto de tareas, toma de decisiones, recursos, espacios, etc.- como la elaboración del mismo. El alumnado ha de elaborar, además, un guion radiofónico en el cual se incluyan tanto los diálogos como los tracks seleccionados para ser incorporados al podcast. Aunque la estructura del podcast se deja a elección del alumnado, éste ha de contemplar tanto aspectos histórico-musicales vinculados a la programación como características de la gestión del evento.

La grabación del podcast, que ha de presentar una duración aproximada de entre 10 y 12 minutos, se lleva a cabo mediante el software libre Audacity. Dicha grabación se realiza, por parte de cada grupo, tras una sesión en la cual se explican algunos de los rudimentos en la edición de audio con este programa. Como directrices, se solicita al alumnado que la cantidad de música grabada incorporada al podcast sin ninguna intervención de voz hablada -esto es, no empleada como música de fondo- no exceda los 4 minutos. Para la selección de fragmentos musicales de audiciones, el alumnado ha de incorporar obras presentes en las programaciones de los eventos que ha analizado en la fase anterior y, a ser posible, de patrimonio musical español. Esto permite, por un lado, que el alumnado trabaje mediante la selección auditiva de fragmentos que considere relevantes y, por otro, descubre que obras del patrimonio musical español no están aún grabadas, teniendo que recurrir a grabaciones de actuaciones en directo a partir de plataformas como YouTube. Además, el trabajo con la selección de repertorios musicales pone al alumnado en contacto tanto con la noción de compositor e

intérprete en música académica, aprendiendo a diferenciarlas, así como a conocer las industrias culturales vinculadas al hecho musical, desde la discográfica a la publicidad.

Como se mencionó con anterioridad, se pide que cada grupo intercale en sus podcasts fragmentos sonoros de audiciones con partes habladas, en las que participan todos los miembros del grupo. Por ello, se explican algunas estrategias para llevar a cabo estos aspectos con un resultado sonoro acorde al contexto de la radio. Entre otras, además de la edición básica a través de la importación y exportación de audio, la selección y recorte de fragmentos, ecualización, la configuración de las pistas o el paneo del canal izquierdo o derecho de las mismas, se recurre a la herramienta “envolvente”. Esta permite modificar puntualmente y de forma no abrupta del volumen de una pista para facilitar así la escucha de una pista de voz hablada. De la misma forma, el *fade in* (aparición progresiva del sonido) y el *fade out* (desaparición progresiva del sonido) son trabajados en clase, tanto desde el punto de vista procedimental como desde una dimensión histórica, explicando la importancia de esta técnica en la historia de la programación radiofónica, desde lo analógico a lo digital.

Como cierre de esta última fase, cada grupo comparte en una exposición de veinte minutos frente al resto de la clase las características principales de los eventos musicales seleccionados. Dicha exposición implica la interiorización de un rol en el cual los alumnos y alumnas se convierten en protagonistas de la gestión en la cual se intercambian ideas y se conocen fortalezas y problemáticas compartidas entre estos eventos musicales de pequeño o gran formato. El mismo día de la exposición de cada grupo se lleva a cabo una coevaluación desde diferentes planos, tanto del gran grupo clase a cada uno de los grupos

pequeños, como de los diferentes miembros del grupo al resto de sus compañeros de equipo, lo cual permite vivenciar, a su vez, la trascendencia de una organización y gestión eficaz entre los recursos humanos de un proyecto de este tipo.

4. Epílogo: gestionar las historias de la música en el aula

Según Climent, “la implantación del podcast en el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere un proceso de reflexión, de justificación y de planificación adecuado” (2018, p. 41). A nuestro juicio, el proyecto *A la parrilla suena mejor*, vinculado a la asignatura “Historia de la Música”, de tercero de Grado de Gestión Cultural, consigue dotar al alumnado de competencias transversales y profesionales de cara a la gestión de un evento musical preexistente mediante su concreción en la elaboración de un podcast. Algunas de las reflexiones y conclusiones del alumnado reflejan la utilidad de la herramienta para su formación como gestores culturales:

El uso del podcast confirma la potencia de este recurso como proceso de formación y transmisión de la información, en este caso de un festival de música académica preexistente en el panorama nacional español, además de beneficiar positivamente el aprendizaje de los estudiantes para posteriores trabajos (Grupo de clase G, 2018) (...) Las integrantes del grupo han tomado contacto con programas de edición de sonido. Este ha sido un soporte de difusión totalmente novedoso hasta ahora, ya que, hasta hace poco, solo dominábamos el formato de flyers informativos, tarjetas de visita o carteles publicitarios. Por otro lado, también nos

hemos introducido en el mundo de la radio, conociendo los programas musicales que se encuentran inmersos en la emisora de música académica por excelencia, *Radio Clásica*. (Grupo de clase D, 2018)

Asimismo, se valoraron las dificultades y fortalezas en la elaboración del podcast a través de *Audacity*:

La elaboración del podcast ha sido algo laboriosa, ya que nunca habíamos trabajado con el programa *Audacity*, pero al tratarse de un programa muy intuitivo, finalmente hemos podido trabajar con él sin problema (Grupo de clase B, 2018) (...) Es nuestra primera toma de contacto con programas radiofónicos y de montaje de sonido. Se ha intentado realizar un podcast sencillo con la única finalidad de llegar a los oyentes de una forma clara, sintetizando ideas e informando de las diferentes actividades y conciertos que se desarrollarán, así como el precio de las entradas, descuentos a los jóvenes y los espacios elegidos para la realización del mismo (...) la elaboración del guion nos ha resultado sencilla ya que previamente teníamos la idea de realizar el podcast como si se tratara de un programa radiofónico sobre música en forma de entrevista. (Grupo de clase A, 2018)

Por último, el podcast fue descrito en términos de un instrumento para conocer las características principales en la gestión de un evento musical, el que atañe a “la promoción y difusión radiofónica” (Grupo de clase C, 2018), aunque también para registrar algunas limitaciones, por la complejidad de acceso a la información de algunos ítems solicitados para la *Fase de Análisis y Diagnóstico* del evento:

Gracias al uso del podcast se ha podido dilucidar las fortalezas, debilidades y

sugerencias de este festival tan ecléctico y que aún hoy sigue salvaguardando temáticas de gran interés público, incorporando herramientas innovadoras como pueden ser instrumentos de época o la inclusión de otros estilos más conocidos entre la juventud. (Grupo de clase G, 2018)

Con este proyecto, desarrollado en tercer curso, se sientan las bases para que, de manera prospectiva, en los bloques dedicados a música de la asignatura *Gestión y Organización de Eventos y Actividades Musicales y Escénicas*, impartida en cuarto curso, el alumnado pueda llevar a cabo la producción y difusión de un evento musical diseñado por ellos mismos. En este otro proyecto el abanico de repertorios no se reduce a la música académica occidental, sino que se abre a la multitud de músicas que abarcan macro etiquetas como músicas populares urbanas, músicas tradicionales y las citadas músicas académicas, desarrollando con el alumnado metodologías específicas para atender al impacto cultural y mediáticos de eventos musicales en la gestión del municipio.

En síntesis, el proyecto *A la parrilla suena mejor* pretende situar al alumnado y futuro profesional de la gestión cultural en uno de los puntos centrales del hecho musical. Si ellos son una parte importante del proceso de construcción de las historias cotidianas de la música, como alumnos/as con prácticas diarias de consumo musical y juicios valorativos sobre música, serán también futuros profesionales de la cultura que jugarán un papel destacado gestionando la historia de la música como programadores de repertorios y prácticas musicales concretas.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.5>

Notas

1. Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el Currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música en Andalucía (Anexo III, p. 194)
2. Un estado de la cuestión de la enseñanza de la música a nivel internacional se encuentra en Mary Natvig (2002). Asimismo, cabe destacar, como hitos importantes en la disciplina, la existencia de revistas científicas dedicadas a la didáctica de la historia de la música, como el *Journal of Music History Pedagogy* (desde 2010), así como la constitución de la rama de educación musical vinculada a la *International Musicological Society* (IMS) (2018).
3. La asignatura de “Historia de la música” presenta una relativa consolidación en el Grado de Historia del Arte de diversas universidades españolas, contando incluso con manuales de estudio, como el de González Martínez (2015). En relación a los manuales dedicados a la materia de “Historia de la música” en enseñanzas profesionales de música, véase, por ejemplo, el trabajo de Pajares Alonso (2014).
4. Empleamos aquí el término “libro del evento” siguiendo el trabajo de Turbau (2010).

Referencias

- Ausín, Vanesa; Abella, Víctor; Delgado, Vanesa; Hortigüela, David (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TICS. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, 9/3, pp. 31-38. Doi: 10.4067/S0718-50062016000300005
- Bonds, Mark Evan (2011). Selecting Dots, Connecting Dots: The Score Anthology as History. *Journal of Music History Pedagogy*, 1/2, pp. 71-91.
- DeLorenzo, Lisa C. (2003). Teaching Music as Democratic Practice. *Music Educators Journal*, 90/2, pp. 35-40. Doi.org/10.2307/3399932
- Fulcher, Jane F. (ed.) (2011). *The Oxford Handbook of The New Cultural History of Music*. New York: Oxford University Press.

- García-Peinazo, Diego (2017). ¿Nuevos “clásicos básicos” en educación musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos. *LEEME: Revista Arbitrada de Investigación y Aplicaciones en Educación Musical*, 40, pp. 1-18. Doi.org/10.7203/LEEME.40.10914
- González Martínez, Juan Miguel (2015). *La música en la historia del arte: materiales didácticos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- IMS Study Group “Transmission of Knowledge” (2018). *International Musicological Society (IMS)*, <http://www.ims-education.net/home/about-us/> [Consulta 28/09/2018].
- Journal of Music History Pedagogy* (2002). AMS, <http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/> [Consulta: 29/09/2018].
- Kerstetter, Kathleen (2009). Educational Applications of Podcasting in the Music Classroom. *Music Educators Journal*, 2009, 95/4, pp. 23-26. Doi.org/10.1177/0027432109334691
- Marín, Miguel Ángel y Domínguez, Isabel (2015). Aprender por objetivos: un modelo de conciertos didácticos en la Fundación Juan March. *Eufonía: Didáctica de la Música*, pp. 29-38.
- Mary Natvig (ed.) (2002). *Teaching Music History*. London: Routledge.
- Pajares Alonso, Roberto L. (2014). *Historia de la Música para Conservatorios (en dos volúmenes)*, Madrid: Visión Libros.
- Pérez-Caballero Rubio, Berta (2017). Libros de texto, o “todo” lo que debes saber sobre música. *DEDiCA. Revista de Educação y Humanidades*, 11, pp. 133-149.
- Pérez-Caballero Rubio, Berta (2018). Canon musical y modelo cultural en la educación secundaria obligatoria a partir de la LOGSE. Tesis doctoral dirigida por Marcela González y Julio Ogas, Departamento de Historia del Arte y Musicología, Universidad de Oviedo.
- Ramos García, Ana María y Caurcel Cara, M^a Jesús (2011). Los podcasts como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15/1, pp. 151-162.
- Sánchez López, Virginia y Marín López, Javier (2009). Los conciertos didácticos del Festival de Música Antigua de Úbeda y Baeza: cinco años de experiencias educativas (2002-2006). *Eufonía: Didáctica de la Música*, 45, pp. 117-123.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.5>

Solano Fernández, Isabel M^a y Sánchez Vera, M^a Mar (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 36, pp. 125-139.

Turbau, Inma (2011). ¿Por dónde empiezo? Guía didáctica para programar, financiar y comunicar eventos culturales. Madrid: Ariel.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.6>

El Concierto para Oboe y pequeña Orquesta en re mayor Op. 144 (trV 292) de Richard Strauss. Análisis y estudio del fraseo en la exposición del primer movimiento

The Concert in D major for oboe and small orchestra Op. 144 (TrV 292) of Richard Strauss. Analysis and study phrasing in the first movement

Cecilio García Herrera
oboececilio@hotmail.com
Conservatorio Superior de Música de Jaén,
España.

Recibido 11/01/2017

Aceptado 10/12/2018

Revisado 10/11/2018

Publicado 01/01/2019

Resumen

A través de este artículo se analiza el fraseo utilizado por Richard Strauss en la exposición del primer movimiento del Concierto para Oboe y pequeña Orquesta en re mayor Op. 144 (trV 292) en su edición de 1948. La razón de este acercamiento se debe a que por sus características, el fraseo en esta obra exige al oboísta agilidad, flexibilidad y, especialmente, un

Abstract

Through this article the characteristics of the phrasing and study used by Richard Strauss in the exhibition of the first movement of the Concert in D major for oboe and small orchestra Op. 144 (TrV 292) in its edition of 1948. The reason for this approach is that by its nature, the phrasing in this work requires the oboist agility, flexibility and especially a great

Sugerencias para citar este artículo

García-Herrera, Cecilio (2019). El Concierto para Oboe y pequeña Orquesta en re mayor Op. 144 (trV 292) de Richard Strauss. Análisis y estudio del fraseo en la exposición del primer movimiento. Tercio Creciente, 15, págs. 85-102. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.6>

GARCÍA-HERRERA, CECILIO. El Concierto para Oboe y pequeña Orquesta en re mayor Op. 144 (trV 292) de Richard Strauss. Análisis y estudio del fraseo en la exposición del primer movimiento. Tercio Creciente, enero 2019. nº 15, pp. 85-102. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.6>

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.6>

gran control de la respiración para que su interpretación no lo conduzca a un estado total de agotamiento.

breath control that interpretation does not lead to a state of total exhaustion

Palabras clave / Keywords

Oboe, concierto, Richard Strauss, análisis, estudio, fraseo.

Oboe, concert, Richard Strauss, analysis, study, phrasing

Sugerencias para citar este artículo

García-Herrera, Cecilio (2019). El Concierto para Oboe y pequeña Orquesta en re mayor Op. 144 (trV 292) de Richard Strauss. Análisis y estudio del fraseo en la exposición del primer movimiento. Tercio Creciente, 15, págs. 85-102. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.6>

GARCÍA-HERRERA, CECILIO. El Concierto para Oboe y pequeña Orquesta en re mayor Op. 144 (trV 292) de Richard Strauss. Análisis y estudio del fraseo en la exposición del primer movimiento. Tercio Creciente, enero 2019. n° 15, pp. 85-102. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.6>

El origen del concierto.

En 1943, en un intento de alejarse de todos los sucesos que se estaban produciendo como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, Richard Strauss y su esposa decidieron trasladarse a su residencia familiar de Garmisch-Partenkirchen, situada en una montaña del estado de Baviera, cerca de la frontera entre Alemania y Austria. Joseph Goebbels, Ministro alemán para la Ilustración Pública y Propaganda del Tercer Reich, había declarado el estado de guerra total, cerrando todos los teatros de ópera alemanes. Ciudades como Múnich, Viena, Berlín y Dresde, con cuyos teatros de ópera Strauss había mantenido una estrecha relación durante su carrera, habían sido bombardeados y destruidos. Como describe Brosche (1992) el compositor, superado por una profunda sensación de resignación, dio la espalda al mundo y se encerró en la lectura de Goethe, cuyos textos le aportaban una gran estabilidad interna, ayudándole a evadirse de la realidad.

Establecidos en su residencia, el 30 de abril de 1945, el mismo día en que se suicidó Hitler, las tropas aliadas del ejército norteamericano entraron en el complejo alpino de Garmisch-Partenkirchen y ocuparon las villas más grandes de la ciudad para utilizarlas como cuartel. Un pelotón de soldados estadounidenses rodearon el camino de entrada de una pintoresca villa en las inmediaciones de Strasse Zoeppritzh N^a 42, se trataba de la villa del compositor (Bloom, 2001).

Debido a la fama del compositor, Strauss recibía numerosas visitas de soldados

norteamericanos en su residencia de Baviera. Entre estos soldados se encontraba un joven músico llamado John de Lancie, que con anterioridad a la guerra había sido oboísta de la Orquesta de Pittsburg, y en la actualidad era sargento de la oficina de servicios estratégicos en 1945. De Lancie admiraba la escritura que Richard Strauss había compuesto para el oboe en algunas de sus poemas sinfónicos como Don Juan y Don Quijote, y también en la Sinfonía doméstica, y preguntó a Strauss si alguna vez había pensado en escribir un Concierto para oboe, a lo que el compositor respondió con una tajante negación. De la importancia de esta conversión, da cuenta el que haya sido recogida por los principales estudiosos de la obra de Strauss (Steimberg, 2000); Bloom, 2001; Roos, 1991; Gilliam, 2002; Binkley, 2002; Brosche, 1992.

A pesar de la negativa a De Lancie, el compositor, con fecha de 6 de julio de 1945, escribió una carta a su amigo y biógrafo Willi Schuh en la que se recoge sin género de duda que ya acariciaba la idea de componer el concierto: "In the studio of my old age, a concerto for oboe and small orchestra is being 'concocted.' The idea for this [work] was suggested to me by an oboe player from Chicago"¹. (Brosche, 1992, p.180)

Según Bloom (2001) Strauss comenzó a componer el Concierto para oboe en junio o julio de 1945 en su villa de Garmisch, al poco tiempo de haber recibido la propuesta de De Lancie y finalizó un primer borrador el 14 de septiembre de 1945. Un mes más tarde,

el 11 de octubre de 1945, Strauss se trasladó a Baden, cerca de Zurich (Suiza) donde completó la partitura final a mediados de octubre de 1945 (Gilliam, 2002).

En la carta enviada por Strauss a John de Lancie y publicada por Bloom (2001), el compositor indicaba que la fecha del estreno sería el 26 de marzo de 1946 con la Tonhalle-orchester de Zurich (Suiza), bajo la dirección de Volkmar Andreae y con el solista de oboe Marcel Saillet. Sin embargo Bloom (2001) y Binkley (2002) datan la fecha del estreno un mes antes, el 26 de febrero de 1946. Al poco tiempo del estreno la partitura fue publicada, con fecha de 1946, por la editorial “Boosey & Hawkes”.

Como agradecimiento a John de Lancie por la inspiración para la composición del Concierto para oboe y a la amistad surgida durante las visitas del oboísta a la residencia de Garmisch, Strauss anotó en el manuscrito del Concierto de 1945 –así lo detalla en el prólogo de la partitura Stephan Kohler (director del Instituto Richard Strauss en Munich en Alemania)– las siguientes palabras: “inspired by an American soldier (oboist from Chicago)”². Además dio instrucciones a la editorial (la mencionada Boosey & Hawkes de Londres) para que el estreno del Concierto en América lo realizara John de Lancie, aunque finalmente esto no pudo ser (Binkley 2002).

Unos años después, en 1948, Strauss realizó una revisión del Concierto que aparece fechada el 1 de febrero de 1948 (Steinberg 2000, p.459). Binkley (2002) menciona que el compositor parecía tener dudas sobre ciertos aspectos del Concierto tras su estreno en Zürich (Suiza), siendo el resultado de esa revisión la que actualmente se comercializa e interpreta.

Desde su estreno en 1946, los comentarios y críticas sobre la obra han puesto de manifiesto

sus características y complejidades. El Concierto para Oboe y pequeña Orquesta en re mayor, Op. 144 (TrV 292) de Richard Strauss (1945) es una de las últimas cuatro obras que el compositor realizó y que representan, en palabras de Brosche (1992) la cumbre de su último periodo. Kissler (1988) las define como obras ilustrativas del uso conservador del compositor tanto en armonía como en tonalidad. De las últimas obras que compuso, el Concierto es la que conserva un carácter más clásico, tanto en la forma, como en la tonalidad. Este aspecto es señalado por Bloom (2001), quien ve en el Concierto para oboe la encarnación de la fe de Strauss por continuar con la tradición clásica germánica. En el mismo sentido, Schuh (1949) destaca que los últimos trabajos del compositor, de estilo tardío, se identifican por el refinamiento de los recursos que emplea y se caracterizan por sus finales a la vez que se acercan al Clasicismo, sobre todo a W. A. Mozart, conexión ésta que también es señalada por Wajemann (2003).

Las impresiones de Schuh sobre su estreno y que recogió en la revista Neue Zürcher Zeitung, como detalla Bloom (2001), destacan las exigencias hacia el intérprete de grandes dosis de agilidad, flexibilidad y control de la respiración al intérprete. Esta dificultad de la obra ha sido señalada en numerosas ocasiones. Desde que John de Lancie conociese la partitura del concierto, tanto la edición de 1946 como la nueva edición de 1948 en la década de 1960, el oboísta sintió preocupación por las frases extremadamente largas que contenía el Concierto (Binkley, 2002). Por ello, De Lancie realizó una revisión de la partitura en la que transcribía determinados pasajes escritos originariamente para el oboe a otros instrumentos de la orquesta, descargando así la voz principal y creando espacios³ en mitad de la frase para aliviar el problema de la respiración. Además, acortó el final de la obra volviendo a la versión escrita por Strauss antes de la edición de

1948. Es esta complejidad del concierto, que he podido apreciar en primer persona como intérprete de oboe, la que me ha conducido a realizar este artículo.

2. Análisis de la obra.

El Concierto para oboe y pequeña orquesta Op. 144 (TrV 292) de Strauss (1945, 1947, 1948) está compuesto en la tonalidad de re mayor y estructurado en tres movimientos: Allegro moderato, Andante y Vivace – Allegro. Es una obra que mantiene las formas clásicas del concierto, al igual que sucede con el Concierto para Oboe y Orquesta en do mayor Kv 285d/314 de W. A. Mozart. Las diferencias entre la obra de Strauss (1945) y la de W. A. Mozart (1777) reside en la ausencia de una doble exposición y de una cadencia en el primer movimiento (Kissler, 1988) y es que “Strauss estaba convencido de que el deber de un artista era crear formas nuevas para nuevos temas” (Gilliam, 2002, p. 58). Además

de las diferencias descritas por Kissler (1988), Strauss (1948) incluye en el final del segundo movimiento una cadencia que actúa como nexo de unión entre éste y el tercer movimiento, en oposición a las cadencias que se escribían en los conciertos clásicos, que no se situaban al final sino que precedían a una intervención de la orquesta que finalizaba el movimiento. Lo mismo ocurre en el tercer movimiento donde la cadencia se ubica al final del movimiento y en este caso precede a la coda final. La coda del tercer movimiento del Concierto para Oboe de Strauss (1945) es completamente diferente a las compuestas por otros compositores en sus Conciertos para oboe. Constituye en si misma casi un movimiento más del concierto, es una coda extendida, y de hecho Strauss utiliza en ella un compás y un tiempo diferentes al del tercer movimiento. La siguiente tabla muestra algunos elementos del análisis de la obra en los diferentes movimientos que la componen, tales como: el tempo, la forma, el compás, la numeración de compases de cada movimiento, las tonalidades y las cadencias.

Movimiento	Primero	Segundo	Tercero	Coda
Tiempo	Allegro Moderato	Andante	Vivace	Allegro
Forma	Sonata	ABA + Coda	Rondó Sonata + Coda	ABA + Coda
Tipo de compás	4/4	3/4	2/4	6/8
Numeración de compases	1/218	219/365	366/624	625/725
Tonalidad	Re mayor	Si b mayor	Re mayor	Re mayor
Cadencia	NO	SI (C: 342/365)	SI (C: 601/624)	NO

Tabla 1 – Análisis del Concierto para Oboe y pequeña Orquesta en re mayor Op. 144, TrV 292, Strauss (1947, 1948)

Fuente: el autor.

Bajo mi punto de vista, el compositor concibió los movimientos de esta obra como unidad. El material temático que contiene se extiende a través de todos los movimientos y su interpretación se realiza de forma continua. Este hecho hace que su ejecución sea más compleja que otros conciertos, pues exige al oboísta una capacidad de resistencia y de control de la respiración mucho mayor que otras obras escritas para oboe.

Analizando la obra desde un punto de vista del fraseo, la escritura empleada en este Concierto es densa y continua. Esto se puede apreciar en la exposición del oboe en el primer movimiento de la obra, en donde el instrumentista se tiene que enfrentar a 56 compases continuos de música. La melodía solo ofrece para la respiración del intérprete dos silencios de corchea en el compás 40, que resultan del todo insuficientes. Ello hace que los oboístas tengan que utilizar diferentes recursos para poder llegar al final de esta exposición sin que resulte demasiado obvio el sobreesfuerzo físico.

Para determinar cómo los diferentes solistas de este concierto solventan estos problemas técnicos relacionados con la respiración, he analizado 19 grabaciones de la obra interpretada por instrumentistas de renombre, como se muestra en la tabla 2. El análisis se ha llevado a cabo estudiando las respiraciones que cada intérprete realiza en la exposición⁴ del primer movimiento del Concierto.

He de señalar con respecto al análisis realizado que inicialmente comencé utilizando grabaciones del Concierto editadas

en discos. Este hecho suponía que muchas de las acciones que llevaban a cabo los intérpretes en la grabación relacionadas con la respiración, no se apreciaran, ya que las grabaciones discográficas eliminan los ruidos ajenos a la música, además de utilizar técnicas de grabación en las que la interpretación se puede fragmentar por secciones para facilitar el resultado sonoro y el trabajo de postproducción discográfica, cosa que no sucede en los conciertos en directo. Por ello, he optado mayoritariamente, y tras esa aproximación inicial, a interpretaciones alojadas en sitios web como: youtube, Radio Televisión Española y Televisión Regional de Murcia. Así las grabaciones número 1, 3 y 4 corresponden a grabaciones discográficas y el resto corresponden a grabaciones en directo encontradas en los sitios web ya mencionados. Para poner de manifiesto estas diferencias, he analizado dos versiones (una discográfica y otra en directo) de uno de los intérpretes, en concreto del intérprete número1,

Para realizar la selección de las grabaciones he tenido en cuenta dos criterios: El primero, que la grabación estuviese realizada sobre un concierto en directo y que tuviese suficiente calidad de audio y de vídeo. El segundo, que los oboístas que la interpretaban fuesen de renombre internacional, ya que su experiencia interpretativa representa una fuente de conocimiento fundamental para este estudio.

Los oboístas seleccionados son los siguientes:

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.www.terciocreciente.com
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>*Investigación*<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.6>

Intérprete	Grabación	Intérprete	Grabación
Thomas Indermuhle	1 y 2	Alexei Ogrintchouk	11
Lotar Koth	3	François Leleux	12
Gordon Hunt	4	Manfred Clement	13
Miriam Pastor	5	Ivan Podyomov	14
José A. Masmano	6	Heinz Holliger	15
Marin Tinev	7	Stefan Schilli	16
Alex Kleim	8	Washington Barella	17
Ramón Ortega	9	Lucas Macías	18
Cristina Gómez	10	Viola Wilmsen	19

Tabla 2. Relación de intérpretes analizados y número de grabación asignado. Fuente: el autor

La tabla siguiente tiene como objetivo mostrar los espacios³ que son utilizados por cada uno de los intérpretes para realizar las

respiraciones y el número de compás en la que ésta se realiza que se realizan. El número indica el compás y el subíndice indica la parte del compás.

Tabla 3. Análisis de las grabaciones sobre los espacios para la respiración. Fuente: el autor.

PRIMER MOVIMIENTO - EXPOSICIÓN⁴

Respiraciones	ESPACIO Compás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1.	3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2.	10 ₃		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3.	14/15		x	x										x		x				x
4.	18 ₃		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5.	22/23	x	x	x		x	x				x			x		x	x	x		x
6.	26/27	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
7.	32 ₁		x			x		x				x	x				x			x
7.1	32 ₄				x					x	x				x					
8.	37 ₃					x	x	x		x	x	x	x		x		x			x
9.	40 ₂	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
10.	40 ₄	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
11.	43 ₄	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
12.	44 ₂	x	x			x	x		x	x			x		x	x	x			
13.	44 ₄	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
14.	48 ₃					x	x	x									47 ₃			x
14.1	49 ₃										x	x			x					
14.2	50 ₃					x		x		x			x							
14.3	50/51	x	x	x														x		
15.	54 ₃	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x		x	x	x	x	x	x
16.	55 ₃	x								x		x		x	x					

El estudio realizado muestra que los oboístas en sus interpretaciones utilizan un tempo distinto cada uno, siendo este factor un condicionante fundamental para la realización de la respiración. Se produce una paradoja, pues un tempo más lento posibilita más espacio para respirar y a la vez consume más energía pues mantiene la interpretación durante un mayor tiempo que un tempo más lento. Aun así, la decisión del tempo en la obra se debe más a cuestiones interpretativas que de respiración, ya que Strauss sugiere para la interpretación del primer movimiento un tempo *Allegro moderato* dando lugar a la flexibilidad del mismo ya que no utiliza una indicación metronómica, lo que sería una medición mucho más exacta.

En el análisis se observa que la mayoría de las respiraciones se sitúan en los mismos espacios, como es el caso de las nº 2, 4, 6, 9, 10, 11 y 13. Algunas de ellas no coinciden en el mismo espacio pero fluctúan en una misma frase, por lo que las he indicado como parte de la misma numeración, como es el caso de la respiración 7 y la 14. Las respiraciones 15 y 16 reflejan pocos cambios en las interpretaciones.

Como parte de este estudio he elaborado la tabla número 4 en la que se exponen las frases que conforman la exposición del primer movimiento del Concierto para oboe, los copases en los que se sitúan y los posibles espacios donde se puede respirar.

Todo ello con el fin de poder entender por qué la escritura empleada en las distintas frases que componen la obra produce estas dificultades de respiración a los intérpretes.

Los resultados de la tabla 4 ponen de manifiesto que las acciones técnicas que utilizan los distintos solistas se agrupan en tres técnicas. La primera técnica está indicada en la tabla 4 con un *, se produce rompiendo la ligadura escrita por el compositor, ya que las frases a las que se aplica no dejan espacio para la respiración debido a su longitud, a la falta de silencios o de figuras rítmicas largas donde poder respirar. Esta situación es solucionada por el interprete creando un nuevo espacio y una nueva ligadura. La segunda técnica se basa en la utilización de un *rallentando*, es decir, frenando el tempo. Esta técnica es aplicada por los intérpretes en las frases 2, 3 y 6, da como resultado que la respiración se produzca en mitad de frase, entre semifrases, debido a la falta de silencios y a la densidad de la escritura en la que no existe espacio para la respiración. La tercera y última técnica que he apreciado en los intérpretes analizados es la conocida como 'respiración circular', una compleja técnica utilizada por los intérpretes de instrumentos de viento que permite inhalar aire por la nariz mientras se exhala aire por la boca para hacer sonar el instrumento.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.www.terciocreciente.com<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>*Investigación*<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.6>*Tabla 4 Relación de frases de la exposición y respiraciones. Fuente: El autor**PRIMER MOVIMIENTO - INTRODUCCIÓN, TEMA A DE LA EXPOSICIÓN**Relación de frases del tema A y propuesta de respiraciones sugerida por el autor.*

SUBSECCIÓN	COMPASES	RESPIRACIÓN
INTRODUCCIÓN	1 - 2	1 – Inicial antes del compás 3
FRASE 1	3 - 10	2 – compás 10 ₃ (*)
FRASE 2	11 – 18	3 – entre los compases 14 y 15 4 – compás 18 ₃ (*)
FRASE 3	19 – 26	5 – entre los compases 22 y 23 6 – entre los compases 26 y 27
FRASE 4	27 – 34	7 – compás 32 ₁ (*) 7.1 – compás 32 ₄
FRASE 5	35 – 42	8 – compás 37 ₃ (*) 9 – compás 40 ₂ (**) 10 – compás 40 ₄ (**)
FRASE 6	43 - 50	11 – compás 43 ₄ 12 – compás 44 ₂ 13 – compás 44 ₃ 14 – compás 48 ₃ (*) 14.1 – compás 49 ₃ (*) 14.2 – compás 50 ₃ (*) 14.3 – entre los compases 50 y 51 (*)
FRASE 7	51 - 58	15 – compás 54 ₃ 16 – compás 55 ₃

(*) Respiraciones que se realizan interrumpiendo la ligadura escrita por el compositor.

(**) Compás con silencios para respirar.

3. Conclusiones

Los resultados obtenidos del análisis de la obra, de las frases y de las grabaciones muestran como la escritura de Strauss en el Concierto no deja espacio para la respiración del oboísta, dada la densidad de la misma, la ausencia de silencios y una exposición excesivamente extensa que requiere la energía del intérprete durante 56 compases continuos sin descanso en los que el compositor solo escribió dos insuficientes silencios de corchea en el compás 40. Se trata de siete frases musicales en las que el oboísta no dispone de espacio en el que respirar y como consecuencia hace que los/as intérpretes tengan que modificar el planteamiento fraseológico del compositor creando nuevas ligaduras y produciendo cesiones del tiempo para encontrar espacios. Así sucede en las respiraciones 2, 4, 7, 8,

14, 14.1 y 14.2 en las que la necesidad de respiración hace que el espacio adecuado para la misma se encuentre en el transcurso de una ligadura y en consecuencia el/la intérprete tenga que modificarlas para poder respirar. En el caso de las respiraciones 3, 5, 6 y 7.1, el espacio necesario para su realización solo se encuentra si se cede en el tiempo de la interpretación algo que no está señalado por el compositor en la obra.

El análisis realizado muestra cómo tanto la modificación de las ligaduras como la cesión del tiempo se convierten en dos factores fundamentales para la interpretación de esta obra y originan una discusión interna en el intérprete que debe decidir sobre la mejor ubicación para las respiraciones y sobre los recursos técnicos que debe emplear para que no se produzcan interrupciones del discurso musical.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.6>

Autor: Cecilio García Herrera página 1

CONCIERTO PARA OBOE Y PEQUEÑA ORQUESTA OP. 144 (TRV 292)

PRIMER MOVIMIENTO

Análisis fraseológico

RICHARD STRAUSS (1945)

Allegro moderato

p Frase 1 - compases 2 al 10

Frase 2 - compases 11 al 18

Frase 3 - compases 19 al 26

p subito Frase 4 - compases 27 al 34

cresc.

espr.

Imagen 1

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.6>

Imágenes 1 y 2 – Ejemplo de la voz del oboe en el análisis fraseológico de la exposición Fuente: el autor.

Primer movimiento
página 2

35 Frase 4 - compases 27 al 34 cresc. mf

36 Frase 5 - compases 35 al 42 cresc.

39 3 8 9

43 10 11 12 Frase 6 - compases 43 al 50

47

50 4 14 cresc.

51 15 5 10 6 3 Frase 7 - compases 51 al 59

59 FF Final de la exposición y comienzo de la transición

Imagen 2

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.6>

Notas:

1 En el estudio de mi vejez, estoy componiendo un concierto para oboe y pequeña orquesta. La idea de este [trabajo] fue sugerida por un oboísta de Chicago. (Traducción del autor)

2 Inspirado en un soldado americano (oboísta de Chicago). (Traducción del autor)

3 En el análisis de la obra y de las respiraciones cuando utilizo el término “espacio” me refiero al “transcurso de tiempo entre dos sucesos”, tal y como figura en la séptima acepción del significado de esta palabra en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE).

4 Hago uso de la palabra exposición en el significado de su décima acepción en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE): “En ciertas formas musicales, parte inicial de una composición en la que se presentan el tema o los temas que han de repetirse o desarrollarse después”.

Referencias

Binkley, L. (2002). Three versions of the concerto for oboe and small orchestra (1945-1946, revised 1948) by Richard Strauss: An analytical and historical study for the performer. (Tesis doctoral) The University of Arizona.

Bloom, P. (2005). History, memory, and the oboe concerto by Richard Strauss.

[The original version was published in The Pen- dragon Review I.2: 3-25 (2001). The present version was prepared for The Double Reed by Michael Finkelman, with the assent of Prof. Bloom.] Quarterly Journal of the INTERNATIONAL DOUBLE REED SOCIETY, 28(3), 77-95.

Brosche, G. (2012). “The Concerto for Oboe and Small Orchestra (1945): Remarks about the Origin of the Work based on a Newly Discovered Source.” En Bryan Gilliam (ed.), Richard Strauss: New Perspective on the Composer and His Work, (pp.177-192). London: Duke University Press.

Gilliam, B. (2002). Vida de Richard Strauss. (Ernesto Junquera, Traductor). (2002 ed.). Madrid. Cambridge Unersity Press.

Kissler, J. M. (1988). *Harmony and tonality in selected late works of Richard Strauss, 1940-194* (Tesis doctoral). The University of Arizona. EE.UU..

Ross, A (2014). Monument Man. *The New Yorker*. 24 julio de 2014. Recuperado de <http://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/richard-strauss-and-the-american-army>

Schuch, W. (1949). *Betrachtungen und Erinnerungen*. Zürich. Atlantis Verlag.

Steimberg, M. (2000). *A listener`s Guide*. Cary, US: Oxford University Press.

Strauss, R. (1945). *Concierto en re mayor op. 144*. (Oboe y pequeña orquesta, partitura general) Alemania: Manuscrito Ed. Recuperado de Biblioteca Mannheim University of Music and Performing Arts.

Strauss, R. (1947). *Concierto en re mayor op. 144*. (Arthur Willner Trans., oboe y piano, partitura y partes.). London: Boosey & Hawkes.

Strauss, R. (1948). *Concierto en re mayor op. 144*. (Oboe y pequeña orquesta, partitura general). U.S.A.: Boosey & Hawkes.

Strauss, R. (1971). *Konzert für oboe und Kleines Orchester*. (Grabado por Lotar Koth, oboe, Berliner Philharmoniker, Herbert von Karajan, conductor) (CD). Germany. Deutsche Grammophon.

Strauss, R. (1993). *Oboe Concerto*. (Grabado por Gordon Hunt oboe, Radio Synphonie Orchester Berlin, Vladimir Ashkenazy, conductor) (CD). London. The Decca Record.

Strauss, R. (1994). *Oboe Concerto*. (Grabado por Thomas Indermuhle, oboe, Orchestre de Bretagne, Claude Schnitzler, conductor) (CD). Rennes Opera in France. Camerata Tokio Inc. (1993)

Strauss, R. (02/2006) *Oboe Concerto*. Richard Strauss. (José Antonio Masmano, oboe, Orquesta Ciudad de Granada, Josep Pons, Director) (Archivo de vídeo). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=GFpKWEluRmg>

Strauss, R. (06/08/2007) *STRAUSS OBOE CONCERTO PROMS 'LIVE' 2007*. (Alexei Ogrintchouk, oboe, Radio Philharmonic Orchestra, Gennadi Rozhdestvensky, conductor) (Archivo de vídeo). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MLUrD8veYHU>

Strauss, R. (2010) *Richard Strauss - Oboe Concerto, TrV 292 (1945)*. (François Leleux, oboe, Swedish Radio Symphony Orchestra, Daniel Harding, conductor) (Archivo de vídeo). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=gUCtstlCDj8>

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.6>

Strauss, R. (02/08/2013) Strauss - Oboe Concerto in D major - Clement, Kempe. (Manfred Clement, oboe, Staatskapelle Dresden, Rudolf Kempe, conductor) (Archivo de vídeo). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=YS3mD2Mb_bo

Strauss, R. (08/05/2013) Richard Strauss - Concerto for Oboe in D Major / Marin Tinev -Oboe. (Marin Tinev, Oboe, Orchestra of the Trossingen Musikhochschule, Sebastian Tewinkel, Conductor) (Archivo de vídeo). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=AprDqEvUtmI>

Strauss, R. (2014) Oboe Concerto – (Thomas Indermühle, Oboe, Orquesta Filarmónica de la UNAM). (Archivo de vídeo). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=RjxSQRMx4uk>

Strauss, R. (28/01/2014) Richard Strauss: Konzert für Oboe und Orchester in D-Dur, AV 144, Ramon Ortega Quero. (Ramón Ortega Quero, oboe, Sinfonieorchester Liechtenstein, Florian Krumpöck, Dirigent) (Archivo de vídeo). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WdMi6K0cc2Q>

Strauss, R. (19/02/2014) Viola Wilmsen, Strauss: Oboe Concerto. (Viola Wilmsen, oboe, Kammerphilharmonie Graubünden, Achim Fiedler, Leitung) (Archivo de vídeo). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MihgjguZK-4>

Strauss, R. (13/03/2014) Richard Strauss Oboe Concerto D Major, Heinz Holliger, Oboe. (Heinz Holliger, oboe, New Philharmoniker Orchestra, Edo de Waart, Conductor) (Archivo de vídeo). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Cn_WtQ-sH-8

Strauss, R. (26/04/2014) Los conciertos de La 2 - Concierto RTVE A-17. (Lucas Macías, oboe, Orquesta de Radio Televisión Española, Leopold Hage, director) (Archivo de vídeo). Recuperado de: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/los-conciertos-de-la-2/conciertos-2-concierto-rtve-17/2531650/>

Strauss, R. (7/06/2014) Richard Strauss: Concerto for Oboe in D Major / Washington Barella. (Washington Barella, oboe, Symphonieorchester der UDK Berlin, Eckart Hübner, Conductor) (Archivo de vídeo). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=L5FVQWFM60c>

Strauss, R. (25/09/2014) Ivan Podyomov plays Richard Strauss oboe concerto. (Ivan Podyomov, oboe, Kansai Philharmonic Orchestra, Taijiro Iimori, Conductor) (Archivo de vídeo). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Mf33CZiSVQQ>

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.6>

- Strauss, R. (07/02/2015) Richard Strauss: Oboe Concerto - Alex Klein Daniel Barenboim Chicago Symphony Orchestra. (Alex Klein, oboe, Chicago Symphony Orchestra, Daniel Barenboim, conductor) (Archivo de vídeo). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ltMo1st_Jss
- Strauss, R. (21/03/2015) [Stefan Schilli & VNSO] Richard Strauss - Oboe Concerto in D Major. (Stefan Schilli, oboe) (Archivo de vídeo). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=e8c16sm8k8w>
- Strauss, R. (21/02/2016) Cristina Gómez Godoy: R. Strauss Oboe Concerto @ Color Philharmonic Orchestra 5th concert. (Cristina Gómez Godoy, oboe, Color Philharmonic Orchestra, Matthias Glander, Conductor) (Archivo de vídeo). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=YyFY06oN1jM>
- Strauss, R. (20/11/2016) Recitales Congreso AFOES Murcia 2016. (Miriam Pastor Burgos, oboe, Orquesta Sinfónica de la Región de Murcia, Paul Dombrecht, director) (Archivo de vídeo). Recuperado de: <http://webtv.7tvregiondemurcia.es/retransmisiones/clasica-en-la-7/2016/20112016-recitales-congreso-afoes-murcia-2016/>
- Wajemmann, H. (2003). "Influences: The Influences of Richard Strauss" En Mark-Daniel Schmid (ed.), Richard Strauss companion, (pp.3-29). Connecticut: Greenwood Press.
- Warfield, S. (2003). "Instrumental Works: "From "Too Many Works" to "Wrist Exercises": The Abstract Instrumental Compositions of Richard Strauss" En Mark-Daniel Schmid (ed.), Richard Strauss companion, (pp.101-232). Connecticut: Greenwood Press.
- Zamacois, J. (1997). Curso de formas musicales. España. Span Press Universitaria.

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.6>

Revista de Estudios en Sociedad,
Artes y Gestión Cultural

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Número 15
Enero 2019

Investigación

102

The Effects of Spanish Civil War on Spanish Cinema: Cinema under the Political Pressure of Two Eternal Enemies

Los Efectos de la Guerra Civil Española en el cine español: Cine bajo la Presión Política de Dos Eternos Enemigos

Gizem Kutukcu

gizemkutukcu@gmail.com

Adapazarı ENKA Schools

Dağdibi Mahallesi, 54100 Adapazarı/
Sakarya Turquía.

Recibido 01/02/2018

Aceptado 03/06/2018

Revisado 27/05/2018

Publicado 01/01/2019

Abstract

This article focuses on how the Spanish cinema was shaped during and after the Spanish Civil War (1936-1939) by the two sides of the war: the political left and the political right. Firstly it examines the power struggle between two sides during the war and their effort to make their own propaganda. Secondly it tries to understand the new rules of the cinema under the dictatorship of Franco. Then it discusses the

Resumen

Este artículo se centra en cómo se formó el cine español durante y después de la guerra civil española (1936-1939) por los dos bandos de la guerra: la izquierda y la derecha. En primer lugar, examina la lucha de poder entre dos bandos durante la guerra y su esfuerzo por hacer su propia propaganda. En segundo lugar trata de entender las nuevas reglas del cine bajo la dictadura de Franco. Luego discute los

Sugerencias para citar este artículo

Kutukcu, Gizem (2019). The Effects of Spanish Civil War on Spanish Cinema: Cinema under the Political Pressure of Two Eternal Enemies. Tercio Creciente, 15, págs. 103-116. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.7>

KUTUKCU, GIZEM. The Effects of Spanish Civil War on Spanish Cinema: Cinema under the Political Pressure of Two Eternal Enemies. Tercio Creciente, enero 2019. n° 15, pp. 103-116. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.7>

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.7>

changes of vision after the death of Franco and lastly summarizes the effects of the war on the modern Spanish cinema of today.

cambios de visión después de la muerte de Franco y por último, resume los efectos de la guerra civil en el cine español moderno de hoy.

Keywords / Palabras clave

Spanish Cinema, Spanish Civil War, censorship, cinema under pressure

Cine español, Guerra Civil Española, censura, cine bajo presión

Sugerencias para citar este artículo

Kutukcu, Gizem (2019). The Effects of Spanish Civil War on Spanish Cinema: Cinema under the Political Pressure of Two Eternal Enemies. Tercio Creciente, 15, págs. 103-116. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.7>

KUTUKCU, GIZEM. The Effects of Spanish Civil War on Spanish Cinema: Cinema under the Political Pressure of Two Eternal Enemies. Tercio Creciente, enero 2019. nº 15, pp. 103-116. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.7>

Introduction: How It All Started.

César Vallejo, Peruvian poet, writer and journalist, explains in Valencia in 1937 when the war has just started (Aznar Soler & Schneider, 1987: 118-119):

“Those responsible for what happens in the world are writers and artists, because we have the most formidable weapons that are the word and image [...]. It is our turn to move the world with these weapons.”

Mass communication refers to the distribution of an idea to a large number of people and the cinema is one of the most important mass communication tools of our modern societies. Films have a strong influence on the thinking of the people. They may create a new social or political trend and may change the ideas we have. In two hours they are able to make their own propaganda and show us their own reality and make us believe. Since the birth of the cinema this power has been used all over the world; sometimes by the politicians and sometimes by the popular brands.

Of course, it was not an exception for the Spanish cinema history.

The political situation in Spain under the dictatorship of Francisco Franco for almost 40 years led Spanish cinema to create a chaotic, censored and repressive atmosphere. This article will then try to explain the main changes and trends between the years of 1936-2018 according to the political changes in the

country and its effects on the cinema.

Before continuing with the research I also believe that taking a glance at main historical events of the era will make it easier to understand why, how and by whom the cinema was influenced.

The loss of power and territory in two continents in the beginnings of 20th century, Africa and the Americas, resulted in distrust and instability in Spanish political society. In 1931 elections were held and the republicans won the major cities which meant the end for the monarchy and the King, Alfonso XIII had to leave the power and the country. However there were four main problems for the Republic: the request of Catalonia and Basque Country for independence, the hostility between the Roman Catholic Church and the Republicans, the ongoing economic crisis and the unemployment.

The working class lost its faith in the Republic and the politicians couldn't decide on what to do to set the things right. Anger in the society rose day by day and the four powerful groups of the society (the military, industrialists, land owners and the Roman Catholic Church) withdrew its support for the Republic.

In 1932 an unsuccessful military coup was held by General José Sanjurjo and

a new right wing party was founded, CEDA. The instability of Azana's government was followed by strikes and riots. Azana resigned and another elections were called in November 1933 which resulted in the victory of CEDA. The first thing done by CEDA was to over-turn all the changes of left wing government. This approach caused anger among left parties and Popular Front was founded. They organized so many actions together. The most important action was the general strike in 1934 which was organized in Asturias by the coal miners and he was Francisco Franco who put down the strike using his military power. To avoid the chaos another election was called and Popular Front became the governor of the country again.

However, right side politicians were not satisfied with the results and they supported a military dictatorship. The military was ready to take control of Spain and Franco was the leader of the armed forces. The left had nothing to do but resist. The civil war started in July 1936. The war ended when the Republicans lost Madrid in March 1939. It is one of the most devastating conflicts in Spanish history.

The Characteristics of Spanish Cinema Between 1936-1939

During the war, the cinema was used as a political propaganda tool by two sides. The main intention was clear: to persuade the audience to fight against the enemy and to justify their actions (or decisions they made) during the war. Therefore, it was impossible to watch an action movie at the cinema those days. The type of the movies was generally the same, documentary. Another important point is that the cinema industry was settled

in the republican cities like Barcelona and Madrid. This led right wing to find alternatives to produce new movies or to control the cinema which resulted in the founding of National Cinematography Department in 1937. On November 2, 1938, by Ministerial Order (B.O.E. 5/11/38), the cinematographic censorship cabinet is established. Its main function was to observe and (if needed) censure the films which had social, political or religious propaganda that were contrary to the moral or the ideas of the regime.

Between 1936-1939 there are 34 films released about the civil war. Ten of these films were shot abroad like in U.S., France, United Kingdom, Mexico etc. The rest belongs to Republican Spain. A great majority of the films are documentaries. However there are also love story films like *First Love* (U.S., 1939), *Love Under Fire* (U.S., 1937) or dramas like *The Last Train from Madrid* (U.S., 1937). It would be an accurate hypothesis to say that movies from the Republican side are very varied and more artistic while the Francoist movies are generally monotonic without artistic concerns. To prove this theory I will try to study on two examples; one from the left wing and one from the right.

España Heroica - Estampas de la Guerra Civil (1938)

Original title: *España heroica*

Year: 1938

Running time: 87 min.

Country: Germany

Director: Joaquín Reig

Screenwriter: Paul Laven

Music: Walter Winning

Cast: Documentary

Producer: Co-production Spain-Germany;
Falange Española Tradicionalista y de las JONS /

Hispano Filmproduktion

Genre: Documentary. War | Spanish Civil War

The documentary tries to explain the war from the point of view of the National band. It starts with a brief military story of Spain and later on continues with the conflictive Republican era of the country. The main propaganda of the film is to show the successive acts of the Francoist army during the war. Besides that, it is obvious that Nationalist producers' only idea was to make themselves heard rather than to create an artistic result which gives us an idea about the cinematographic tendencies of the era.

Sierra de Teruel (1939)

Original title: L'espoir

Year: 1939

Running time: 88 min.

Country: France

Director: André Malraux

Screenwriter: Antonio del Amo, Denis

Marion, Boris Peskine, Max Aub (Novel: André Malraux)

Music: Darius Milhaud

Cinematography: Louis Page (B&W)

Cast: Andrés Mejuto, Nicolás Rodríguez, José Sempere, Julio Peña, Pedro Codina, José María Lado, Serafín Ferro, Miguel Del Castillo

Producer: Co-production France-Spain; Les Productions André Malraux/Productions

Corniglion-Molinier/Subsecretaría de

Propaganda del Ministerio de Estado

Genre: War, Drama, Spanish Civil War, Propaganda

Today "Sierra de Teruel" is seen as one of the most successful productions of the era. It is based on the Battle of Teruel. The Republicans, with the help of the villagers, try to locate and destroy a hidden Nationalist airfield while the politicians try to provide them logistic help to achieve the goal.

The movie started to be shot in Barcelona, Tarragona y Collbató. However, because of the invasion of Francoist army in Catalonia, the production was suspended and then was moved to France to be able to finish it. On the other hand, that was not the only difficulty it faced. The censorship policy of Franco did not let the movie be released in Spain until 1978. (Amo García 1996: 811-812)

In terms of cinematographic aspects España Heroica has less quality in camera angles, light distribution, voice recording and scenario than Sierra de Teruel.

As seen above, the Spanish during the war experienced a real change in means of theme, gender and aim. In addition to this, there was a major difference of style between the two bands of the war.

Spanish Cinema during the Dictatorship (1940-1975)

Towards the end of the war the victory of Franco was highly predicted. The most of the Republican directors, producers, actors and screenwriters have nothing to do but leave the country. They generally migrated to countries like France, Mexico or Argentina where they went on working and producing new films. In those years the Spanish Cinema was under an intense transition on a political, ethical and philosophical basis. Official state newsreel, film censorship and compulsory dubbing were the basis of this transition.

Bienvenido Llopis, writer of the book "La Censura Franquista en el Cartel de Cine" underlines that:

"But it was just as important to control

movie advertising. Major Hollywood stars who embraced the Republican cause - James Cagney, Joan Crawford or Robert Montgomery - had their names pulled from Spanish movie posters, while titles that might suggest a double meaning were changed.” (Llopis, 2013)

Film censorship had already started when the war was going on. As a result of film censorship all Spanish movies were required to have an exhibition license and an authorization for dubbing, subtitling, soundtracks etc. Censors were used so carefully that it was sure that there would not be any film containing any negative attribution to religion, the regime, the army, prostitution or sex.

Another change was the compulsory dubbing of the international movies. The Spanish audience had a tendency to watch foreign movies rather than Spanish ones. Dubbing made it easier for everyone to watch them and thus it opened a way for the economic devastation of the Spanish film production. This choice of the Spanish public and the equal position of the foreign movies with local ones permitted the use of the cinema as a way of gaining money for producers, distributors and exhibitors.

The last but not least regulation was the introduction of NO-DO (Noticieros y Documentales Cinematográficos). NO-DO was an obligatory newscast in the Spanish cinemas before the film, between 1942 and 1976. The first images emitted by the NO-DO were the falling of the troops against Francisco Franco and the images of the prisoners who were arrested. NO-DO was used as a propaganda and also aimed to spread the Francoist values and to glorify the figure of the dictator. In NO-DO, a basic and simple narrative was used so that anyone could understand it regardless of

their social class.

Themes of the new regime's movies were generally religion, victories of the Nationalist side, drama and folkloric comedy. Franco aimed to “hispanicize” the culture, to go back to the roots and used again the cinema to promote it. In consequence, for example, so many films about bullfights (an important symbol in Spain's history) were shot. *Currito de la Cruz* (Luis Lucía, 1949), *Chantaje a un Torero* (Rafael Gil, 1963), *Tarde de Toros* (Ladislao Vajda, 1956), *Sangre y Arena* (Rouben Mamoulian, 1941) are some of these movies.

The idea of “how to be a perfect Spanish citizen” was imposed by the regime. For example *Raza* (José Luis Sáenz de Heredia, 1941) was a film written by Francisco Franco himself for only this purpose. The film represented the preferred ideal character of a Spanish citizen through the story of three brothers and their choices during the Civil War. God, family and loyalty to the country were three principles of Spain Franco dreamed of, thus, the film was built on these principles.

Since the early 1950s a new generation started to involve in the cinema. Directors like Luis García Berlanga and Juan Antonio Bardem adopted Italian Neorealism and applied it to the ongoing Spanish cinema culture. The characteristics of the Italian Neorealism in the cinema were an extra effort to catch realistic elements, non-professional actors, shooting with natural lightning, open-ended movies, deep focusing, different camera techniques etc.

In Spain's case, more than the technical part, the social ideology of the movement was appreciated. The directors started to

treat social problems in a Neorealist manner. Their first exit, also seen as the first great production of Spanish cinema, was *Welcome Mr. Marshall* (1953). The film tells the story of a Spanish village preparing a welcome ceremony for the American Marshall Plan committee. The movie which criticizes Spanish-American stereotypes and social structure of 1950s' Spain was awarded an international prize in Cannes Film Festival in 1953.

Another important example of this era was *Death of a Cyclist* (Juan Antonio Bardem, 1955). It is the story of a university professor and his lover, a married woman of the bourgeoisie, accidentally hit a cyclist. As they feared of the discovery of their secret love, they decide to run away without helping the cyclist. *Death of a Cyclist*, which is a mixture of Italian Neorealism and American Dark Cinema, was classified as severely inappropriate by Francoist censorship and even banned due to its opposition to the ethical principles of the day. However, it achieved an international recognition at the Cannes film Festival.

The year 1955 was a turning point for the Spanish cinema industry. A group of young graduates gathered in Salamanca to discuss the future of the modern Spanish cinema. General Director for film and theater José María García Escudero and the director José Luis Sáenz de Heredia were also present to represent the regime. This was the first encounter of the two distinctive opinions; the traditional one and the modern ideals of the students of Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas (the first official school of cinema in Spain). The idea was to reconstruct the Spanish cinema to make it more critical and real. Juan Antonio Bardem discussed the following a summary

of what he thinks about the national Spanish cinema: "Spanish cinema is: Politically ineffective. /Socially false. /Intellectually negligible. /Aesthetically null. Industrially stunted" The conclusion of the talks was as listed below;

- 1- The cinema should reflect the reality of Spain showing its conflicts and social panorama
- 2- The state should propose a policy to support the artistic quality of Spanish films.
- 3- A clear determination should be established for censorship and untouchable issues.
- 4- The censorship shouldn't make distinctions between national and foreign movies.
- 5- An honest and free critique body should be developed and a Cineclub Federation must be founded.

At first, the discussions seemed to be ineffective. However, in a long run, a real change in the cinema was evident such as labor contracts, co-productions, journalistic criticism, the NO-DO's monopolistic situation, the application for scholarships etc. As a consequence Spanish cinema started a journey to adapt European tendencies. These attempts led it to invent a new genre called "New Spanish Cinema". This category included movies that underline the social problems, criticize and reflect them with a natural reality and these movies were screened all over Spain. However, the continuation of censor authorities' restriction caused anger and frustration among directors and the government decided to regulate the screening of New Spanish Cinema movies defining the

halls they might be screened at: art theatres.

One of the most successful example of this category is *El extraño viaje* (1964) by Fernando Fernán Gómez. It is the story of two siblings living in a village and their elder sister trying to sell family's belongings and get rid of her siblings. Actually it is a real story known as the crime at Mazarrón and the original title was *El crimen de Mazarrón*. However, Spanish authorities censored this title. Nacho Jarne Esparcia writes:

"This film, cursed, unseen and absolutely atypical for the time it was performed, represents all the obsessions and interests that Fernán-Gómez had as author. The inexorable of destiny, the representation of the Spain more grotesque and Vallenclanesca, the apology of the loser, the repression and the half-truths, the inability to communicate the feelings... all these subjects are articulated in the tape with an absolute expertness." (Esparcia, n.d.)

What differs this movie from the traditional ones is the way the director shows us the reality of the villagers, their fears, the pressure they are exposed by the neighbors and the way he describes the social classes. The film, today, is seen as a masterpiece black drama movie.

At the end of this era, Spanish movie sector had great changes, more freedom but less audience and more debts for the industry. Even so, the cinema started to be seen as a fine art rather than a propaganda tool.

Spanish Cinema between 1975 and 2000

Another breaking point in Spanish cinema was the death of Francisco Franco in 20th November in 1975. It was certain that nothing was going to be same in Spain; neither politically nor socially. In 1977, censorship laws were abolished and directors for the first time in 50 years were free to shoot any kind of

movie. That freedom led Spanish production companies to stay up to date and bring together all the forbidden movies with Spanish audience.

Late in 1980 a new movement came into sight: *Movida Madrileña*. Started in music, the *Movida* jumped into the cinema and had a modern, innovative, liberal character. Sex, drugs, politics, critics, homosexuality, woman body even kissing scenes, now, could be shown freely on the big screen. This movement, different from Neorealists, had its own manner to express its opinion. Well-known Spanish director Pedro Almodóvar was one of the young talented members of this movement. His early works like *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (1980) and *La ley del deseo* (1987) can be counted as the examples of *Movida Madrileña* due to their context.

The cinema in transition times reflected the anger and frustration of the directors after forty years of censorship. Movies like *Pascual Duarte* (Ricardo Franco, 1976) or *Furtivos* (José Luis Borau, 1975) expressed these feelings in a fierce manner. Forty years of political restriction caused a brutal portrayal of Franco era on the cinema screen.

To be more concrete, I will try to study a case as an example of the cinematographic trends of the transition.

La Colmena (1982)

Original title: *La colmena*

Running time: 105 min.

Country: Spain

Director: Mario Camus

Screenwriter: José Luis Dibildos (Novel: Camilo José Cela)

Music: Antón García Abril

Cinematography: Hans Burmann

Cast: José Sacristán, Victoria Abril, Luis Escobar, Charo López, Ana Belén, Fiorella Faltoyano, Concha Velasco, José Luis López Vázquez, Francisco Rabal, José Sazatornil, Antonio Resines, Francisco Algora, Mary Carrillo, Emilio Gutiérrez Caba, Elvira Quintillá, Luis Ciges, Imanol Arias, Agustín González, María Luisa Ponte, Camilo José Cela

Producer: Ágata Films

Genre: Drama, Spanish Post-War

La Colmena, based on the novel of Camilo José Cela, is a heartbreaking movie of the stories of the people living in Madrid in 1942. The main theme of the film is the uncertain fate of the poets, the survival in the Franco's regime, the emerging social class with double standards, the hunger, the memory of war, misery, repression, and fear. There is not an individual character, a single story or a rush to come to a solution / conclusion. The movie contains a basic language for everyone to understand easily instead of a classical language. The place where the film was shot is quite plain, a café. The director keeps the scenes and the scenario as simple as possible. The deep and complex part of the movie is hidden in its message and the emotions it wants to transmit and also the network it creates with the stories of all the actors going to that café. The camera is used to show the reality of these people and the scene as the way it is and finally the realism is achieved. The movie has an open final, distinctly from its antecedents. The last scene finishes at starting point, the café, displaying the spiral routine of these people; boring, repetitious, poor and problematic.

La Colmena was an innovative movie in this aspect and even so it received a good reputation from the public. Postwar Spanish

audience caught up perfectly with the new cinema style.

The 90's started well for the Spanish cinema industry. In 1990 the government published "National Plan for the Promotion and Development of the Audiovisual Industry" to strengthen the foundation of the industry which had been having hard times because of the 40-year dictatorship and this initiative was received positively by the whole sector. The famous director, Juan Antonio Bardem, stated: "It is the first statement of a government on film policy since I have remembered" Also Antonio Cuevas, the president of The Film and Television Producers' Union, added: "For the first time in the history of Spain a government declares what the sector has been claiming for years and also focuses on its solution from a European perspective" (Prados, 1990).

In the last years of 20th century, Spanish cinema had changed completely from what it was fifty years ago. Its struggle to catch up with the American cinema resulted in Oscars, variety of the topics, the number of the new directors in the sector and many globally appreciated movies.

Movies like Belle Epoque (Fernando R. Trueba, 1992), Tacones Lejanos (Pedro Almodóvar, 1991), Tesis (Alejandro Amenábar, 1996) showed the improvement of the style of new-era Spanish cinema.

Besides, the blockbuster Spanish movie of all times was released in 1998: Torrente, El Brazo Tonto De La Ley, by Santiago Segura. José Luis Torrente, the protagonist of the movie, is a Francoist, racist, macho, sometimes a drug user, alcohol consumer policeman. It takes place in Madrid's conflictive neighborhoods. The movie is a

parody of the rival American cinema's action movies and at the same time a criticism of the current Spanish society. Being able to watch a movie like *Torrente* on the big screens in Spain indicates the point arrived from the Civil War's mentality till the 2000's modern vision of cinema. The increase of the audience makes clear the preferences of Spanish audience: to laugh at what they had fear of years ago.

Late in 1990s the propagandist mentality gave place to a reflective attitude in Civil War themed movies. Instead of justifying what each side did during the war, the new movies focused on the pains of the people who lost their homeland, their families and their hope for a better future. It was also the beginning of the condemnation of the war, taking no side. Generally the movies aimed to push the audience to empathize with the actor suffering from the consequences of a cruel war. That approach continued to reveal itself in the following years.

Spanish Cinema between 2000 and 2018

The 21st century for Spanish cinema industry has been a great success in every sense. Stable political situation in the first 10 years (until the outbreak of economic crisis in 2010) enabled the cinema industry to grow and vary. The Federation of Audiovisual Producers Associations (known as FAPAE) celebrated its 25th birthday in 2016 and published a report to demonstrate the development of Spanish cinema in the last 25 years. According to the FAPAE's report (2016) in the last 25 years the characteristics of the cinema are as following:

- The number of the producers increased

In 1991 there were almost 55 active producers and now this number is around

276 and each one releases at least one movie in a year.

- The average cost per movie decreased

The average cost of shooting a film has been reduced to the levels of the year 2000, around 1.8 million euros.

- Categories are varied

In 90s' Spain the most popular genres were drama, documentary and comedy. Now, a diversified production in genres as animation, thriller, suspense or horror movies is highly appreciated in the cinema.

- The number of the co-production movies has tripled

- The number of cinema halls decreased while, on the other hand, the number of screens has doubled thanks to multiplex theaters.

- The number of Spanish cinema viewers in 1991 was 9.1 million, while in 2015 this figure has duplicated reaching 18 million.

- The funds to cinematography were increased to protect and support the national cinema.

- The number of international sales of Spanish film doubled up in the last 15 years. Europe, Latin America and The United States were the major clients.

- The International Awards for Spanish cinematography increased by 803% despite the decrease in the presence of Spanish cinema in international festivals.

From the year 1991 up to the date, 5 Spanish productions have been honored

with an Oscar. *Belle Epoque* (Fernando Trueba, 1992) as Best Foreign Language Movie, *Todo sobre mi madre* (Pedro Almodóvar, 1999) as Best Foreign Language Movie, *Hable con ella* (Pedro Almodóvar, 2002) as Best Original Screenplay, *Mar adentro* (Alejandro Amenábar, 2004) as Best Foreign Language Movie. Vicky Cristina Barcelona (Woody Allen, 2008) awarded to Penelope Cruz for Best Supporting Actress.

The Civil War has been losing its effect on the modern Spanish society and cinema lately. Nowadays, the War is a background of a love story or of a story line. Propagandist goals are invisible. Nevertheless, the movies try to give a point of view to the audience about the sorrow the country experienced in the past. What matters in a modern Spanish-Civil-War movie is the story ongoing in the foreground, not the historical part.

A successful example of this new trend is *El Laberinto del Fauno* (Guillermo del Toro, 2006). The movie is the story of a little girl named Ofelia in 1944, the period when the war was over but resistance was continuing. Her, severely ill, pregnant mother, had to travel where her stepdad, a Falangist Captain, was on duty. Her stepdad represents all the characteristics frequently-cited about Francoist frame of mind. In the background of the movie the director illustrates the dark side of a war but in the foreground it is a dark fantasy film influenced by fairy tales, spiritual symbols, religion and Roman mythology. This new style was highly appreciated and awarded not only in Spain but also all around the world.

The Spanish Civil War is still used in Spanish cinema as plot, theme or sometimes as main story. However every year there are less movies on that line and the Spanish cinema improves itself in other genres such as thriller, mystery

and comedy.

Results & Conclusions

This part of the article is dedicated to summarize the results obtained from the investigation based on Spanish cinema and movies about Spanish Civil War and to reflect on these results.

From 1936 to 2018 Spanish cinema went through several changes due to political fluctuation. In the first period it was used as a tool of propaganda by the regime rather than as a branch of art. For this era the artistic value had less importance. The political side was just interested in its communicational power. The popular genre was documentaries mostly produced by Republican side. In the second period, during the dictatorship, with the exile of many promising directors and actors, Spanish cinema ended up in a complex situation; one-sided documentaries (Francoist regime), censorship, NO-DO's repressive propaganda, films without artistic concern - mostly dramas, documentaries and historical movies about Franco's victory and the impossibility of competing with the U.S. cinema. In the third period, with the death of Francisco Franco, Spanish cinema started from scratch to build itself and started to rise in the international market. The movies began to have an artistic value and vary in genres. The abolishment of censorship laws led the cinema to use so many erotic elements which was forbidden during years.

When the years passed by, the audience lost interest in Spanish Civil War themed

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.7>

movies. For this reason, over years, less Spanish Civil War themed movies were shot although even today, almost every year at least one movie as mentioned is released. Alongside of the number of movies, the way the War was discussed changed dramatically. Instead of justifying the decisions made during the War (as seen in the first examples), now, developing an empathy to understand the people's pains is the main storyline of this kind of movies.

As a result, more than the War's itself, the mentality of the War affected the Spanish cinema and the evolution of the society afterwards was playing a crucial role in the construction of the new modern cinema. I also find useful to underline the communicational power of the cinema on society and how harmful it may become if it falls into the

wrong hands. As the cinema has a capacity to shape the public's opinion; directors, sponsors, politicians, screenwriters should be aware of the power they hold. Today, modern cinema all around the world uses this power for economic, political and ideological purposes. However, this approach is not as evident as it was in the 20th century. In place of making a propaganda openly, transmitting the ideology esoterically is preferred by the production companies.

Spanish Civil War had, has and always will have a significant impact on every level of the Spanish society. The transformation of attitude toward the interpretation of the War on the big screen from 1936 to 2018 demonstrates that in the near future the effect of the War may vary and may reach to a point we cannot imagine today.

Referencias

- Aristarco, Guido; Pérez Perucha, Julio; Sanz de Soto, Emilio; Sala, Ramón; Álvarez Berciano, Rosa; Galán, Diego; Santos Fontenla, César; Torres, Augusto M. et al. (1989). *Cine español (1896-1988)*. Madrid: Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales. p. 226.
- Aznar Soler, Manuel y Schneider, Luis Mario, (1987) II Congreso Internacional de Escritores para la defensa de la cultura, Valencia, Generalitat Valenciana.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (no date) La guerra civil española en el cine. Retrieved from http://www.educomunicacion.es/cineyeducacion/historia_guerracivil.htm
- Cabrera Revilla, Laura Cristina, (2016) A cinema of resistance: subversive cinematographic practices under political repression and propaganda during the first “25 years of peace” in Francoist Spain, (MA Thesis) Leiden University
- Esparcia, Nacho Jarne (n.d) El extraño viaje, Retrieved from <http://www.centrocp.com/el-extrano-viaje/>
- Amo García, Alfonso del, e Ibáñez Ferradas, María Luisa. 1996. *Catálogo general del cine de la Guerra Civil*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Essays, UK. (November 2013). Spanish Cinema During The Dictatorship Film Studies Essay. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/film-studies/spanish-cinema-during-the-dictatorship-film-studies-essay.php?cref=1>
- García Fernández, Emilio C., (1985) *Historia ilustrada del cine español*, Planeta, Madrid
- Llopiss, Bienvenido, (2013) *La Censura Franquista En El Cartel De Cine*, Madrid: Notorious Ediciones
- Ruiz, Paula Arantzazu (2016) *Salamanca, las conversaciones que cambiaron el cine español*, Retrieved from <http://cinemania.elmundo.es/noticias/salamanca-las-conversaciones-que-cambiaron-el-cine-espanol/>
- Southbank, BFI (2011) *Good Morning Freedom! Spanish Cinema After Franco*, Retrieved from <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-press-release-good-morning-freedom-spanish-cinema-after-franco-at-bfi-southbank-in-june-2011-05-24.pdf>
- Yuste, Javier, (2016) ¿Hacia un nuevo cine español? Retrieved from <http://www.elcultural.com/noticias/cine/Hacia-un-nuevo-cine-espanol/8801>

ISSN: 2340-9096

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rtc>.

www.terciocreciente.com

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

Investigación

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n15.7>

Prados, Luis, (1990), El Gobierno crea un plan nacional de promoción y desarrollo de la industria audiovisual, Retrieved from https://elpais.com/diario/1990/01/13/cultura/632185204_850215.html

FAPAE, (2016) Informe: 25 Años de Cine Español, Retrieved from http://fapae.es/noticias/comunicados/fapae_cumple_25_anos_24



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.