

ANUARI D'INVESTIGACIÓ ISEACV

ANUARIO DE
INVESTIGACIÓN
ISEACV



GENERALITAT
VALENCIANA

iseacv

20
17

18

Articles elaborats a partir dels projectes d'investigació
dels centres ISEACV

Artículos elaborados a partir de los proyectos de
investigación de los centros ISEACV



GENERALITAT
VALENCIANA

ISEACV

Institut superior
d'ensenyances artístiques
Comunitat Valenciana

Anuari d'Investigació ISEACV 17/18

Anuario de Investigación ISEACV 17/18

***Recull d'articles elaborats com a resultats de
projectes d'investigació duts a terme als centres
ISEACV durant el curs 2017/2018***

***Resumen de artículos elaborados como resultado de
proyectos de investigación llevados a cabo en los
centros ISEACV durante el curso 2017/2018***

Membres del Grup de Treball d'Avaluació de la Investigació
Miembros del Grupo de Trabajo de Evaluación de la Investigación

- Esther Alabor Lloret - *Escola Superior d'Art Dramàtic València*
- Isaac Nebot Díaz - *Escola Superior de Ceràmica Alcora*
- Santiago Rodríguez Almenar - *Escola d'Art i Superior de Ceràmica Manises*
- Leticia Neco Morote - *Conservatori Superior de Dansa Alicante*
- Juan José Prats Benavent - *Conservatori Superior de Dansa Valencia*
- Marta Letizia Sánchez Cardete - *Escola d'Art i Superior de Disseny Alacant*
- Rafael Calbo Such - *Escola d'Art i Superior de Disseny Alcoi*
- David Ferrara Garro - *Escola d'Art i Superior de Disseny Castelló*
- Trinidad Martínez Santa - *Escuela de Arte y Superior Diseño Orihuela*
- Francesc Aracil Pérez - *Escola d'Art i Superior de Disseny València*
- Francisco José Fernández Vicedo - *Conservatori Superior de Música Alacant*
- Joan Carles Gomis Corell - *Conservatori Superior de Música Castelló*
- Àngel Marzal Raga - *Conservatori Superior de Música Valencia*
- Álvaro Romero Moreno - *ISEACV*

Dissenyat i publicat per l'Institut Superior d'Ensenyaments Artístics
de la Comunitat Valenciana (ISEACV) en 2019

ISEACV
C/Pintor Genaro Lahuerta, 25
46010 València
info@iseacv.es

Copyright dels textos dels seus autors i autores.
ISBN: 978-84-482-6916-6

*Diseñado y publicado por el Instituto Superior de Enseñanzas
de la Comunitat Valenciana (ISEACV) en 2019*

ISEACV
C/Pintor Genaro Lahuerta, 25
46010 Valencia
info@iseacv.es

*Copyright de los textos de sus autores y autoras.
ISBN: 978-84-482-6916-6*

Presentació de l'Anuari d'Investigació de l'ISEACV

La tasca investigadora del professorat de l'ISEACV continua creixent any rere any. Mostra d'això és aquesta segona edició de l'Anuari d'Investigació, que recull aquests projectes d'investigació desenvolupats als diferents centres d'Art Dramàtic, Ceràmica, Dansa, Disseny i Música que constitueixen l'Institut.

Al llarg del curs 2017/2018, s'han superat els 300 projectes d'investigació. A més a més, l'ISEACV ha estat reconegut com membre del Marc d'Investigació i Desenvolupament Tecnològic de la Comunitat Valenciana (MIDESTE), amb la qual cosa ja es pot integrar com membre actiu dins dels diferents plans d'investigació organitzats per els estaments públics.

Des de la seua creació, l'ISEACV ha apostat molt seriosament per desenvolupar una tasca investigadora dins de les seues funcions, tal i com queda reflectit en la redacció dels seus estatuts. La introducció dins del sistema MIDESTE, la convocatòria d'ajudes econòmiques per als projectes d'investigació i el reconeixement del professorat com investigadors i avaluadors en projectes estatals, han posat l'ISEACV al nivell de l'excel·lència investigadora dins del camp artístic del panorama nacional.

A la presentació del primer Anuari desitjava que *“fora un punt de començament perquè els nostres investigadors i les nostres investigadores tingueren un espai on difondre la seua tasca, i continuar demostrant la seua qualitat investigadora, sobretot, oberta als estudiants”*. Aquest desig s'ha fet realitat amb la segona edició de l'Anuari, demostrant que tot el personal que forma l'ISEACV vol i pot formar part d'un sistema investigador de qualitat, com correspon a una educació emmarcada dins l'Espai Europeu d'Educació Superior. Ara treballem perquè els nostres governants ens ajuden a donar passos d'apropament cap al sistema universitari.

Per últim, vull agrair a totes i tots els membres de l'ISEACV que fan que aquest Anuari, i per suposat, el somni de tindre un tractament d'educació superior, siga possible. Desitge que gaudiu d'aquesta publicació.

Josep Manel Garcia i Company

Director de l'ISEACV

ESCOLA SUPERIOR D'ART DRAMÀTIC
ESCUELA SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICO

ESAD València

Aportaciones sobre la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la literatura dramática del siglo de oro11

Ana M^a Tormo Soler

ESCOLES SUPERIORS DE CERÀMICA
ESCUELAS SUPERIORES DE CERÀMICA

ESCAL Alcora

Il·lusions òptiques ceràmiques26

Jorge Llop Pla, M. Dolores Notari Abad, Juan Vicente Mundi Sancho, Susana Gorriz Vicente, Dolores Gracia Martí, Asunción Moya Marrahí, Vicent Juli Iborra Mondéjar

Revisió i actualització de tècniques tradicionals ceràmiques. Límit del procés de raku quan s'aplica sobre peces seques56

M. Dolores Notari Abad, Jorge Llop Pla, Juan Vicente Mundi Sancho, Susana Górriz Vicente, Dolores Gracia Martí, Asunción Moya Marrahí, Vicent Juli Iborra Mondéjar

Círculo de ocio89

Cristina Ferrer Hernández, Maria del Mar Pastor Aliaga

CONSERVATORIS SUPERIORS DE DANSA
CONSERVATORIOS SUPERIORES DE DANZA

CSD Alacant

Usabilidad de la aplicación Dance Forms 2.0 por el alumnado del título superior de danza del Conservatorio Superior de Danza de Alicante (CSDA) y del Institut del Teatre de Barcelona (itb)124

Cristina Alberola Robles, Rosabel Roig Vila, José Antonio Rios Hernando

CSD València

Una estrategia educativa sobre políticas del cuerpo en la danza contemporánea entendida como patrimonio inmaterial (histórico, artístico, cultural)151

Carmen Giménez Morte

Docencia en el aula, dirigida al alumnado con necesidades específicas derivadas de la discapacidad: síndrome de down en las enseñanzas regladas de danza176

Inmaculada Guerrero Rivas

Danza y tecnología. Procesos de articulación.199

J.Pérez-Dolz

La danza en la temporada inaugural del teatro principal de valencia: 1832-1833213

Verónica García Moscardó

ESCOLES D'ART I SUPERIORS DE DISSENY ESCUELAS DE ARTE Y SUPERIORES DE DISEÑO

EASD Alacant

<i>Análisis de apps para la docencia en los estudios artísticos superiores</i>	283
Ana M González Massa	

EASD Oriola

<i>Los equipos directivos hablan: enseñanza de proyectos en inglés en las EASD españolas</i>	
P.Miralles, M.Martínez, S.Ros, B.Huertas, C.Caro238
<i>Masculinidad y moda en el siglo XXI. Nuevos iconos y modelos de hombre en la moda.</i>317
Antonio Campos Sánchez	
<i>Innovación docente y aprendizaje basado en retos: proyecto NULO</i>343
I. Abarca Martínez, Á. Egea Sánchez, R. Cermeño Noguera, J. Rufete Sáez	

EASD València

<i>El diseñador valenciano: desde el anonimato al diseño de autor (1950-1980)</i>366
M.J.Balsalobre Cano, M.García-Broch Martín	
<i>Pasado, presente, futuro: Breves anotaciones sobre mujer y diseño gráfico</i>383
D. Sánchez-Rubio	
<i>Cartografía interactiva de la acequia Rascanya</i>398
M.J. Gutiérrez González	
<i>Comunicación gráfica de denuncia social en la segunda mitad del siglo XX</i>413
M. Lorca, R. Ibáñez, A. Sánchez, A. Acosta	
<i>La huella del estilo internacional en el lenguaje gráfico contemporáneo</i>436
M. Lorca, R. Ibáñez, A. Sánchez, A. Acosta	

La tipografía conceptual de Herb Lubalin464
M. Lorca, R. Ibáñez, A. Sánchez, A. Acosta

Daniel Eatock: Mi arte es mi diseño y mi diseño es mi arte496
M. Lorca, R. Ibáñez, A. Sánchez, A. Acosta

CONSERVATORIS SUPERIORS DE MÚSICA CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA

CSM Alacant

Gira de conciertos de F.Liszt en Valencia, antes y después523
F.J. Esplugues Esplugues

Historia de la guitarrería valenciana563
F.Espí Cremades

CSM Castelló

Procesos e instrumentos de evaluación relacionados con el desarrollo profesional docente del profesorado de enseñanzas musicales de conservatorios583
J.B. Bernat Alcaide

Arts escèniques i audiovisuals: Òpera I cinema com a models d'integració dramàtica599
D.Monrabal García

CSM València

Antecedentes de la especialidad de música de cámara en el Conservatorio de Valencia616
J. Pallás Magraner

La invisibilitat sonora. Primer balance640
J.M. Sanz, M.C. Aguilera, D. Labrada, M^a.J. Labrador, P. Tamarit

Aportaciones sobre la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la literatura dramática del Siglo de Oro.

Ana María Tormo Soler
Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia

Resum

El perfil d'estudiant que actualment podem trobar en qualsevol aula ha canviat substancialment. Els nostres alumnes són nadius digitals i, com a tal, tenen necessitats diferents que les de generacions anteriors.

Bé en l'àmbit de la formació reglada, especialment en l'educació secundària o de batxillerat; l'ensenyament superior; o en altres àmbits educatius, com ara l'ensenyament de llengües estrangeres, les TIC són una eina essencial en el desenvolupament de metodologies docents actuals.

Tradicionalment l'ensenyament de la literatura ha estat vinculat exclusivament al text, contribuint d'aquesta manera a crear una imatge de dificultat al voltant de l'aprenentatge de la matèria. Un fet que augmenta exponencialment quan es tracta de literatura clàssica o, més concretament, el teatre del Segle d'Or.

En el nostre cas i com podem vore en el títol exposat, la proposta pretén donar algunes estratègies que, gaudint més o menys de les noves tecnologies i adaptades a diferents tipus d'alumnes i nivells educatius, a trobar un llenguatge que connecta més eficaçment amb la realitat de l'aula i facilita l'aprenentatge.

L'impacte de les tecnologies en Humanitats ha estat un tema d'actualitat durant els últims anys, encara que en la pràctica ha sigut una minoritari fins a temps recents. La seua divulgació de vegades ha estat frenada per postures més conservadores, una tendència que actualment sembla superada.

El teatre és, en relació amb altres gèneres, més que un text, ja que entren en joc un conjunt de signes per als que les noves tecnologies, en aliança amb els mitjans audiovisuals, poden arribar a ser aliats perfectes per fer possible una major acostament entre les noves generacions i el nostre teatre clàssic.

Paraules clau

Teatre; història del teatre; literatura dramàtica; Segle D'Or.

Resumen

El perfil del estudiante que podemos encontrar actualmente en cualquier aula ha cambiado sustancialmente. Nuestros alumnos son nativos digitales y, como tales, tienen unas necesidades distintas a las de las generaciones anteriores.

Ya sea en el ámbito de la educación reglada, especialmente en la educación secundaria o el bachillerato; en la educación superior; o en otros ámbitos educativos, como la enseñanza de lenguas extranjeras, las TIC se imponen como una herramienta imprescindible en el desarrollo de las actuales metodologías educativas.

Tradicionalmente la enseñanza de la literatura ha estado ligada exclusivamente al texto, contribuyendo de esta manera a crear una imagen de dificultad en torno al aprendizaje de la materia. Hecho que se incrementa exponencialmente cuando se trata de literatura clásica o, más concretamente, teatro del Siglo de Oro.

En nuestro caso, y como se anticipa en el título expuesto, la propuesta pretende aportar algunas estrategias que, valiéndose en mayor o menor medida de las nuevas tecnologías y adaptadas a diferentes tipologías de alumnos y niveles educativos, contribuyan a encontrar un lenguaje que conecte de forma más efectiva con la realidad de las aulas y facilite el aprendizaje.

El impacto de las tecnologías en las humanidades es un tema vigente desde hace años, aunque en la práctica haya sido minoritario hasta tiempos recientes. Su divulgación se ha visto frenada en ocasiones por posturas más conservadoras, tendencia que actualmente parece haberse superado. Precisamente el teatro es, en relación con otros géneros, algo más que un texto, pues entran en juego una serie de signos para los que las nuevas tecnologías, en alianza con los medios audiovisuales, pueden convertirse en aliados perfectos para hacer posible un mayor acercamiento entre las nuevas generaciones y nuestro teatro clásico.

Palabras clave

Teatro; historia del teatro; literatura dramática; Siglo de Oro.

Abstract

The student profile that we can currently find in any classroom has changed substantially. Our students are digital natives and, as such, have different needs than those of previous generations.

Whether in the field of regulated education, especially in secondary education or high school; in higher education; or in other educational areas, such as teaching foreign languages, ICT is an essential tool in the development of current educational methodologies.

Traditionally the teaching of literature has been linked exclusively to the text, contributing in this way to create an image of difficulty around the learning of the matter. A fact that increases exponentially when it comes to classical literature or, more specifically, theatre of the Golden Age.

In this case, as we have anticipated in the title exposed, the proposal aims to provide some strategies that, using more or less of the new technologies and adapted to different types of students and educational levels, contribute to find a language that connects more effectively with the reality of the classroom and facilitates learning.

The technologies's impact on humanities has been a current issue for years, although in practice it has been a minority until recent times. Its disclosure has sometimes been curbed by more conservative postures, a trend that currently seems to have been overcome.

The theatre is, in relation to other genres, more than just a text, as a series of signs come into play for which new technologies, in alliance with audiovisual media, can

become perfect allies to make possible a greater rapprochement between the new generations and our classical theatre.

Keywords

Theatre; history of the theater; dramatic literature, Golden Age

1. INTRODUCCIÓN

Como puede desprenderse del título planteado, en las próximas líneas intentaremos acercarnos a la realidad de las aulas de las enseñanzas artísticas, concretamente en los estudios de Arte Dramático y, especialmente, en las materias consideradas tradicionalmente teóricas. A partir de este planteamiento, intentaremos encontrar el modo de integrar la enseñanza de la literatura dramática y las nuevas tecnologías.

La materia Teoría e Historia de la Literatura Dramática¹ se desarrolla fragmentada en distintas asignaturas, que de algún modo u otro siguen un eje cronológico y que, en el caso del Teatro del Siglo de Oro, y de los autores vinculados con este periodo, se materializa en el segundo semestre del primer curso de las especialidades de Interpretación Textual, Dirección de Escena y Escenografía. En nuestro estudio vamos a centrarnos únicamente en los resultados observados en la especialidad de Interpretación Textual.

Como puede verse en la imagen 1, la docencia de literatura dramática estaría concentrada en diez créditos. Seis en el primer curso y cuatro en el segundo. En ambos casos dividida en dos semestres de tres y dos créditos, respectivamente. Conjuntamente, en la misma imagen, puede observarse la dedicación de otras materias afines pertenecientes al departamento de Teoría Teatral.

En conclusión, podría decirse que, en un porcentaje bastante elevado, la mayoría de los docentes del departamento nos ocupamos de las asignaturas denominadas *teórico-prácticas*. Un reto sin duda desde el comienzo, ya que, en las enseñanzas artísticas, por norma general, los contenidos teóricos no suelen ser los que gozan de mayor popularidad entre el alumnado.

¹ Puede consultarse la información completa sobre la materia en los planes de estudio de la Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia.

http://www.docv.gva.es/datos/2011/11/10/pdf/2011_11314.pdf

Teoría e Historia de la Literatura Dramática

- Primer curso: 6 créditos (3+3). Literatura dramática I y II
 - Segundo curso: 4 créditos (2+2). Literatura dramática III y IV
-
- Dramaturgia I: 5 créditos (3º)
 - Dramaturgia II: 3 créditos (4º)
 - Análisis dramático: 2 créditos. (1º)
 - Historia de las artes del espectáculo: 5 créditos (1º)
 - Teoría del espectáculo y la comunicación I: 3 créditos (4º)
 - Teoría del espectáculo y la comunicación II: 2 créditos (4º)



Imagen 1. Presencia de la enseñanza de literatura dramática en la especialidad de Interpretación Textual, y materias afines.

En general, el perfil del estudiante que podemos encontrar actualmente en los estudios superiores ha cambiado sustancialmente, y los alumnos de arte dramático no son una excepción.

Conozcamos un poco las características que presentan:



Imagen 2a. Perfil general del alumnado que ingresa en primer curso de Interpretación Textual



Imagen 2b. Características generales del alumnado de primer curso de Interpretación Textual

Como podemos deducir de la observación de la tabla anterior, motivación, creatividad y grandes expectativas son algunas de las cualidades del alumnado de nuevo ingreso en los estudios de Interpretación. Teniendo en cuenta la ratio entre candidatos que se presentan cada año a las pruebas de acceso y el número de plazas disponible en primer curso², podría decirse que el perfil del alumno que accede es medio o medio-alto respecto al de otros estudios. Únicamente el 20% de candidatos consigue plaza tras las pruebas de acceso específicas que se convocan cada año.

Sin embargo, observamos, por la heterogeneidad del grupo, que únicamente un 15% de los estudiantes tiene conocimientos teatrales previos de carácter teórico, mientras que la mayoría cuando accede a la titulación siente un interés medio por las materias de esta naturaleza. Teniendo en cuenta estos resultados, generalmente los docentes de estas asignaturas estamos llamados a elaborar estrategias que faciliten la mejor asimilación de contenidos y trasladar la importancia de nuestros estudios a los estudiantes.

La respuesta al porqué se hace necesario elaborar estos mecanismos surge como respuesta a una demanda. Por generación, nuestros alumnos son nativos digitales³ y, en general, tienen unas necesidades distintas a las de las generaciones anteriores. Son la primera generación mundial que ha nacido inmersa en las nuevas tecnologías por lo que son hablantes nativos del lenguaje de la televisión interactiva, las computadoras, los videojuegos e internet (Prensky, 2011). Definitivamente, sus mecanismos de aprendizaje han cambiado y aprenden de otro modo, según nos transmiten las líneas más actuales de investigación pedagógica⁴.

En definitiva, las nuevas tecnologías se imponen como una herramienta imprescindible en el desarrollo de las actuales metodologías educativas en todos los

² Se ofertan veinticuatro plazas en el primer curso, repartidas en dos grupos de doce alumnos. El número de candidatos que se presenta oscila entre 110 y 130, aproximadamente.

³ El término nativo digital define a quienes han nacido en la era digital, frente a los que adquirieron familiaridad con los sistemas digitales siendo adultos, denominados inmigrantes digitales. Ambos términos comenzaron a utilizarse a partir de la *Declaración de independencia del Ciberespacio*, en 1996.

⁴ Quiroz, M.T (2001). *Aprendiendo en la era digital*. Ed. Fondo editorial de la Universidad de Lima.

niveles, tanto en la educación reglada, especialmente en la secundaria o el bachillerato; en la educación superior; o en otros ámbitos educativos, como la enseñanza de lenguas extranjeras⁵.

Paradójicamente, y para entendernos, podría decirse que las nuevas tecnologías están al servicio de la educación, lo mismo que el teatro. No olvidemos los numerosos trabajos que existen al respecto sobre las aplicaciones pedagógicas del teatro en todas sus disciplinas⁶. Y aquí encontraríamos un primer punto de contacto entre tradición y modernidad. Una combinación que aparecerá de nuevo más adelante en nuestra exposición.

2. APLICACIONES METODOLÓGICAS, ENTRE LA TRADICIÓN Y LA MODERNIDAD

Volviendo al tema que nos ocupa, tradicionalmente la enseñanza de la literatura ha estado ligada exclusivamente al texto, y es cierto que el texto sigue y ha de seguir siendo la base. No obstante, esta vigencia no es incompatible con las nuevas tecnologías, que se convierten en herramientas facilitadoras para que su conocimiento sea más accesible. Atrás parece que han quedado ya creencias más conservadoras que disociaban las nuevas tecnologías de las humanidades.

Sin embargo, es como si una sombra siguiera planeando todavía sobre las generaciones más jóvenes y no termina de desaparecer la imagen de dificultad que se asocia al texto literario, y en concreto al texto dramático. Y no digamos ya al texto en verso de los autores más destacados del periodo áureo: Lope de Vega, Tirso de Molina o Calderón de la Barca.

Nuestra propuesta pretende aportar algunas estrategias que, valiéndose en mayor o menor medida de las nuevas tecnologías, y adaptadas a nuestros alumnos contribuyan a encontrar un lenguaje que conecte de forma más efectiva con la realidad del aula y facilite el aprendizaje, que es en definitiva el objetivo último.

Precisamente el teatro es, en relación con otros géneros, algo más que un texto, pues entran en juego una serie de signos para los que las nuevas tecnologías, en alianza con los medios audiovisuales, pueden convertirse en aliados perfectos para hacer posible un mayor acercamiento entre las nuevas generaciones y el teatro clásico.

Si hemos de conjugar la tradición con la modernidad, como anticipábamos hace unos instantes, sería éste el momento de recordar que la vertiente tradicional, en contra de lo que podría parecer inicialmente, sí que mantiene para los estudiantes de arte dramático un atractivo que, como también decíamos, se ha perdido en general en otros niveles. Respecto a esta cuestión, tal vez la respuesta sea que hoy en día la profesión de actor, y el teatro, sigue manteniendo ese halo de seducción y de romanticismo que tuvo ya en tiempos de Lope y que los docentes tenemos que aprovechar para captar la atención de los estudiantes.

⁵ Román-Mendoza, E (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica en la enseñanza del español LE/L2*. Ed. Routledge.

⁶ Motos, T. et Alii. (2015). *Teatro Aplicado: teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Ed. Octaedro.

Resulta sorprendente el resultado que proporcionan los cuestionarios que en ocasiones pasamos a los alumnos al principio de curso sobre propuestas para implementar en las clases. A continuación, destacamos las propuestas mejor aceptadas dentro de que consideraríamos una vertiente más tradicional.

2.1. Las lecturas en voz alta

En primer lugar, este tipo de actividad debe prepararse previamente, al igual que cualquier otro tipo de recurso. De esta manera, se seleccionarán aquellos fragmentos a partir de los cuales no solo puedan trabajarse aquellos aspectos relacionados intrínsecamente con la actividad lectora, sino que posteriormente sirvan como punto de partida para otras actividades. En segundo lugar, la lectura en voz alta permite trabajar otras competencias como el ritmo y la entonación, elementos fundamentales para la correcta comprensión del texto. Si ya de por sí estos aspectos son necesarios en cualquier tipo de lectura, mucho más lo serán cuando se trabaja teatro clásico. Cabe recordar cómo en esta etapa de nuestra historia teatral el peso de la representación recaía fundamentalmente sobre la palabra.

Al margen de estos conceptos, la lectura en voz alta, como actividad conjunta que es afianza las relaciones dentro del grupo, contribuyendo a la cohesión dentro del aula y al trabajo cooperativo. Con frecuencia, estas lecturas se acompañan de cierta dramatización. Esta práctica, en un tono distendido, contribuye a la creación de un clima liberado de la presión de la interpretación actoral de las materias específicas y supone un refuerzo positivo para el estudiante.

2.2. El debate

Los debates sirven para explorar de manera crítica los diferentes puntos de vista sobre un tema y para ponerse en el lugar del otro.

Generalmente, esta actividad se realiza tras la lectura de un mismo texto por todos los miembros del grupo. Es importante que haya una planificación previa y un margen temporal suficiente para que los alumnos no realicen solo la lectura, sino que preparen una batería de preguntas que lanzar al resto de compañeros durante la sesión de puesta en común y debate.

Además del enfoque anteriormente expuesto, el debate proporciona herramientas muy útiles para el desarrollo de la competencia comunicativa, fundamental en el desarrollo de las capacidades de los futuros actores y actrices.

2.3. Las visitas fuera del centro educativo

En la prelación de actividades demandadas por los alumnos, las salidas fuera del centro educativo ocupan otro de los puestos más altos de la lista. Si bien es cierto, que por la organización horaria de la docencia es complicado organizar este tipo de actividades con frecuencia, cuando es viable desarrollarlas ofrecen resultados altamente satisfactorios⁷.

Dentro de esta tipología de actividades, estarían incluidas la asistencia a representaciones teatrales en las salas de la ciudad y otro tipo de visitas como las que

⁷ En los últimos años se han organizado de forma puntual visitas grupales al Corral de Comedias de Almagro y al Museo Nacional del Teatro.

se organizan a la Biblioteca de Artes Escénicas del Instituto Valenciano de Cultura (IVAC), museos y otros centros culturales.



Imagen 3a. Convivencia de metodologías tradicionales y nuevas tecnologías



Imagen 3b. Problemática en la aplicación de nuevas tecnologías.

En el otro lado, y tras la buena acogida de estas iniciativas, nuestros alumnos también demandan el uso de nuevas tecnologías, y esto es algo que nos preocupa. En el punto siguiente explicaremos los motivos. Hasta tiempos relativamente recientes, el tema de la investigación no era una prioridad en las enseñanzas artísticas, estaba más

vinculado con el ámbito universitario. No obstante, con la llegada del Plan Bolonia⁸, los nuevos planes de estudios y otras cuestiones, como la progresiva incorporación de los docentes de estas disciplinas a la actividad investigadora, han propiciado un interés creciente por la investigación en las enseñanzas artísticas.

En el S. XXI, la investigación está estrechamente relacionada con el uso de recursos digitales, y es por ello por lo que debemos introducir a los estudiantes en esta práctica. Han de sentirse motivados y atraídos por acercarse a la investigación utilizando las herramientas de su tiempo, que son las nuevas tecnologías.



Imagen 4a. Actividades tradicionales y nuevas incorporaciones al aula de Literatura Dramática

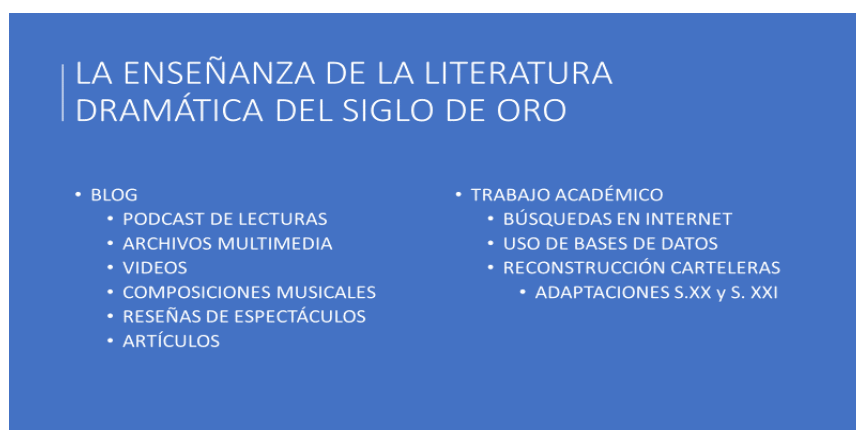


Imagen 4b. Recursos para la clase de Literatura Dramática

⁸ El Proceso de Bolonia se inició en 1999 con la Declaración de Bolonia. Un acuerdo firmado por los ministros de Educación de varios países europeos. Este acuerdo tenía como objetivo general facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las necesidades sociales.

3. EL ESTUDIO DEL TEATRO CLÁSICO EN LA ERA DIGITAL

En los años 90, los estudiantes acudían a las enciclopedias y a las ediciones impresas de los textos literarios puesto que las fuentes de autoridad eran analógicas, ahora están en la red y lo comprobamos a diario. No obstante, hemos de enseñar a los alumnos a discriminar entre toda la información que pueden encontrar en la red, aquella que es válida de la que no lo es.

Ha cambiado la forma de documentarse, cuando el docente propone un trabajo a los estudiantes sobre autores, obras literarias o prácticas escénicas del Siglo de Oro, muchas veces no saben dónde empezar a buscar. Si les sacamos de Wikipedia, con todos los respetos, están perdidos. En este camino, que muchos inician, es en el que intentamos guiarles favoreciendo que conozcan nuevos recursos especializados. Herramientas que, gracias a las nuevas tecnologías y el avance de éstas en el campo de las humanidades, abren un horizonte inabarcable pero todavía bastante desconocido en los estudios superiores de arte dramático.

3.1. Las páginas especializadas

En estas páginas podemos encontrar infinidad de materiales que anteriormente tenían un acceso menos sencillo, ya que únicamente se podían consultar presencialmente, y que son de gran ayuda para la realización de investigaciones relacionadas con el teatro y su puesta en escena:

- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. www.cervantesvirtual.com
- Prolope (grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona). www.prolope.uab.cat
- Página de la Fundación Juan March. www.march.es
- Biblioteca Nacional de España. www.bne.es
- Página de la Compañía Nacional de Teatro Clásico. www.teatroclasico.mcu.es
- Centro de Documentación Teatral, donde destacaría la sección *Teatroteca* que ofrece videos de los montajes teatrales registrados en sus archivos. www.bibliotecacdt.mcu.es
- Biblioteca de Artes Escénicas del Instituto Valenciano de Cultura. www.documentacionescenica.com
- Página de Estudio 1, dentro de la web de RTVE. www.rtve/television/estudio-1/

3.2. Las bases de datos

La digitalización masiva de fondos en formatos tal que posibilite realizar búsquedas ha sido de por sí un avance fundamental en el estudio del teatro áureo. Sin embargo, todavía hay una falta de expertos en humanidades digitales y por tanto en la difusión de las herramientas creadas con esta finalidad:

- CLEMIT (MySQL). www.clemit.es
- Manos Teatrales. www.manosteatrales.org
- Manos Teatrales (PostgreSQL). www.manos.net
- CATCOM (grupo de investigación DICAT). www.dicat.uv.es/catcom.html

- DGMP (Digital Música Poética. Base de Datos integrada del Teatro Clásico Español). www.digitalmp.uv.es/consulta/
- ASODAT (Proyecto integrado de bases de datos de teatro clásico). Esta base de datos todavía no está programada, pero cuando se resuelvan las dificultades de inicio para su puesta en marcha se propugna como un referente en su categoría.
- Calderón Digital (base de datos, argumentos y motivos del teatro de Calderón). www.calderondigital.unibo.it
- Artelope (base de datos y argumentos del teatro de Lope de Vega). www.artelope.uv.es

3.3. La digitalización de fuentes originales y manuscritos,

Un campo enorme que ahora resulta más cercano gracias al trabajo de la Biblioteca Nacional de España y las herramientas que pone al alcance de los usuarios. Destacamos esta institución como pionera en la digitalización de fondos dado el volumen de manuscritos que conservan (más de 1.200 catalogados del Siglo de Oro).

No obstante, es una tendencia a la que se van sumando progresivamente el resto de Las bibliotecas históricas, universitarias y centros de documentación del país.

3.4. Las ediciones críticas digitales

Existe un interés creciente por publicar las ediciones críticas de las obras en formato digital. Esta postura beneficia indudablemente a los estudiantes, que ya pueden encontrar gratuitamente muchas ediciones de calidad que antes estaban reservadas a las ediciones impresas.

Esta parcela es en la que los docentes tenemos una tarea importante, orientando en la discriminación de la infinidad de obras en PDF que pueden encontrarse en internet, ya que no todas reúnen los mínimos de calidad exigibles en unos estudios superiores.

3.5. Otros recursos

- Bibliografías y recursos académicos on-line: tesis doctorales, artículos académicos, revistas digitales, actas del Festival de Teatro clásico de Almagro y de otros festivales de teatro clásico.
- *YouTube*, tanto como mecanismo de difusión de representaciones teatrales como de otros materiales que de este modo facilitan el acceso a un numeroso número de visitantes.

Un amplio catálogo de recursos que apenas hemos resumido en unas líneas, escogiendo una muestra de aquellos que pueden resultar de más interés para estudiantes y profesores⁹. Una pequeña recopilación que contribuye a fomentar uno de los objetivos principales que nos planteábamos al inicio, la aproximación de las nuevas generaciones de actores a los textos clásicos y su puesta en escena desde las herramientas que facilita el S. XXI.

⁹ Mascarell, Purificación. *La investigación de la puesta en escena del teatro clásico español en la era digital: usos, recursos y retos de futuro*. Comunicación presentada en el IX Congreso Internacional Lope de Vega. Madrid, 2018

De todos estos interrogantes, pensamientos y esfuerzos por intentar aunar e integrar las nuevas tecnologías en la práctica docente y en la enseñanza de la literatura dramática surgió este año en el aula una propuesta que no era novedosa en origen, puesto que ya habíamos hecho uso de ella tiempo atrás, pero que ahora podía adquirir una nueva dimensión introduciendo nuevas aplicaciones de las TIC: el blog.

4. EL BLOG COMO SOPORTE PARA EL APRENDIZAJE EN LA CLASE DE LITERATURA DRAMÁTICA

Cuando planteamos esta actividad se daban una serie de circunstancias que condicionaban que la elección del soporte no fuera excesivamente compleja, pues paradójicamente los alumnos son expertos en el uso cotidiano de las nuevas tecnologías (no hablemos ya de las redes sociales) pero principiantes en usos más académicos e investigadores.

Por ello, decidimos conservar una tipología de trabajo más tradicional, vinculada a las clases presenciales (Imagen 3), y otros tipos de trabajos más innovadores vinculados al trabajo autónomo del alumno. En concreto, optamos por el blog como soporte porque nos pareció sencillo y versátil, a la vez que un lienzo bastante flexible donde vehicular distintos usos de los recursos digitales a los que hemos ido haciendo referencia.

La creación y mantenimiento de este blog es un trabajo obligatorio evaluable del curso y se elabora en grupos pequeños. De hecho, se han creado 6 blogs y se dieron unas directrices para potenciar de forma efectiva el uso de recursos tecnológicos de distinta naturaleza.

Las premisas dadas respecto a la composición de contenidos fueron las siguientes:

- **20%** reseñas de espectáculos: entre los recursos a utilizar se exige la consulta de herramientas de búsqueda como PERIPECIA y DRAMATEA, recursos que ofrece la página de la Biblioteca de Artes Escénicas del Centro de Documentación del Instituto Valenciano de Cultura. Además de otras fuentes que puedan consultar de forma libre.
- **30%** entradas de contenido vinculado con el temario y los autores estudiados. En el caso del Teatro del Siglo de Oro se exige un rigor y nivel de investigación adecuado a las características de los alumnos y la obligatoriedad de consultar al menos 4 fuentes o recursos digitales entre la bibliografía utilizada.
- **30%** de contenido libre vinculado con la materia (no con el temario) en el que se puede elegir el soporte de forma libre, lo mismo que las fuentes: ensayo, entrevista a compañías o actores, crítica, reseña, fuentes hemerográficas digitales, etc.
- **20%** contenido vinculado con el temario estrictamente multimedia o audiovisual: videos de performances, podcast de lecturas dramatizadas, composición de canciones, etc.

En una primera fase se hizo necesaria una breve introducción para conocer el soporte y las opciones gratuitas existentes para alojar en internet este tipo de

contenidos, pero una vez superados los primeros obstáculos el trabajo empezó a desarrollarse de manera fluida y se han cumplido las expectativas.

Lo interesante de este tipo de trabajos es que son tan amplias las posibilidades que consiguen que aflore la creatividad del estudiante superando, en algunos casos, la idea inicial. El tema es realmente muy extenso y confiamos en poder dedicar en el futuro otro artículo a esta cuestión y a la pervivencia del proyecto y los resultados a medio y largo plazo.

El proceso de incorporación de las nuevas tecnologías al mundo de las humanidades es todavía bastante novedoso, y por tanto las investigaciones relacionadas con la materia seguirán desarrollándose en los próximos años dotando a los investigadores, a los docentes y a los alumnos de nuevas herramientas para explorar y conocer los textos del Siglo de Oro desde otra dimensión. Al igual que otras etapas de la historia del teatro y la puesta en escena.

Nuevas tecnologías al servicio de la docencia

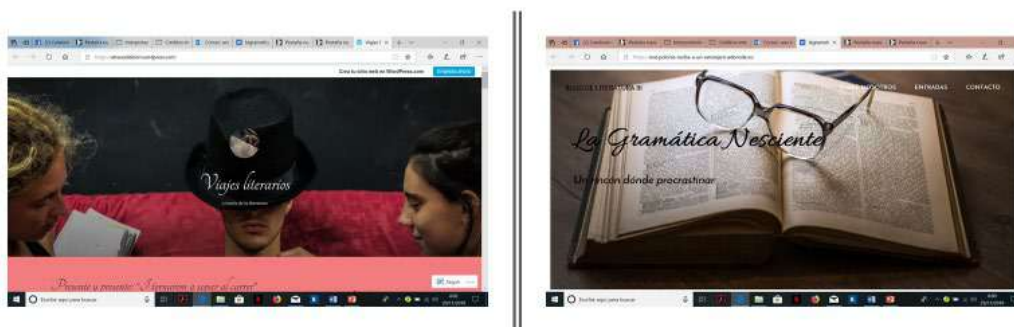


Imagen 5. Portadas de algunos de los blogs elaborados en la clase de Literatura Dramática por alumnos de la ESADV

5. CONCLUSIONES

A lo largo de las páginas precedentes hemos podido comprobar que la tecnología no está reñida con la tradición, sino que ambas líneas están llamadas a entenderse para la conservación de nuestro valioso patrimonio.

Hasta hace unas décadas el patrimonio literario y documental tenía un soporte físico, sin embargo, en la actualidad se está construyendo un patrimonio digital que también será necesario cuidar y proteger.

Las nuevas tecnologías proporcionan, por un lado, los recursos para acceder de forma más sencilla a los materiales que antes precisaban una consulta física. Por otro, dotan de herramientas para trabajar de un modo distinto e integral. Un lenguaje conocido para las nuevas generaciones por haber nacido inmersas en la llamada Era

Digital, pero que sin embargo plantea otras dificultades. Especialmente, por el desconocimiento especializado de estos instrumentos.

Como hemos referido en apartados anteriores, nuestros estudiantes son expertos en usos cotidianos de algunas aplicaciones de las nuevas tecnologías: videojuegos, redes sociales, dispositivos móviles... pero principiantes en un estadio específico y aplicado a lo académico.

Desde nuestra posición de docentes, hemos de *jugar* para integrar de forma efectiva estrategias consideradas tradicionales, pero perfectamente válidas para el perfil de nuestros estudiantes de arte dramático, con otras propuestas más novedosas, adaptadas a sus necesidades, que resultan atractivas y que al mismo tiempo despiertan todo su potencial creativo.

Si conseguimos, en primera instancia, despertar este acercamiento a la literatura dramática desde posiciones más cercanas a su realidad habremos dado un primer paso. En segundo lugar, podremos guiarles hacia un conocimiento especializado de los recursos que tienen a su alcance para facilitarles su tarea como estudiantes e iniciarles en actividades de indagación. Un primer escalón hacia una vertiente investigadora de las artes escénicas en la que, quizás, algunos de nuestros futuros titulados puedan desarrollar su labor profesional.

6. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- BARTOLOMÉ, A.R (1989): *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona, ICE-GRAO.
- BARTOLOMÉ, A.R. (1999): *Nuevas Tecnologías en el Aula. Guía de supervivencia*.
- BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (1994): *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid, Visor.
- CABERO ALMENARA, J (Coord.) (1999): *Tecnología Educativa*. Madrid, Síntesis.
- CABERO ALMENARA, MARTÍNEZ SANCHEZ y SALINAS IBAÑEZ (Coords.) (1999): *Prácticas fundamentales de Tecnología Educativa*. Barcelona, Oikos-Tau.
- CABERO ALMENARA, J. (2001): *Las tecnologías de la información y comunicación en la Universidad*. Sevilla, MAD.
- CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid, Mc Graw Hill
- DE PABLOS PONS, J. y GORTARI, C. (1993): *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Madrid, Alfar.
- FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (2006): "Aplicación de los créditos ECTS para la formación inicial de maestros en nuevas tecnologías aplicadas a la educación", en BENITO DEL RINCÓN (Coord.): [Primer Intercambio de Experiencias ECTS](#), ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, págs. 67-97.
- FERRÉS, J y MARQUÉS, P.(Coord.) (1996): *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*. Barcelona, Praxis.
- MAJÓ, J. Y MARQUÉS, P. (2002): *La revolución educativa en la era internet*. Barcelona, Praxis.

ORTEGA RUIZ y OTROS (1994): *Educación y Nuevas Tecnologías*. Murcia, CajaMurcia.

PAVÓN, F. (2001): *Educación con Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Sevilla, Kronos.

PÉREZ TORNERO, J.M. (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*.

PRENSKY, M. (2011): *Enseñar a nativos digitales* (E-BOOK-EPUB). Ed. SM.

RODRÍGUEZ DIÉGÜEZ, J.L. (1995): *Tecnología educativa: Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Alcoy, Marfil.

SAN JOSÉ, C. (Coord.) (1999): *Tecnologías de la información en la educación*. Madrid: Anaya Multimedia.

SEVILLANO GARCÍA, M^a.L. (Coord.) (2002) 2^a ed.: *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación*. Madrid, CCS.

IL·LUSIONS ÒPTIQUES CERÀMIQUES

*Jorge Llop Pla¹, M. Dolores Notari Abad¹, Juan Vicente Mundi Sancho¹,
Susana Gorriz Vicente¹, Dolores Gracia Martí¹, Asunción Moya Marrahí¹, Vicent
Juli Iborra Mondéjar²*

¹ Escola Superior de Ceràmica

² Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló

Resum

És molt important que les noves tecnologies s'apliquen al món de les arts per tal d'obrir noves formes d'expressió. Amb aquesta convicció s'ha decidit a emprar una tecnologia en expansió, com és la decoració digital ceràmica, més coneguda com "INKJET", per a desenvolupar peces ceràmiques amb formats molt diferents.

La impressió digital aplicada a suports cel·lulòsics és una tècnica àmpliament utilitzada en el món de les arts gràfiques des de mitjans del segle passat. Tot i això, no va ser fins l'any 2000 quan aquesta tecnologia va ser introduïda en el camp ceràmic per al disseny de peces de paviment i revestiment ceràmic.

Per altra banda, el material ceràmic pot ser, i de fet ho és, un magnífic suport en el que, per mitjà d'altres tècniques pròpies de les arts gràfiques, es pot comunicar idees i sentiments. D'aquesta manera, es pretén dissenyar i obtenir aquestes peces per diferents camins:

- Grans murals amb relleus, amb les peces decorades directament amb impressió digital ceràmica.
- Peces volumètriques a partir de pasta de paper decorada amb impressió digital ceràmica i conformada a partir de peces tallades amb traçador o plotter de tall.
- Peces planes amb imatges estereoscòpiques.

Aquest projecte d'investigació multidisciplinar tracta d'utilitzar les noves tecnologies per a conformar suports ceràmics amb combinació amb imatges específicament adaptades.

Paraules clau

Ceràmica; Inkjet; Il·lusions òptiques;

Resumen

Es muy importante que las nuevas tecnologías se apliquen al mundo de las artes con el fin de abrir nuevas formas de expresión. Con esta convicción se ha decidido emplear una tecnología en expansión, como es la decoración digital cerámica, más conocida como "INKJET", para desarrollar piezas cerámicas con formatos muy diferentes.

La impresión digital aplicada a soportes celulósicos es una técnica ampliamente utilizada en el mundo de las artes gráficas desde mediados del siglo pasado. Sin embargo, no fue hasta el año 2000 cuando esta tecnología fue introducida en el campo cerámico para el diseño de piezas de pavimento y revestimiento cerámico.

Por otra parte, el material cerámico puede ser y, de hecho lo es, un magnífico apoyo en el que por medio de otras técnicas propias de las artes gráficas, se puede comunicar ideas y sentimientos. De este modo, se pretende diseñar y obtener estas piezas por diferentes caminos:

- Grandes murales con relieves, con las piezas decoradas directamente con impresión digital cerámica.
- Piezas volumétricas a partir de pasta de papel decorada con impresión digital cerámica y conformada a partir de piezas cortadas con trazador o plotter de corte.
- Piezas planas con imágenes estereoscópicas.

Este proyecto de investigación multidisciplinar trata de utilizar las nuevas tecnologías para conformar soportes cerámicos en combinación con imágenes específicamente adaptadas.

Palabras clave

Cerámica; Inkjet; Ilusiones ópticas

Abstract

It is very important that the New Technologies are applied to the world of arts in order to open up new forms of expression. With this conviction it has been decided to use an expanding technology, such as ceramic digital decoration, better known as "INKJET", to develop ceramic pieces with very different formats.

Digital printing applied to cellulose supports is a technique widely used in the world of graphic arts since the middle of the last century. However, it was not until the year 2000 when this technology was introduced into the ceramic field for the design of tiles and ceramic tiles.

On the other hand, the ceramic material can be and, in fact the ace, a magnificent support in which by means of Other Own techniques of the graphic arts, you can communicate ideas and feelings. In this way, Design is intended and get said pieces fear different paths:

- Large murals with reliefs, with the pieces decorated directly with ceramic digital printing.
- Volumetric pieces from paper pulp decorated with ceramic digital printing and formed from pieces cut with plotter or cutting plotter.
- Flat pieces with stereoscopic images.

This multidisciplinary research project tries to use the New Technologies to form ceramic supports in combination with specifically adapted images.

Keywords

Ceramic; Inkjet; Optical Illusions

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Referents

Quan es dissenya alguna cosa, l'objecte a dissenyar ja siga bidimensional, tridimensional, més físic o més conceptual, la percepció hi intervé en el procés de disseny, tant des del punt de vista del dissenyador/creador -emisor del missatge- com des del punt de vista del client/usuari del disseny -receptor del missatge-. L'acte de percebre i captar el nostre disseny, és a dir la percepció, ha anat evolucionant la definició al llarg dels temps, des d'una visió passiva a una altra on la implicació de l'usuari té en compte experiències i processos interns de l'individu.

La teoria més simplificada és la de Gibson (E. J. Gibson, 1969, 1970; J. J. Gibson, 1979), defensa que la percepció és un procés simple, si hi ha estímul hi ha informació, sense necessitat de posteriors processos mentals interns. Aquest enfocament es basa en la suposició que en les lleis naturals subjacents, a cada organisme estan les claus intel·lectuals de la percepció com a mecanisme de supervivència, per tant, l'organisme només percep el que pot aprendre i el que necessita per a sobreviure.

Segons l'escola de la Gestalt (Pereiro, 2007), el contingut de la percepció no és igual a la suma de les parts d'un disseny. Per això els missatges, com més bàsics i simples es presenten, millor seran percebuts i, per tant, assimilats. Els teòrics de la Gestalt van promulgar una sèrie de lleis que intenten explicar com la ment humana estructura i registra les percepcions.

Segons Neisser (Neisser, 1967) la visió és un procés que crea nova informació, recopilant dades. Es basa en la pròpia existència de l'aprenentatge. Per a la psicologia moderna, la interacció ambiental seria improbable en absència de dades continuades, això s'anomena "coneixement". La percepció es pot descriure com el procés i les activitats associades amb l'estimulació de les emocions, a través de la informació sobre el nostre entorn, les nostres accions dins dels nostres estats d'ànim locals. Aquesta percepció presenta dos aspectes diferents: sobre el tipus d'informació rebuda i a forma d'aconseguir-la. Tot això és part del procés d'aprenentatge i es refereix al concepte de procés perceptual. Per tant, una idea representada al cervell desenvolupada per l'experiència i les necessitats. És el resultat del procés de selecció, interpretació i memorització de sensacions.

L'element clau per a l'èxit d'un disseny és el receptor, que és l'objectiu de la comunicació. Perquè una comunicació tinga èxit és indispensable que es complisquen dues condicions: En primer lloc, que capti l'atenció de l'individu destinatari objecte. En segon lloc, que sigui interpretada correctament, és a dir, en la forma prevista per l'emissor. És aquesta part del procés de comunicació el que s'anomena procés de percepció.

Si parlem de la percepció en l'individu aquesta pot ser subjectiva, selectiva i temporal. Subjectiva perquè depèn de l'individu. Selectiva perquè hom selecciona allò que més li

interessa veure. La percepció és temporal, ja que és un fenomen que es produeix en un moment determinat.

El disseny de productes en aquest context es centra en tres factors:

- a. Sense estimulació, no hi ha percepció.
- b. Si l'estímul no s'adapta a qui va dirigit, no és rellevant per a ningú i el missatge pot no ser interceptat.
- c. Si no hi ha connexió entre els sentits no hi haurà percepció.

Segons la llei de Weber (Weber & Fechner, 1860), si a un missatge visual hi ha dos estímuls, com més fort sigui l'estímul inicial, major haurà de ser la intensitat addicional requerida perquè el segon estímul es percebi com a diferent. Però no tots els factors d'influència en la percepció procedeixen del món exterior a l'individu, hi ha d'altres d'origen intern, com ara: la necessitat, la motivació i l'experiència.

- La necessitat és el reconeixement de la manca d'alguna cosa. La necessitat existeix sense que hi haja un bé destinat a satisfer-la.
- La motivació està estretament relacionada amb les necessitats, però no sempre treballen conjuntament perquè la mateixa motivació pot respondre a necessitats diferents. És la recerca de la satisfacció de la necessitat.
- D'altra banda, l'efecte acumulatiu d'experiències canvia les formes de percepció i resposta. És a dir, hi ha un procés d'aprenentatge i la forma com la informació acumulada afecta a l'interès per la informació del disseny.

Així doncs, les persones reben estímuls mitjançant els seus cinc sentits; però no tot el que és sentit és percebut, sinó que hi ha un procés perceptiu mitjançant el qual l'individu selecciona, organitza i interpreta els estímuls, per tal d'adaptar-los millor als seus nivells de comprensió.

1.2. Elements Bàsics de la Percepció Visual.

Dels diferents estímuls podem citar una sèrie de categories com; el punt, la línia, el contorn, direcció, to, color, matís, saturació, escala, dimensió, moviment, totes aquestes categories formen part del que Doni A. diu elements bàsics de la comunicació visual (Dondis, 1976). Aquests elements són components visuals que sempre trobarem al moment de realitzar o dissenyar alguna cosa, ja que són els elements que constitueixen l'essència bàsica del que podem percebre al moment de dissenyar, i depenent de la nostra estructura de disseny, aquesta determinarà quins elements estaran presents i amb quina freqüència i èmfasi, dins de la nostra representació.

Així doncs, una vegada s'ha produït el fet perceptual, el receptor té una quantitat d'estímuls de manera conjunta que, en essència, són només una simple col·lecció d'elements sense sentit. Posteriorment el receptor ha de classificar els estímuls rebuts d'acord amb els seus interessos. Per tant, el següent pas en la selecció és analitzar en grup les característiques dels diversos estímuls. Davant aquesta acció, el dubte plantejat és si els missatges es reben com a unitats indivisibles o, per contra, el receptor va descodificant-ne cadascuna de les parts.

1.3. La Percepció del Moviment Aparent.

Moviment aparent és una il·lusió, no és real, és una sensació de moviment produïda per canvis en diferents dimensions de l'estímul visual. En 1832, Simon Ritter von Stampfer, matemàtic, topògraf i inventor austríac, assabentat dels experiments del físic anglès Michael Faraday mitjançant la revista *Journal of Physics and Mathematics* (Flint, 2017), va inventar un dispositiu anomenat estroboscopi (Wade, 2005). Bàsicament, era una bombeta de llum, col·locada dins d'un cilindre opac, i un disc la meitat transparent i l'altra meitat opac. Quan el disc girava a una velocitat constant i controlable, la part opaca interferia periòdicament amb els raigs de llum: si la velocitat del disc era molt gran, l'ull humà no podia percebre la fluctuació de la llum. Però si el disc girava a una velocitat lleugerament menor, es podia determinar el límit de parpelleig corresponent a l'ull humà. No va ser fins 1875, quan el fisiòleg Sigmund Exner es va encarregar d'estudiar el fenomen causat pel estroboscopi, fins llavors ningú s'havia interessat pel tema del fals moviment dins la percepció visual.

Exner va experimentar amb dues persones amb guspises elèctriques (J Wade, Tziraki, Harris, & Ethofer, 2013), aquestes estaven separades espacialment, i va comprovar que la percepció sobre el temps i ordre d'execució de cada guspisa era la correcta. Posteriorment, Exner va disminuir la distància espacial que separava les dues guspises. Llavors els observadors no van percebre la successió de les guspises, sinó una sola guspisa que es movia fins a la posició en què apareixia la segona guspisa. Exner va poder dictaminar el llindar de percepció correcta a partir del sentit i distància entre guspises. Amb temps inferiors, les dues guspises es van percebre com una de sola.

En 1894, Thomas Alba Edison va inventar el quinetoscopi (Moya, 1994), i això unit al desenvolupament en paral·lel del cinematògraf pels germans Lumière, va espentar a psicòlegs a interessar-se pel tema. Max Wertheimer va publicar en 1912 un article en el qual s'estudiava experimentalment la percepció del moviment estroboscòpic (King & Wertheimer, 2005). Aquest article va donar origen al sorgiment del corrent gestàltic. Va ser llavors quan els fenòmens del moviment aparent van ser catalogats amb diferents denominacions.

Les il·lusions òptiques són percepcions que enganyen al sistema visual humà, al percebre erròniament el que està present. La seua característica principal és que es tracta de percepcions involuntàries. Com diu Albert Einstein "La realitat és simplement una il·lusió, no obstant això, molt persistent".

1.4. Decoració Inkjet de Peces Ceràmiques.

La tecnologia INKJET al món de la ceràmica va sorgir cap al començament d'aquest segle com a solució als grans problemes de transferència de dissenys als suports ceràmics (Zanelli & Zannini, 2014), més concretament de la ma de l'empresa espanyola Kerajet en l'any 2000 (Sanz Solana, 2014). Aquests problemes eren deguts, entre d'altres, a que a les transferències calia un contacte físic entre la màquina de transferència i el suport ceràmic i, per tant, era pràcticament impossible decorar amb definició peces amb relleus pronunciats (Berto, 2007; Jimenez-Otero, 2001; Sanz, Sánchez, Bou, & Tirado, 1999).

La tecnologia INKJET té més o menys el mateix funcionament que les impressores domèstiques. Les diferències bàsiques als sistemes d'impressió es troben al suport d'impressió, capçals i tintes emprades:

- El suport ceràmic es un material molt porós, amb un relleu més o menys pronunciat, al que se li aplica una capa d'esmalt (normalment en suspensió) que pot provocar vapors i condensacions a la pròpia màquina.
- Els capçals d'impressió són també molt més grans i amb principis bàsics de funcionament diferents respecte a les impressores domèstiques. Així, a la tecnologia ceràmica Inkjet, les gotes que es generen als capçals són produïdes per materials piezoelèctrics, mentre que a les impressores domèstiques, les gotes són produïdes normalment per mètodes tèrmics.
- Pel que fa a les tintes utilitzades a la tecnologia Inkjet, dins aquest apartat és on es poden trobar la major diferència entre les impressores domèstiques o d'arts gràfiques, i les utilitzades per a ceràmica. La diferència es troba a les característiques del propi procés ceràmic, on les peces decorades amb aquestes tintes han de mantenir unes propietats colorimètriques adequades després de ser sotmeses a temperatures de cocció al voltant dels 1000°C-1200°C (Cristiano, Nandi, & Zaccaron, 2015).



Figura 1: Esquerra: Fotografia d'una màquina Inkjet per a decoració ceràmica. Dreta: Capçal Xaar per a decoració (accessible des de <https://www.xaar.com/media/1442/xaar-tf-technology-datasheet.pdf>)

Hi ha dos mètodes d'impressió a la tecnologia Inkjet ceràmica: impressió de raig continu (Continuous InkJet o CIJ) o impressió de gota sota demanda (Drop On Demand o DOD). Al funcionament del mètode de raig continu o CIJ, els capçals disparen contínuament unes gotes i totes elles són carregades electrostàticament. D'aquesta manera, quan les gotes passen posteriorment a través d'un deflector (dos plaques amb càrrega elèctrica), aquestes són desviades de trajectòria. En base a la càrrega que se li aplica a cada una de les gotes, es podrà controlar la trajectòria i, d'aquesta forma, la posició de cada gota al disseny (Mariano Freire, 2006). Aquesta tecnologia requereix que les tintes siguin conductores i, a més a més, la distància des dels capçals fins al substrat ceràmic ha de ser relativament gran per a possibilitar incloure les plaques de càrrega i deflexió de les gotes .

El funcionament del mètode de gota sota demanda o DOD, consisteix en l'eixida de gotes mitjançant uns forats només quan aquestes són necessàries, i no de forma continuada. Aquest sistema, el més utilitzat al món industrial ceràmic actualment, permet la impressió a grans velocitats, tot i que es poden generar problemes d'obturació dels orificis dels injectors i, per tant, la generació de ratlles en els dissenys (Nebot-díaz & Dal Corso, 2017).

2. OBJECTIUS

L'objectiu principal d'aquest projecte d'investigació és utilitzar la tecnologia comunament emprada al sector industrial ceràmic de fabricació de paviments i revestiments ceràmics, per a fabricar peces ceràmiques (amb relleu o sense) que generen il·lusions òptiques. Per a poder començar a dur a terme aquest objectiu general, durant el present curs lectiu s'han establert els següents objectius:

1. Fer una revisió dels referents i del marc teòric.
2. Estudiar i comprovar la viabilitat de la fabricació de peces amb un relleu molt pronunciat.
3. Investigar i analitzar la viabilitat de decorar, mitjançant la tecnologia Inkjet de gota sota demanda, peces ceràmiques amb relleus molt pronunciats.
4. Cercar i verificar la viabilitat d'aquest sistema de fabricació i decoració, per a produir dissenys que generen il·lusions òptiques al ser observats des de diferents angles de visió.

3. PROCEDIMENT I RESULTATS

Com que aquest grup de treball està format per professors de diferents àmbits acadèmics (àmbit multidisciplinari), el treball ha abastat cinc punts de vista diferents.

1. El disseny de les diverses gràfiques a utilitzar.
2. El disseny dels possibles productes.
3. Obtenció de peces ceràmiques en base a la resina mecanitzada.
4. Esmaltat de les peces ceràmiques.
5. Decoració amb inkjet.

3.1. Disseny de les Diverses Gràfiques a Utilitzar.

L'estudi del disseny gràfic i l'adaptació al suport s'ha basat en les teories de Wucius Wong al seu llibre "Fundamentos del diseño bi y tridimensional" (Wong, 1991). Amb aquesta base conceptual, s'han creat dues estructures bidimensionals, que entrelaçades, en formen una de tercera. Segons aquest autor, "en una superfície bidimensional amb totes les formes llises que comunament no siguin reconegudes com a punts o línies, són plànols" (Wong, 1991). Tot plegat porta a contemplar la forma com

a volum. Aquest volum és completament il·lusori i exigeix una particular ubicació espacial.

Com el mòdul tridimensional és un taulell de 20x20cm² amb subdivisions longitudinals de deu parts formant angles de 26,57°, s'ha creat una estructura de plànols seriat amb mòduls de repetició idèntics en forma, grandària, color i textura. Així, tenim:

MÒDUL A:

S'ha creat un submòdul "a1" i mitjançant una simetria o reflexió, aquest submòdul ha generat el mòdul "A" (veure Figura II) :

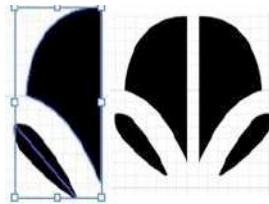


Figura II: Submòdul "a1" (esquerra) i mòdul "A" (dreta) per combinació.

Amb aquest mòdul s'ha creat una estructura mitjançant la repetició de la forma, grandària i color. La graella bàsica és la més freqüent per a fer servir en estructures de repetició . Això es pot veure a l'estructura modular que es mostra en la Figura III.

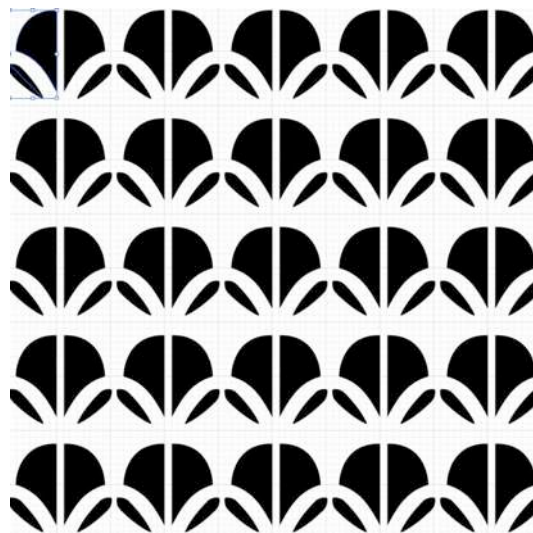


Figura III: Vista del disseny de la proposta 1 des del costat dret.

MÒDUL B:

El submòdul “b1” s’ha creat partint d’una forma què per degradació de grandària i repetició, simula una profunditat espacial. Amb una simetria o reflexió del submòdul es crea el mòdul “B” (Figura IV).

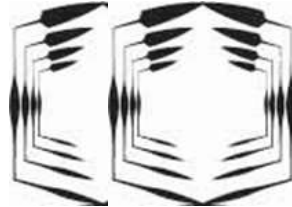


Figura IV: Submòdul “b1” (esquerra) i mòdul “B” (dreta).

Es repeteix el procés tal i com s’ha fet amb el mòdul “A”, amb la graella bàsica (Figura V):

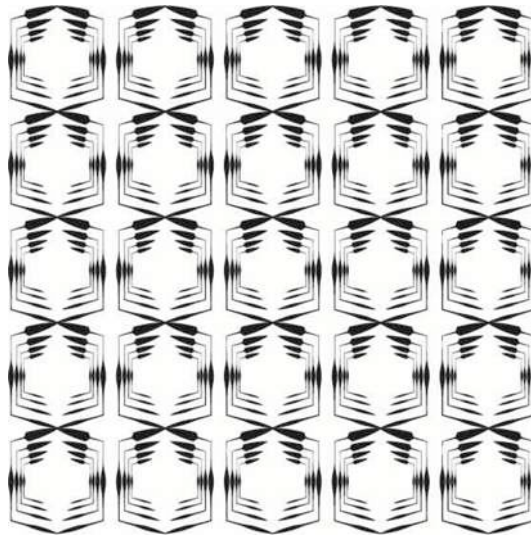


Figura V: Vista del disseny de la proposta 1 des del costat esquerre.

La vista frontal de les dues estructures entrelaçades (Figura VI) donarà com a resultat una nova forma que crearà una perspectiva tridimensional amb una visió frontal i dues visions laterals, potenciant la tridimensionalitat de la peça i creant tres il·lusions òptiques.

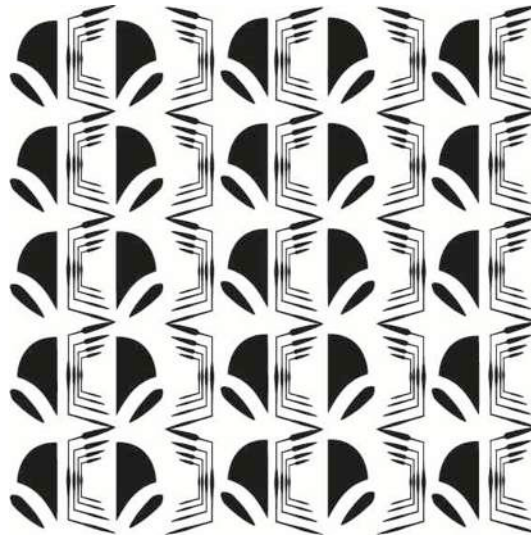


Figura VI: Vista frontal del disseny de la proposta 1.

El disseny de la proposta 1 s'ha imprès sobre peces premsades de 20x20cm² i, es comprova -tal i com es podrà veure més endavant- que no és vàlid per a la tècnica utilitzada, ja que es produeix una acumulació de tinta a la base del relleu del taulell. Per este motiu es descarta el disseny (veure Taula IV) i es proposen nous dissenys que minimitzen este efecte. A continuació es mostren les diferents propostes.

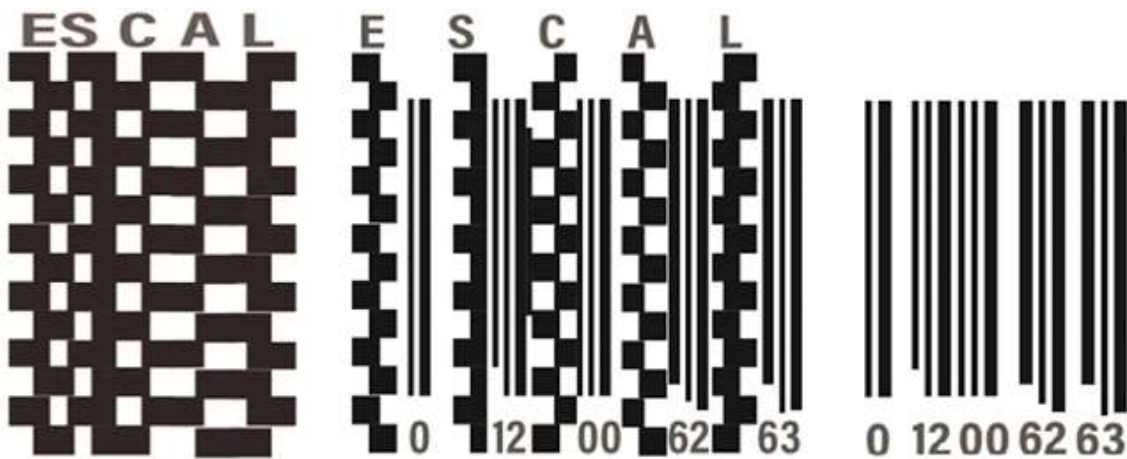


Figura VII: Disseny de la proposta 2. Vistes des de l'esquerra, frontal i dreta.



Figura VIII: Disseny de la proposta 3. Vistes des de l'esquerra, frontal i dreta.

Una de les aplicacions de la proposta 3 (Figura VIII) és la seua utilització com a senyalística d'exterior i/o interior. D'aquesta forma, es podrien senyalitzar diferents direccions dins la mateixa peça tal i com es pot veure a la simulació mostrada al següent enllaç [¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..](#)

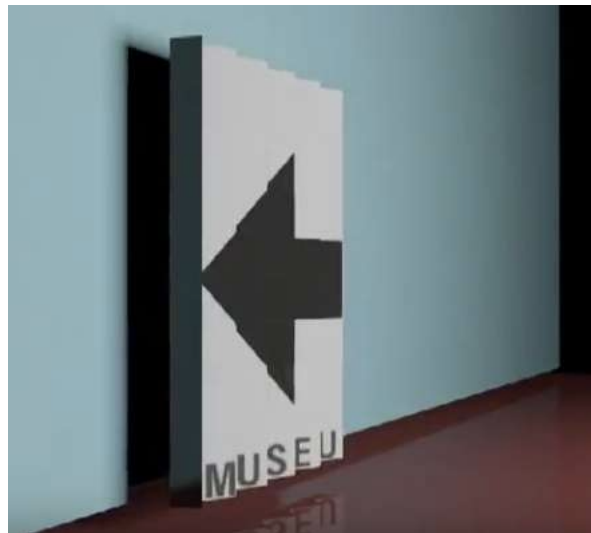


Figura IX: Simulació de la peça segons la proposta 3. Enllaça a la pàgina web <https://youtu.be/gqzvx-aTNo>

3.2. Disseny dels Possibles Productes. Realització del Prototipus de la Peça.

La peça en la qual es realitzarà l'experimentació òptica consisteix en una placa quadrangular, de 20x20cm² de costat, amb un relleu d'1 cm i una base de gruix 0,5 cm (veure Figura X i Figura XI). Per a la seua materialització s'ha partit d'un model virtual realitzat amb el programari Rhinoceros.

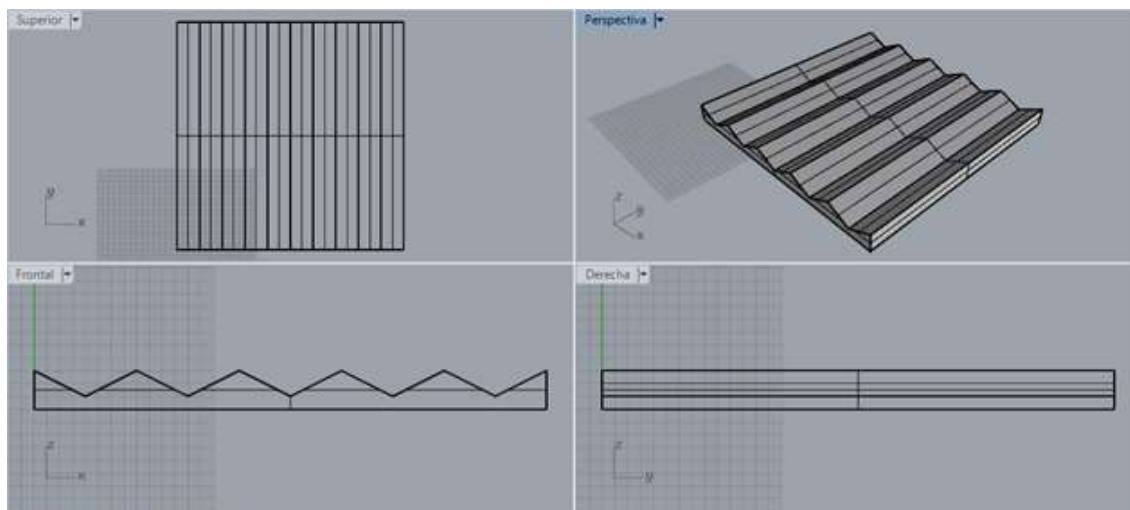


Figura X: Planta, alçat i perfil de la peça proposada, juntament amb una vista en 3D

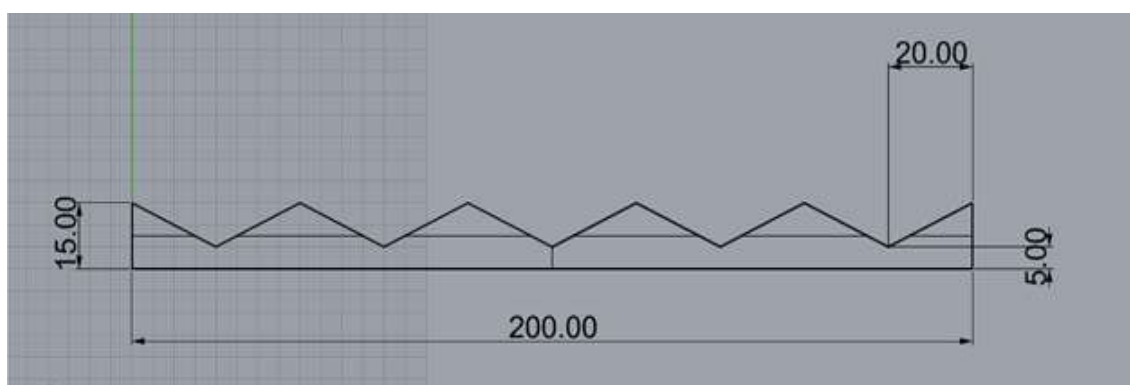


Figura XI: Cotes de la peça (unitats en mm).

Una vegada realitzat el disseny, s'ha procedit a guardar el perfil de la peça en un format d'arxiu CAD compatible amb un plòter de control numèric (Figura XII) amb el què es realitza la primera maqueta (Figura XIII) utilitzant com a material el poliestirè extruït, per la seua adequada densitat, què facilita la reproducció de detalls amb rapidesa de processament (Navarro Lizandra, 2000).



Figura XII: Imatge del plòter de control numèric utilitzat.

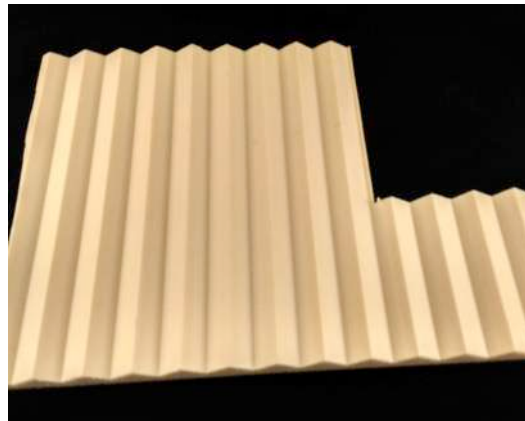


Figura XIII: Imatge de la maqueta amb poliestirè

Per a comprovar el correcte angle de visió dels dissenys impresos en aquest relleu, s'ha imprès un esborrany en una fulla de paper acoblat al damunt de la peça de poliestirè (Figura XIV). Esta peça ha estat utilitzada per a comprovar com l'angle de $26,57^\circ$ que hi ha entre cada plànol de la peça i el plànol horitzontal, és adequat per a que en funció de la distància entre l'observador i la peça, es reconeixin els dos dissenys impresos quant l'observador es desplaci lateralment una certa distància (Figura XV). Tot i açò, també es comprova com el disseny perd definició al passar de ser imprès en dos dimensions a tres dimensions (Figura XIV).

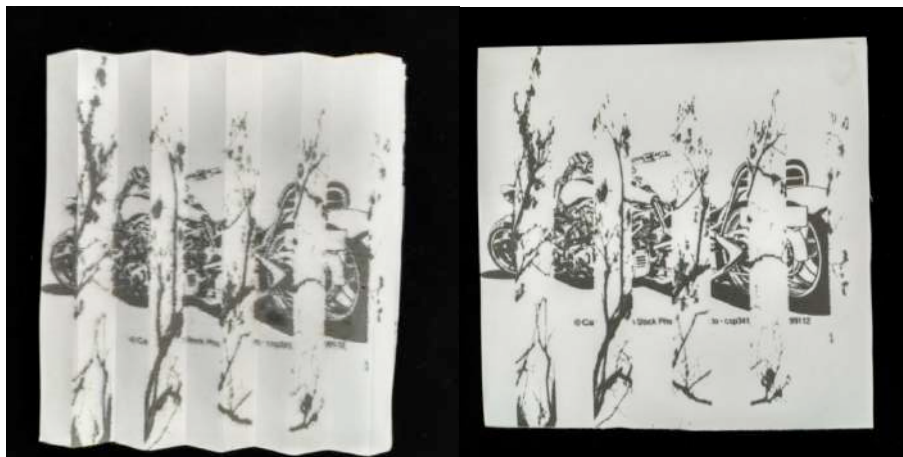


Figura XIV: Esquerra: Esborrany imprès amb paper damunt del poliestirè extruït. Dreta: Vista frontal del disseny imprès en full de paper en pla. S'observa una pèrdua de definició al imprimir la peça en tres dimensions.

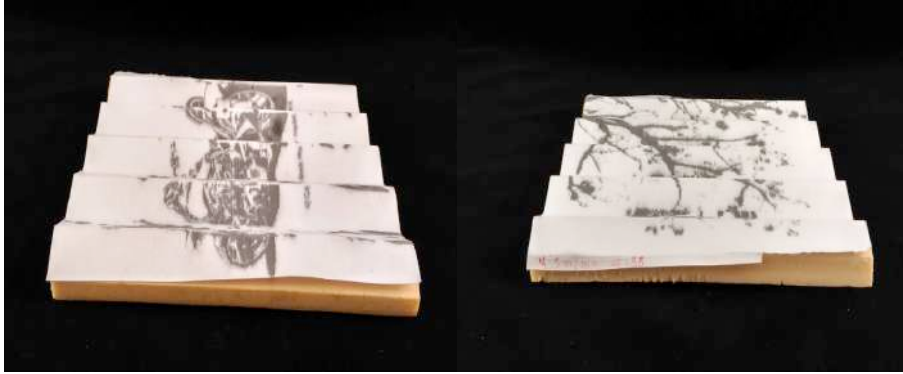


Figura XV: Esquerra: Vista lateral del disseny imprès en full de paper acoblat a la peça de poliestirè extruït. Dreta: Vista del disseny des de l'altre costat.

Després de la realització de la maqueta i una vegada comprovada la seua idoneïtat per a l'objectiu que es pretén amb la investigació, s'ha procedit a fabricar la peça amb un material més adient per al premsat de peces ceràmiques. Per a aquesta tasca, s'ha utilitzat el polímer de poliuretà d'alta densitat J26 (subministrat per l'empresa Resines Vila-real). Aquest material es caracteritza per tenir un bon coeficient d'aïllament tèrmic, una elevada resistència mecànica, baix pes, ser fàcilment mecanitzable per mitjà de fresatge o tall per aigua i poder-se pintar i recobrir amb massilles o polièster.

Per a la mecanització de la peça s'ha partit de plaques de poliuretà de 24x24x1,5cm. Partint d'una escala de grisos i fent servir el programari Adobe Photoshop, s'han definit les corbes de nivell de la peça, establint l'altura màxima i mínima del relleu a mecanitzar. Amb el corresponent programari específic, s'ha realitzat la conversió al format d'arxiu *.mec, adequat per a la conversió numèrica de la fresadora. Tot seguit, es mostra la imatge en escala de grisos que la fresadora interpretarà com a corbes de nivell (Figura XVI), sent, com ja hem vist, la diferència màxima d'alçades d'1 cm. El blanc pur correspon a les vores més altes, mentre que el negre és convertit en la base del relleu. Intencionadament s'ha començat per la part més alta per a no forçar a la fresa d'inici i evitar riscos de ruptura o resultats de fresatge poc precisos.

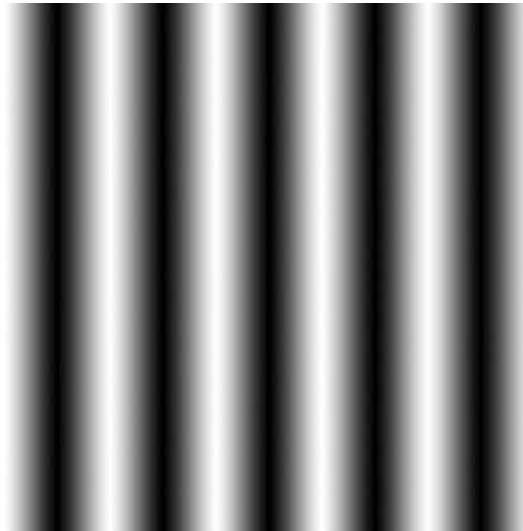


Figura XVI: Relleu de la peça ceràmica en escala de grisos

Quant a la configuració de la fresadora, aquesta s'ha establert en 2 passades de fresa, una primera passada que elimina material fins a la meitat del relleu i una segona passada que acaba i perfecciona la peça, amb una velocitat mínima de 2000 rps i màxima de 3000 rps, i utilitzant una fresa esfèrica de 3mm de diàmetre. La mecanització de la peça per mitjà de fresatge va tenir una duració de 5,5 hores, i els resultats obtinguts amb aquest mètode de conformació han sigut satisfactoris i clarament òptims per a passar a la següent fase del treball: la realització de peces ceràmiques per mitjà de premsat per al seu posterior esmaltat, decoració digital i coccio.

3.3. Obtenció de Peces Ceràmiques en Base a la Resina Mecanitzada.

Una vegada s'ha disposat de la resina mecanitzada amb el relleu corresponent, s'ha realitzat el mecanitzat necessari del seu perímetre per a possibilitar la introducció de la resina en el plat inferior de la premsa semi industrial Nanetti P2500/EA (Figura XVII). El procés que s'ha dut a terme ha estat el tallat amb una serra de cinta de la part de la resina sobrant, per a passar posteriorment a un desbarbat gruix mitjançant una esmeriladora elèctrica i el seu ajust final mitjançant una polidora cilíndrica amb aigua i un paper de vidre de gra mitjà.



Figura XVII: Imatges del procés de tall, pilot, acabat i acoblament dins del plat de la premsa.

Amb el motlle de resina mecanitzat situat com a plat inferior de la premsa, s'han premsat peces ceràmiques utilitzant un atomitzat industrial de composició porosa de pasta blanca subministrada per una empresa atomitzadora de la zona de Castelló.

L'elecció de la composició de l'atomitzat ha estat en base a la contracció lineal que té aquesta tipologia de pastes a les temperatures de treball, les quals estan al voltant del 0,5%, front al 8% que poden tenir les pastes de composicions de gres porcellànic. Aquesta baixa contracció lineal durant la cocció ens permetrà mantenir amb més precisió les dimensions i proporcions dels dissenys en les peces, evitant problemes durant esta etapa de producció.

D'aquesta forma, per a produir les peces ceràmiques, s'ha ajustat l'humitat de l'atomitzat fins al 6,5% en base humida i una vegada homogeneïtzat, s'ha procedit a premsar les peces amb la premsa semi industrial Nanetti P2500/EA amb les variables d'operació com s'indiquen en la Taula I:

Taula I: Variables de premsat.

Pressió de premsat (Kg/cm ²)	300
Temps a màxima pressió (s)	3
Baixada plat inferior	31

A les imatges de la Figura XVIII es pot veure l'aspecte de la peça a l'eixida de la premsa, on la cara-vista de la peça ceràmica ix junt al motlle de resina, perquè cal separar-la per a obtindre-la definitivament.

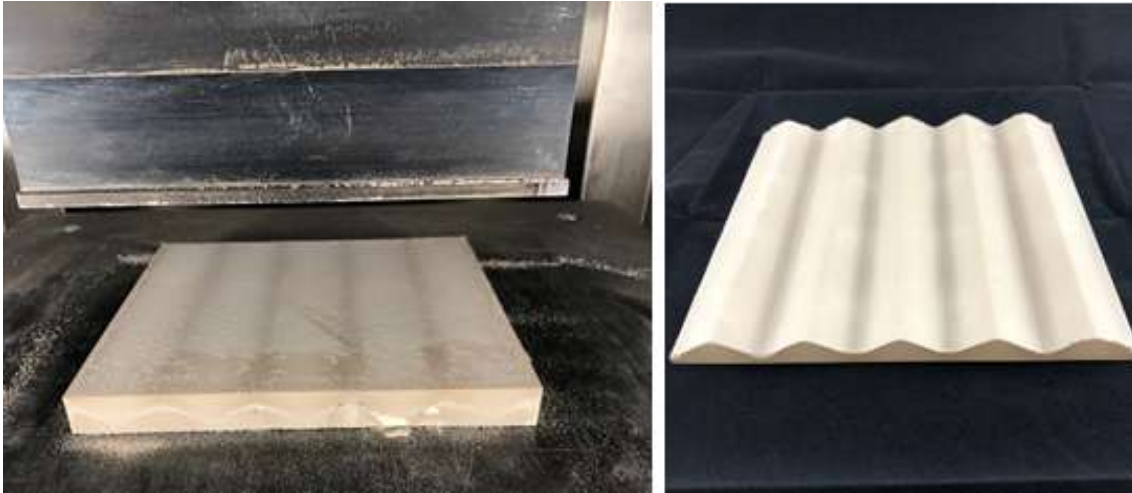


Figura XVIII: Esquerra: Peça premsada amb el motlle de resina. Dreta: Vista de la peça premsada.

Per altra banda, el motlle de resina sofreix una abrasió a causa de l'estrès mecànic al què està sotmès durant l'operació de premsat i el contacte continuat amb els grànuls d'atomitzat. A la Figura XIX podem veure unes imatges del motlle de resina al microscopi. En elles s'aprecia com després d'utilitzar el motlle per a premsar les peces (imatge de la dreta), s'hi troben unes cavitats entre 100 micròmetres i 300 micròmetres que no es trobaven en el motlle abans d'utilitzar-lo (imatge de l'esquerra). Aquest fet indica que la utilització del motlle de resina sols es pot utilitzar en la fase de proves, sent necessari obtenir un motlle convencional si es desitja fer una producció a major escala (no és el cas tractat).

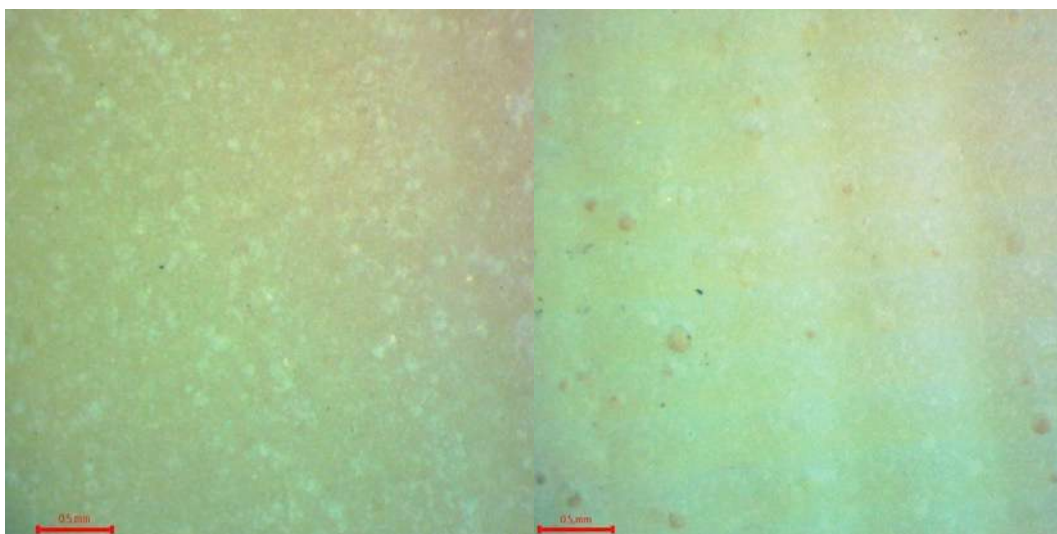


Figura XIX: vista al microscopi de la superfície del motlle de resina abans (esquerra) i després (dreta) de ser utilitzat per a premsar

3.4. Esmaltat de les Peces Ceràmiques.

Pel que fa a l'esmalt, aquest consisteix en una suspensió de materials i additius en aigua que s'utilitza per donar l'aspecte final del fons de les peces, quant a característiques de brillantor, textura i color, així com per a impermeabilitzar la superfície de les peces. Així, com es pot veure a la Figura XVIII, l'aspecte de la peça sense esmaltar és lleugerament colorit i rugós al tacte.

L'aplicació dels esmalts és variada, des de l'aplicació en sec -granilles- fins als més utilitzats en forma de suspensions aquoses -per caiguda, aerògraf o els discos en qualssevol de les seues variants-. Basant-nos en la rugositat i espessor de la capa d'esmalt aplicada, l'aplicació per caiguda per mitjà de "campanes" o "fileres" aconseguen unes superfícies més llises i uns gramatges molt més grans que amb altres tècniques. No obstant això, en aquest projecte s'ha elegit l'aplicació amb aerògraf perquè amb aquesta tècnica no cal preparar una gran quantitat d'esmalt per a poder aplicar-la correctament i, en el nostre cas, és molt més favorable per al medi ambient.

L'aerògraf és un polvoritzador mitjançant el qual l'aire comprimit d'un compressor espenta l'esmalt líquid per una tovera molt petita, transformant-lo en una gran quantitat de gotes suspeses en el si d'un corrent d'aire que les projecta cap a la peça a esmaltar.

Independentment que les variables dels esmalts són moltes, per a cada aplicació hi ha tres de fonamentals: la viscositat, la densitat de l'esmalt i la quantitat d'esmalt aplicat (controlat per mitjà del gramatge). Així, els esmalts aplicats amb aerògraf solen ser de baixa densitat i molt baixa viscositat per a facilitar la seua polvorització, normalment, amb gramatges baixos.

Sabent que els esmalts seran aplicats amb aerògraf, s'han fet proves amb dos esmalts mitjançant aquesta tècnica. Els esmalts utilitzats i les seues composicions químiques es poden veure a continuació i en la Taula II :

1. Esmalt amb referència PR-17: Esmalt transparent si s'utilitza amb un cicle industrial ràpid, però que s'opacifica i es fa mat lleugerament si s'utilitza amb un cicle on el refredament és molt més llarg - ja que es produeixen desvitrificacions dins de l'estructura de l'esmalt -.

2. Esmalt amb referència 5585: Esmalt blanc brillant.

Taula II: Anàlisi química aproximada (% en pes) dels dos esmalts.

	PR17	5585
SiO₂	40-80	40-80
Al₂O₃	1-5	5-10
B₂O₃	1-5	5-10
Na₂O	5-10	5-10
K₂O		0.5-1

MgO		0-0.5
CaO	5-10	1-5
BaO	5-10	
ZnO	20-40	
PbO		1-5
ZrO₂		10-20

Amb aquests dos esmalts, s'han fet proves d'aplicació modificant el gramatge, la densitat i la viscositat de la suspensió. Finalment, l'aplicació de l'esmalt s'ha fet amb una viscositat entre 22 i 30 segons mesurada en Copa Ford nº 4 a una densitat d'entre 1.78 i 1.91 g/cm³, (una mica elevada però necessària per tal d'incorporar la menor quantitat d'aigua possible a les peces) i amb un gramatge aproximat d'esmalt de 40 g/peça de format 20x20cm².

Posteriorment s'han fet diverses proves de cocció modificant la temperatura màxima de cocció. El cicle utilitzat ha sigut el que s'observa a la Taula III i les temperatures màximes de cocció han sigut de 980 i 1000°C.

Taula III: Cicle de cocció de les peces ceràmiques.

	Velocitat d'escalfament (°C/min)	Temps de permanència (min)
T_{ambient} - 560°C	3,6	
560°C-T_{max}	1,9	
T_{max}		10
T_{max} -T_{ambient}	Refredament lliure	

Amb tot això, una volta cuites les peces es poden veure les diferències entre els dos possibles esmalts seleccionats (veure Figura XX). Com es pot apreciar, a 1000°C els esmalts fonen tant que escorren cap al fons de les valls, deixant una franja molt més blanca per acumulació d'esmalt, pel que es descarta aquesta temperatura. Per la seua banda, a 980°C l'esmalt PR-17 proporciona una capa d'esmalt més homogènia, amb una bona opacitat i amb un tacte sedós, observant en l'esmalt 5585 uns defectes que impossibiliten la seua utilització.

Per aquests motius, finalment s'ha decidit utilitzar l'esmalt PR17 a un temperatura de 980°C per a continuar amb les proves de decoració.



Figura XX: Aspecte superficial dels esmalts. PECES SUPERIORS d' esquerra a dreta: 1- Esmalt 5585 i PR17 cru. 2-Esmalt 5585 i PR17 cuit a 980°C. 3-Esmalt 5585 i PR17 cuit a 1000°C. PECES INFERIORS d' esquerra a dreta: 4-Detall de l'esmalt PR17 cuit a 1000°C. 5-Detall de l'esmalt 5585 cuit a 1000°C.

Si observem mitjançant un microscopi òptic (veure Figura XXI) l'aspecte i el grossor de l'esmalt PR17 abans i després de cuire's a 980°C, podem observar com en la peça crua l'esmalt té un color blanc totalment opac, amb un grossor aproximat de 0,35 mm i, una vegada cuit, l'esmalt és un poc més transparent (tot i que es poden apreciar gran quantitat de bombolles closes que generen una disminució de la transparència) i el seu grossor ha disminuït fins als 0,20mm aproximadament.

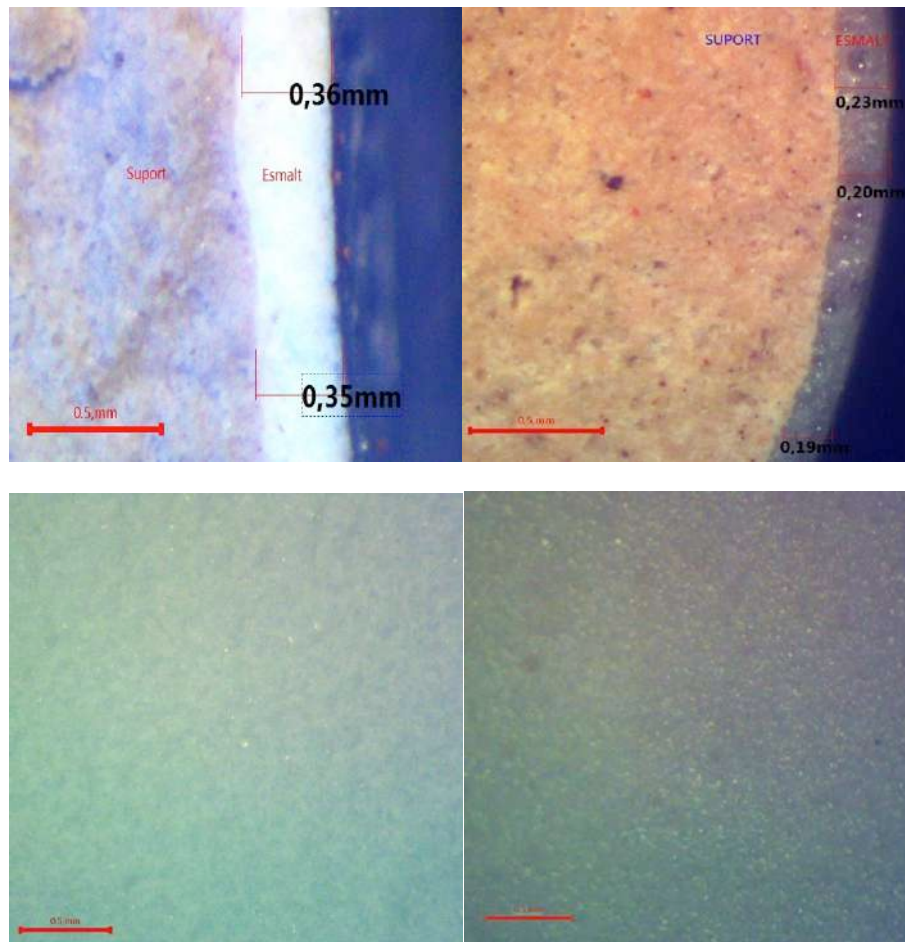


Figura XXI: Vista transversal (dalt) i frontal (baix) del esmalt PR17. Esquerra: esmalt cru. Dreta: esmalt cuit a 980°C.

3.5. Decoració amb Inkjet.

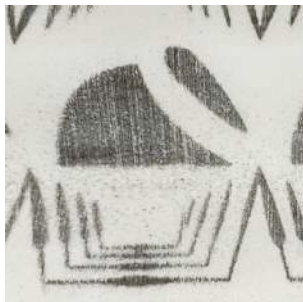

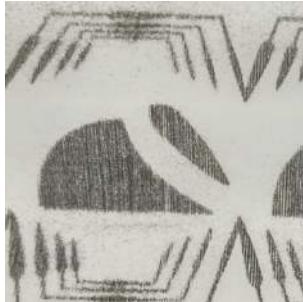



Una vegada s'ha seleccionat l'esmalt i s'ha aplicat a les peces amb relleu, el següent pas ha sigut la decoració de les peces esmaltades mitjançant la tecnologia INKJET.











Com ja s'ha explicat a la introducció, les gotes de tinta són projectades a alta velocitat damunt del substrat ceràmic d'acord amb el disseny previst, tot i que en base a diferents variables d'aplicació, els resultats poden diferir d'unes peces a unes altres. Així, en el present estudi s'ha comprovat l'efecte de les següents variables d'operació (veure resultats en Taula IV):

1. La velocitat de la cinta transportadora "V".
2. Espessor de la peça "A".
3. El marge de pintat "M" (distància de seguretat entre els capçals i la part més alta de la peça ceràmica).
4. L'orientació de la peça quan està sent decorada "O": El moviment de desplaçament relatiu entre les línies del relleu i els capçals pot ser perpendicular (\perp) i paral·lel (\parallel).

En un principi, el software de la màquina està dissenyat per a dissenys més o menys plans, de forma que la trajectòria que segueix una gota al ser disparada des de l'injector està calculada per a que faci impacte en un moment determinat. Si la distància vertical que ha de recórrer la gota és major que la prevista (per relleus grans), açò suposa una variació respecte de la seua posició prevista. D'aquesta forma, els paràmetres d'espessor de la peça "A" i marge de pintat "M" són importants, perquè en base als seus valors, les barres que contenen els capçals es situaran a una altura respecte de la peça. Aquest és el principal problema que s'ha detectat a l'hora de decorar les peces, perquè la distància de 10mm entre la part més alta de la peça (pic) i la més baixa (vall) origina que a l'hora de pintar el disseny prop de les valls, les gotes han de recórrer una distància més gran que la que el software de la màquina té previst.

Taula IV: Proves inkjet del disseny "proposta 1" amb diverses variables segons s'ha explicat abans (V: Velocitat, A: espessor peça, M: marge de pintat, O: orientació)

Prova	Característiques				Imatges	
	V (m/min)	A (mm)	M (mm)	O (\perp //)	Peça crua	Peça cuita
1	24,5	20	1,5	\perp		 980°
	En les imatges es pot veure com la dispersió dels punts provocada per la diferència d'alçades emborrassa el disseny					
2	14,5	20	1,5	\perp		 980°
	Es pot veure com continua emborrassant-se la imatge					
3	14,5	17	1,5	\perp		 980°
	Al baixar l'alçada de les peces, no millora					

4	24,5	17	1,5	⊥		
	Fins ara, aquesta peça té la menor dispersió de punt, sembla que la tinta cian dispersa molt més però les tonalitats de negre són més pures.					
5	19,5	17	1,5	⊥		
	Baixant la velocitat no millora. Es decideix mantenir els paràmetres de la prova número 4					
6	24,5	20	1,5	//		
	Es compara amb la prova 2 però en paral·lel, sembla que la dispersió no és tan gran i que millora la definició de la imatge					
7	24,5	17	1,5	//		
	S'aprecia una gran millora en la definició. S'ha baixat l'altura i no hi ha tanta dispersió. Continua eixint malament la tinta cian.					
8	24,5	17	1	//		
	No dona bon resultat, ja que la dispersió és encara més pronunciada. Pot ser per turbulències d'aire que modifiquen les trajectòries d'algunes gotes. Es decideix tornar als paràmetres de la prova 7 però amb un disseny alternatiu on no es necessita dipositar tanta tinta en la part baixa de la peça.					

Tal i com s'ha comentat abans, el relleu pronunciat de les peces, juntament amb un disseny (veure proposta 1 en *Figura VI*) on cal depositar molta tinta en la part baixa del relleu, genera problemes de dispersió de gotes. D'aquesta forma, en les fotografies al microscopi de la *Figura XXII* es pot observar com en les zones de baix relleu (valls), hi ha una gran dispersió de les gotes, donant com a resultat una pèrdua de definició en el disseny. Per altra banda, si observem les fotografies al microscopi de les parts més altes (pics) d'estes peces (*Figura XXIII*) es veu com el disseny és molt més definit, amb una menor dispersió. Tot i açò, si ens fixem en la fotografia de la dreta d'aquesta *Figura 23*, s'aprecia la presència d'unes ratlles transversals (paral·leles a la direcció d'impressió) ocasionades per problemes en els injectors, en aquest cas produïdes per obturacions i desgast al que han estat sotmesos estos injectors al llarg del temps.

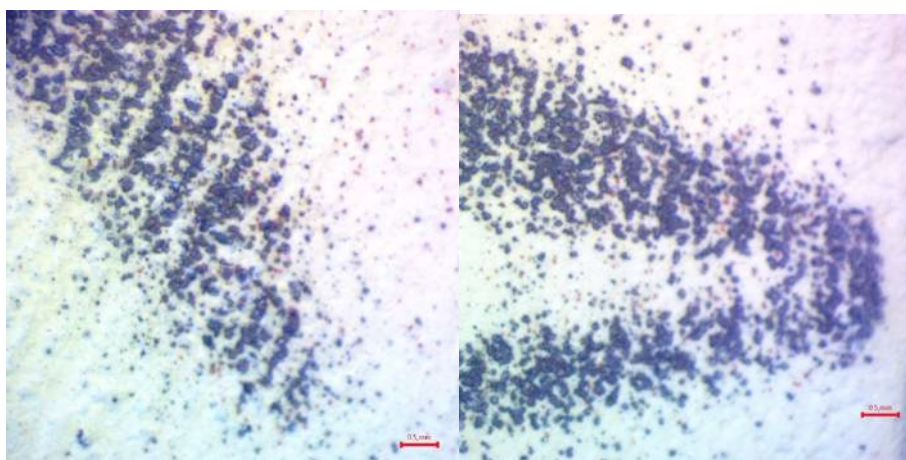


Figura XXII: Dispersió de les gotes en les zones de baix relleu

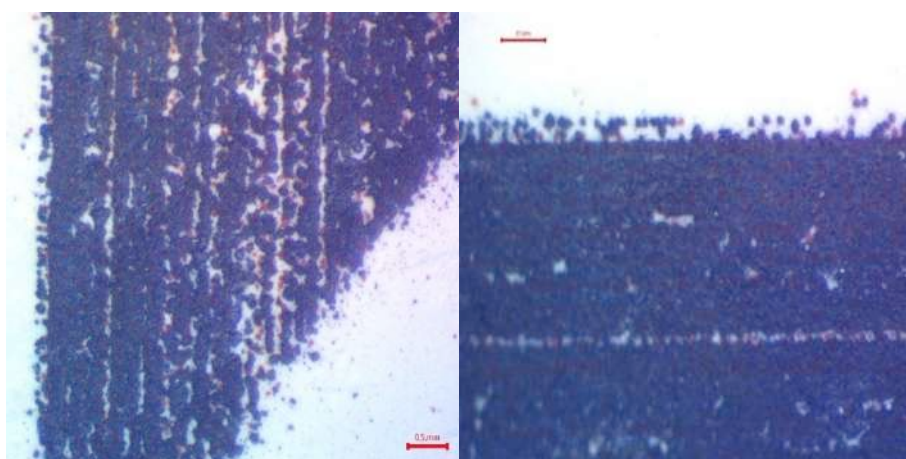


Figura XXIII: Fotografies de les parts altes de les peces (pics), on es veu com el disseny és molt més definit (menor dispersió de gotes). També es pot observar a la fotografia de la dreta, l'aparició de ratlles en el disseny.

Si, per altra banda ens fixem en la forma i el diàmetre de les gotes dipositades en l'esmalt (Figura XXIV) s'aprecia que tot i que les gotes tenen totes elles una forma més o menys circular, es tracta aproximadament d'una mostra bimodal, on per una banda hi ha gotes d'un diàmetre aproximat de 0,10mm i, per altra banda, gotes d'uns 0,03 mm de diàmetre. Aquest fet es pot considerar normal si tenim en conte que la màquina està configurada per a treballar en el que es coneix com a "GS5", que significa que per a produir el disseny, la màquina pot llançar fins a 4 gotes (totes del mateix volum) una damunt de l'altra, en funció de si la superfície a decorar necessita de molta o poca definició. Aquest fet, conjuntament amb la desviació de trajectòries per diferència d'altures que s'ha comentat abans, juntament amb les turbulències generades pel moviment de la peça en la banda transportadora, pot ser la responsable de la deposició de gotes de diferents tamany fora del disseny establert.

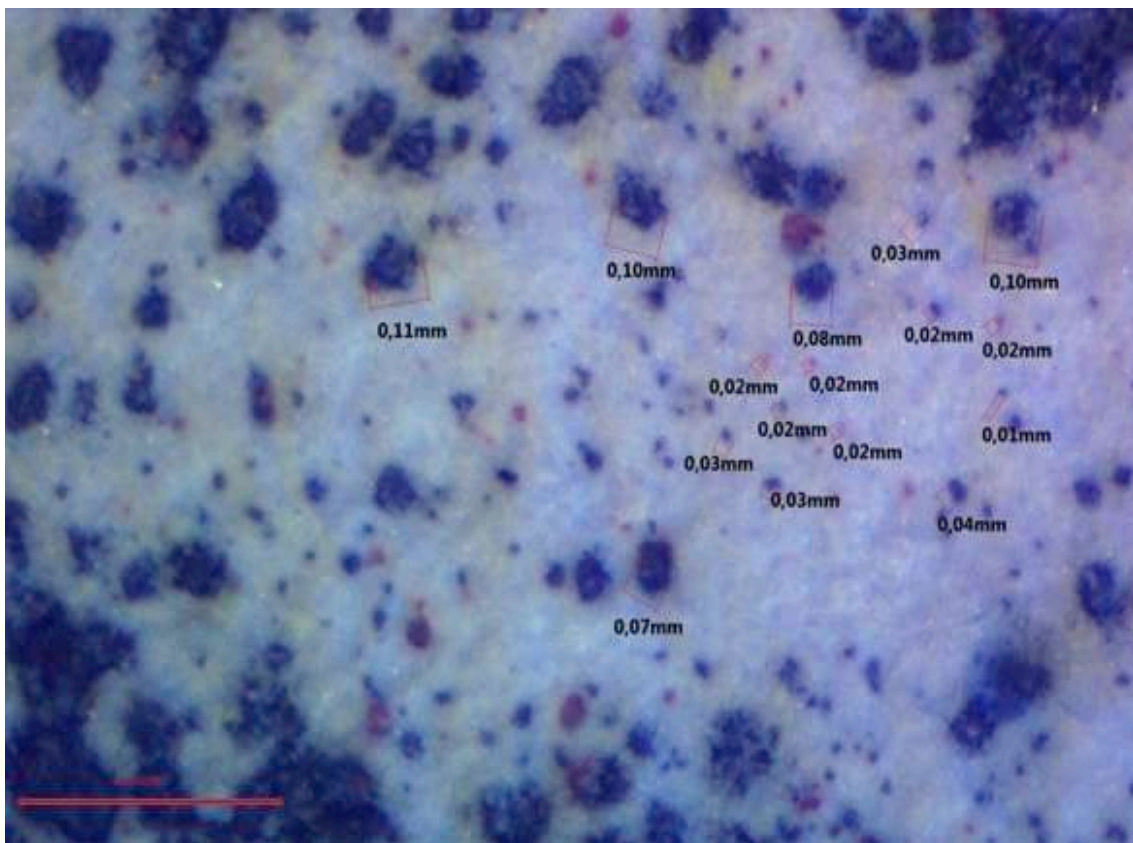
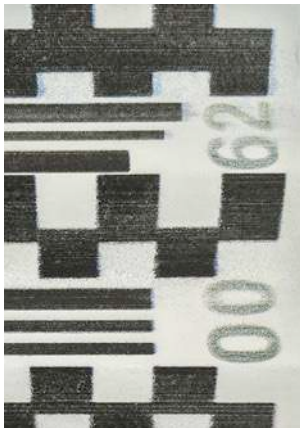
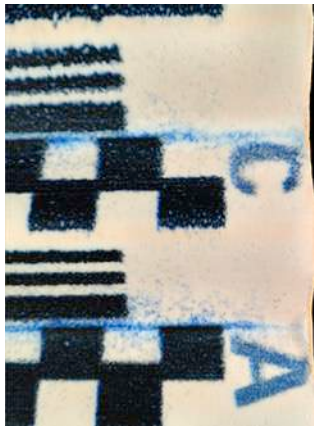

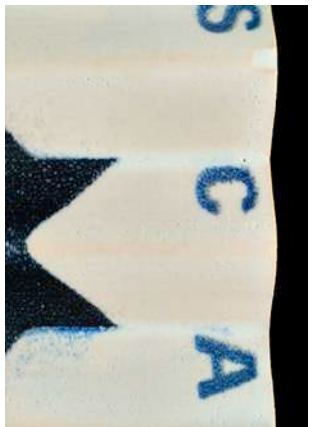




Figura XXIV: Micrografia on es poden observar les gotes de tinta dipositades en l'esmalt de la peça ceràmica.

Veient estos resultats, es va optar per continuar amb les variables de la peça 7 però modificant el disseny. Amb això, s'han aconseguit algunes millores tal i com es pot veure en les imatges de la Taula V).

Taula V: Proves inkjet dels dissenys "proposta 2 i proposta 3" amb diverses variables al igual que a la taula IV (V: Velocitat, A: espessor peça, M: marge de pintat, O: orientació)

Prova	Característiques				Imatges	
	V (m/min)	A (mm)	M (mm)	O (\perp //)	Peça crua	Peça cuita
7.2	24,5	17	1,5	//		 980°
	Es torna a la configuració 7 però amb una altra alternativa de disseny (proposta 2 iError! No se encuentra el origen de la referencia.) Com es pot veure, la tinta blava es la causant de la major dispersió de gotes deixant la imatge borrosa, a més es produeix una major acumulació d'aquesta a les zones baixes, mentre que queda molt nítida en les zones elevades.					
7.3	24,5	17	1,5	//		 980°C
	Es torna a la configuració 7 però amb una altra alternativa de disseny (proposta 3 <i>Figura VIII</i>) Com es pot veure, la tinta blava segueix causant dispersió de gotes deixant la imatge borrosa. L'efecte, tot i seguir apareixent, és menor que amb el disseny anterior.					
9.3	24,5	17	1,5	//		 970°
	Els paràmetres d'aplicació són el mateixos que en la peça 7.3, però sense la tinta cian. També es redueix la temperatura de cocció fins a 970°C perquè s'observava pèrdua de definició per excés de fundència i disminució de la viscositat del fos.					

L'última prova que es va realitzar (prova 9.3) va ser eliminar el capçal de la tinta cyan (per problemes de configuració donava molta més dispersió que els altres capçals) i, a més a més, reduir 10°C la temperatura de cocció per evitar que la baixa viscositat de l'esmalt deformara lleugerament el disseny. Amb estes variables i amb el disseny "proposta 3" (Figura VIII), s'ha aconseguit una bona definició en un model de peça ceràmica que "juga" amb la percepció òptica de l'observador tal i com es pot veure a la Figura XXV.



Figura XXV: Vista des de la dreta, des del front i des de l'esquerra, de la peça 9.3.

Al vídeo que es pot veure l'enllaç <https://youtu.be/s253ffNHs78> s'aprecia l'efecte visual que hem aconseguit amb aquest disseny.

4. CONCLUSIONS

Amb la part del projecte d'investigació realitzat durant aquest any, s'han dut a terme diferents etapes, com ara:

S'ha fet un estudi de l'estat de l'art pel que fa a les il·lusions òptiques en el món de les arts gràfiques, que s'ha utilitzat com a base per a dissenyar propostes per a ser aplicades mitjançant la tecnologia inkjet en ceràmica. Així, ha quedat palesa la importància del disseny emprat i l'adaptació dels materials a la tecnologia utilitzada.

S'ha produït digitalment un disseny de relleu que s'ha reproduït posteriorment amb diversos materials, mitjançant la tecnologia de control numèric a l'abast de l'Escola Superior de Ceràmica, per tal d'obtenir els prototipus de la peça i els motlles amb el negatiu del relleu.

S'han fabricat mitjançant la tecnologia de premsat en estat semisec, peces ceràmiques amb el relleu desitjat, a les quals se les ha aplicat una capa d'esmalt ceràmic amb aerògraf. Aquesta capa d'esmalt PR17, s'ha utilitzat com ha substrat on imprimir els dissenys generats amb tecnologia inkjet.

S'ha estudiat com afecten diverses variables de la tecnologia inkjet ceràmica a l'hora d'imprimir peces amb el relleu elegit, el qual té molta més altura/profunditat que els que es fabriquen a la indústria ceràmica, comprovant la seua viabilitat per a crear peces ceràmiques amb il·lusions òptiques al ser observades des de diferents angles de visió.

S'han vist certes limitacions del disseny que no permeten, amb la tecnologia utilitzada, pintar les peces a totes les alçades homogèniament. Per aquest motiu, una vegada analitzades les condicions de fabricació, s'ha decidit modificar el disseny de les peces per a intentar corregir defectes que, d'altra forma, esborronaven la peça final.

Amb un disseny amb menys necessitat de definició, sobretot en les parts baixes del relleu, on es produeixen la major part de l'esborronament per desviació de gotes de tinta de la seua trajectòria, s'ha aconseguit obtenir una peça ceràmica que genera il·lusions òptiques en base al seu angle de visió.

5. FUTURES LÍNEES D'INVESTIGACIÓ.

Una vegada analitzats els resultats, per a propers estudis està previst el modelat de nous relleus amb més o menys el mateix angle de visió, però amb menys profunditat. Així, en propers estadis del projecte es podran provar dissenys com els de la Figura XXVI i Figura XXVII.

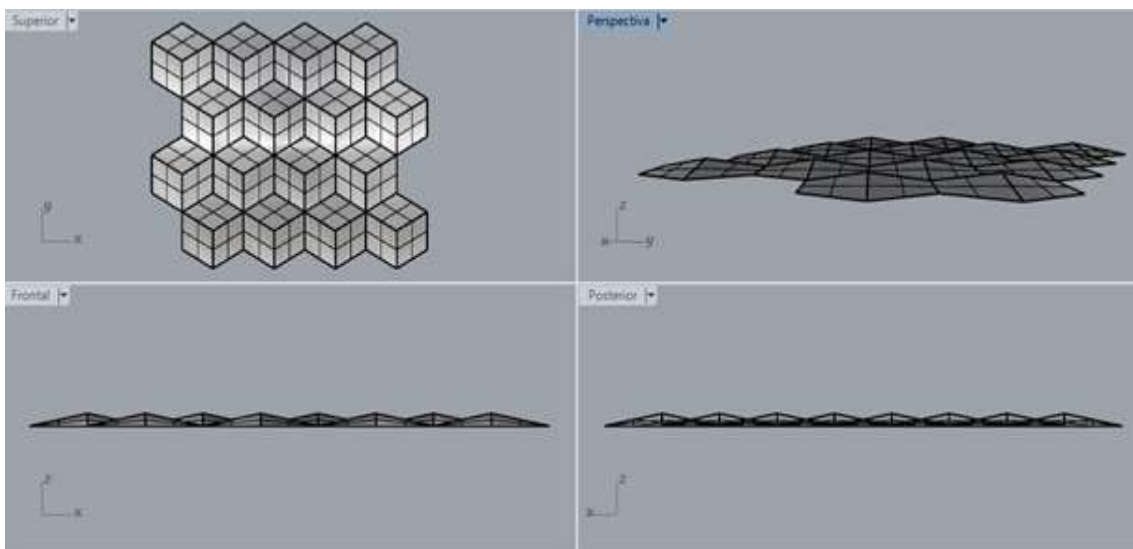


Figura XXVI: Planta, alçat i perfil, juntament amb una vista en 3D, d'un altre disseny tridimensional proposat com a relleu.

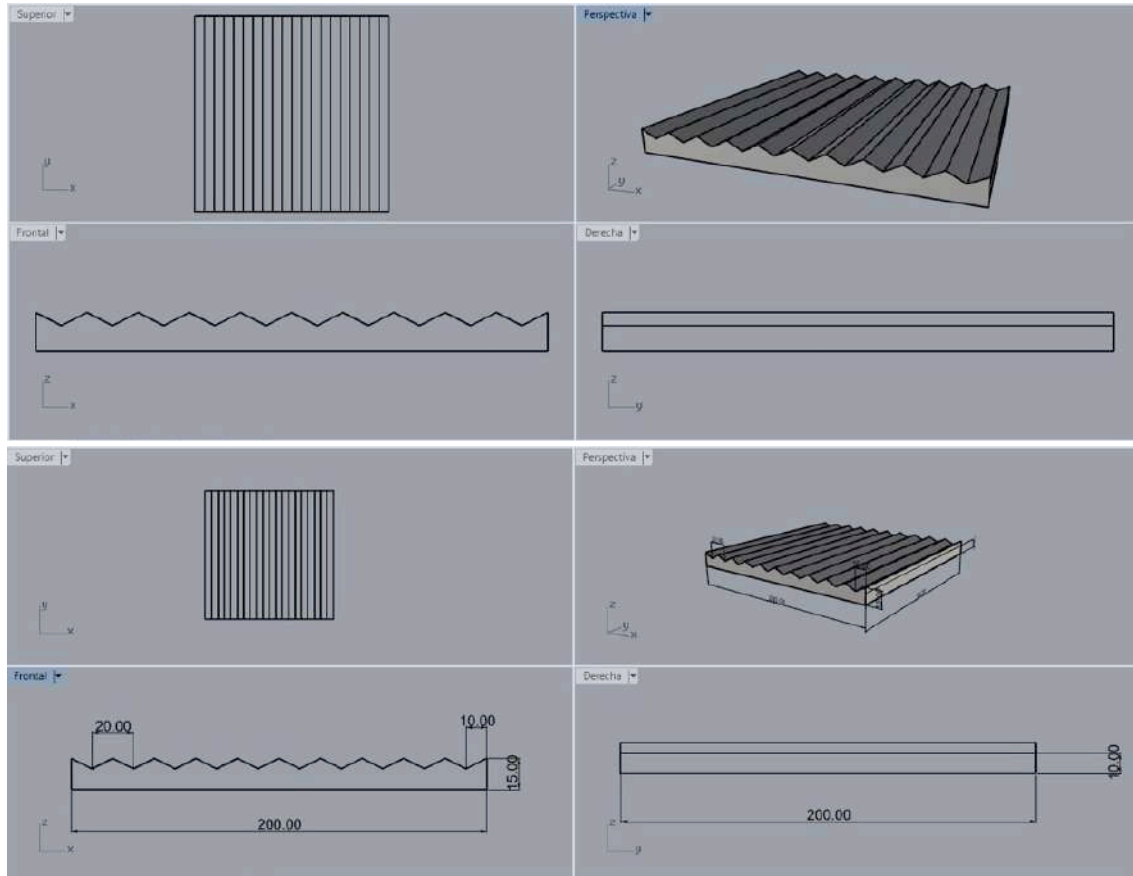


Figura XXVII: Planta, alçat i perfil, juntament amb una vista en 3D, d'un altre disseny tridimensional proposat com a relleu.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Berto, A. M. (2007). Ceramic tiles: Above and beyond traditional applications. *Journal of the European Ceramic Society*, 27(2), 1607-1613. <http://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jeurceramsoc.2006.04.146>
- Cristiano, M., Nandi, V. S., & Zaccaron, A. (2015). Evolução do processo de decoração na indústria de revestimentos cerâmicos: impressão jato de tinta. *Cerâmica*, 61(359), 334-340. <http://doi.org/10.1590/0366-69132015613591890>
- Dondis, D. A. (1976). Elementos básicos de la comunicación visual. En *La sintaxis de la imagen* (6.ª ed., pp. 53-81). Barcelona: Gustavo Gili.
- Flint, K. (2017). *Flash!: Photography, Writing, and Surprising Illumination*. Nova York: Oxford University Press.
- Gibson, E. J. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. New York: Appleton-Century-Crofts [etc.].
- Gibson, E. J. (1970). The Development of Perception as an Adaptive Process. *American Scientist*, 58(1), 98-107.
- Gibson, J. J. (1979). The Theory of Affordances. En H. Mifflin (Ed.), *The Ecological Approach to Visual Perception*. (pp. 127-136). Boston: Houghton Mifflin.

<http://doi.org/citeulike-article-id:3508530>

- J Wade, N., Tziraki, M., Harris, J., & Ethofer, T. (2013). Review: On Perceived Motion and Figural Organization: From Perception to Consciousness: Searching with Anne Treisman, Perceiving in Depth, Face Perception. *Perception*, 42, 371-377.
- Jimenez-Otero, M. A. (2001). The revolution of ceramic printing high-quality flexographic printing on ceramics. *Tile & Brick International*, 17(1), 48-50.
- King, D. B., & Wertheimer, M. (2005). *Max Wertheimer and Gestalt Theory*. Nova Jersey: Transaction Publishers.
- Mariano Freire, E. (2006). Ink jet printing technology (CIJ/DOD). En *Digital Printing of Textiles* (pp. 29-52). Elsevier. <http://doi.org/10.1533/9781845691585.1.29>
- Moya, J. (1994). *Una empresa llamada Estados Unidos*. Fuenlabrada (Madrid): Ediciones de la Torre.
- Navarro Lizandra, J. L. (2000). *Maquetas, modelos y moldes: materiales y técnicas para dar forma a las ideas*. Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I. Recuperado a partir de http://catalog.uji.es/record=b1096044~S1*cat
- Nebot-díaz, I., & Dal Corso, P. (2017). *Introducción a la decoración cerámica digital*. (D. de Castellón & ATC, Eds.) (1.ª ed.). Castellón.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. N.Jersey: Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, Inc.
- Pereiro, G. (2007). *La evolución es creatividad*. Buenos Aires: Kier.
- Sanz Solana, V. (2014). Tecnología de impresión por chorro de tinta para la decoración de baldosas cerámicas. En *Qualicer 2014. XIII World Congress on Ceramic Tile Quality*. (pp. 1-16). Castellón: Camara de comercio y Navegación de Castellón.
- Sanz, V., Sánchez, E., Bou, E., & Tirado, M. (1999). Influência da Serigrafia sobre a Variação de Tonalidade de Revestimentos Cerâmicos. *Cerâmica Industrial*, 4(1-6), 19-26.
- Wade, N. J. (2005). *Perception and Illusion: Historical Perspectives*. Nova York: Springer US.
- Weber, E. H., & Fechner, G. T. (1860). *Elemente der Psychophysik. Book*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Wong, W. (1991). *Fundamentos de diseño bi y tridimensional* (7.ª ed.). Barcelona: Gustavo Gili.
- Zanelli, C., & Zannini, P. (2014). Tecnología De La Tinta Para La Decoración Digital Cerámica : Una Visión De Conjunto. *Qualicer 2014. XIII World Congress on Ceramic Tile Quality.*, (1), 1-15.

REVISIÓ I ACTUALITZACIÓ DE TÈCNIQUES TRADICIONALS CERÀMIQUES. LÍMIT DEL PROCÉS DE RAKU QUAN S'APLICA SOBRE PECES SEQUES.

M. Dolores Notari Abad¹, Jorge Llop Pla¹, Juan Vicente Mundi Sancho¹, Susana Gorriz Vicente¹, Dolores Gracia Martí¹, Asunción Moya Marrahí¹, Vicent Juli Iborra Mondéjar²

¹ *Escola Superior de Ceràmica*

² *Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló*

Resum

El raku modern que s'empra a occident és un procés on es sotmeten les peces a un refredament bruscat des de la temperatura de maduració de l'esmalt fins la temperatura reblaniment en un llit de matèria orgànica, de manera que es provoca la reducció superficial de l'esmalt. A continuació, aquesta reducció es fixa mitjançant refredament bruscat amb aigua.

En aquest treball es repeteix el procés, però amb peces sense bescuitar, estudiant els límits de seguretat de treball, que són: diferents pastes ceràmiques amb diferents valors de resistència al xoc tèrmic, diferents espessors de capa, diferents tipus de conformat, volums de peça i diferents cicles de cocció (velocitat i temperatura).

Per aconseguir aquestes dades, es fan peces amb diferents materials, per pressió i per acoblament de planxes, i es couen en diferents cicles i condicions de refredament forçat. Els resultats obtinguts seran aplicats per a fixar les condicions d'obtenció de peces esmaltades i sotmeses a aquest tipus de processat en projectes successius.

Paraules clau

Ceràmica; artística; raku; monococció; límits;

Resumen

El raku moderno que se emplea en occidente es un proceso donde se someten las piezas a un enfriamiento brusco desde la temperatura de maduración del esmalte hasta la temperatura reblanecimiento en cama de materia orgánica, por lo que se provoca la reducción superficial del esmalte. A continuación, esta reducción se fija mediante un enfriamiento brusco con agua.

En este trabajo se repite el proceso, pero con piezas sin bizcochar, estudiando los límites de seguridad de Trabajo. Los márgenes estudiados son: diferentes pastas cerámicas con sus valores de resistencia al choque térmico, diferentes espesores de capa, diferentes volúmenes de pieza y diferentes ciclos de cocción (velocidad y temperatura).

Para conseguir estos datos, se hacen piezas con diferentes materiales, por presión y por acoplamiento de planchas, y se cuecen en diferentes ciclos y condiciones de enfriamiento forzado.

Los resultados obtenidos serán aplicados para fijar las condiciones de obtención de piezas esmaltadas y sometidas a este tipo de procesado en proyectos sucesivos.

Palabras clave

Cerámica; artística; raku; monococción; límites;

Abstract

The modern raku that is used in the West is a process where the pieces are subjected to a sudden cooling from the maturation temperature of the enamel to the softening temperature in a bed of organic material so that the surface reduction of enamel is caused. Next, this reduction is fixed by means of abrupt cooling with water.

In this work, the process is repeated, but with pieces without first baking, studying the limits of work safety. The variables for the study are different ceramic pastes with their own values of thermal shock resistance, different thicknesses of layer, different volumes of pieces and different cycles of firing (speed and temperature).

To obtain this data, pieces with different materials, by pressure and by coupling of plates, are formed and baked in different cycles and conditions of forced cooling.

The results obtained will be applied to determine the conditions for obtaining enameled pieces and subjected to this type of processing in successive projects.

Keywords

Ceramics; art; raku; single firing; limits;

1. INTRODUCCIÓ:



Il·lustració 1 Peça introduïda en calent en matèria orgànica.

El raku modern que s'empra a occident és un procés on es sotmeten les peces a un refredament bruscat des de la temperatura de maduració de l'esmalt fins la temperatura reblaniment en un llit de matèria orgànica, de manera que es provoca la reducció superficial de la peça. El suport es carbonitza i els components de l'esmalt es redueixen a la forma metàl·lica, aconseguint acabats molt brillants. A continuació, aquesta reducció es fixa mitjançant refredament bruscat amb aigua.

És necessari que les pastes tinguen elevades resistències al xoc tèrmic per tal de suportar canvis sobtats de temperatures, tant a l'eixida de forn a altes temperatures (quenching en anglès), com a la immersió en aigua. Al bescuitar les peces se'ls proporciona resistència mecànica per tal de facilitar la seua manipulació i s'inertitza la peça permetent que la cocció de la peça esmaltada comence a temperatures properes a la de la seua maduració.

En aquest treball es repetirà el procés, però amb peces sense bescuitar, estudiant els límits de seguretat de treball:

- diferents rampes de cocció.
- diferents temps de refredament.
- diferents pastes ceràmiques amb diferents valors de xocs tèrmics.
- diferents grossors de capa.
- diferents mides de peça.
- diferents tipus de conformat.



Il·lustració 2 Peça introduïda en aigua després del trempat.

Per aconseguir aquestes dades, es faran peces diferents amb distints materials, per laminat, modelat i emmotllat, i es couran en diferents cicles i condicions de refredament.

2. OBJECTIUS:

- Caracteritzar diferents pastes industrials resistents al xoc tèrmic.
- Ajustar els paràmetres de cocció adients per a poder coure amb seguretat peces per a raku.
- Estudiar com la variació del temps de refredament afecten al xoc tèrmic.
- Comprovar els factors geomètrics que limiten el trempat.
- Estudiar com la forma de conformar una peça afecta a la resistència al xoc tèrmic.

3. ESTAT DE L'ART I FONAMENTS CIENTÍFICS:

S'ha de destacar que la cocció del raku tradicional oriental, que té els seus orígens al segle XVI en Japó (Watkins & Wandless 2004; Tyler & Hirsch 1975), es realitzava en oxidació. En canvi, a partir dels anys 60, als Estats Units es va començar a fer una reducció de l'esmalt per immersió en matèria orgànica durant el refredament, que ha perdurat fins als nostres dies. Les variacions d'aquest procés sense esmalt són raku nu o les carbonitzacions amb matèria orgànica com el pèl d'animals (Dassow 2009). Actualment, i en aquest projecte en particular, quan es parla de raku ens referim sempre a aquest procés de reducció i carbonització amb immersió final en aigua.

Un dels avantatges d'aquesta tècnica és que permet veure el resultat de l'esmaltat en pocs minuts en contraposició amb altres coccions tradicionals en què s'ha d'esperar al refredament del forn per inèrcia tèrmica, que acostuma a ser de hores.

Estudiem les variables de treball en el procés de raku per ordre d'intervenció:

1. **Composició de la pasta:** Ha de ser resistent al xoc tèrmic per suportar canvis bruscos de temperatura.
2. **Composició d'esmalt:** S'utilitzen esmalts que contenen cromòfors que canvien de color segons l'atmosfera de cocció. És una pràctica molt estesa la barreja de diferents esmalts per aconseguir superfícies de coloració heterogènia. Des del punt de vista tècnic, es recomana d'utilitzar bases frites que augmenten el rang de cocció i minimitzen defectes en el cas d'un mal ajust de la temperatura de cocció.
3. **Temperatura d'inici:** Quan la peça està bescuitada i perfectament seca, pot introduir-se al forn a elevades temperatures.
4. **Temperatura final:** Ha de ser prou alta perquè l'esmalt tinga una bona estirada, i prou baixa perquè no punxe per rebullit. En general la temperatura adequada és la mateixa que en cocció en atmosfera oxidant o en mufla.
5. **Temps de permanència submergit en matèria orgànica:** Quan l'esmalt està fos, aquest temps pot ser determinant respecte de l'aspecte final de l'esmalt. Per una banda, a temps majors, la coloració de l'esmalt s'homogeneïtza, fent-se més metàl·lica. Per altra banda, amb temps més curts de reducció, s'aconsegueix més variacions de tonalitats, a l'aparèixer estats parcialment reduïts (Jernegan 2009). S'ha d'augmentar per peces de mida gran i com més gran sigui la temperatura de maduració de l'esmalt. En general, com més gran sigui aquest període, menor serà el xoc tèrmic al submergir la peça en aigua. Endavant, anomenarem trempat en matèria orgànica aquest procés.
6. **Xoc tèrmic per immersió en aigua:** És una operació delicada perquè la peça es pot trencar. Per a suavitzar aquest procés es pot tirar poc a poc aigua sobre



Il·lustració 3 Peça manipulada al roig viu.

la superfície abans d'introduir per un extrem en el poal. Habitualment es considera aconsellable que romangui en aigua fins que la temperatura sigui prou baixa per poder manipular les peces. El procés pel que una peça clivella per xoc tèrmic s'anomena desventat. Es forma una esquerda que es propaga per la peça (Carta et al. 2013; HASSELMAN 1969; Panda et al. 2002).

7. **Neteja i tractaments finals:** A continuació la peça ha de netejar-se amb aigua amb compte de no erosionar la superfície. Es pot tractar la superfície esmaltada amb ceres o tints per a evidenciar el quartejat quan hi ha. En el cas de raku nu o carbonitzacions, es pot decorar el suport amb sals solubles abans de la cocció o fer altres tractaments posteriors, durant el trempat, per exemple alcohols (Watkins & Wandless 2004). S'aconsella tractament final per protegir l'esmalt d'atacs químics i taques.

Tradicionalment s'ha considerat que les peces sotmeses a raku havien d'estar bescuitades a una temperatura superior a la que es sotmet el tractament de l'esmalt per a reduir-lo. Dintre la tendència actual de augmentar la sostenibilitat dels processos ceràmics, cal plantejar-se les monococcions com una possibilitat d'aconseguir productes més respectuosos amb el medi ambient (Harrison 2013). Els factors que més limiten aquest procés són la composició de la pasta y la mida de la peça (Tyler & Hirsch 1975), i sempre es limita el procés per a emprar-se en bicocció. Açò és degut a una sèrie de factors tècnics, com són:

1. Les peces han d'estar ben seques quan s'introdueixen dins del forn, o rebenten en expulsar l'aigua a elevada velocitat.
2. La resistència en sec de la peça ha de ser suficientment gran perquè es puga manipular amb pinces, alhora d'introduir-les i traure-les del forn a altes temperatures.
3. En cas de que la peça estiga bescuitada, les reaccions químiques que sofreix el suport durant l'escalfament de la peça ja s'han produït, de manera que sols cal arribar a la temperatura de maduració de l'esmalt. En el cas de peces crues, s'ha de començar com a mínim a **200°C**.
4. Sobre la peça crua no es poden aplicar cert tipus d'esmalts, com són els craquelats o els d'elevada tensió superficial, ja que provoquen defectes superficials durant l'acoblament sinó estan bescuitades.
5. En general, la homogeneïtat de les coccions en forns tradicionals per a raku és molt reduïda respecte d'altre tipus de coccions, cosa que limita molt la velocitat d'escalfament respecte d'altres tipus de forn.

La consideració de l'assecat de les peces és important en tots els processos de cocció. L'experiència professional docent ens demostra, curs rere curs, com és el principal motiu de desfeta de les peces durant la cocció, així com l'existència de bombolles provinents del conformat. A efectes d'aquest estudi no considerem aquestes variables, i treballem sempre amb peces completament assecades a les estufes i que considerem lliures de bombolles.

Una vegada seques les peces, hi ha una sèrie de reaccions que es duen a terme durant l'escalfament del suport, les principals de les quals són (SACMI 2004):

1) Canvis químics:

Són transformacions que alteren la composició del material. Poden ser:

- Oxidació de la matèria orgànica: Es presenta a les matèries primeres argiloses principalment com lignits i àcids húmics.
- Descomposició de compostos que contenen oxigen: Es troben en aquest grup de reaccions les descomposicions de carbonats, sulfats, hidròxids, etc.
- Deshidroxilació del mineral argilós: Consisteix en la descomposició dels cristalls del mineral per donar lloc a una estructura amorfa més desordenada, per pèrdua de grups OH^- en forma d'aigua.
- Cristal·lització: A l'incrementar-se la temperatura, el producte inestable i amorf obtingut per deshidroxilació del mineral argilós comença a cristal·litzar.
- Solucions sòlides: Cristalls adjacents de dos materials diferents però d'estructura similar poden reaccionar entre si, formant una solució sòlida.



Il·lustració 4 Restes d'explosions de peces durant l'escalfament.

2) Canvis físics:

Són canvis que afecten les propietats físiques del material sense alterar la seva composició química. Poden ser:

- Canvis al·lotròpics d'inversió: Són canvis que impliquen xicotetes variacions estructurals, encara que sense ruptura ni formació d'enllaços.
- Sinterització: És el procés mitjançant el qual un sistema de partícules individuals o un cos porós modifica algunes propietats evolucionant cap a un estat de màxima compacitat.
- Canvis d'estat: Poden ser sòlid a líquid (fusió) i líquid a gas (gasificació).

Es considera molt important el control de la rampa d'escalfament per aconseguir que tots aquests canvis no afecten a la peça, que pot explotar si són massa sobtats. Especialment afectaran a la integritat de la peça les reaccions que impliquen desgasificacions (descomposicions, deshidroxilacions i oxidacions) en l'escalfament, i els canvis al·lotròpics en el refredament.



Il·lustració 5 Bombolles en peça rebentada.

Per a optimitzar el refredament s'empraran pastes resistents al xoc tèrmic, que contenen quantitats molt baixes de quars lliure, que és el principal responsable de la formació d'esquerdes durant el refredament (Ferrer Olmos 1964). Com que les partícules estan juntes però no soldades durant l'escalfament, aquest efecte no s'aprecia en aquesta etapa. Altres factors que afectaran de forma important a les propietats tèrmiques, sobre tot a la conductivitat tèrmica del material, són la distribució granulomètrica (Kingery 1955) y la porositat (Pinos et al. 2017).

En canvi, les desgasificacions que es produeixen a l'escalfament acabaran a altes temperatures i seran insignificants durant el refredament, com es posarà en relleu als anàlisis tèrmics instrumentals. Per això quan s'optimitze el cicle de cocció es considerarà aquest problema controlat. Molt més difícil de controlar és la presència de bombolles al interior de les peces, que pot originar explosions en el cas de desgasificacions violentes (Brierley 2014), com s'aprecia en les restes d'una peça rebentada a la *Il·lustració 5*.

Tot i que industrialment els cicles de cocció, fins i tot en peces grans i de geometries complexes, són molt curts, en el cas de coccions en forns artesanals han d'emprar-se velocitats d'escalfament menors per a compensar la falta d'homogeneïtat de la circulació de gasos per l'interior del forn.

Per tant, en aquesta primera part del treball, actuem sobre les variables que afecten a la resistència en cru de la peça i a la cocció del suport. A la segona part del treball s'estudiarà com afecta el procés de monococció al raku esmaltat i nu.

4. DESENVOLUPAMENT EXPERIMENTAL:

Es realitza un estudi sobre pastes industrials, mides de peces i espessors de parets, així com la influència del tipus de conformat amb la resistència al xoc tèrmic. Aquest treball es desenvolupa sense el recobriment vitri, l'esmalt, que pot afectar al resultat final, i que s'estudiarà a la segona part de l'estudi.

En primer lloc es seleccionen pastes considerades resistents al xoc tèrmic i una no resistent, i es caracteritzen per mitjans físics i instrumentals. A continuació es descriuen els diferents tractaments tèrmics als que són sotmeses les peces, que s'han modificat i optimitzat durant l'estudi. Finalment es descriurà com s'han realitzat les proves de mida de peça i espessor, així com les de diferents conformats per a obtenir unes peces per raku en monococció al límit tècnic possible.

4.1 Selecció inicial de pastes:

Les proves inicials es fan sobre diferents tipus de pastes resistents al xoc tèrmic. Es sotmeten a cicles molt agressius, tant respecte de la rampa d'escalfament com de temps de trempat. Finalment, amb cicles de cocció més conservadors, es realitzen proves de xoc tèrmic amb pastes que segons la fitxa tècnica en presenten molt baixa resistència.

Les pastes es seleccionen en funció de les dades proporcionades pels subministradors, en concret ens fixem en els coeficients de dilatació de les fitxes tècniques, que han d'ésser com més baixos millor. També classificarem els resultats en funció de la mida de xamota, que determina la porositat final de la pasta i, per tant, les propietats finals del suport. A continuació es presenta en la *Taula 1* amb dades de les pastes ceràmiques industrials provades:

Taula 1 Coeficients lineals de dilatació proporcionats pels proveïdors.

$\alpha \times 10^7 \text{C}^{-1}$	α_{25-300}	$\alpha_{300-500}$	$\alpha_{500-650}$	α_{25-650}	xamota(mm)
P1	62	-	-	57	0,3
P2	-	-	-	-	0-1
P3	-	-	-	-	0,5
P4	52,8	60,1	74,5	60,3	0,5
P5	-	-	-	-	0-0,2
P6	47,7	59,1	70,5	56,8	0,2
P7	73,6	89,2	112,8	88,0	sense

S'han caracteritzat aquestes pastes, totes de gres xamotat amb alta resistència al xoc tèrmic excepte **P7**, pasta de porosa negra, sense xamota. També s'ha realitzat una prova amb altres pastes, amb coeficients molt més alts, com es pot comprovar a la *Taula 2*. En concret s'han realitzat proves amb peces de porcellànic (**PC**), porosa blanca de revestiment (**PB**) i peces de porosa roja per a bicocció tradicional (**PR**).

Taula 2 Coeficients de dilatació de pastes amb poca resistència al xoc tèrmic.

$\alpha \times 10^7(^{\circ}\text{C}^{-1})$	α_{25-300}	$\alpha_{300-500}$	$\alpha_{500-650}$
PC	62,13	69,67	92,65
PB	61,2	77,9	113,2
PR	70	-	-

L'augment del valor del coeficient **500-650** ve donat per la quantitat de quars lliure que contenen les pastes, i serà determinant per a que la peça resistisca el trempat. Per això, les pastes que contenen xamota com a desgrassants en lloc de quars hi presenten valors més baixos.

4.2 Caracterització de pastes:

Amb la finalitat de caracteritzar les pastes i millorar les dades proporcionades pels subministradors, s'ha realitzat una sèrie d'assajos, com són la caracterització granulomètrica, anàlisis tèrmiques diferencials i gravimètriques (**ATD/TG**), dilatometries, micrografies i absorció d'aigua.

4.2.1 Caracterització granulomètrica.

La distribució granulomètrica determinarà la compactació i, per tant, la mida de porus, que delimitarà la velocitat de cocció i la resistència al xoc tèrmic. Es realitza mitjançant rebutjall de tamís en humit. Es fa passar porcions de cada pasta successivament per tamisos del més fi al més gros, per tal d'obtenir la distribució granulomètrica en pes.

Els tamisos utilitzats són: **100**, **200**, **300** i **500** micròmetres. Cal destacar que amb aquests tamisos es mesuraran totes les partícules amb la superfície projectada inferior a aquesta llum de malla, siguen o no xamota.

4.2.2 Anàlisis tèrmiques diferencials i gravimètriques.

Ens permeten d'identificar les temperatures a les que hi ha reaccions químiques i les pèrdues de massa que duen associades cadascuna d'elles. L'equip, **BÄHR STA 503**, consisteix en un forn on hi ha dues cavitats, connectats amb un termopar i una balança, que mesurarà per una part la diferència de temperatures entre la mostra i un inert (alúmina) i per altra, les diferències de pes amb una bàscula que ha d'estar refrigerada en tot moment.

4.2.3 Dilatometries.

Calculem les dilatacions i contraccions que sofreix la peça a cada temperatura amb un equip **BÄHR Thermo Analyse DIL 801 L**. Es fan controls sobre peça crua i cuita. Per a la realització dels assatjos s'han preparat provetes cilíndriques de **50x5mm**, mitjançant modelat manual, sobre la pasta al **22%** d'humitat. Aquestes peces, que es poden veure a la *Il·lustració 6* s'han assecat en estufa abans de les micrografies i les dilatometries.



Il·lustració 6 Provetes per a dilatometries

4.2.4 Micrografies.

Estudi de la estructura de la superfície amb microscopi òptic Motic **SMZ-168** amb Càmera *Euromex Microscope Camera* **CMEX-10 PRO USB 3.0**. S'han realitzat sobre peça seca i cuita de diferents textures:

- *Superfície texturitzada*: a partir de peces laminades amb tela de fil gros.
- *Superfície desbastada*: s'ha eliminat part de la superfície seca d'aquestes peces laminades per a observar la textura interna de la peça.
- *Superfície brunyida*: s'ha observat la superfície de les peces modelades per als assajos de dilatometria.

A més, sobre peça cuita per raku en monoccció s'ha mesurat la profunditat de la penetració dels gasos de carbonització al suport sense esmaltar.

4.2.5 Absorció d'aigua

Aquest assaig es fa amb la finalitat de relacionar la microestructura amb la porositat oberta. Les peces s'han bullit durant **2 hores** en un bany termostàtic, com es mostra a la *Il·lustració 7* i s'han deixat refredar. A continuació s'ha determinat la quantitat d'aigua retinguda en pes.

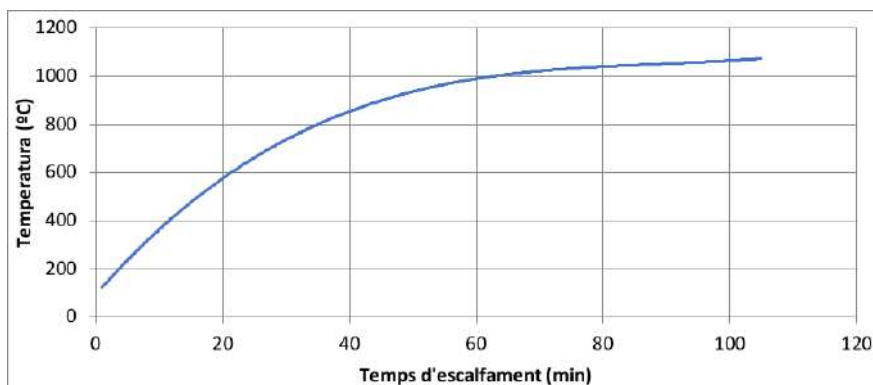


Il·lustració 7 Peces submergides en aigua.

4.3 Cicles de coccions.

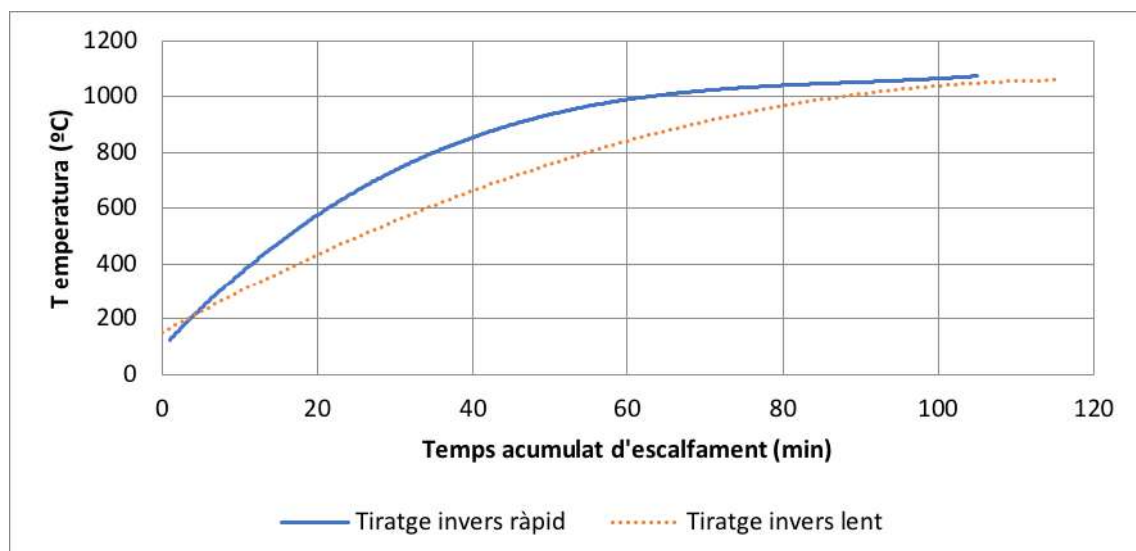
S'ha utilitzat un forn cilíndric per a Raku de **40cm.** de diàmetre x **40cm.** d'altura, amb un cremador de **25000Kcal** que utilitza propà com a combustible, energèticament molt eficient, amb un limitador de pressió de **1,7 Bars**. Les primeres coccions s'han realitzat amb cicles d'escalfament molt ràpids, amb el tiratge invers, a uns **90°** de l'entrada del cremador. Quan s'acaba una cocció i cal fer-ne un altra, es deixa baixar la temperatura fins a menys de **200°C** abans de tornar a carregar les peces.

En el procés de raku, com que les peces s'introdueixen dintre del forn a altes temperatures, és necessari moure-les mitjançant la utilització de pinces. Aquest fet condiona la capacitat del forn a la superfície de la solera, ja que hem de coure en un sol plàmol. S'han realitzat **5** coccions en aquestes condicions. El cicle aproximat d'escalfament realitzat en aquestes primeres coccions es pot veure a la *Gràfica 1*:



Gràfica 1 Representació del cicle de cocció ràpid amb tiratge invers.

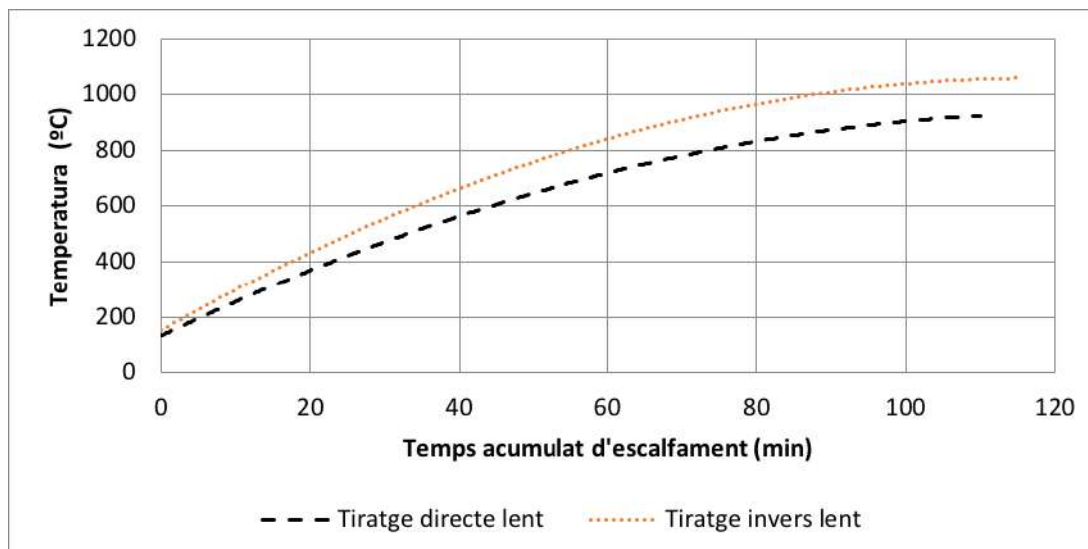
La sisena cocció s'ha realitzat amb un cicle més lent, però a partir de **400°C**. Per finalitzar, les últimes coccions s'han realitzat amb una velocitat d'escalfament molt més reduïda, per baix dels **15°C/min**, com es pot veure a la gràfica. Aquesta reducció s'ha aplicat a temperatures entre **200 i 600°C**, per a adaptar-se a les desgasificacions i dilatacions més brusques. Es pot comprovar la ralentització del cicle comparant-los a la Gràfica 2.



Gràfica 2 Comparativa de cicles lent i ràpid.

La sistemàtica de les coccions sempre ha seguit sempre idèntica, obrint el tiratge i augmentant la pressió per a mantenir la velocitat d'escalfament, fins al màxim de temperatura. Per a cicles ràpids començàvem amb altes pressions de propà, mentre que per al cicle lent començàvem amb pressions del gas molt més baixes. Quan el forn puja a velocitats inferiors a **1°C/min**, entre **1000-1100°C**, es considera la cocció per acabada.

A més, s'han fet coccions tant amb el tiratge invers com directe, per tal de comparar els resultats. A la Gràfica 3 s'observa com a l'utilitzar el tiratge invers s'aconsegueixen temperatures majors amb el mateix temps de cocció. Aquest efecte és molt important quan treballem a temperatures altes. A baixes temperatures, com que treballem a baixes pressions de gas no hi ha gran diferència de treballar amb un o altre tiratge. Però a partir de **800°C**, en què la velocitat d'escalfament es redueix, emprar el tiratge invers, més eficient energèticament, per marcar la temperatura final assolida.



Gràfica 3 Comparativa entre cocccions lentes amb tiratge directe i amb tiratge invers.

Per acabar amb el procés d'optimització de cocccions, es conclou que el limitador de pressió és el que marca la dificultat per arribar a temperatures superiors amb velocitats d'escalfament acceptables. Per tant, serà substituït per altre de més capacitat de cara als futurs projectes d'investigació.

4.4 Proves de grossor, geometria i mida de peça.



Il·lustració 8 Peces grosses.

S'han realitzat mitjançant laminat provetes de **10x10cm** i un cm d'espessor per a les cocccions inicials. Per a poder mesurar el efecte de la mida, es preparen i couen a continuació peces de **20x20cm** i **2cm** de grossor com es pot apreciar a la Il·lustració 8.

Per altra banda, amb la finalitat de comprovar com afecta la diferència de grossor dintre la mateixa peça, es preparen peces de la pasta **P5** amb diferències de grossor d'**1 a 2cm**. Com que els cants vius d'una peça és la part que presenta més problemes de compactació, es preparen amb la mateixa pasta peces amb geometries complexes.



Il·lustració 9 Peces amb cants vius i diferències d'espessor.

4.5 Proves de conformat.

El punt més dèbil de qualssevol peça ceràmica durant la cocció són les juntes d'unió entre planxes. Amb la finalitat de veure si aquest factor es reflecteix al xoc tèrmic, s'inicia les proves amb peces laminades i tallades a diferents formats. A continuació es modelen peces per unió de planxes i modelat, per una banda, i es compacten pastes en estat plàstic per presat manual sobre motlle (emmotllat per apretó). Respecte de les pastes de



Il·lustració 10 Peces emmotllades, a l'esquerra, i peces de planxes acoblades dalt i a la dreta.

revestiment, es presma l'atomitzat en semi-sec.

5. RESULTATS OBTINGUTS:

Els resultats obtinguts es presenten per blocs: en primer lloc les caracteritzacions de pastes; granulomètriques, tèrmiques, microscòpiques i de porositat oberta. La resta de resultats es presenten segons la velocitat d'escalfament durant la cocció, distingint entre les primeres coccions, molt ràpides, i les últimes coccions, on s'ha intentat mantenir velocitats d'escalfament inferiors a **15°C/min** per tal de reduir les explosions durant l'escalfament.

5.1 Caracterització de pastes:

S'han realitzat proves sobre les **7** pastes triades inicialment, en els quals hi ha **6** composicions de gres xamotat i **1** de porosa roja per a coccions en bicocció tradicional.

5.1.1 Caracterització granulomètrica.

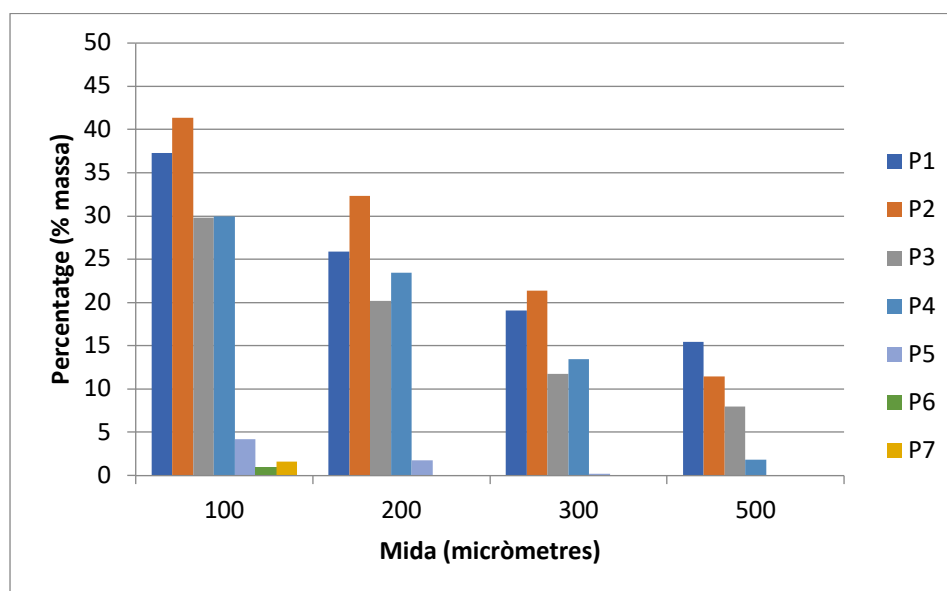
Es realitza mitjançant tamisat en humit. A la *Gràfica 4* es representa la quantitat acumulada que hi ha de material amb granulometria superior a un determinat tamís en % en massa. A partir dels resultats es poden agrupar les pastes en dos grups:



Il·lustració 11 Tamis amb material d'anàlisi.

- Les més grosses són, per ordre decreixent, **P1, P2, P3 i P4.**
- Les pastes més fines, amb xamota impalpable o sense xamota, són **P5, P6 i P7.**

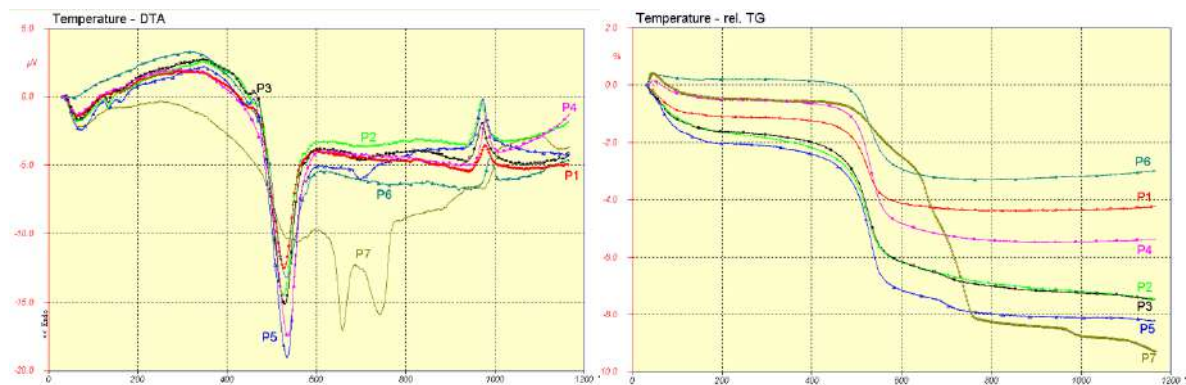
Aquests valors granulomètrics marcaran en molts casos la variació en el comportament dels diferents materials, així que els resultats de la caracterització es presentaran segons la mida de partícula.



Gràfica 4: Distribució granulomètrica acumulada de les pastes caracteritzades.

5.1.2 Anàlisis tèrmiques diferencials i gravimètriques.

A la Gràfica 5 es pot veure com entre 400 i 600°C hi ha la major part de reaccions on es produeixen desgasificacions amb pèrdua de massa a les pastes de gres xamotat. En canvi, a la P7, porosa, les pèrdues de massa es produeixen més pèrdues i durant un interval de temperatures majors.



Gràfica 5: Anàlisis tèrmiques diferencials i termogravimètriques de les pastes caracteritzades.



Quan es realitza la primera caracterització de la pasta P6 es conclou que el material que estem utilitzant està contaminat o mal referenciat, per la qual cosa es decideix de utilitzar un lot nou. Com es pot comprovar a la Gràfica 6, les reaccions detectades a la pasta inicial són característiques d'una composició de porosa, no de gres. A partir d'aquest moment, es repeteixen tots els assajos de caracterització i s'empra el material del nou lot per a l'estudi.

Gràfica 6 Anàlisis tèrmiques diferencials de la pasta PRAI contaminada i d'un lot nou de fabricació.

5.1.3 Dilatometries.

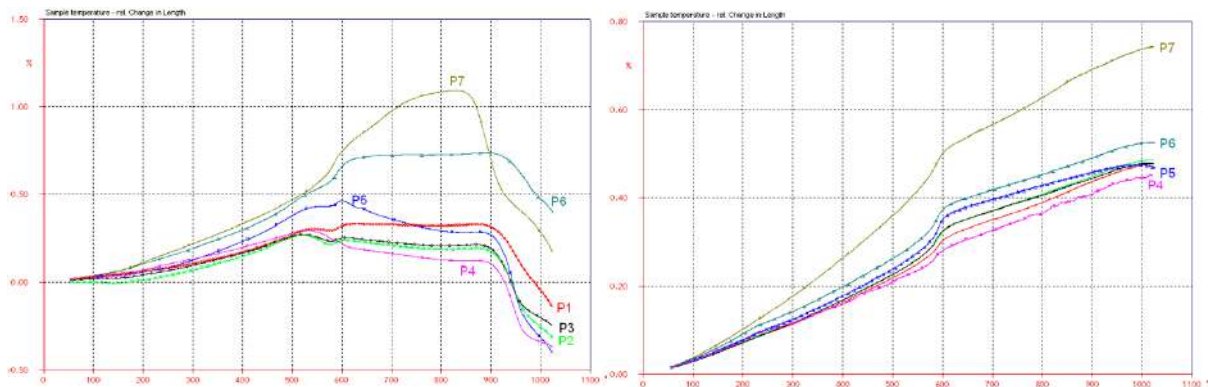


Il·lustració 12 Dilatòmetre

En aquestes gràfiques s'observa com l'interval de temperatures on es produeixen les desgasificacions segons les proves d'ATD/TG correspon amb l'interval on hi major dilatació durant l'escalfament, cosa que pot provocar explosions en el cas d'elevades velocitats d'escalfament, bombolles en l'interior de la peça o temperatures molt heterogènies a l'interior del forn.

A les dilatometries crues es pot comprovar com les majors dilatacions durant l'escalfament es produeixen en les pastes de granulometria més baixes (P6) i, especialment la que presenta més desgasificacions, la porosa P7.

A les dilatometries sobre peça cuita a **1030°C**, a la *Gràfica 7* s'observa com la pasta **P7** i la **P6** presenten valors lleugerament superiors globalment, mentre que les de granulometries superiors presenten una variació de mida de peça inferior al final del refredament.



Gràfica 7: Anàlisi dilatomètric de les pastes caracteritzades crues, a l'esquerra, i cuites a 1030°C, a la dreta.

A la *Taula 3* es mostra com els coeficients lineals de les pastes tendeixen a augmentar quan la granulometria és més fina, amb l'excepció de la pasta **P4**.

Taula 3: Coeficients lineals de peces cuites a 1030°C.

$\alpha \times 10^7 (^\circ\text{C}^{-1})$	α_{25-300}	$\alpha_{300-500}$	$\alpha_{500-650}$
P1	41,3	52,5	74,4
P2	42,5	54,9	83,7
P3	42,3	54,8	84,3
P4	42,6	46,1	64,4
P5	45,4	56,5	94,6
P6	51,8	59,8	92,4
P7	64,3	91,3	119,2

També s'han repetit les dilatometries amb peces cuites a **1200°C**, amb la finalitat de comprovar com els canvis que es produeixen a la microestructura quan les peces es couen al seu cicle tèrmic recomanat varien molt el seu comportament dilatomètric, a la *Taula 4*. Els resultats no són conclouents.

Taula 4: Coeficients lineals de peces cuites a 1200°C.

$\alpha \times 10^7 (^{\circ}\text{C}^{-1})$	α_{25-300}	$\alpha_{300-500}$	$\alpha_{500-650}$
P1	39,6	52,5	74,4
P2	49,7	59,3	81,1
P3	53,67	58,9	82,23
P4	58,4	55,5	71,4
P5	60,4	62,2	87,6
P6	42,8	62,6	92,8
P7	62,08	88,2	113,8

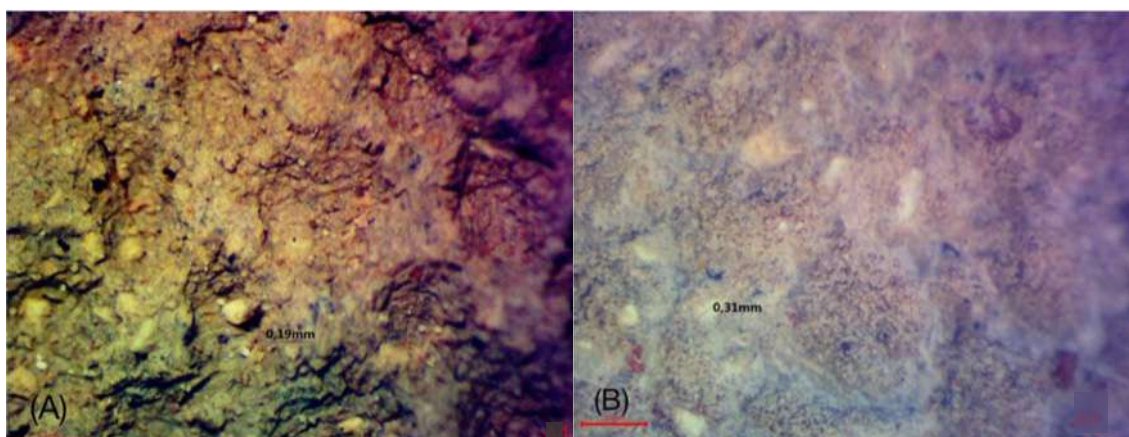
5.1.4 Micrografies.

Amb aquestes imatges es pot comprovar com canvia la textura de la peça crua segons el tipus de xamota i el tractament de la superfície. D'aquesta manera, es presenta de cada pasta una comparativa de la superfície seca amb textura de tela de laminar en comparació amb la mateixa superfície desbastada, on es pot apreciar clarament les partícules més grosses (normalment xamota).

A més a més de les peces seques s'han realitzat micrografies de les peces cuites, carbonitzades, i s'ha mesurat la penetració dels gasos reductors durant el trempat de la peça, en funció del tipus de pasta i de xamota. Finalment s'han realitzat micrografies de les provetes brunyides per a dilatomètries de totes les pastes ceràmiques, tant crues com cuites, amb una superfície molt més regular.

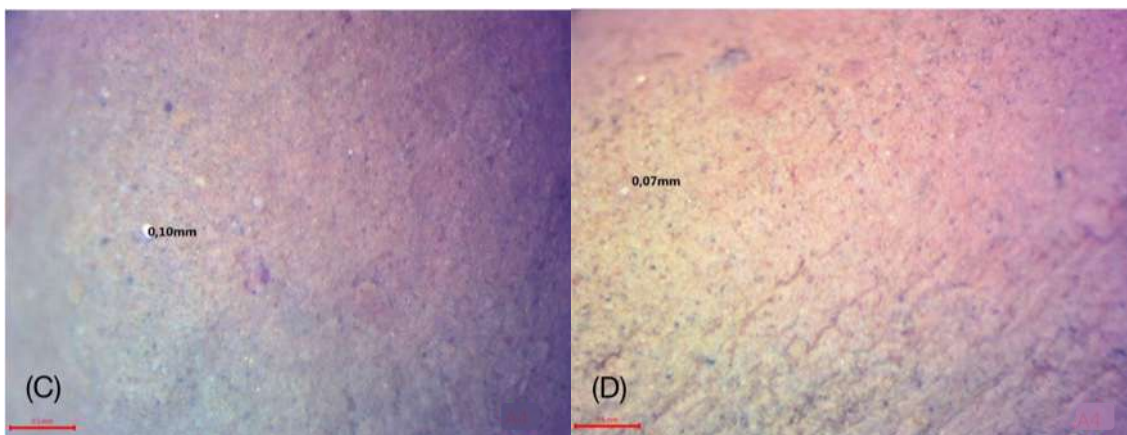
5.1.4.1 Pasta P1

En primer lloc es mostren les micrografies de la superfície de la peça texturitzada (A) i desbastada (B), on es poden observar millor les partícules de xamota, a la Il·lustració 13.

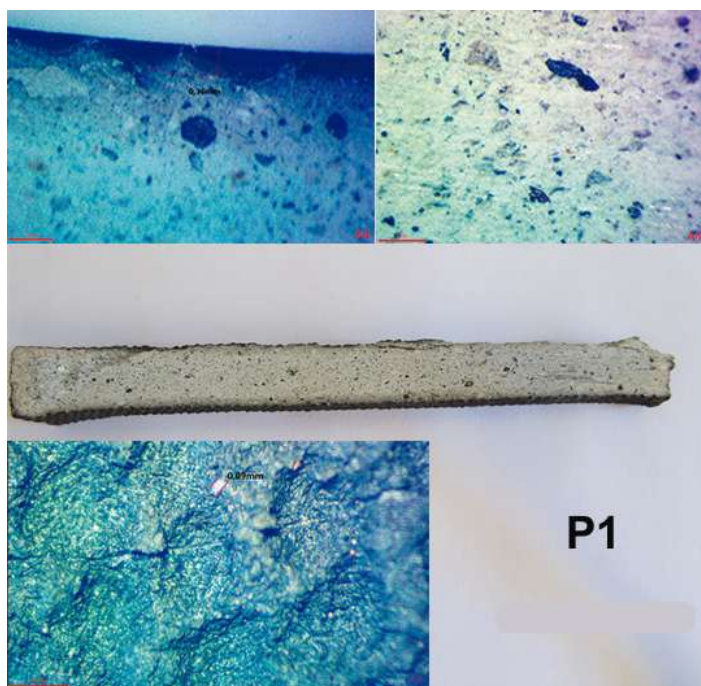


Il·lustració 13 Microscòpia òptica de la superfície d'una peça de la pasta P1, texturitzada (A) i desbastada (B).

Si comparem amb les imatges de les provetes, brunyides, veurem com la textura superficial, tant en cru com en cuit, és molt més homogènia, a la *Il·lustració 14*.



Il·lustració 14 Micrografies òptiques de la superfície de la pasta P1 brunyida (C) en cru i (D) en cuit.



Il·lustració 15 Interior i superfície d'una peça carbonitzada de la pasta P1.

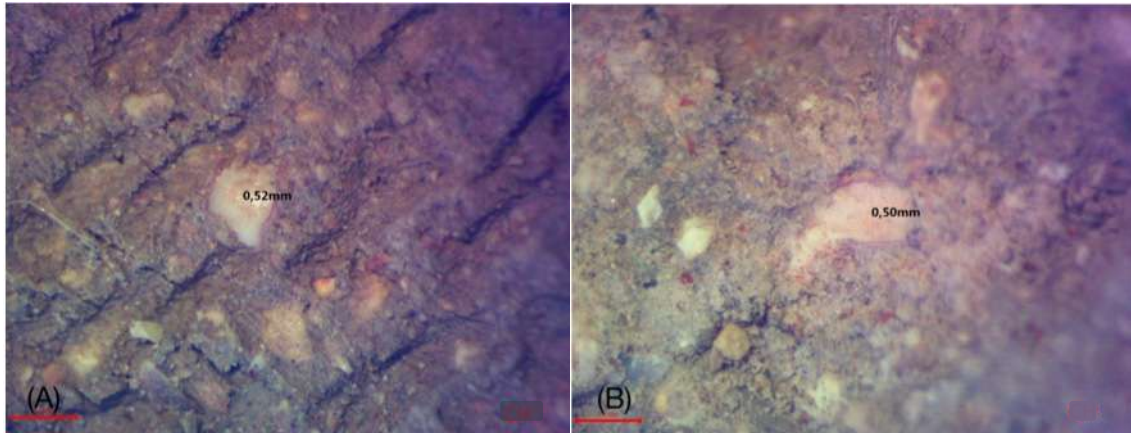
I finalment es mostra un muntatge de les superfícies i l'interior d'una peça cuita i carbonitzada de la pasta de gres xamotat **P1** a la *Il·lustració 15*.

A la vora, a la imatge (E), es pot veure com la superfície s'ennegreix però en una capa molt fina, de tant sols 4 dècimes de mm a la part més grossa, i que la textura rugosa es manté tant a la superfície com a l'interior.

La superfície carbonitzada apareix pràcticament de color negre, mentre que l'interior de la peça deixa al descobert clarament una composició molt heterogènia amb partícules grosses diferents.

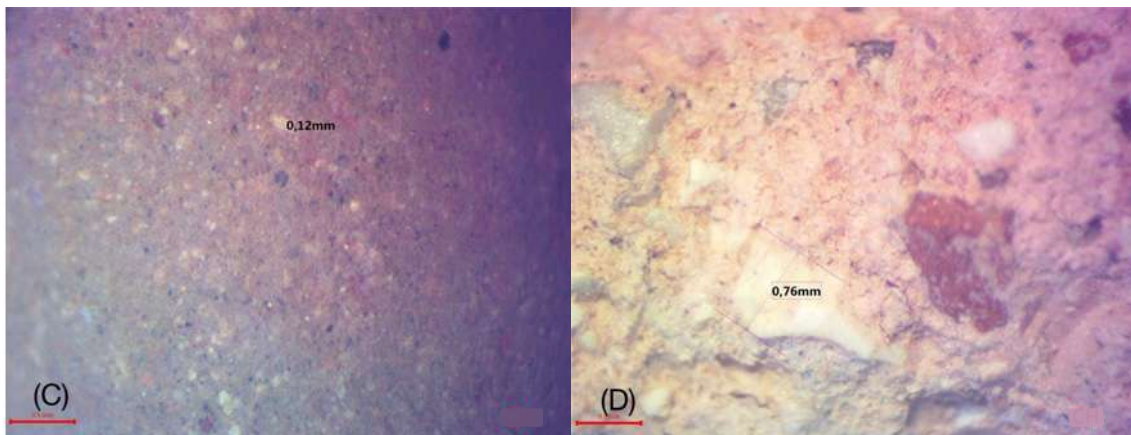
5.1.4.2 Pasta P2

A la *Il·lustració 16* s'observa com les partícules de xamota són de gran mida i s'observen clarament a la superfície, tant de la peça texturitzada com de la desbastada.



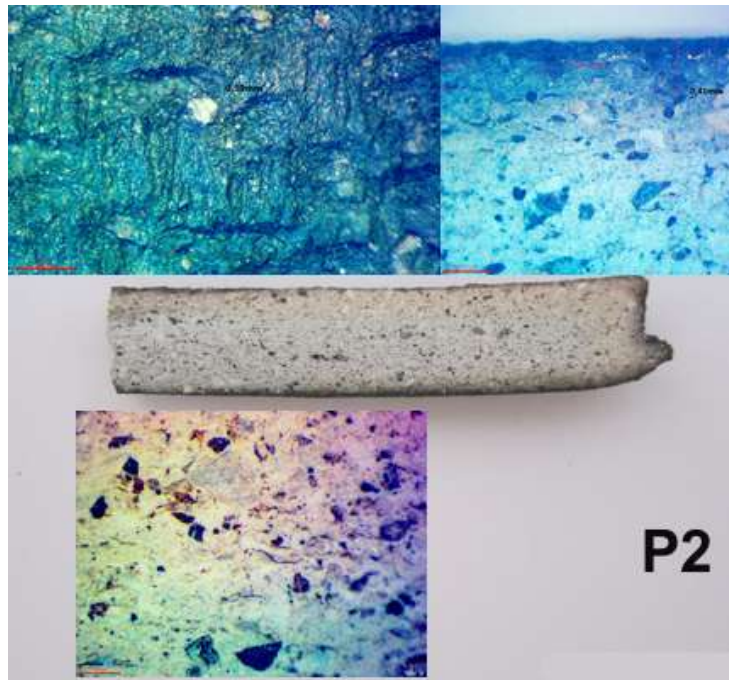
Il·lustració 16 Micrografies òptiques de la superfície P2 texturitzada (A) i desbastada (B).

Respecte de la *Il·lustració 17*, es pot observar com en aquest cas, encara que la superfície estiga brunyida, es veuen clarament les partícules de xamota.



Il·lustració 17 Micrografies de la superfície de la proveta brunyida crua (C) i cuita (D).

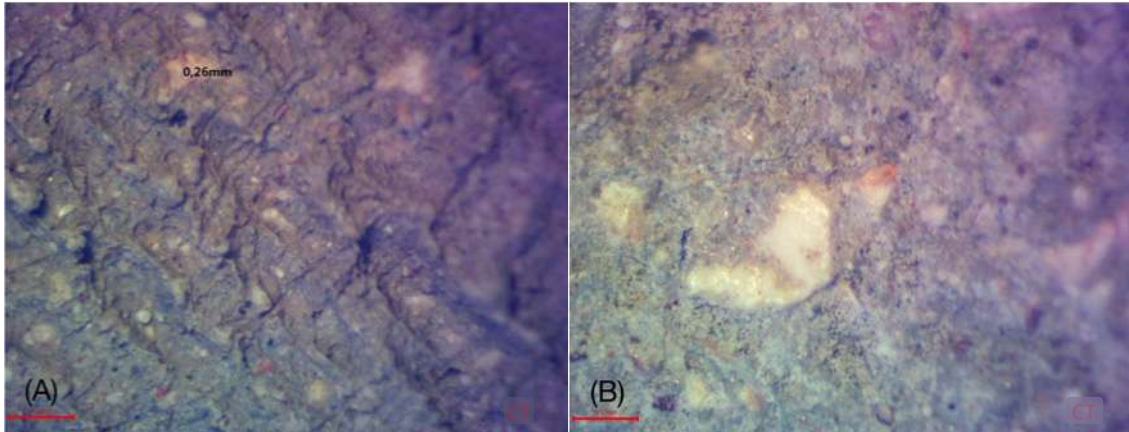
Finalment es mostra el muntatge relatiu a la peça de composició **P2** carbonitzada, a la *Il·lustració 18*. S'aprecien clarament les partícules grosses, tant a la superfície com a l'interior. L'espessor de la capa carbonitzada és més difús que en la composició anterior.



Il·lustració 18 Micrografia de la superfície d'una peça P2 carbonitzada.

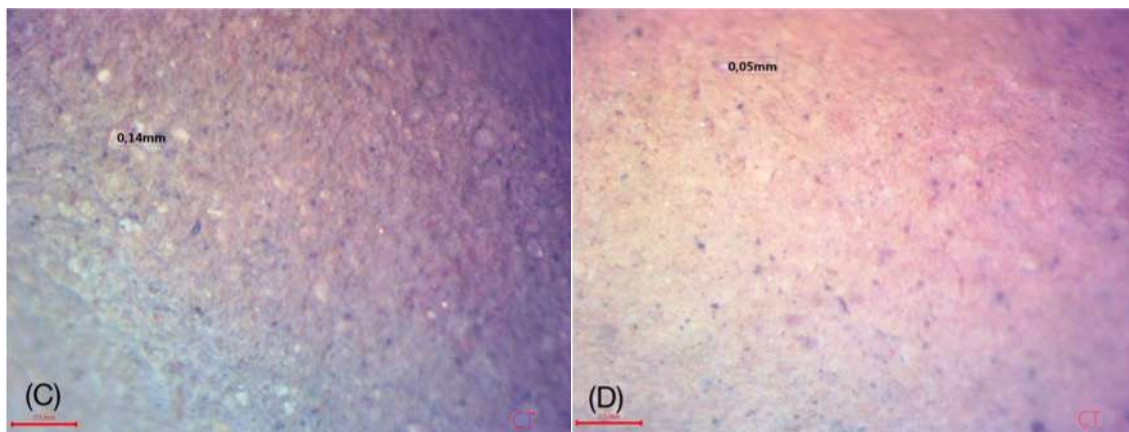
5.1.4.3 Pasta P3:

A la superfície texturitzada (A) i desbastada (B) de la peça de composició P3 crua també s'aprecia clarament la presència de partícules xamotades, a la *Il·lustració 19*.

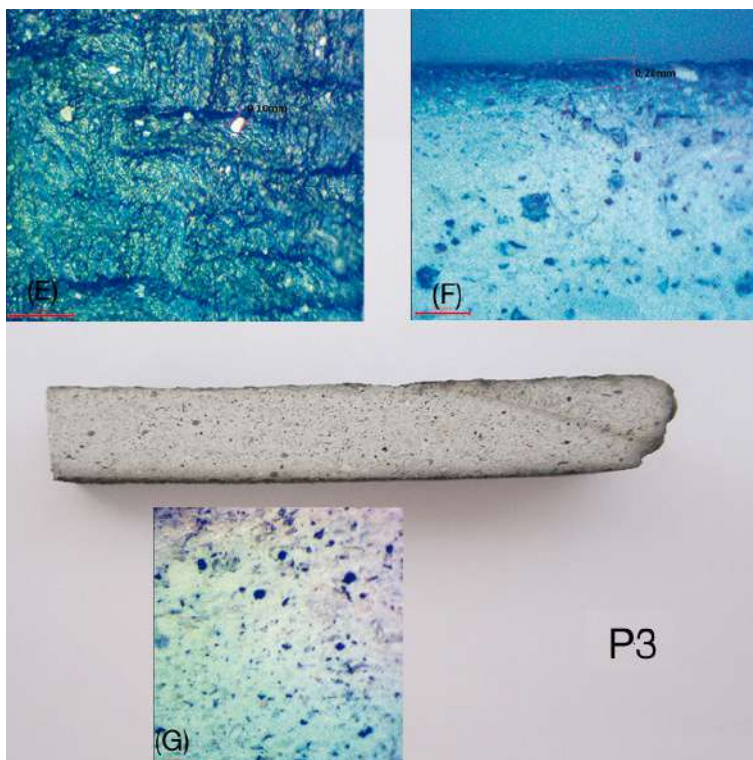


Il·lustració 19 Micrografia òptica de la superfície d'una peça de composició P3.

A continuació es mostra la superfície brunyida, a la *Il·lustració 20*, amb superfície molt més regular.



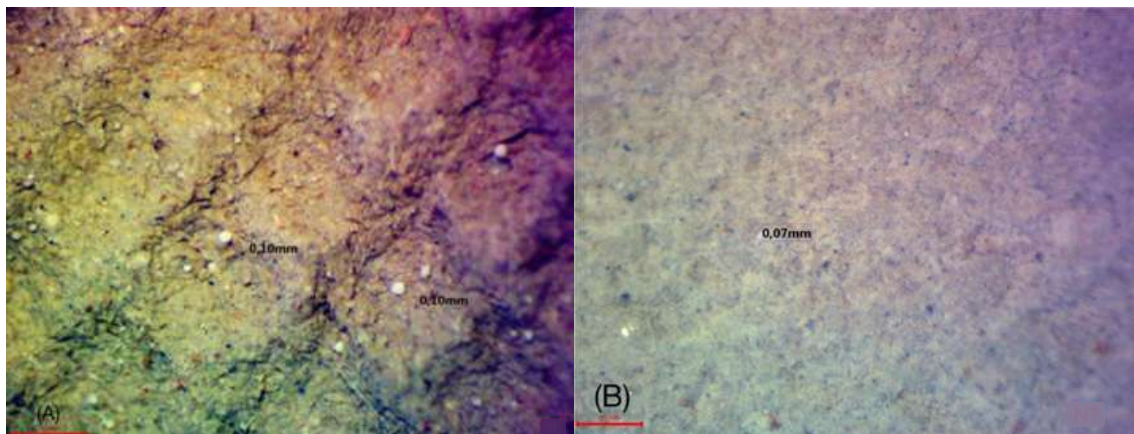
Il·lustració 20 Superfície de la proveta P3 crua(C) i cuita (D).



Il·lustració 21 Superfícies i interior d'una peça de composició P3 cuita per raku.

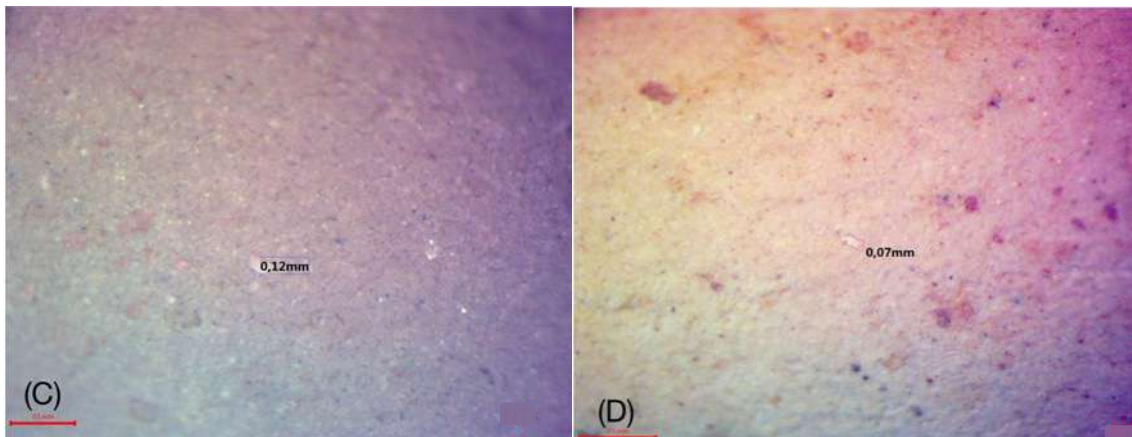
5.1.4.4 Pasta P5

Es mostren en primer lloc la cruja texturitzada (A) i desbastada (B), a la *Il·lustració 22*, on s'observa clarament una textura molt més homogènia que en les anteriors pastes.



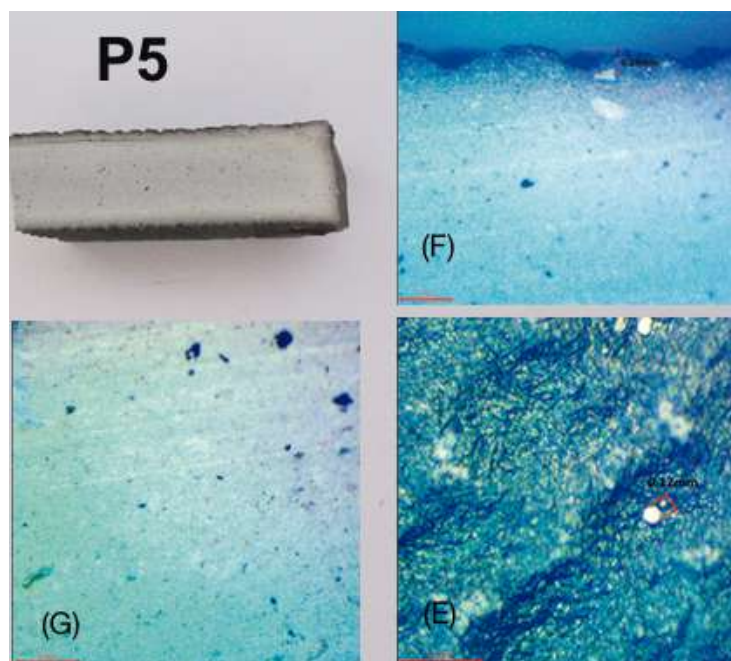
Il·lustració 22 Micrografies de la superfície d'una peça de composició P5 texturitzada (A) i desbastada (B).

A continuació es mostren les imatges que corresponen a la proveta cruja (C) i cuita (D), a la *Il·lustració 23*. La superfície és prou fina i homogènia.



Il·lustració 23 Superfície brunyida crua (C) i cuita (D) d'una peça de composició P5.

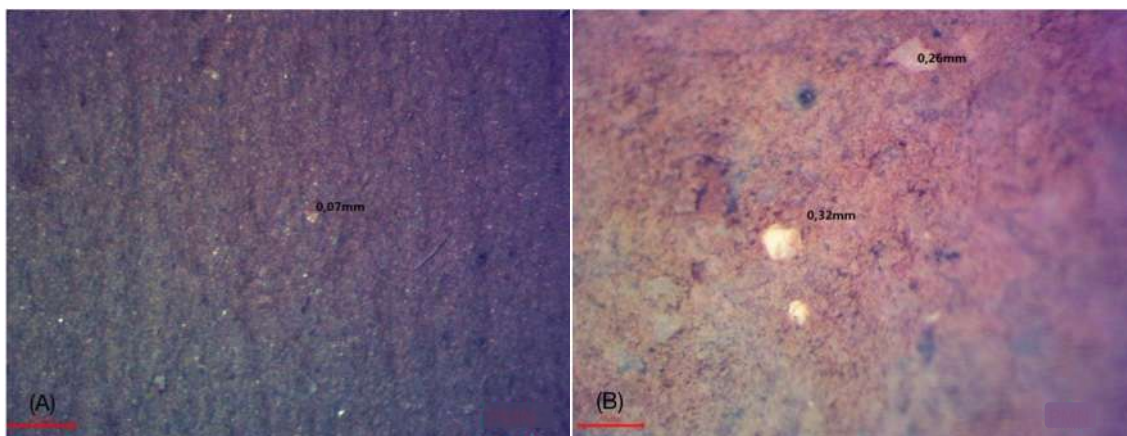
I finalment es presenta el muntatge amb les imatges extrems d'una peça cuita per raku on es pot comprovar la estructura interna (G), l'aspecte superficial (E) i la profunditat de penetració dels gasos reductors a la vora de la peça (F), tot a la *Il·lustració 24*.



Il·lustració 24 Vora (F), superfície (E) i interior (G) d'una peça de composició P5.

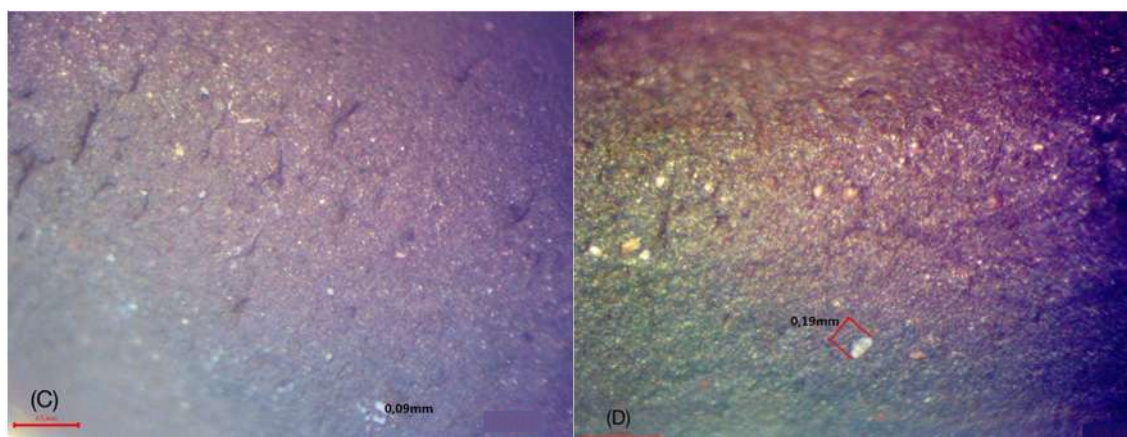
5.1.4.5 Pasta P7:

En primer lloc, estudiem la superfície crua, texturitzada (A) front a la mateixa peça desbastada (B), a la *Il·lustració 25*, on no s'observen partícules grans, tipus xamota.



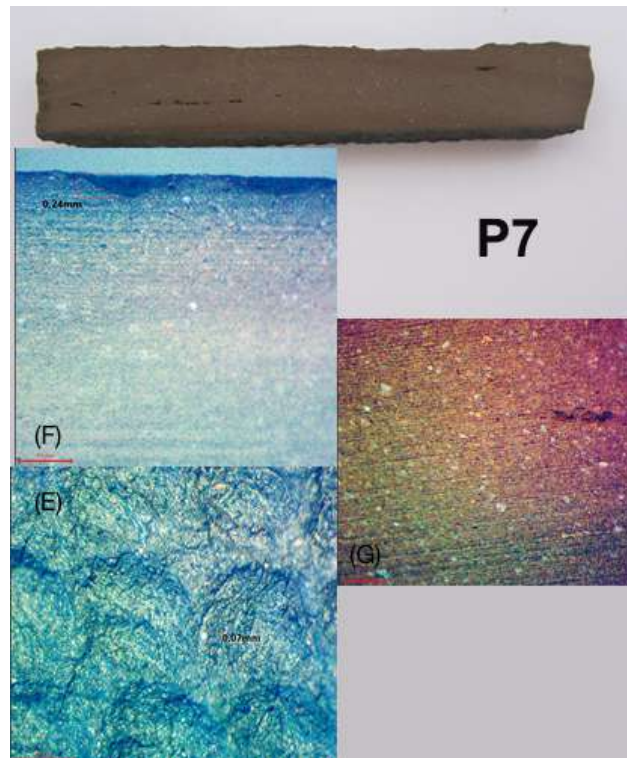
Il·lustració 25 Micrografies de les superfícies texturitzades (A) i desbastades (B) d'una peça de composició P7.

A continuació s'observa la superfície brunyida de la proveta crua (C) i cuita (D), a la *Il·lustració 26*, també sense partícules grosses.



Il·lustració 26 Micrografia de la proveta crua (C) i cuita (D) d'una peça de la composició P7 brunyida.

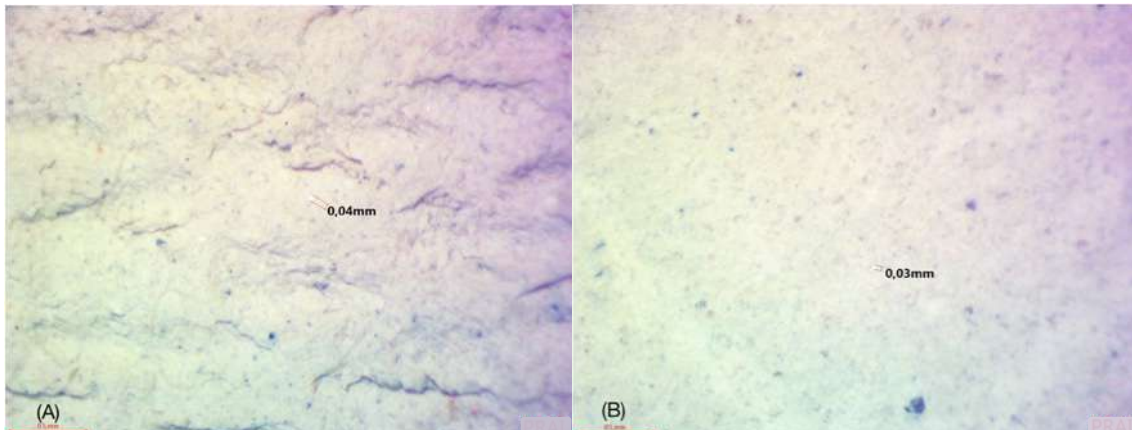
I per concloure, el muntatge fotogràfic on es veu el resultat de les micrografies realitzades a la superfície (E), vora (F) i interior (G) d'una peça de P7 cuita en forn de gas i sotmesa a un procés de trempat en matèria orgànica i refredament en aigua, a la *Il·lustració 27*. L'aspecte és més fi i amb poques irregularitats.



Il·lustració 27 Muntatge de les micrografies de la superfície (E), vora (F) i interior (G) d'una peça carbonitzada per raku de la pasta de composició P7.

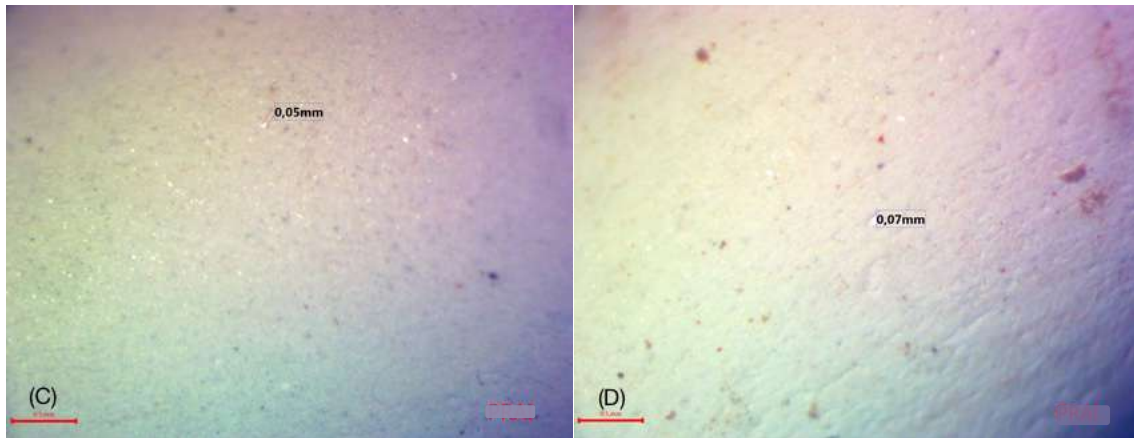
5.1.4.6 Pasta P6:

En primer lloc es veuran les micrografies de les peces crues, texturitzades i desbastades a la *Il·lustració 28*. Tenen un aspecte similar a la **P7** però amb coloració blanca, bastant homogènia:



Il·lustració 28 Micrografia òptica de la superfície texturitzada (A) i desbastada (B) d'una peça de composició P6.

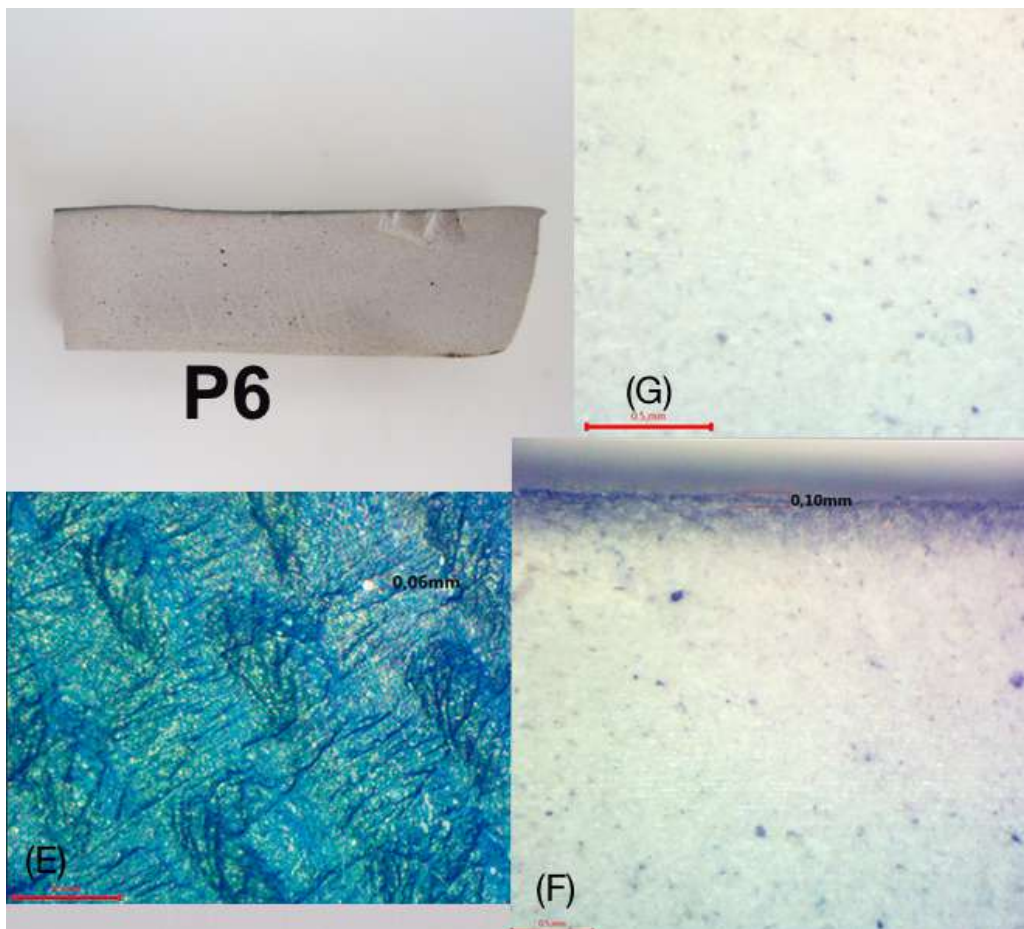
A la *Il·lustració 29* es pot observar com la superfície brunyida es molt similar, d'aspecte



molt fi:

Il·lustració 29 Micrografies òptiques de la superfície brunyida de provetes de composició P6 crua (A) i cuita (B).

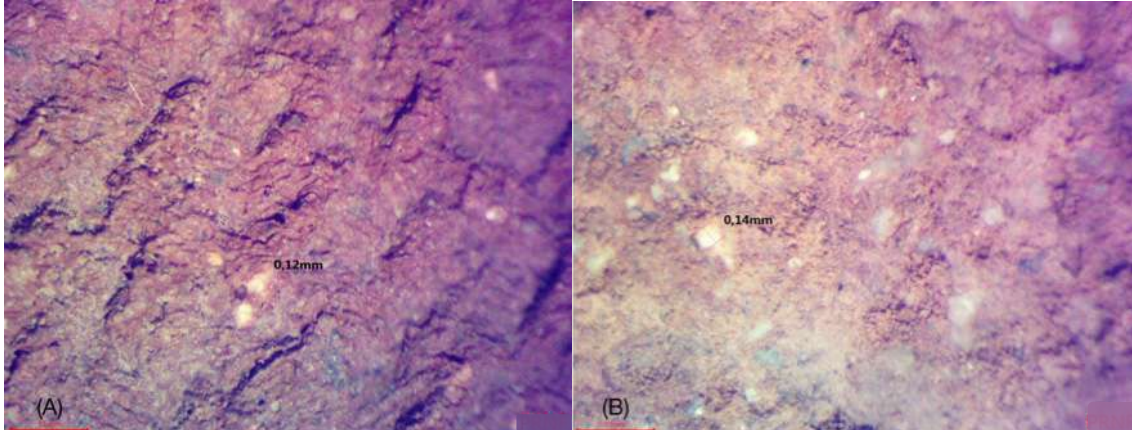
A continuació, les cuites, a la *Il·lustració 30* amb una estructura interna molt compacta i homogènia, i una penetració de gasos molt reduïda i definida:



Il·lustració 30 Muntatge de micrografies de la superfície (E), la vora (F) i l'interior (G) d'una peça cuita per raku en monococció.

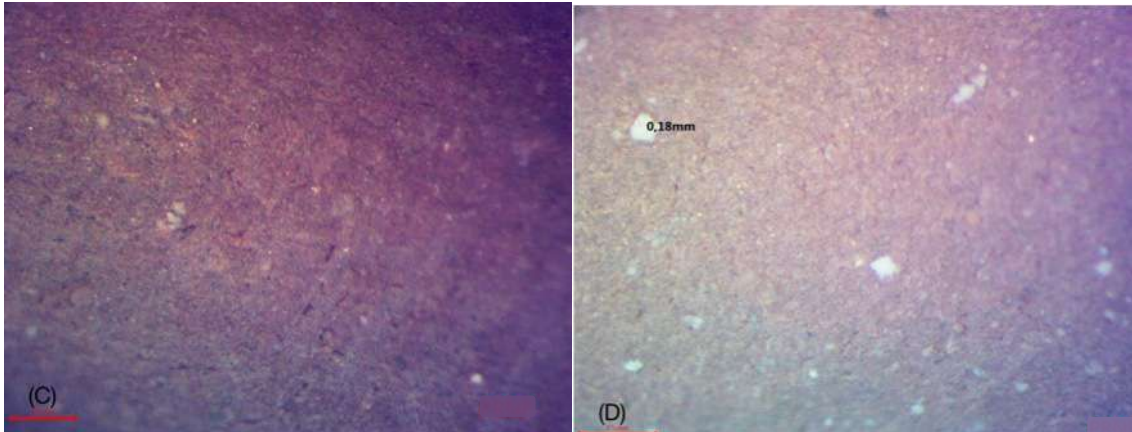
5.1.4.7 Pasta P4:

Comencem amb la comparativa entre superfícies crues, texturitzada (A) i desbastada (B) a la *Il·lustració 31*, on s'observen partícules de xamota de mida mitjana.



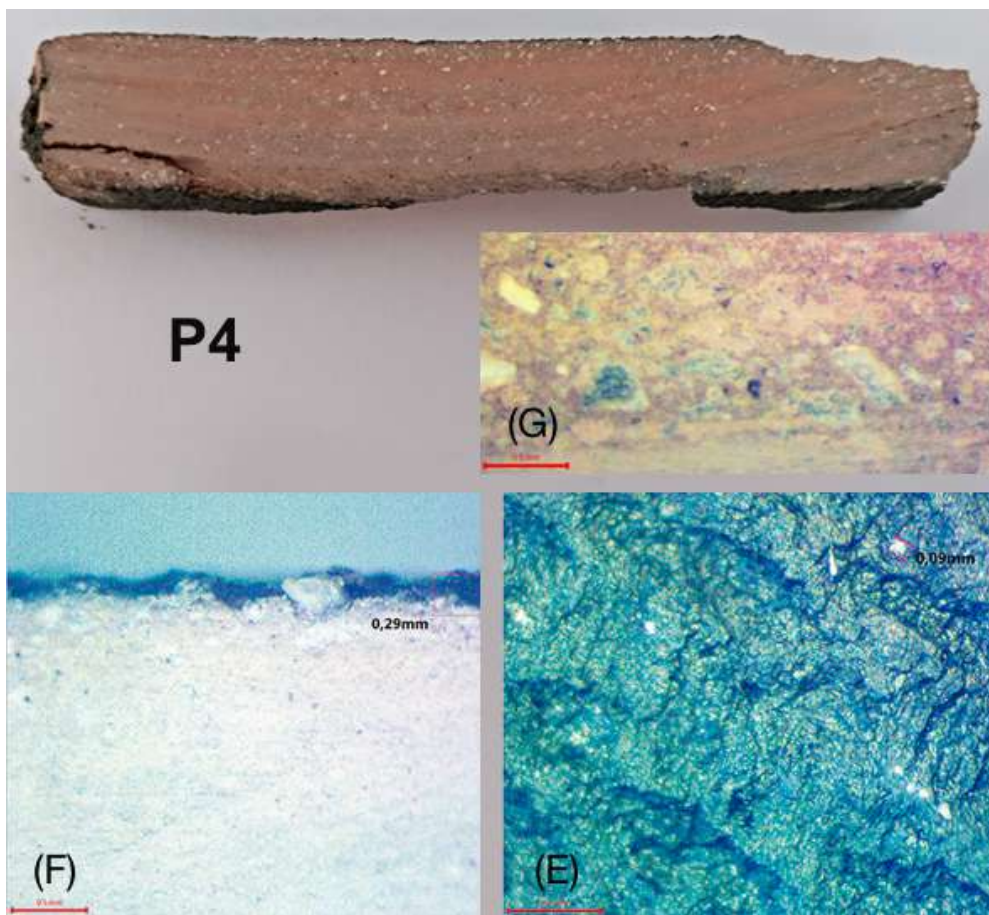
Il·lustració 31 Micrografies de la superfície texturitzada (A) i desbastada (B) d'una peça de composició P4.

A continuació comparem amb la superfície brunyida crua (C) i cuita (D), a la *Il·lustració 32*. Com la pasta està acolorida de negre, a la peça cuita destaquen les partícules menudes de xamota blanca.



Il·lustració 32 Micrografies òptiques de la peça de P4 brunyida crua (C) i cuita (D).

Finalment es mostra el muntatge en les micrografies de la peça de composició P4 cuita per raku, on s'observa la superfície carbonitzada (E), la profunditat de penetració dels gasos reductors a la vora de la peça (F) i l'estructura interior (G), a la *Il·lustració 33*. Tot i la coloració de la pasta, s'aprecia clarament la presència de xamota i l'estructura irregular. Aquesta estructura irregular és on es dipositen i acumulen les partícules carbonitzades durant la reducció en aire i matèria orgànica.



Il·lustració 33 Muntatge de micrografies que mostren la superfície (E), la vora (F) i l'interior (G) d'una peça de P4.

5.1.5 Absorció d'aigua.

Sobre peces cuites a **1050°C** s'ha estudiat la porositat oberta quantitativament mitjançant assaig de absorció d'aigua (**Aa**), presentats a la *Taula 5*, i s'ha relacionat els resultats amb els estudis anteriors. Per a fer-ho s'han bullit les peces **2h** i s'han pesat eliminant sols l'aigua sobrant per a calcular l'aigua introduïda.

Taula 5 Resultats de l'Absorció d'aigua a 1050°C.

	Massa seca (g)	Massa humida (g)	Absorció d'aigua (%)
P1	124,44	141,32	13,6
P2	170,04	195,40	14,9
P3	101,36	117,10	15,5
P4	118,77	134,73	13,4
P5	124,54	138,18	11,0
P6	151,59	169,58	11,9
P7	98,59	111,94	13,5

Amb aquestes dades es pot treure una sèrie de conclusions:

- Com que la temperatura de cocció és molt inferior a la que correspondria a la seva temperatura òptima, les pastes de gres presenten **Aa** molt superiors a les descrites a les fitxes tècniques.
- Si ens fixem en els resultats respecte de la granulometria, les més fines presenten menys porositat oberta, per tant, la reducció de la superfície serà menys profunda.
- La pasta de porosa **P7** presenta la porositat oberta que li correspondria a aquesta temperatura.

5.2 Coccions ràpides:

A continuació es mostra els resultats de les **5** primeres coccions desenvolupades, on en peces de **10x10x1** i **20x20x2cm** s'ha realitzat proves amb cicles molt ràpids per a determinar els temps de trempat òptim. El temps indicat correspon al trempat en aire i matèria orgànica:

Taula 6 Esquema amb els resultats de les primeres coccions.

	10x10, 15 min	10x10, 10 min	10x10, 5 min	20x20, 15min
P6	desventat	desventat	ok	expl. en cocció
P4	expl en cocció	ok	ok	expl. en cocció
P3	ok	ok	ok	expl. en cocció
P2	ok	ok	ok	ok
P1	ok	ok	ok	expl. en cocció
P7	ok	ok	expl. en cocció	expl. en cocció
P5	ok	ok	ok	expl. en cocció

Com s'observa a la *Taula 6* les peces de **P6** han desventat per xoc tèrmic abans d'eixir del forn, cosa difícil d'associar al seus baixos coeficients de dilatació. Per altra banda, la explosió durant la cocció de la peça **P4** a la primera cocció pot ser deguda a que encara queda aigua retinguda, però les explosions de les peces **P7** de **10x10** i de **20x20** es considera produït per la velocitat del cicle de cocció.



Il·lustració 34 Imatge del resultat de les primeres coccions.

De tota manera, a la *Il·lustració 34* es veu clarament que la pasta **P2** resisteix altes velocitats de coccions i al xoc tèrmic fins i tot en grans formats, ja que cap de les dues peces de **20x20** s'ha ressentit gens durant les coccions. Si relacionem amb la caracterització del material, es pot concloure que el fet que tinga molta porositat i que la porositat siga molt gran pot facilitar els dos efectes:

- Per una banda, al tindre molta porositat oberta facilita les desgassificacions durant l'escalfament, de manera que no ha habut cap peça explosionada durant l'estudi.
- La mida gran de xamota impedeix la contracció durant el trempat i absorbeix les tensions, presentant molta resistència al xoc tèrmic.
- Quan s'introdueix les peces en aigua, aquesta penetra pels canals oberts, de manera que es redueix el gradient de temperatures des de la superfície a l'interior, reduint molt les tensions degudes a la mida de la peça respecte d'altres composicions.



Il·lustració 35 Peces planes irregulars i amb variació de grossària.

S'han fet proves amb la pasta **P5** de grossor, laminant plaques que dupliquen el grossor des d'un cm i es couen peces amb cantons vius per veure com estan afectades. Sols desventa una peça amb diferències de grossor, mentre que les que estan conformats amb angles molt tancats no sofreixen cap tipus de esquerdat.



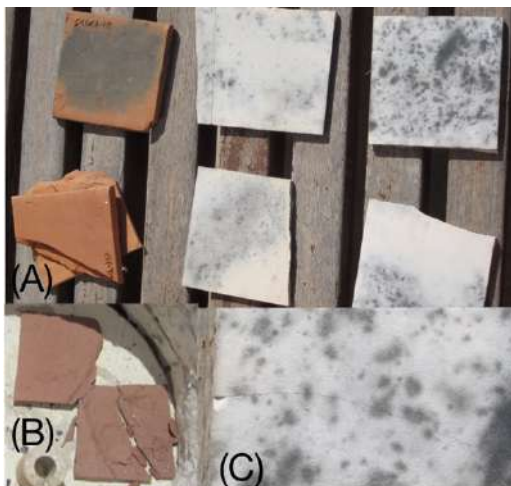
Il·lustració 36 Peces de P6 rebentades durant la cocció.

Com que la pasta que més problemes de explosions i desventat ha tingut en aquestes proves ha segut la **P6**, es fa una cocció únicament amb aquesta pasta, reduint la velocitat de cocció a partir de **400°C**. Més de la meitat de les peces rebenten dintre del forn, entre **400 i 500°C**, Com s'aprecia a la *Il·lustració 36* cosa per la que es conclou que cal ralentitzar encara més el cicle de cocció i des de temperatures inferiors. A partir d'aquest punt es comença a treballar amb material no contaminat.

5.3 Coccions lentes:

S'han realitzat **5** coccions amb cicles lents de cocció, una de pastes amb baixa resistència al xoc tèrmic, dues amb peces conformades per planxes enganxades mitjançant barbotina i posterior modelat, i peces conformades per pressió damunt motlles.

5.3.1 Cocció d'altres pastes:



Il·lustració 37 Resultat de la coccia de peces de composicions de baixa resistència al xoc tèrmic.

La primera coccia realitzada amb aquest cicle ha seguit de peces de **10x10x1** d'altres pastes. En concret s'ha provat una pasta de porosa roja per a bicoccia tradicional, una de revestiment blanca i una de porcellànic per a paviment. Els resultats no són concloents, però hi ha més desventats que a les peces de la mateixa mida de pastes de gres xamotat, tenint en compte que aquelles s'han cuit en condicions molt més agressives de pujada de temperatura. Es destaca que en la peça que ha explotat durant l'escalfament s'han trobat restes de l'existència de bombolles a l'interior de la peça.

A la Il·lustració 37 es veu el resultat de la coccia, on una peça de la pasta **PR**, laminada, rebenta i l'altra ha resistit tant la coccia com el xoc tèrmic, les peces premsades de la pasta **PB** no han patit desperfectes i les peces premsades de **PC** han tingut també resultats dispars, ja que una de les peces ha desventat per xoc tèrmic. Com que les peces cuites amb el mateix format i amb condicions de coccia i extracció més agressives no han patit tants desperfectes, si obviem les de **P6**, podem concloure que en general són menys resistents a les condicions agressives de coccia que les de gres xamotat, cosa que concorda amb els resultats obtinguts per a la **P7**.

5.3.2 Coccions de peces conformades per planxes:

S'han cuit peces conformades per planxes pegades i modelades de les pastes **P2**, **P3** i **P5**, en dues coccions, ja que sols es pot omplir un plànol del forn per a poder descarregar en calent. S'ha observat com en totes les pastes els resultats han seguit similars, i no s'han produït explosions durant l'escalfament. Les juntes perpendiculars han aguantat prou bé la coccia i el xoc tèrmic, mentre que les juntes entre plaques en paral·lel s'han separat, algunes ja durant la coccia, i altres han desventat durant el trempat.



Il·lustració 38: Peces conformades per planxes modelades.

Les peces de la *Il·lustració 38* han estat conformades per persones diferents, amb diferents tècniques, i tot i això s'han obtingut els mateixos resultats, cosa per la que es consideren concloents.

5.3.3 Coccions de peces conformades per emmotllat en estat plàstic (apretó):

S'han realitzat dues coccions més de les peces realitzades en **P2**, **P5** i **P6**. En aquest cas no hi ha juntes, pel tipus de conformat. Açò augmenta la resistència de les peces, com s'ha vist als resultats de la primera cocció. A la segona cocció han hagut problemes amb el cremador i les peces han explotat durant l'escalfament, cosa per la que no hem obtingut resultats concloents.



*Il·lustració 39:
Peces realitzades
per emmotllat i
cuites segons la
tècnica de raku.*

6. CONCLUSIONS

- La granulometria de la pasta marca de forma important tant la profunditat de penetració dels gasos, com l'aspecte superficial. Afecta més a la resistència de la peça als escalfaments bruscos que al la resistència al xoc tèrmic, segons dades experimentals.
- Es molt important que la peça estiga ben seca i lliure de bombolles per a poder coure-la a un cicle de monococció en un forn de raku.
- Les pastes que presenten molta porositat oberta i mida de xamota molt grossa presenten millor comportament tant durant l'escalfament com durant el trempat. En canvi, quant més fina siga la granulometria de la peça, més perill d'explosions durant l'escalfament i més risc d'esquerdat durant el trempat i refredament en aigua.
- Les peces conformades per modelat de planxes presenten un comportament prou resistent tant respecte de l'escalfament com al xoc tèrmic, però la unió entre planxes superposades és feble i es poden separar en qualsevol de les dues etapes. Els assajos en peces emmotllades sols han presentat problemes durant l'escalfament, no s'han observat desventats.
- Els forns de gas per a coccions artesanals de raku presenten poca uniformitat en la circulació de gasos, cosa que obliga a ralentitzar l'escalfament en un procés de monococció, per baix de **15°C/min**.
- Quan augmenta la mida, espessor i complexitat geomètrica de les peces, la cocció ha de ser més lenta, i el xoc tèrmic és major.
- Amb **15 min** de trempat en matèria orgànica és suficient per aconseguir que la peça no desvente, sempre que la pasta siga del tipus resistent al xoc tèrmic.
- Cal augmentar el límit de pressió dels cremadors quan es pretè arribar a temperatures elevades en forns de gas per a raku.

7. BIBLIOGRAFIA:

- Brierley, B., 2014. *Firing Kilns* Bloomsbury, ed.,
- Carta, G. et al., 2013. Crack propagation induced by thermal shocks in structured media. *International Journal of Solids and Structures*, 50(18), pp.2725–2736. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijsolstr.2013.05.001>.
- Dassow, S. von, 2009. *Low-firing and Burnishing*, Ohio.
- Ferrer Olmos, L., 1964. Resistencia de los materiales cerámicos a los cambios bruscos de temperatura. *Boletín de la Sociedad Española de la Cerámica*, 3(6), pp.603–610. Available at: <http://boletines.secv.es/upload/196403603.pdf>.
- Harrison, R., 2013. *Sustainable ceramics* Bloomsbury, ed.,
- HASSELMAN, D.P.H.P.H., 1969. Unified Theory of Thermal Shock Fracture Initiation and Crack Propagation in Brittle Ceramics. *Journal of the American Ceramic Society*, 52(11), pp.600–604.
- Jernegan, J., 2009. *Dry Glazes* 2015th ed. Bloomsbury, ed., New York.
- Kingery, W.D., 1955. Factors Affecting Thermal-Stress Resistance of ceramic Materials. *Journal of the American Ceramic Society*.
- Panda, P.K. et al., 2002. Science and Technology of Advanced Materials Thermal shock and thermal fatigue study of ceramic materials on a newly developed ascending thermal shock test equipment Thermal shock and thermal fatigue study of ceramic materials on a newly developed ascending thermal shock test equipment. , 6996. Available at: <http://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=tsta20>.
- Pinos, V. et al., 2017. Formulación de una Pasta Resistente al Shock Térmico para la Técnica Japonesa Raku Formulation of a thermal shock resistant paste for the Japanese Raku technique. , pp.15–28.
- SACMI, 2004. *Tecnología Cerámica Aplicada Vol.2*,
- Tyler, C. & Hirsch, R., 1975. *Techniques for contemporary Potters. RAKU*,
- Watkins, J.C. & Wandless, P.A., 2004. *Alternative Kilns & Firing Techniques*,

CÍRCULO DE OCIO

Cristina Ferrer Hernández, Maria del Mar Pastor Aliaga
Gran Formato . Escuela Superior de Cerámica de l'Alcora

Resum

Els cromlec són monuments megalítics formats per dolmens introduïts en terra i que adopten una forma circular. Hom creu que foren només monuments funeraris i que més tard pogueren convertir-se en recintes sagrats. La seua disposició peculiar i l'extraordinària monumentalitat fan pensar a molts estudiosos en un altre tipus de funcions, potser temples o observatoris astronòmics, o llocs de reunió per a la comunitat. En aquesta última funció s'inspira la instal·lació proposada en el present treball d'investigació.

Es tracta d'un projecte artístic de gran format que consisteix en el disseny i la realització d'una sèrie de cinc peces modulars de forma circular i orifici central (tor geomètric), disposades tot formant un semicercle. Una altra peça de les mateixes característiques, seccionada per diferents parts, forma un cercle discontinu, que disposat al centre de la instal·lació, fa la funció de seient, harmonitzant i abraçant el conjunt, cosa que permet sentir-se abrigat, arrecerat i protegit per eixes cinc peces alçades com si es tractara d'un grup d'arbres.

El cercle central ajuda i invita a agrupar, a conversar, a contemplar... Es tracta d'un espai obert per a diferents activitats. Un espai multiusos on es puga gaudir d'una xarrada entre companys i amics, una conferència a l'aire lliure, cocions de rakú, etc. En definitiva un lloc de trobada que ens envolte i ens invite a quedar-nos en aquest indret harmoniós.

Paraules clau

Cromlec; cercle; combinabilitat; ceràmica; geometria.

Resumen

Los Crómlech son monumentos megalíticos formados por dólmenes introducidos en el suelo y que adoptan una forma circular. Se cree que fueron solo monumentos funerarios y que más tarde pudieron convertirse en recintos sagrados. Su peculiar disposición y la extraordinaria monumentalidad hacen pensar a muchos estudiosos en otro tipo de funciones, quizá templos u observatorios astronómicos, o lugares de reunión para la comunidad. En esta última función se inspira la instalación propuesta en el presente trabajo de investigación.

Se trata de un proyecto artístico de gran formato que consiste en el diseño y la realización de una serie de cinco piezas modulares de forma circular y orificio central (toro geométrico), dispuestas formando un semicírculo. Otra pieza, de las mismas características seccionada por distintas partes, forma un círculo discontinuo que, dispuesto en el centro de la instalación, hace la función de asiento, armonizando y abrazando el conjunto, permitiendo sentirse arropado, cobijado y protegido por esas cinco piezas levantadas como si de un grupo de árboles se tratara.

El círculo central ayuda e invita a agrupar, a conversar, a contemplar... Se trata de un espacio abierto para diferentes actividades. Un espacio multiusos donde se pueda disfrutar de una charla entre compañeros y amigos, una conferencia al aire libre, cocciones de rakú etc. En definitiva, un lugar de encuentro donde nos envuelva y nos invite a quedarnos en este lugar armonioso.

Palabras clave

Crómlech; círculo; combinabilidad; cerámica; geometría.

Abstract

A *Cromlech* or stone circle is a megalithic monument formed by circular-shaped dolmens embedded into the ground. It is believed that stone circles were conceived as funeral monuments only which later might become sacred places. Their peculiar arrangement and formidable monumentality suggest other purposes to many scholars. They might serve as temples or astronomical observatories, or as gathering places for communities, this last function being the main inspiration of the proposed installation in this research work.

This large-format, artistic project entails the design and production of a five-piece, round-shaped modular series with a central hole (geometrical torus) sitting together in a semicircle. Another piece sharing the same features and cut in several parts forms a discontinued circle in the centre of this installation, serving as sitting area, harmonising and embracing the whole structure. There is a sense of protection, refuge and safety provided by these five pieces erected just as if they were a tree orchard.

The central circle invites us to gather, to talk and behold the surroundings. It is an open space serving many needs, a multi-purpose space where to enjoy chats with our peers or friends, an open-air conference, raku pottering lessons, etc. In essence, this is a harmonious, cocooning gathering place that invites us to stay.

Keywords

Cromlech; circle; combinability; ceramics; geometry.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo comienza planteando un proyecto para gran formato, basándonos en tres direcciones de trabajo, la abstracción, la geometría sagrada y las construcciones megalíticas llamadas *Crómlech*.

Abstracci3n

En la filosofa el concepto de abstracci3n ha sido arrinconada desde *Shopenhauer* hasta hoy. Ha sufrido cierta degeneraci3n: la abstracci3n pas3 a ser simplemente el aislamiento de un detalle respecto a la totalidad.

Al cabo de los siglos de latencia, el concepto de abstracci3n volvi3 a la vida alrededor de 1910 con el mal uso hecho del Trompe l'oeil durante el siglo XIX se haba vaciado la perspectiva de su savia vital. Al mismo tiempo, se haba visto amenazada y acosada por la presi3n de la fotografia. El maravilloso descubrimiento del Renacimiento haba venido a ser una receta, se haba desangrado, se haba agotado.

En 1906, en la 3poca en que Matisse, Picasso y Braque estaban creando una nueva concepci3n del espacio que brotaba de nuestra propia era, Wilhelm Worringer escrib3 su tesis *Abstracci3n y Empat3a* (publicada en 1908), en ella se enfrenta un par de contrarios, la abstracci3n y el naturalismo. La idea de abstracci3n vuelve a ser reconocida como un principio formulativo esencial en el arte, y elevada a una posici3n dominante.

La abstracci3n en cuanto medio art3stico de expresar exigencias emocionales haba estado enterrada durante siglos, recluida en el inconsciente. Al renacer en torno a 1910, los mismos tipos que encontramos en el arte primevo pasaron de nuevo a primer plano.

La influencia de las formas surrealistas de Mir3 y el expresionismo figurativo de Picasso fue determinante en la obra del ceramista norteamericano **Peter Voulkos** que se inscribe dentro del "expresionismo abstracto" de los a3os 50. Fue el primer movimiento pl3stico que afect3 de lleno a la cer3mica en forma total, convirti3ndola en art3stica, ya no exclusivamente en una actitud interesada, decorativa, artesanal como haba sido hasta entonces. La cer3mica es concebida como objeto no funcional, expresivo, susceptible de soportar tratamientos no tradicionales, en aras de lograr una expresi3n art3stica.

La irrupci3n de *Arcadio Blasco*, *Angelina Al3s*, *Elena Colmeiro* y *Enric Mestre* representa la consolidaci3n de la cer3mica espa3ola como movimiento pl3stico ya irreversible. Son los introductores de la primera escultura cer3mica que desarrollar3 la disciplina desde diferentes 3pticas, tales como la pieza exenta, el mural y la instalaci3n.

Crómlech

La palabra *Crómlech* proviene del inglés *crom* que significa “curvado” y *lech*, “piedra plana” y están formados por una serie de menhires introducidos en el suelo que cierran un espacio de terreno de figura elíptica o circular. Como ejemplo podemos nombrar el *Crómlech* de Los Almendros de Portugal considerado el más importante de la Península Ibérica o el *de Stonehenge*, en el sur de Inglaterra, considerado el más importante de Europa.

La cultura megalítica se desarrolló en todo el mundo y después de 200.000 años se siguen encontrando restos de sus civilizaciones con el enigma de ¿Que es lo que hizo que las diversas y tan distantes culturas ancestrales tuvieran la misma visión arquitectónica y se pusieran a construir estos *monumentos* líticos? ¿Cómo se explica que todas ellas hayan tenido el conocimiento y capacidad para construirlos?



Figura 1: Crómlech Stonehenge. Fuente: <https://goo.gl/Snrs4E>



Figura 2: Crómlech Los Almendros. Fuente: <https://goo.gl/c5aqbP>

Las teorías afirman que servían como monumento funerario o como una necrópolis y que, más tarde, evolucionó para servir como templo o lugar de encuentro. En esta última hipótesis es en la que está inspirada la instalación que se propone, atraída por su peculiar disposición y la extraordinaria monumentalidad y misterio de estas construcciones.

Su función y origen también es motivo de debate en la comunidad científica, dado que las hipótesis mantenidas sólo se pueden apoyar en datos arqueológicos y no sobre fuentes escritas, por lo que historiadores y arqueólogos no han podido confirmar su utilidad exacta y de ahí que abunden leyendas de todo tipo a cerca del método de construcción de estos círculos de piedras que relatan historias misteriosas, sorprendentes e intrigantes.

Condicionantes que influyeron en su diseño

Se ha buscado una similitud o semejanza con estos monumentos de piedra, han sido fuente de inspiración para el presente trabajo no solo en la parte formal, sino también para la función que se ha querido dar a la instalación. Se parte del círculo como figura geométrica porque representa lo espiritual.

El círculo y su significado espiritual

El círculo es un símbolo que encontramos en todas las culturas y civilizaciones a lo largo de la historia, es una curva que se prolonga hasta volverse a encontrar, es un punto extendido con propiedades comunes a las del punto: perfección, igualdad, ausencia de división o de distinción. El círculo se considera en su totalidad indivisible, sin movimiento, sin comienzo ni fin y sin variación alguna.

Es la figura primordial de la geometría sagrada y de los mandalas, posiblemente fue de las primeras figuras que el ser humano utilizó para comunicar ideas y conceptos, en la mayoría de las culturas simboliza el sol, la totalidad, el ciclo de la vida y la piedra filosofal de la alquimia. También ha sido relacionado con la eternidad, la perfección, el infinito y el cosmos. Simboliza el tiempo, los ciclos de la vida y el mundo natural.

La Luna, los planetas y el Zodiaco utilizan la forma circular y cuando se quiere expresar igualdad se emplea la forma circular como en las mesas redondas de la ONU o la mística mesa Redonda del rey Arturo. Los amuletos en forma circular están diseñados para dar protección y en gran número de culturas el ritual de caminar alrededor de un objeto sagrado, define y santifica el espacio que dicho movimiento circular encierra.

El diseño de ciertos sitios considerados sagrados, principalmente iglesias, catedrales y mezquitas, hacen referencia a un conjunto de formas geométricas consideradas Geometría Sagrada que se han ido repitiendo a lo largo de la evolución del ser humano y en la que encontramos un trasfondo filosófico, religioso, espiritual y emocional.

La geometría es el estudio del orden espacial a través de la medición y relación de formas. La geometría y la aritmética, junto con la astronomía, constituían las principales disciplinas intelectuales de la educación clásica. El cuarto elemento de este gran... 'Quadrivium' era el estudio de la armonía y la música. La práctica de la geometría se interesaba en la manera en que el universo se estructuraba y se mantenía. Platón consideraba a la geometría y el número como el idioma filosófico más reducido, esencial, e ideal.

Paneles de inspiración



Figura 3: Panel abstracto. Fuente: Elaboración montaje propia



Figura 4: Panel arcaico. Fuente: Elaboración montaje propia

2 CONCEPTO DE PRODUCTO

Público objetivo

Es una instalación destinada a estar al aire libre, en una plaza de un campus universitario o en el patio de una escuela de arte, dirigida al propio alumnado, que sirva como marco para diferentes actividades, conferencias, o para disfrutarlo

Beneficios esenciales

Permite sentirse arropado, cobijado y protegido por esas cinco piezas. El círculo central ayuda e invita a agrupar, a conversar y a contemplar. Se trata de un espacio abierto para diferentes actividades. Un espacio multiusos donde se pueda disfrutar de una charla entre compañeros y amigos, una conferencia al aire libre, cocciones de rakú etc. En definitiva un lugar de encuentro donde nos envuelva y nos invite a quedarnos en este lugar armonioso.

Producto

El trabajo consiste en una serie de cinco piezas de forma circular y orificio central (toro geométrico), dispuestas formando un semicírculo. Otra pieza de las mismas características seccionada por distintas partes, forma un círculo discontinuo que dispuesto en el centro de la instalación, hace la función de asiento, armonizando y abrazando el conjunto.

Se ha considerado conveniente solo realizar la pieza de mayor tamaño, y la más pequeña para aligerar costes y aprovechar las posibilidades de combinabilidad del módulo. Se pueden hacer mesas y asientos a partir del mismo módulo.

La utilización del toro geométrico en nuestra escultura de forma repetitiva no es casual, se ha buscado una forma con carga simbólica, como es el círculo. También la disposición de la instalación inscrita en un semicírculo nos transporta a lugares mágicos y potentes de la prehistoria.

La simbolización nació de la necesidad de dar forma perceptible a lo imperceptible. Surgió tan pronto como el hombre tuvo que expresar la relación inquietante entre la vida y la muerte.

Modos y momentos de consumo

Su peculiar disposición y la extraordinaria monumentalidad hacen pensar a muchos estudiosos en otro tipo de funciones, quizá templos u observatorios astronómicos, o lugares de reunión para la comunidad. Esta última función es la aplicada en esta instalación. Permite sentirse arropado, cobijado y protegido por esas cinco piezas levantadas como si de un conjunto de árboles se tratara. El círculo central ayuda e invita a agrupar, a conversar y a contemplar. Se trata de un espacio abierto para diferentes actividades. Un espacio multiusos donde se pueda disfrutar de una charla entre compañeros y amigos, una conferencia al aire libre, cocciones de rakú etc. En definitiva, un lugar de encuentro donde nos envuelva y nos invite a quedarnos en este lugar armonioso.

Referentes y otros productos de la gama



Figura 5: Agnès NIVOT Fuente: <https://goo.gl/Qfy6Fi>



Figura 6: Ring Celestial Bliss, Taiwan Fuente: <https://goo.gl/5XxpaQ>

2.1 Objetivos Estéticos Formales: Formatos y dimensiones

La forma de construir cada una de las piezas que componen la instalación es por medio de un repetitivo modular. La realización se hace con moldes de escayola por apretón, se utiliza gres CH. La pieza más grande alcanza 225 cm de diámetro exterior, 148 cm de diámetro interior y la profundidad es de 38 cm. La más pequeña tiene un diámetro exterior de 83,33 cm, 62,50 de diámetro interior y la profundidad es de 13,88.

Se utilizarán esmaltes de alta temperatura. En el acabado se busca una textura visual sobre todo para la parte frontal del toro geométrico que la haga menos pesada y monótona. El vidriado de azul de bario elegido y aplicado sobre engobe de porcelana, crea unas aguadas que nos evoca tanto al mar como al cielo.

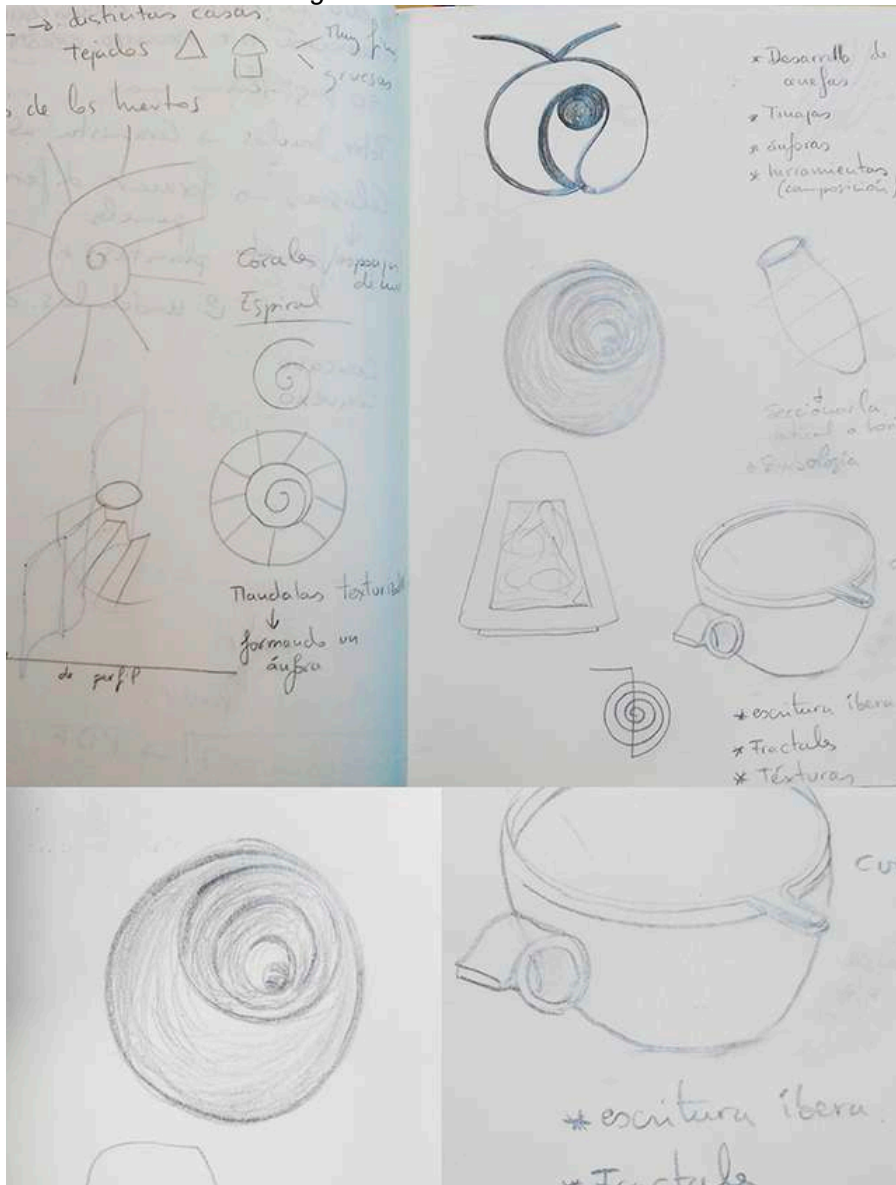
Para la estructura interior de la pieza:

Se hacen orificios laterales a cada módulo, para encajar mediante aros de hierro de 2 cm de diámetro y pegamento estructural toda la pieza y así quedar sujeta, para después anclarla a la zapata mediante perfiles de hierro, hormigón y mallazo. Para la pieza de 225 cm necesitaremos la utilización de una cimbra

de madera (encofrado) para facilitar el montaje, al igual que se utiliza en la construcción de arcos o arcadas en arquitectura.

2.2 Desarrollo Gráfico: Bocetos, planos, maquetas y modelos

Figura 7: Primeros bocetos



Fuente: Elaboración propia

Figura 8: Vista 1 maqueta



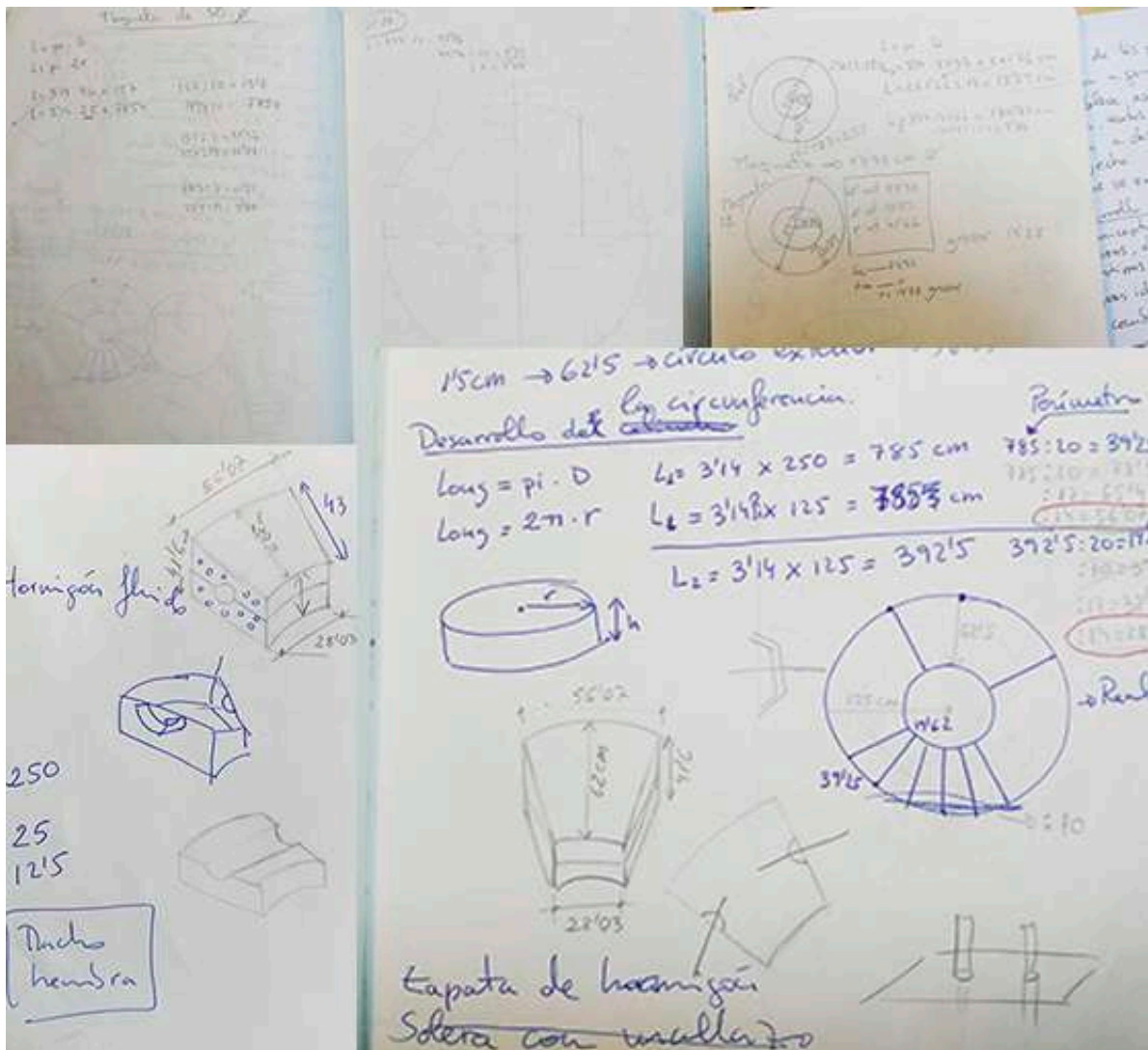
Fuente: Elaboración propia

Figura 9: Vista 2 maqueta



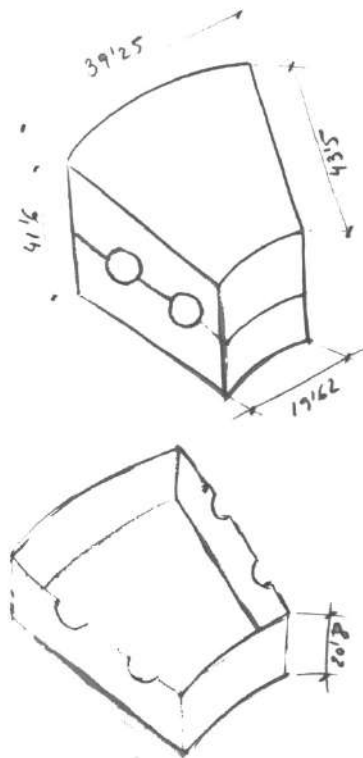
Fuente: Elaboración propia

Figura 10: Estudio división circunferencia



Fuente: Elaboración propia.

Figura 11: Boceto dovelas



Fuente: Elaboración propia.

Figura 12: Modelo (pieza pequeña). Dodelas



Fuente: Elaboración propia

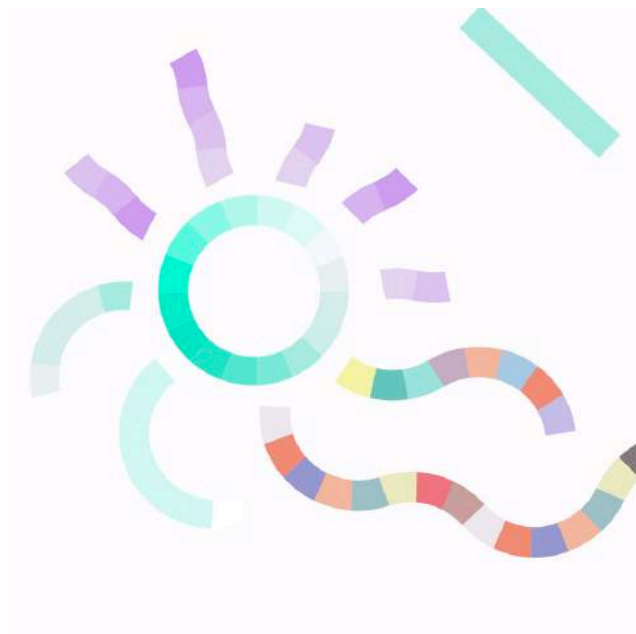
Figura 13: Recreación



Fuente: Elaboración propia.

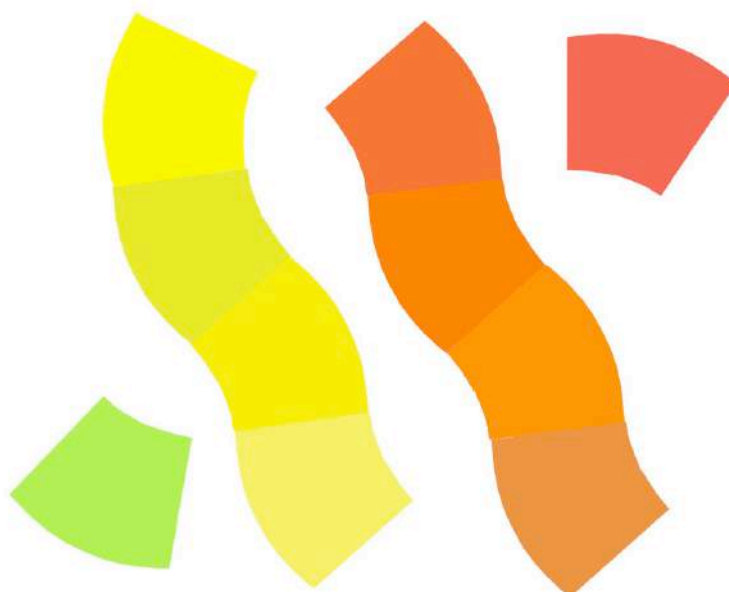
Ejemplos de combinabilidad y otra disposición del módulo de la pieza más grande. Vista de la planta

Figura 14: Vista planta combinabilidad



Fuente: Elaboración propia

Figura 15: Combinabilidad



Fuente: Elaboración propia.

3 APARTADO TÉCNICO

3.1 Estudio Cromático

Se quiere conseguir a través del color un acercamiento a los colores del mar, transmitiendo en las piezas cerámicas las sensaciones que obtenemos cuando lo contemplamos. Al utilizar colores complementarios, uno frío y otro cálido damos mucho más contraste a la obra. Por un lado, el azul nos evoca el cielo, el mar, la amplitud, la lejanía; y por otro, el naranja nos transmite lo próximo, lo orgánico, lo repleto de savia, lo vivo, la intimidad, el recogimiento.

Se ha querido combinar varios colores para recrear esos instantes que nos brinda la naturaleza a lo largo de un día. AZUL, NARANJA Y BLANCO

Figura 16: Inspiración cromática



Fuente: Elaboración propia

3.2 Pruebas de Engobes

ENGOBE -1	
Porcelana SA	100gr
Carbonato de Bario	15gr
Carbonato de Litio	2gr

ENGOBE -1/1	
Porcelana SA	100gr
Carbonato de Bario	15gr
Carbonato de Litio	15gr
CH tamizado	15gr

Figura 17: Engobe 1/1



Fuente: Elaboración propia

Figura 18: Engobe EN-1+barbotina ch+ barbotina SiO2



Fuente: Elaboración propia

3.3 Pruebas Esmaltes

Vd A 1 Base opaca satinada

Feldespat potásico Pro	43
Carbonato de calcio	6
Dolomita	6
Talco	20
Carbonato de Bario	8
Cuarzo M 63	17
Silicato zirconio	14
Harina de Rutilo	7

Figura 19: Esmalte Vd A 1



Fuente: Elaboración pròpia

CR1 Bario

Feldespat potásico Vicar	29,7gr
Nefelina Sienita	23,8gr
Cuarzo M 63 (Vic)	3,7gr
Arcilla Ball Clay magnum	4,5gr
Carbonato de Bario	38,3gr
Carbonato de cobre	3,2gr
Bentonita	2gr

Figura 20: Esmalte CR1 Bario



Fuente: Elaboración propia

Prueba definitiva para el color azul

Figura 21: EN 1+ Esmalte CR1 Bario



Fuente: Elaboración propia

CR10 Bario

Feldespat potásico Vicar	45gr
Creta MPB	7gr
Cuarzo M 63 (Vic)	7gr
Caolín Inglés Prodesco	6gr
Carbonato de Bario	35gr
Carbonato de cobre	4gr

Figura 22: Esmalte CR10 Bario

Fuente: Elaboración propia

CR 1 Cobalto

Feldespato potásico Vicar	50gr
Creta MPB	4gr
Caolín Inglés Prodesco	24gr
Dolomita	22gr
Óxido de cobalto	0,4gr

Figura 23: Esmalte CR 1 Cobalto



Fuente: Elaboración propia

CR 2 Cobalto

Feldespato potásico Vicar	64gr
Creta MPB	19gr
Caolín Inglés Prodesco	17gr
Rutilo	4gr
Carbonato de cobalto	0,85gr

Figura 24: Esmalte CR 2 Cobalto



Fuente: Elaboración pròpia

CR 5 Cobalto

Feldespato potásico Vicar	35gr
Creta MPB	3gr
Cuarzo	18gr
Caolín Inglés Prodesco	24gr
Dolomita	20gr
Carbonato de cobalto	1,5gr

Figura 25: Esmalte CR 5 Cobalto



Fuente: Elaboración propia

Vd Naranja

Carbonato de Litio	10gr
Nefelina Sienita	10gr
Arcilla Ball Clay magnum	25gr
Caolín	45gr
Cuarzo	10gr
Pigmento amarillo yema P-316 15%	15gr

Esmalte definitivo para el color naranja

Figura 26: Esmalte Vd Naranja



Fuente: Elaboración pròpia

Figura 27: Maqueta definitiva nº1 20x20cm



Fuente: Elaboración propia

Figura 28: Maqueta definitiva nº2 20x20cm



Fuente: Elaboración propia

3.4 Implementación-

3.4.1 Moldes

Tanto el molde de la pieza pequeña como el de la pieza grande es desmontable, se compone de tres piezas. Se ha querido hacer tres soleras por cada molde, para poder sacar varias reproducciones por apretón en un mismo día. Se ha utilizado e impregnado talco en las paredes del molde para poder desmoldar con facilidad.

Figura 29: Molde



Fuente: Elaboración propia

3.4.2 Cocciones

Se ha trabajado en bicocción por tratarse de piezas grandes y de difícil manipulación en verde. Del mismo modo se ha trabajado con la pieza pequeña, para poder reproducir y obtener los mismos resultados.

Las cocciones se han realizado en hornos eléctricos en atmósfera oxidante a una temperatura de 1280°C.

3.4.3 Materias primas: Datos técnicos

Gres CH

CH

Gres refractario, chamotado al 50%, granulometría de 0-1 mm. Color crema en atmósfera oxidante y marrón en reducción. Temperatura de cocción de 1260-1280°C.

Específico para la creación de cerámica artística, la pasta desarrolla muy buenos resultados para trabajar murales y grandes esculturas, por su plasticidad es apto para modelar.

Envasado


Paquetes de 12.5 kg.

Figura 30: Gres CH



Fuente: Elaboración propia

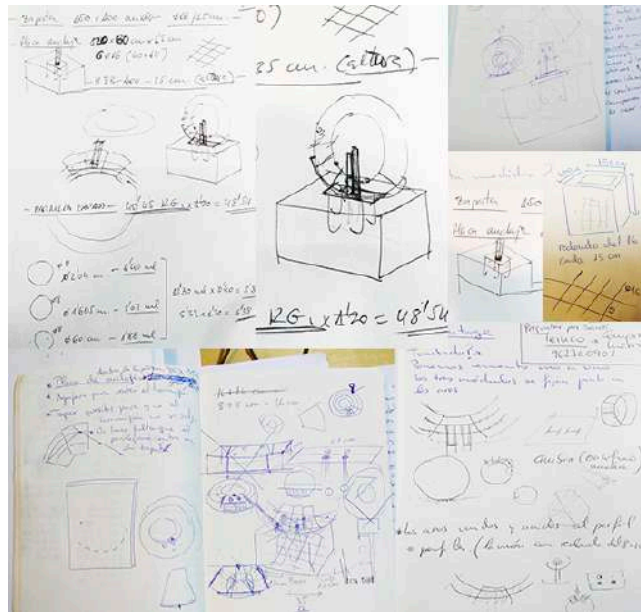
Figura 31: Ficha técnica CH

 <p>vicente diez grises refractarios y pasta chamotte Refractory glazes and ceramic bodies</p>		<p>PRODUCTO/PRODUCT</p> <p>CH Pasta refractaria chamotada Grogged stoneware (1260-1280°C) Beige crema en oxidación. Marrón en reducción.</p> <p>Pasta adecuada para grandes esculturas y murales. Body for large sculptural forms and murals. Oxidation: Beige-cream colour Reduction: Brown colour</p>																							
<p>FICHA TECNICA / TECHNICAL DATA SHEET</p>																									
<p>PRESENTACION / PACKAGING</p> <p>-Paquetes envasados al vacío/Wrapped in pack (12.5 Kg) -96 packs/pallet. -1200 Kg/pallet.</p>		<p>PROPIEDADES FISICAS EN CRUDO GREEN PHYSICAL DATA</p> <table border="1"> <tr> <td>Humedad aproximada Water percentage</td> <td>22-25 %</td> </tr> <tr> <td>Porcentaje chamota Chamotte percentage</td> <td>50 %</td> </tr> <tr> <td>Tamaño chamota Chamotte size</td> <td>0-1 mm</td> </tr> <tr> <td>Consistencia de penetrómetro PT-207, con punta cilíndrica de 2 cm³ Consistency by penetrometer PT-207, using cylinder point of 2 cm³</td> <td>0.9-1.1 Kg/cm²</td> </tr> </table>		Humedad aproximada Water percentage	22-25 %	Porcentaje chamota Chamotte percentage	50 %	Tamaño chamota Chamotte size	0-1 mm	Consistencia de penetrómetro PT-207, con punta cilíndrica de 2 cm ³ Consistency by penetrometer PT-207, using cylinder point of 2 cm ³	0.9-1.1 Kg/cm ²														
Humedad aproximada Water percentage	22-25 %																								
Porcentaje chamota Chamotte percentage	50 %																								
Tamaño chamota Chamotte size	0-1 mm																								
Consistencia de penetrómetro PT-207, con punta cilíndrica de 2 cm ³ Consistency by penetrometer PT-207, using cylinder point of 2 cm ³	0.9-1.1 Kg/cm ²																								
<p>COMPOSICION QUIMICA (% PESO EN OXIDOS) CHEMICAL ANALYSIS (% OXIDES WEIGHT)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>OXIDO / OXIDE</th> <th>PORCENTAJE / PERCENTAGE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SiO₂</td> <td>52.84</td> </tr> <tr> <td>Al₂O₃</td> <td>31.81</td> </tr> <tr> <td>Fe₂O₃</td> <td>4.65</td> </tr> <tr> <td>CaO</td> <td>0.68</td> </tr> <tr> <td>MgO</td> <td>0.20</td> </tr> <tr> <td>Na₂O</td> <td>0.09</td> </tr> <tr> <td>K₂O</td> <td>0.38</td> </tr> <tr> <td>TiO₂</td> <td>1.42</td> </tr> <tr> <td>Lost of incineration at 1000° C</td> <td>6.56</td> </tr> </tbody> </table>		OXIDO / OXIDE	PORCENTAJE / PERCENTAGE	SiO ₂	52.84	Al ₂ O ₃	31.81	Fe ₂ O ₃	4.65	CaO	0.68	MgO	0.20	Na ₂ O	0.09	K ₂ O	0.38	TiO ₂	1.42	Lost of incineration at 1000° C	6.56	<p>PROPIEDADES FISICAS EN SECO DRY PHYSICAL DATA</p> <table border="1"> <tr> <td>Contracción a 110° Drying shrinkage at 110°</td> <td>4 %</td> </tr> </table>		Contracción a 110° Drying shrinkage at 110°	4 %
OXIDO / OXIDE	PORCENTAJE / PERCENTAGE																								
SiO ₂	52.84																								
Al ₂ O ₃	31.81																								
Fe ₂ O ₃	4.65																								
CaO	0.68																								
MgO	0.20																								
Na ₂ O	0.09																								
K ₂ O	0.38																								
TiO ₂	1.42																								
Lost of incineration at 1000° C	6.56																								
Contracción a 110° Drying shrinkage at 110°	4 %																								
<p>GAMA / RANGE</p> <p>Otros greses color crema/Another cream colour stonewares</p> <ul style="list-style-type: none"> • NT (Chamota fina/Fine chamotte) • CH (Chamota media/Middle chamotte) • CH-3 (Chamota gruesa/Gross chamotte) <p>Otros greses de chamota media /Another middle chamotte stonewares</p> <ul style="list-style-type: none"> • CT-Z (Blanco/White colour) • BG-0.5 (Blanco/White colour) • CH-B (Blanco/White colour) • CT (Crema/Cream colour) • CH-Z (Gris/Grey colour) • RT-0.5 (Marrón/Brown colour) • Arena-0.5 (Arenas/Sand colour) • CT-R (Rojo/ Red colour) • CH-R (Rojo/ Red colour) • CH-N (Negro/Black colour) 		<p>PROPIEDADES FISICAS EN COCIDO FIRED PHYSICAL DATA</p> <table border="1"> <tr> <td>Contracción a 1280° C Firing shrinkage at 1280° C</td> <td>9 %</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Color de cocción Fired colour (CIELAB)</td> <td>L: 71.71</td> </tr> <tr> <td>a: 5.55</td> </tr> <tr> <td>b: 23.47</td> </tr> </table>		Contracción a 1280° C Firing shrinkage at 1280° C	9 %	Color de cocción Fired colour (CIELAB)	L: 71.71	a: 5.55	b: 23.47																
Contracción a 1280° C Firing shrinkage at 1280° C	9 %																								
Color de cocción Fired colour (CIELAB)	L: 71.71																								
	a: 5.55																								
	b: 23.47																								

Fuente: <http://www.vdiez.com/>

3.4.3 Estudio de montaje de la Escultura

Figura 32: Boceto zapata-anclajes



Fuente: Elaboración pròpia

Figura 33: Parte interior de la 1ª mitad



Fuente: Elaboración propia

Figura 34: Resultado 2 mitades confrontadas



Fuente: Elaboración propia

Figura 35: Esqueleto interior toro geométrico



Fuente: Elaboración propia

Figura 36: Vista 1 pieza final



Fuente: Elaboración propia

Figura 37: Vista 2 pieza final



Fuente: Elaboración propia

BIBLIOGRAFÍA

- Escuela de Arte, 24 septiembre 2014, Expresión modular, Sevilla, Expresión Volumétrica, <https://expresionvolumetrica.wordpress.com/temario/3-modulo-tridimensional/ejercicios/es-cultura-modular/>
- La ciencia de la cultura: un estudio sobre el hombre y la civilización. Editorial Paidós, 1982. ISBN 978-8475091631
- Chillida, E,(2002), *Preguntas*, San Sebastián, España, Artes gráficas Lorea, SL.
- Pawlik, J, Teoría del color, Barcelona, España, Paidós,1996
- Quinn, A, (2008), *Diseño de cerámica*, Barcelona, España, Acanto.
- Sutton, T y Bride M, W,(2006), *La armonía de los colores*, Barcelona, España,Blume.
- Diccionario de la lengua española- Real Academia Española.
<http://dle.rae.es/>
- Ponce de León, A, Fregoso, N(2002). *Geometría Sagrada y Arquitectura Biológica*, México. ebook Psicogeometría.
- Capra, F (1998). *La trama de la vida*. Barcelona, España. Anagrama.
- Caruso, N. Spazio urbano.
www.ninocaruso.it/italiano/spaziourbano.shtml

USABILIDAD DE LA APLICACIÓN DANCE FORMS 2.0 POR EL ALUMNADO DEL TÍTULO SUPERIOR DE DANZA DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA DE ALICANTE (CSDA) Y DEL INSTITUT DEL TEATRE DE BARCELONA (ITB)

C.Alberola-Robles¹; R.Roig-Vila²; J.A.Ríos Hernando³; A.Ros Vilanova⁴

¹ Grupo de investigación de Tecnologías aplicadas a la danza. (CSDA-ISEACV). Conservatorio Superior de Danza de Alicante.

² Grupo de investigación de Tecnologías aplicadas a la danza. (CSDA-ISEACV). Universidad de Alicante.

³ Grupo de investigación de Tecnologías aplicadas a la danza. (CSDA-ISEACV). Conservatorio Superior de Música de Alicante.

⁴ Grupo de investigación de Tecnologías aplicadas a la danza. (CSDA-ISEACV). Institut del Teatre de Barcelona.

Resum

A fi de millorar l'ús per part d'alumnes i alumnes de l'aplicació de programari de creació coreogràfica Danse Forms 2.0 empleada en els Estudis Superiors de Dansa, s'ha procedit a dur a terme una anàlisi d'usabilidad de la dita aplicació. Per a això s'ha creat un qüestionari d'usabilitat a partir de diversos qüestionaris, especialment el SUMI (*Programari Usability Measurement Inventory*). Este qüestionari, una vegada validat, es va aplicar a 35 estudiants del Conservatori Superior de Dansa d'Alacant i de l'Institut del Teatre de Barcelona. Les dades generals ens mostren puntuacions baixes en totes les dimensions d'estudi, encara que una anàlisi detallat de cada dimensió ens assenyala on poden estar ubicats els problemes d'usabilidad de l'aplicació. Això ens servix com a punt de partida per a oferir solucions a eixos problemes des del treball dels docents en l'aula.

Paraules clau

Dance Forms 2.0; usabilidad; TIC; dansa; alumnat

Resumen

A fin de mejorar el uso por parte de alumnos y alumnas de la aplicación de software de creación coreográfica Dance Forms 2.0, empleada en los Estudios Superiores de Danza, se ha procedido a llevar a cabo un análisis de usabilidad de dicha aplicación. Para ello se ha creado un cuestionario de usabilidad a partir de diversos cuestionarios, especialmente el SUMI (*Software Usability Measurement Inventory*). Este cuestionario, una vez validado, se aplicó a 35 estudiantes del Conservatorio Superior de Danza de Alicante y del Institut del Teatre de Barcelona. Los datos generales nos muestran puntuaciones bajas en todas las dimensiones de estudio, aunque un análisis pormenorizado de cada dimensión nos señala dónde pueden estar ubicados los problemas de usabilidad de la aplicación. Ello nos sirve como punto de partida para ofrecer soluciones a los problemas de usabilidad desde el trabajo de los docentes en el aula.

Palabras clave

Dance Forms 2.0; usabilidad; TIC; danza; alumnado

Abstract

In order to improve the use by students of the dance creation software Dance Forms 2.0, used in the Higher Studies of Dance, it has been carry out a usability analysis of the application. To this end, a usability questionnaire was created from various questionnaires, especially the SUMI (*Software Usability Measurement Inventory*). This questionnaire, once validated, was applied to 35 students of the Higher Dance Conservatory of Alicante and the Theatre Institut of Barcelona. The general data shows low scores in all the study dimensions, although a detailed analysis of each dimension shows us where the usability problems of the application can be located. This is a starting point to offer solutions to the usability problems through the work of teachers in the classroom.

Keywords

Dance Forms 2.0; usability; ICT; dance; students

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se ha centrado en el análisis de usabilidad por parte del alumnado del Título Superior de Danza en el Conservatorio Superior de Danza de Alicante (en adelante CSDA) y del Institut del Teatre de Barcelona (en adelante ITB) de la aplicación informática *Dance Forms 2.0*. Se trata de una aplicación orientada a la creación de coreografías que los alumnos y alumnas aprenden a usar en sus estudios para la obtención del Título Superior de Danza. El estudio surge de la intención de analizar lo que Cabero y Duarte (1999) denominan, en su caso refiriéndose a la evaluación de programas de Educación Asistida por Ordenador, la utilización por parte del estudiante: manipulación del programa e interactividad.

Nuestra intención ha sido profundizar en esa utilización desde la perspectiva de los análisis de usabilidad que nos brindan la experiencia de investigar aspectos de gran importancia que ayudarán a mejorar el aprendizaje del manejo del software así como la mayor integración de su uso en los estudios superiores de danza. Para conseguirlo se elaboró un cuestionario de usabilidad centrado en la aplicación *Dance Forms 2.0* que, una vez validado se usó para recopilar datos que nos permiten ver el grado de usabilidad desde la perspectiva del alumnado. La idea final es que estos datos sirvan posteriormente a los docentes encargados de las asignaturas en las que se hace uso de la aplicación para intentar corregir las deficiencias que puedan ser detectadas en el aprendizaje ya que, como señalan Colorado-Aguilar y Edel-Navarro (2012):

Si bien los atributos de usabilidad de TIC proporcionan un referente de accesibilidad de los recursos digitales, el generar ambientes de aprendizaje significativo en los alumnos requieren del desarrollo de competencias docentes en la práctica, considerando así la formación continua, la estructuración de saberes, la planeación de procesos de enseñanza-aprendizaje, el trabajo autónomo y colaborativo, etc., como parte de un perfil docente en el cual prevalezca el aspecto educativo y no solo el desarrollo de habilidades informáticas y digitales. (Colorado-Aguilar y Eder-Navarro, 2012, p.9)

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Estudios de usabilidad

Los estudios de usabilidad de software tienen tras de sí una larga tradición que deriva de los análisis de usabilidad de todo tipo de productos manufacturados, aunque como señalan Dumas y Redish (1999), a veces estos estudios se han elaborado más como estudios de opinión sobre un producto. El objetivo final de un test de usabilidad de una aplicación de software debería ser, según estos autores, descubrir los inconvenientes que presenta dicha aplicación para sus usuarios y no demostrar la existencia de un fenómeno determinado asociado al uso de ese software. Lo que realmente ha de buscarse son los problemas en el uso del software, que siempre los hay pues ningún producto es perfecto para la totalidad de los usuarios, para intentar encontrarles solución más que constatar estadísticamente si existen o no esos problemas y en qué medida afectan al uso.

Bevan, Kirakowski y Maissel (1991) señalan que la usabilidad puede medirse en términos de ergonomía del producto, en términos de esfuerzo mental requerido al usuario y actitud de este y en términos de interacción del usuario con el producto, poniendo especial énfasis en la facilidad de uso y en su adecuación a su uso en el mundo real. Según los autores cualquiera de estos aspectos debería ser complementado por el por el contexto de uso, ya que la usabilidad depende en buena medida de las particularidades de cada usuario, del tipo de usuarios, de las tareas que desarrollan con el producto o del entorno en el que lo usan.

Nielsen (2012), por su parte, define la usabilidad como un atributo de calidad del producto que nos informa sobre la facilidad de su uso a partir de cinco aspectos:

- Lo fácil que les resulta a los usuarios realizar las tareas básicas la primera vez que se enfrentan al producto (Facilidad de aprendizaje)
- Lo rápido que pueden realizar las tareas una vez aprendido el manejo (Eficiencia)
- Lo fácil que les resulta volver a usar sin problemas el producto después de un tiempo sin haberlo usado (Facilidad de recuerdo)
- Los errores que cometen los usuarios, su importancia y cómo de fácil les resulta recuperar el funcionamiento normal (Superación de errores de uso)
- Cómo de satisfactorio resulta al usuario manejar el producto (Satisfacción de uso)

A estos cinco aspectos que miden la calidad, Nielsen (2012) suma la medida de la utilidad, esto es, si el producto hace realmente lo que el usuario necesita.

Los problemas que presenta un software que no responde de forma aceptable a los aspectos de usabilidad y utilidad serían el abandono prematuro de su uso, el rechazo por parte de los usuarios o la baja productividad que reportaría su uso.

Dillon (2001) nos muestra cómo el análisis de la usabilidad del software, entendida ésta como medida de su calidad a partir de la efectividad, la eficiencia y la satisfacción con la que los usuarios realizan las tareas usando dicho software, ha ido variando con el paso del tiempo. Así, de las primeras definiciones de los años 70 del siglo XX centradas en los aspectos semánticos y medida en términos de facilidad de uso o amigabilidad, pero sin buenas definiciones de las propiedades de constructo de estos términos, se pasó a medir la presencia o ausencia de determinadas características del software tales como iconos, ventanas o menús que facilitasen e hiciesen más amigable la interacción del usuario. Finalmente se llegó, a partir de los años 90, a una definición operacional centrada en la interacción computadora-hombre que define la usabilidad del software como la capacidad de ser usado con facilidad, efectividad y de forma satisfactoria por usuarios específicos que realizan tareas específicas en un entorno específico.

Para finalizar este breve repaso acerca de la evaluación de la usabilidad hemos de mencionar, como no podía ser de otra forma, la definición de la International Standard Organization que en el standard ISO 9241-11:1998 ISO (1998) que se centra en tres aspectos fundamentales (Alva Obeso, 2005):

- Que el software permita hacer a los usuarios lo que estos pretenden hacer con ese software (Efectividad)

- Que las tareas puedan llevarse a cabo en el menor tiempo posible (Eficiencia)
- Que el manejo del software les parezca a los usuarios satisfactorio y su aprendizaje fácil (Satisfacción)

Esta norma se complementa con el standard ISO/IEC 9126 que propone evaluar la usabilidad del software desde cinco perspectivas:

- Que el software permita al usuario entender su funcionamiento y si es adecuado para lo que pretende hacer con él (Comprensibilidad)
- Que el software permita al usuario aprender a usarlo (Aprendizaje)
- Que el uso del software resulte atractivo al usuario (Atracción)
- Que el software se ajuste a estándares, normas (Conformidad normativa)
- Que el software permita al usuario manejarlo respondiendo a sus expectativas (Operabilidad)

Esta perspectiva incluye la usabilidad entendida como un factor de calidad que puede ser analizada mediante seis aspectos medibles que atañen al software: lo fácil de usar que resulta; lo eficiente que es; cuánto se puede confiar en él; cómo de fácil resulta su mantenimiento; si tiene completo acceso a las funciones que requieren su manejo y, finalmente, lo fácil que resulta usarlo en distintos ambientes.

El caso que nos ocupa es el de un software usado en un entorno educativo. No se trata de un software educativo, pero el empleo específico que se hace de él permite al alumnado trabajar sobre un importante aspecto de sus estudios de pedagogía de la danza: la creación coreográfica. Es por ello que nos interesa descubrir y definir la problemática de uso, sin que nuestra pretensión sea realizar ningún tipo de cambio en el software sino preparar una base que sirva al docente para implementar medidas adecuadas que minimicen estos problemas en el desarrollo del curso. Además, buscamos ahondar en la interacción del alumno con la aplicación en el contexto de su aprendizaje a fin de constatar cómo se usa realmente el sistema, cómo se percibe ese uso por parte de los alumnos y cómo lo integran estos en las competencias de sus estudios, con la finalidad de intentar llevar a cabo las acciones necesarias para mejorar en lo posible la satisfacción de uso y la integración en el conjunto de competencias (conocimientos, habilidades de uso y actitudes) del curso.

2.2. Tecnologías de la información y la comunicación en los estudios de Danza

Respecto a la integración de las TIC en los estudios de danza, *It is important that students learn to use technological tools in preparation for twenty-first century classroom and ultimately the workforce* como se afirma en Meyer (2010, p. 66).

Igualmente, Risner y Anderson (2008), reflexionando sobre la necesidad de buenos y accesibles estudios superiores en danza que permitan a la profesión sostenerse por sí sola, enfatizan la necesidad de reconocer que la capacitación tecnológica es un elemento enriquecedor de la danza ya que además de favorecer en la profundización y el enriquecimiento artístico, desarrolla un empoderamiento académico (Holdt, 2013, p.4). En esta misma línea Sööt y Viskus (2013) constatan en una revisión de bibliografía de artículos sobre pedagogía de la danza publicados entre 2002 y 2012 cómo la inclusión de TIC y otras herramientas tecnológicas en las enseñanzas de

danza aparecen reflejadas como una de las tendencias y retos de estos estudios en el presente siglo.

Efectivamente, cada vez en mayor medida las tecnologías se están haciendo un hueco en las enseñanzas de danza: uso de grabaciones tanto de temas musicales como de representaciones de danza, empleo de *smartphones* y tabletas conectados a la web que permiten a docentes y alumnos el acceso a una enorme cantidad de materiales de estudio que pueden ser usados tanto en las clases prácticas como en las teóricas, empleo de grabaciones de las clases prácticas que pueden servir al docente para evaluar el trabajo realizado en clase, pero también servirán al alumno para su propio aprendizaje, corrigiendo, comparando, aportando en el trabajo de creación e interpretación.

El uso de ordenadores por parte de estudiantes y docentes se ha normalizado por completo en la enseñanza superior y son usados en la preparación de las clases, en las tareas administrativas relacionadas con la actividad docente, en la elaboración de trabajos, en la investigación sobre danza, análisis coreográfico, didáctica de la danza. La información y el conocimiento ya no llegan al alumno tan sólo a través de la figura del docente, antes al contrario, este pasa a trabajar como guía, desde su conocimiento profundo de la materia impartida, del aprendizaje mucho más autónomo del alumno que, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación tiene a su disposición mucho más material didáctico del que hasta hace no tanto podía obtener a lo largo de sus estudios.

Esto es posible gracias a los repositorios, colecciones, publicaciones, proyectos y cursos a los que puede accederse a través de las páginas web de compañías, universidades, conservatorios, academias que, a su vez, ofrecen múltiples vínculos a otras tantas webs relacionadas con la danza. Como ejemplo de lo anterior encontramos experiencias de integración de danza y tecnologías con *Digital Dance Literacy* en la *Wayne State University* (Risner y Anderson, 2008); los trabajos de Leijen, Lamm, Wildschut, Simons y Admiraal (2009) en la Universidad de Utrech con el vídeo como medio para la autoevaluación, el análisis y la retroalimentación en el perfeccionamiento de coreografía y técnica dancística o la creación de una *website* como parte principal de un curso de danza en la Universidad de York que permite monitorizar el progreso físico y mental de los estudiantes de danza (Zihao, 2010). En esta línea también cabe mencionar las experiencias de incorporación al trabajo en las clases de repertorio, improvisación y creación de un software como ISADORA que permite procesar y programar fotografía, video, gráficos y sonido en tiempo real (Jürgens, 2010).

A esto habría que sumar las posibilidades de trabajo colaborativo que brindan las redes sociales, los blogs y el uso de correo electrónico o la videoconferencia. Por otro lado tenemos herramientas que incorporan la tecnología a la creación dancística (Capristo, 2012) como *MidiDancer* que trabaja con sensores acoplados al cuerpo de los bailarines, espectáculos con bailarines virtuales creados a partir del movimiento de otros reales, coreografías que mezclan bailarines reales y virtuales digitalizados en tiempo real, herramientas para el trabajo conjunto a través de la red de coreógrafos separados geográficamente, etc.

Igualmente, encontramos experiencias en el campo de la inteligencia artificial y el *machine learning* como el uso del software *MotionMind* para la elaboración de

variaciones que pueden ayudar de forma activa a los creadores (Bradley, Capps y Rubin, 1999) o el software *Choreographic Language Agent* desarrollado por el coreógrafo Wayne McGregor y OpenEndedGroup entre otros, enfocado a la generación de soluciones a problemas coreográficos que permiten tomar decisiones creativas en el proceso de creación (Blades, 2012), e incluso experiencias de coreografías realizadas por computadoras que pueden ser puestas en escena por profesionales de la danza (Yu y Johnson, 2003) o creación de bailarines virtuales que permitan visualizar y entender las coreografías (Neagle, Ng y Ruddle, 2004).

Y finalmente herramientas dirigidas a los coreógrafos: software de notación como *LabanWriter* para el entorno Macintosh o EWN (*Eshkol Washman Notation.*) y *Labanatory* (aplicación creada en Hungría por el matemático Gábo Misi con la colaboración del experto en Labanotation e investigador en etnocoreología János Fűgedi, para la notación de la danza folclórica con soporte basado en ACAD) para el entorno Windows y el software de creación coreográfica *Dance Forms 2.0*, que es el que nos ocupa en este estudio. Como aclaran Dania, Hatziaristos, Koutsouba y Tyrovola (2011, p.3358) refiriéndose a proyectos que usan TIC en las enseñanzas de danza: *the teachers and students involved in these projects, although skeptical about the “invasion” of animation figures and digital elements in their kinesthetic interaction and communication, seem to be enthusiastic about the opportunities that ICT offer for personalized instruction.*

Consideramos pues que, aprovechando este entusiasmo, en la enseñanza y aprendizaje de la Danza debe estar integrada una correcta alfabetización digital ya que solo así será posible aprovechar todo el conocimiento, la experiencia y las posibilidades de perfeccionar la creación y la interpretación a las que se puede acceder con las tecnologías de la información y la comunicación. En este contexto, cabe señalar que los propios creadores de la aplicación que nos ocupa nos recuerdan que

Of all the art forms, dance has probably been the slowest to adopt technology. In part, this reflects the reluctance of dancers and choreographers to let anything get between them and the live kinesthetic experience. But it also reflects the fact that useful tools have been slow to develop in a market with limited comercial opportunity. (Calvert, Wilke, Ryman y Fox, 2005, p.6)

Como quedó expresado en el comunicado de la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO en 2009, “la aplicación de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje encierra un gran potencial de aumento del acceso, la calidad y los buenos resultados” (UNESCO, 2009 p.3). En la actualidad ya tenemos a nuestra disposición buenas y diversas herramientas, no integrarlas en la educación de los futuros profesionales de la danza y la docencia de danza supondrá dejar de ofrecer a estos alumnos herramientas imprescindibles para su incorporación al mundo laboral del s. XXI.

Por último, cabe señalar que, según Schiphorst (1993, pp.12-13), existen dos tipos de software de danza:

- Los diseñados para facilitar la introducción de notaciones coreográficas. La notación puede ser archivada y recuperada en cualquier momento como

“partitura” de la coreografía. La coreografía puede ser representada de forma animada en pantalla.

- Los que permiten al creador su uso a lo largo del proceso creativo, introduciendo movimientos que pueden ser visualizados, modificados y experimentados en la pantalla con figuras humanas animadas que llevan a cabo las instrucciones de movimiento, tiempo y espacio que el coreógrafo va introduciendo mediante comandos.

2.3. Tecnologías de la información y la comunicación en los estudios de Danza

En esta investigación se ha analizado un software del segundo tipo, concretamente el programa *Dance Forms 2.0* que es el que el alumnado del CSDA aprende a manejar en la asignatura Tecnologías aplicadas a la Danza dentro de la especialidad de Pedagogía de la Danza del Título Superior de Danza al igual que el alumnado del ITB.

Dance Forms 2.0 es una aplicación desarrollada por la empresa de nuevas tecnologías *Credo Intercative Inc.* a instancias del coreógrafo Merce Cunningham. *Dance Forms 2.0* está destinado a coreógrafos y profesores de danza, orientado a visualizar y crear movimientos de danza en un entorno de 3D. La aplicación es de libre acceso, al alcance de cualquiera que desee adquirir una experiencia en este ámbito.

Fue creado después de la experiencia obtenida a través del programa *Life Forms* en los años noventa del siglo pasado y ha dado la posibilidad de disponer de una herramienta al servicio de las personas que trabajan en el ámbito de las artes escénicas: bailarines, coreógrafos, profesores de danza, actores, directores de teatro o artistas visuales, cuyo objetivo es obtener una pre-visualización de sus creaciones coreográficas. Para ello la aplicación cuenta con una biblioteca de secuencias de danza, para uno o varios bailarines, con las cuales el usuario puede bien copiar/pegar/cortar y/o enlazarlas o bien crear nuevas coreografías a partir de modificaciones.

Dance Forms 2.0 utiliza una terminología amigable para acceder a conceptos que son familiares a las personas cercanas al ámbito de la danza. El uso y dominio de las herramientas es fundamental. Éstas se distribuyen en tres ventanas. La primera de ellas está destinada a visualizar el escenario (*Stage window*). La segunda sirve para modelar las formas corporales (*Studio window*). Con la tercera se accede al desarrollo temporal de la coreografía (*Score window*). Las tres ventanas están conectadas entre sí de tal modo que cualquier cambio en una de ellas queda registrado en las otras dos.

Finalmente cuenta con herramientas para manipular el aspecto visual de las formas corporales ya sea en el color o en la textura, así como añadir sonido o música.

Cabe destacar que la creación de movimiento forma parte de una virtualización la cual en ningún caso es la obra en sí, sino una idealización referencial de su aspecto visual y dinámico.

En todo caso, la aplicación ofrece un campo de trabajo que, aplicado al proceso de enseñanza y aprendizaje del Título Superior de Danza, se centra en el análisis del movimiento, el estudio de la estructura anatómica del cuerpo y la composición coreográfica. En este sentido las competencias que se persiguen en el título tienen la

opción de adquirirse con el uso de *Dance Forms 2.0* ya que abre la mente a una reflexión intuitiva, lúdica, práctica, metodológica y/o teórica según los casos.

Desde la implantación de la asignatura Tecnologías aplicadas a la Danza en el CSDA, se ha pretendido iniciar al alumnado en el manejo del programa *Dance Forms 2.0* con la finalidad de que éste pueda emplearlo en la creación de sus propios proyectos coreográficos. Tal y como se recoge en la Guía Docente de la asignatura, el uso de este software se plantea como “un espacio ilimitado para ser usado como banco de pruebas o estudio, para el desarrollo de las composiciones sin limitación de tiempo ni energía”.

El trabajo con *Dance Forms 2.0* en la asignatura es eminentemente práctico y se centra en el análisis del movimiento desde tres perspectivas: el espacio fijo del escenario, el espacio en movimiento del cuerpo y el desarrollo temporal de este en aquel.

Dance Forms 2.0 permite al alumnado experimentar con el movimiento a través de las figuras virtuales. El espacio, el tiempo, el movimiento y el ritmo están a su disposición para ser explorados durante el trabajo coreográfico. El programa se convierte así en un claro ejemplo de uso de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pedagogía de la danza, y lo hace desde la constatación de que la integración de recursos tecnológicos debe implicar más que el simple aprendizaje de cómo usar una herramienta digital (Doughty, Francksen, Huxley y Leach, 2008, p.143).

De acuerdo con la Guía Docente, los objetivos específicos de la asignatura son conocer y ser capaz de usar medios tecnológicos para la creación y composición coreográfica.

Por su parte, los resultados de aprendizaje que se pretende lograr son, por un lado, Incorporar los recursos creativos del movimiento virtual a partir de la informática, en procesos interdisciplinarios de creación escénica (cuya competencia relacionada es conocer diferentes procesos creativos a través del encuentro de distintas disciplinas artísticas que utilizan la danza, el cuerpo y/o el movimiento en su discurso formal para descubrir nuevas formas de creación a partir de la interdisciplinariedad), y por otro, conocer los programas informáticos que desarrollan el movimiento virtual para crear modelos coreográficos de aplicación en la realidad, (cuya competencia relacionada es conocer y ser capaz de usar medios tecnológicos para la creación y composición coreográfica).

Las prácticas definidas en la Guía Docente de la asignatura pretenden que alumnos y alumnas tengan capacidad de manipular las herramientas informáticas (*Dance Forms 2.0*) para crear secuencias de movimiento con personajes virtuales.

El programa de trabajo se basa en nueve prácticas, elaboradas a partir de la Guía de Uso que lleva incorporada la aplicación, a través de las cuales el alumnado va aprendiendo a usar las herramientas del programa. El objetivo de dichas prácticas es el de crear pequeñas secuencias atendiendo a distintos parámetros para finalizar con una creación más larga construida a partir de los segmentos creados durante el proceso de aprendizaje. Las secuencias a crear son las siguientes:

- Secuencia nº 1. Movimientos de brazos, cuyo objetivo es modelar ocho fotogramas de brazos simétricos y ocho fotogramas de movimientos de brazos asimétricos.
- Secuencia nº 2. Saltos, que se basa en crear una secuencia de doce saltos, cuatro de ellos con las piernas verticales, cuatro con los brazos en posiciones distintas y cuatro con las piernas en posiciones distintas a escoger ya sea flexionadas o estiradas. El objetivo es familiarizarse con la coordenada de la altura. Las distintas posiciones de las piernas añade al trabajo el concepto de la variación.
- Secuencia nº 3. Giros, creando una secuencia de cuatro giros completos. El primero con la pierna recogida en la posición llamada *passé* o *retiré*, el segundo con una posición distinta de la pierna, un tercer giro con posiciones distintas de la pierna moviéndose durante el giro y un cuarto giro en el aire.
- Secuencia nº 4. Traslado del peso, para trabajarlo se crea un recorrido (*path*) con la ayuda de la herramienta *snap*. Para ello se crea una secuencia base o módulo con el fin de copiarla y pegarla las veces necesarias. El módulo repetido n veces, genera un desplazamiento recto, según la cantidad de repeticiones
- Secuencia nº 5. Trayectos rectos, a fin de, partiendo de la práctica anterior, introducir ángulos en el recorrido y crear así desplazamientos en forma de cuadrado, triángulo, zig-zag, etc.
- Secuencia nº 6. Paso de una posición sentada a una de pie, para lograr situar el apoyo de la figura encima de la superficie de evolución a partir de la parte del cuerpo más cercana a ésta. Así, si se flexionan las dos piernas se consigue que la rodilla se apoye en el suelo y el cuerpo se siente en el talón. A partir de esta posición, en la medida que se despliegan los miembros inferiores, se realiza la animación para pasar de la posición arrodillada a la posición de pie.
- Secuencia nº 7. Trayecto circular, tiene como objetivo crear un recorrido circular. La realización de esta práctica se basa en la creación de un recorrido recto al cual se añaden esquinas. Lo único que cambia en este caso respecto a la práctica 5, es que las esquinas tienen ángulos obtusos con lo que se crea fácilmente la ilusión de recorrido circular. Además se trabaja la introducción de un nuevo personaje con el que producir movimientos simultáneos para profundizar en el canon y/o variación.
- Secuencia nº 8. Movimientos de las partes pequeñas del cuerpo, para realizar una secuencia con el patrón a base de movimientos de la pelvis recolocando la columna en función de su posición, de las posiciones de la cabeza y de los movimientos de las muñecas, repitiendo n veces las posiciones, con el fin de crear patrones rítmicos atendiendo a la organización anatómica de las partes del cuerpo igual que los miembros superiores e inferiores de los tres ejes de referencia: vertical, sagital y horizontal, gracias al principio de la jerarquización articular.
- Secuencia nº 9. Secuencia suma de las combinaciones creadas, con el objetivo de enlazar las secuencias creadas o los fragmentos de ellas, para

tres o más personajes con una duración aproximada de 60 segundos lo que exige al alumnado una visión tanto de conjunto como de detalle durante todo el proceso. La secuencia final aumenta considerablemente la complejidad. Desde el punto de vista cuantitativo la secuencia contiene 300 fotogramas como mínimo para cada personaje. La suma de todos ellos representa un volumen de alrededor de 900 fotogramas. Desde el punto de vista cualitativo hay que atender a la estructura coreográfica desde la forma: canon, repetición, inversión, *ritornello*, o variación.

Cabe decir que las nueve prácticas no representan un aprendizaje exhaustivo del programa *Dance Forms 2.0* puesto que quedan muchas otras actividades que permiten una mayor capacitación. A pesar de ello el rendimiento del alumnado en el manejo del programa a través de estas nueve prácticas realizadas en un semestre puede calificarse de positivo.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de esta investigación es elaborar y validar el cuestionario UDFAD (Usabilidad de la aplicación *Dance Forms 2.0* por alumnado del Título Superior de Danza en el Conservatorio Superior de Danza de Alicante y el Institut del Teatre de Barcelona, y su posterior aplicación con la finalidad de detectar problemas de usabilidad sobre los que puedan aplicarse correcciones en la metodología empleada para facilitar el aprendizaje y uso de la aplicación por parte del alumnado.

Este objetivo general se subdivide en varios objetivos específicos, que se detallan a continuación:

- Elaborar un cuestionario de usabilidad para la aplicación *DanceForms 2.0*.
- Validar el cuestionario.
- Analizar la validez de contenido.
- Analizar la consistencia interna.
- Aplicar el cuestionario al alumnado del CSDA y del ITB.
- Analizar los datos obtenidos mediante el cuestionario.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo la presente investigación se ha optado por hacer uso del método observacional tal y como lo definen Alaminos y Gastejón (2006), ya que permite observar los fenómenos en su estado natural, sin procedimientos de manipulación de la realidad, al tiempo que ofrece la posibilidad de usar datos sobre los que aplicar técnicas estadísticas que permitan comprobar las hipótesis formuladas.

Se decidió que el instrumento de recogida de datos fuera un cuestionario de preguntas cerradas y respuestas en formato ordinal o de escala cuya elaboración se lleva a cabo en la primera parte de esta investigación y, posteriormente, es aplicado a una muestra de estudiantes de varios cursos del Título Superior en Danza. El proceso seguido en la elaboración de este cuestionario fue el que a continuación se muestra:

En primer lugar se estableció la estructura del cuestionario a partir de una serie de dimensiones de estudio creadas en consonancia con la Guía Docente de la asignatura y con los trabajos relacionados con la medición de la usabilidad de Bevan, Kirakowski

y Maissel (1991), Kirakowski y Corbertt (1993) y Kirakowski (1994), además de Nielsen (2012), así como del cuestionario SUMI (*Software Usability Measurement Inventory*), desarrollado en la Universidad College Cork entre 1990 y 1993 como parte del proyecto *Metrics for Usability Standards in Computing* para la elaboración de métodos con los que evaluar la usabilidad (Bevan, 1995) y que ha sido posteriormente estandarizado sobre la normativa europea y referenciado en la ISO 9241 y la ISO 9621. Las dimensiones de estudio son:

- Eficiencia – Analiza la medida en la que el alumnado opina que la aplicación hace lo que se supone que debería hacer y lo hace con rapidez, comodidad y economía de comandos.
- Dominio – Analiza la medida en que el alumnado opina que controla la aplicación y no a la inversa. En esta medida también influye la capacidad del alumno para llevar a cabo la tarea, es decir su cualificación.
- Seguridad – Analiza la medida en la que el alumnado opina que la aplicación ofrece soluciones a los problemas que vayan surgiendo, avisando en caso de error y permitiendo deshacer acciones equivocadas.
- Utilidad – Analiza la medida en que el alumnado opina que la aplicación le permite realizar todas las tareas asignadas por el docente. Debe conocerse claramente cuál es la tarea que pretende hacerse porque es la base para determinar la utilidad.
- Facilidad de aprendizaje – Analiza la medida en que el alumnado opina que puede avanzar en el aprendizaje de las utilidades de la aplicación. En realidad lo que mediría es el tiempo que el alumnado tarda en trabajar de forma eficaz con la aplicación y la facilidad para recordar su manejo después de un tiempo sin usarlo. Debe tenerse en cuenta la complejidad de la aplicación, cuanto más compleja sea mayor será el tiempo de aprendizaje, lo que no significa baja usabilidad.
- Satisfacción – Analiza la medida en que el alumnado se siente agusto usando la aplicación para las tareas señaladas por el docente y le resulta estimulante. Se trata de una medida subjetiva por lo que hay que tomarla con precaución. Además puede estar influyendo en el resto de medidas.

En segundo lugar se elaboró una primera versión del cuestionario redactando los ítems un modelo de respuesta de escala tipo Likert con cinco niveles que van desde 1: totalmente en desacuerdo con la afirmación a 5: totalmente de acuerdo con la afirmación. Además se tuvo en cuenta, de acuerdo con Morales, Urosa y Blanco (2003) redactar los ítems de forma que unas afirmaciones apareciesen en sentido positivo y otras en negativo a fin de eliminar, en la medida de lo posible, el sesgo de aquiescencia. Como nuestra intención era evaluar la usabilidad en referencia a un tipo de usuario concreto, alumnos de Educación Artística Superior y en un entorno de aprendizaje de uso de la aplicación, los 47 ítems creados finalmente están relacionados más con el uso de la aplicación en las asignaturas en las que se ha planteado su aprendizaje que para el uso que haría un coreógrafo para crear una coreografía virtual que posteriormente pueda aplicarse en escena

En tercer lugar se analizó el contenido del cuestionario sometiéndolo al juicio de cuatro expertos, lo que cumple con el mínimo recomendado por Lynn (1986) en Polit y

Beck (2006, p.491). Tres de ellos presentaban un perfil académico de docencia universitaria y el cuarto de docencia en Enseñanzas Artísticas Superiores, ello permitió recabar “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p.29). Estos expertos evaluaron la pertinencia (la medida en que cada ítem está relacionado y mide la cualidad que pretende medir); la claridad (si la semántica y sintáctica de cada ítem son correctas y éste es de fácil comprensión) y la relevancia (si el ítem es importante para la medición de la dimensión que pretende medir). Los jueces evaluaron cada una de estas variables en una escala de uno a cuatro con los valores “inaceptable”, “deficiente”, “apropiado” y “excelente”. Con sus respuestas se obtuvo el Índice de validez de contenido IVC (Lawshe, 1975) mediante la fórmula:

$$IVC = \frac{ne - N/2}{N/2}$$

Eliminando del cuestionario inicial todos aquellos ítems que no obtuvieron al menos el valor recomendado de 0,99 se obtuvo un cuestionario compuesto por 32 ítems.

Por último se analizó la consistencia interna del cuestionario mediante un estudio piloto sobre una muestra de 10 alumnos que hubiesen cursado la asignatura reducida de alumnado que ha cursado la asignatura Tecnologías Aplicadas a la Danza en años anteriores. Sobre las respuestas ofrecidas por esta muestra se aplicó el estadístico Alpha de Crombach que resulta ampliamente aceptado para la medición de este parámetro (Quero Virla, 2010, p. 249) a fin de establecer en qué grado los ítems del cuestionario miden la misma dimensión. El resultado fue:

Tabla 1. Alpha de Crombach. Reliability Statistics

Cronbachs Alpha	N of Items
0,625	32

A la vista de ello, se procedió a la eliminación de uno de los ítems distorsionantes, lo que permitió que el resultado aumentase hasta 0,745 que puede considerarse, de acuerdo con George y Mallery (2003) como valor aceptable que indica que el cuestionario presenta consistencia interna, es decir, que los ítems están midiendo el mismo constructo y presentan una buena correlación entre ellos.

Una vez determinado el cuestionario final con 31 ítems, este fue aplicado, por un lado al alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Alicante matriculado en la especialidad Pedagogía de la Danza y por otro al alumnado del Institut del Teatre de Barcelona matriculado en la especialidad Coreografía e interpretación. En ambos casos se trata de alumnado matriculado en el curso académico 2016-2017 y que han trabajado durante dicho curso con la aplicación informática *Dance Forms 2.0* como parte de su programa de aprendizaje

4.1. Descripción de la muestra

El cuestionario fue respondido por un total de 35 estudiantes con la siguiente distribución respecto de las variables sociales:

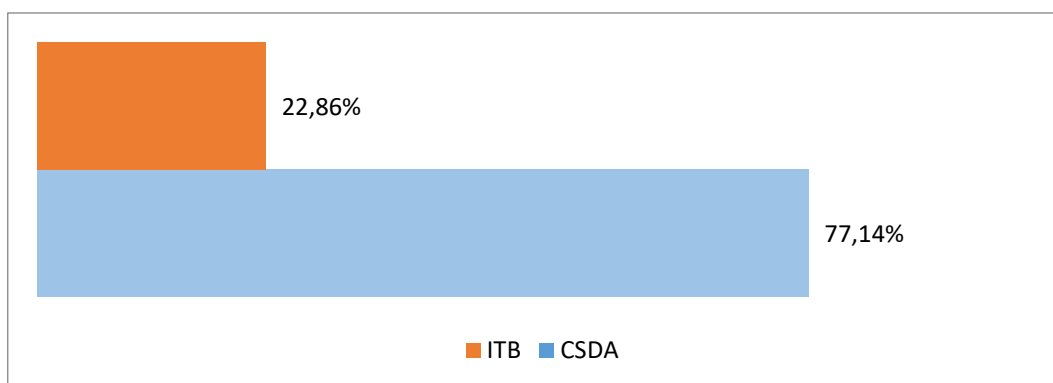


Figura 1. Centros de danza

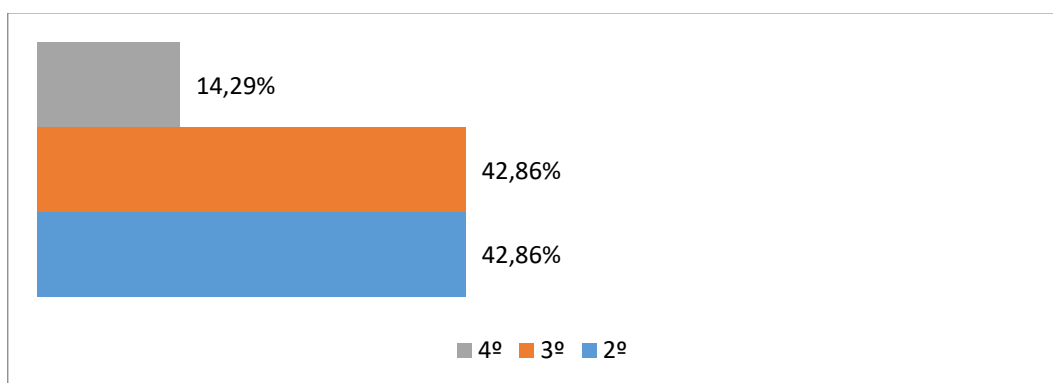


Figura 2. Cursos

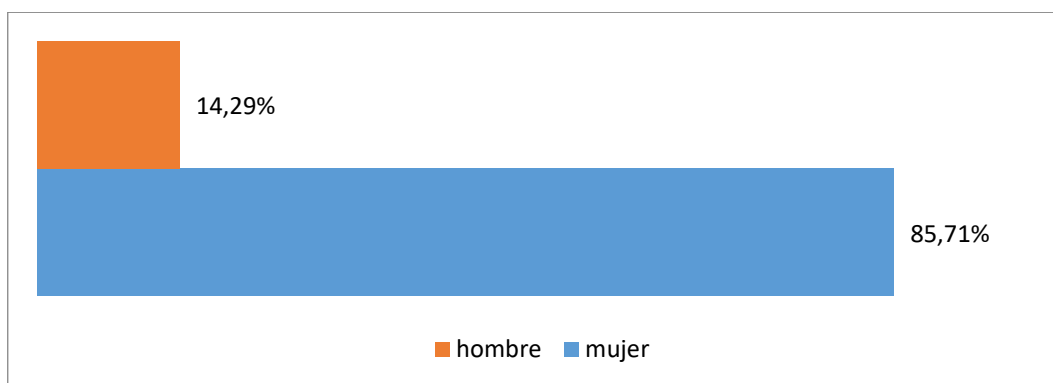


Figura 3. Género

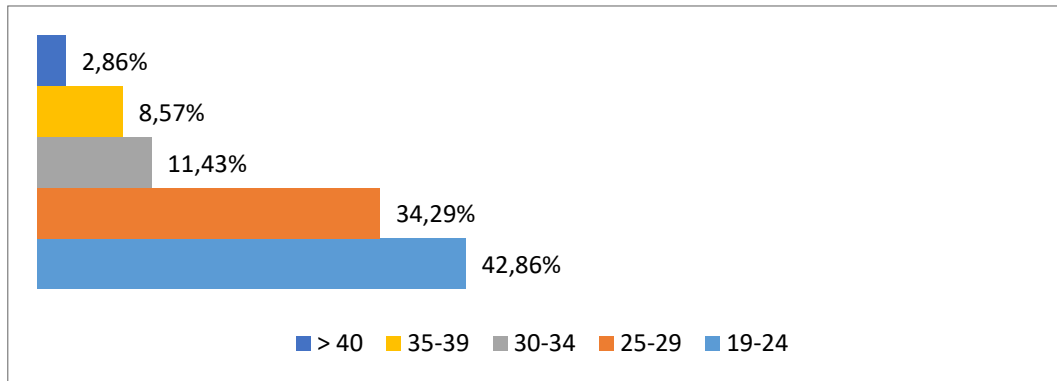


Figura 4. Edad

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar el análisis de las respuestas se transformaron como primer paso los ítems con sentido de respuesta negativo del cuestionario a fin de que todos mostraran el mismo sentido de acuerdo-desacuerdo en la escala Likert.

Los porcentajes de respuesta agrupados por dimensiones de estudio son los que se muestran en la siguiente gráfica:

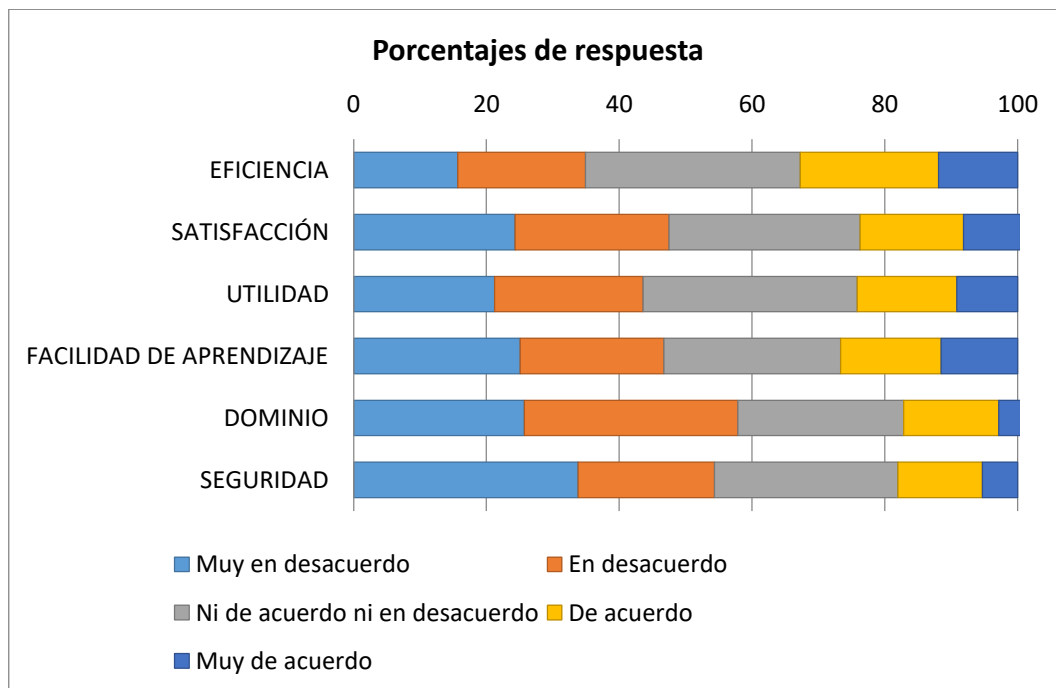


Figura 5. Porcentajes de respuesta

Estas respuestas se transformaron en índices ponderados para cada una de las dimensiones de estudio obteniendo un valor que oscile entre 0 y 1 con el siguiente resultado, ordenado de mayor a menor:

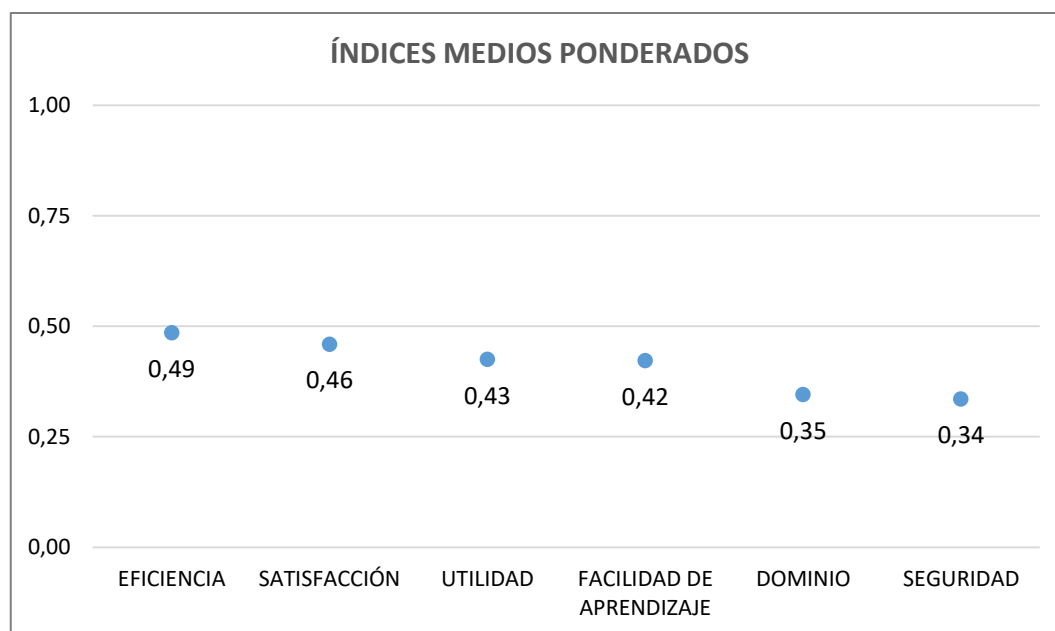


Figura 6. Índices medios ponderados

Las distribuciones de estos índices medios ponderados son suficientemente simétricas en casi todas ellas. Podríamos resaltar el ligero sesgo positivo de la dimensión Dominio, con valores más dispersos en los cuartiles segundo y tercero, y algunos casos atípicos en la dimensión Seguridad. A la vista de estos resultados consideramos que ninguna de las distribuciones muestra sesgos importantes en la distribución de los datos que pudieran desvirtuar los resultados del análisis, tal y como podemos observar en la siguiente gráfica:

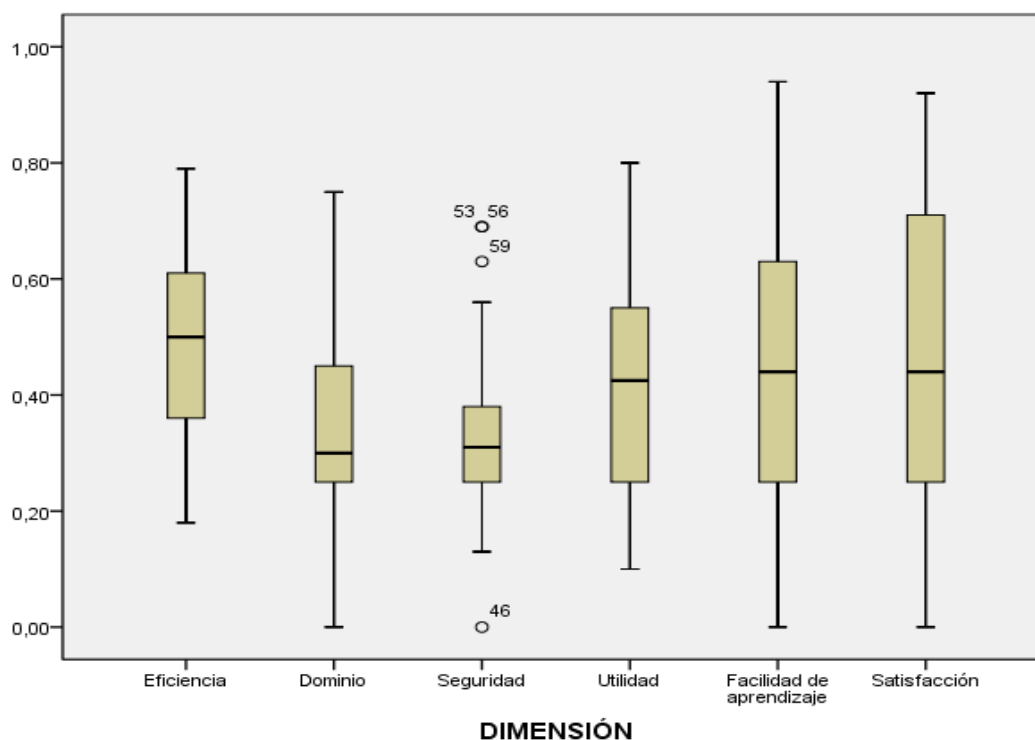


Figura 7. Distribución de las dimensiones de estudio

Podemos observar cómo los índices ponderados quedan por debajo del valor 0,5 lo que significa que, en opinión del alumnado, la usabilidad del programa es baja. Además, podemos igualmente observar cómo las dimensiones que presentan valores más bajos son las de dominio y seguridad, algo que lleva a que las dimensiones que valoran la interacción propiamente dicha con la aplicación presenten también valores bajos. Es el caso de la dimensión “satisfacción” y la dimensión “utilidad”. Así, a simple vista, podríamos inferir que si el valor de las dimensiones que miden la interacción y operatividad propiamente dicha como son la facilidad de aprendizaje, el dominio y la seguridad de uso aumentase, seguramente la consideración de la satisfacción de uso y la opinión de que el software resulta útil también aumentarían sus índices.

Profundizando en esto y como el interés de este estudio se centra, tal y como ya se ha explicado, no en mejorar la usabilidad de la aplicación implementado cambios en el software, sino en encontrar los problemas concretos que llevan al alumno a calificar la aplicación con un grado bajo de usabilidad, resultará útil analizar los porcentajes de respuesta para cada ítem en cada una de las dimensiones. Para ello hemos agrupado previamente los cinco grados de respuesta en tres 1.

Al analizar la dimensión, “eficiencia”, observamos que pese a que los valores medios para el conjunto de los ítems son similares, los ítems referidos al diseño de la aplicación obtienen resultados más positivos en contraste con aquellos que se centran en la operatividad. Podríamos deducir de esto que los problemas aparecen cuando el alumnado realiza secuencias de movimiento sobre la figura virtual. Observamos también cómo resulta especialmente negativo para el alumnado el hecho de tener que efectuar demasiados pasos para lograr una secuencia de movimiento. Igualmente señalan que la aplicación se bloquea a menudo, impidiendo al alumnado continuar con su trabajo. Falta por debería determinar si estos bloqueos se deben a una ejecución de tareas incorrecta por parte del alumnado o a algún problema relacionado con el hardware empleado e intentar implementar una solución adecuada.

Tabla 2. Dimensión Eficiencia. Porcentaje medio

	Baja	Media	Alta
Porcentajes medios de la dimensión Eficiencia	34.91	32.36	32.73

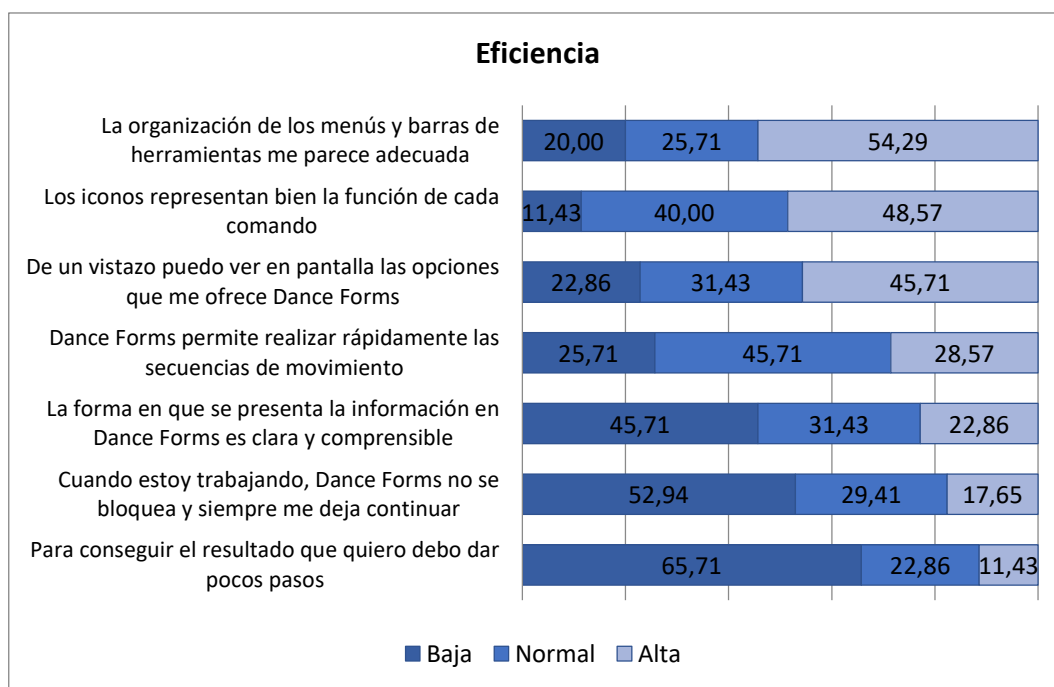


Figura 8. Dimensión Eficiencia

Como el objetivo de la asignatura es la toma de contacto y el aprendizaje de uso básico de la aplicación podíamos esperar que en la dimensión de “dominio” los resultados del cuestionario se ubicaran en la parte baja como así ha sido. En efecto, la media de los porcentajes de respuesta negativa es clara en esta dimensión, cuyos ítems están relacionados con la operatividad, la tarea del alumnado, más que con el diseño. Resulta entonces una dimensión clara sobre la que el docente puede trabajar a fin de mejorar esa interacción alumno-máquina.

Tabla 3. Dimensión Dominio. Porcentaje medio.

	Baja	Media	Alta
Porcentajes medios de la dimensión Dominio	57.86	25.00	17.14

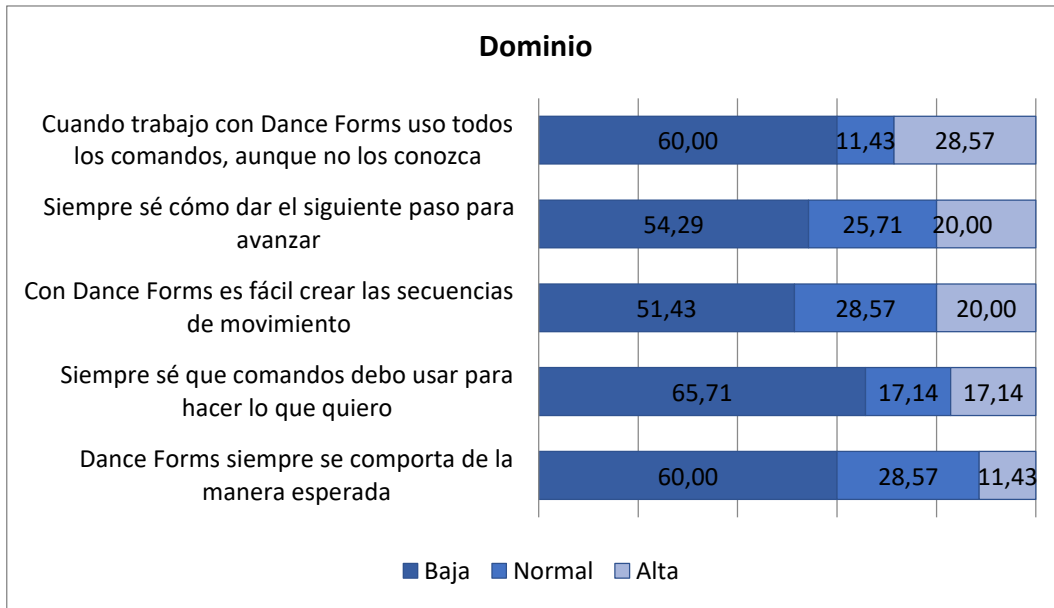


Figura 9. Dimensión Dominio

Cuando observamos los porcentajes de respuesta de la dimensión *seguridad* observamos de nuevo una media de porcentajes negativos elevada, pese a que hay pocos alumnos y alumnas que consideran que deben solicitar ayuda al profesor. En cualquier caso deberíamos tener en cuenta que no solicitar ayuda al docente no significa que alumnos y alumnas sean capaces de llevar a cabo la tarea solicitada con solvencia.

Tabla 4. Dimensión Seguridad. Porcentaje medio

	Baja	Media	Alta
Porcentajes medios de la dimensión Seguridad	54.36	27.63	18.01

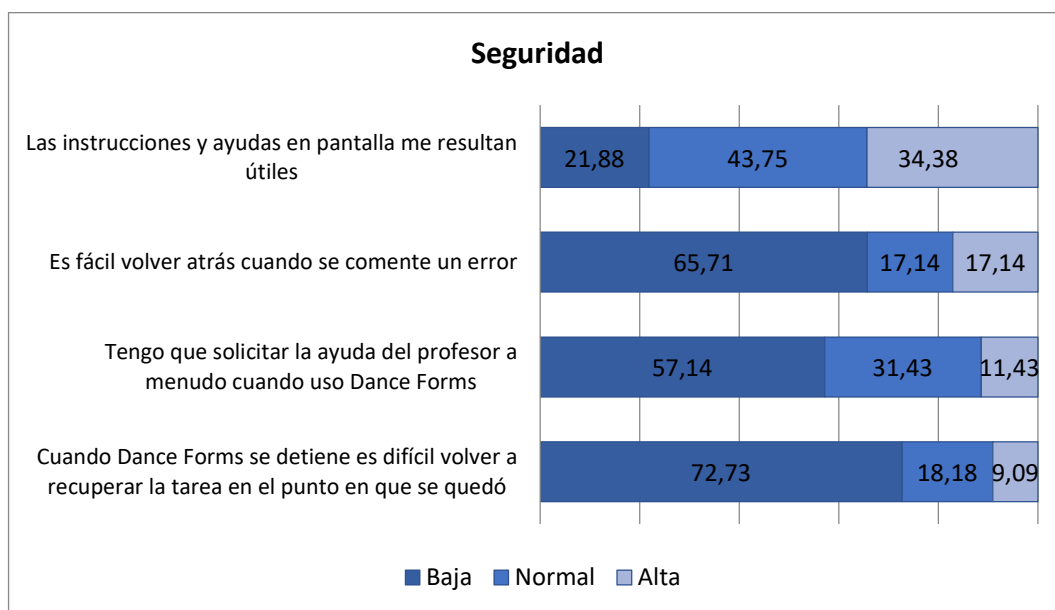


Figura 10. Dimensión Seguridad

La dimensión *utilidad* muestra porcentajes menos negativos aunque todavía por encima del 40%. La media de respuestas negativas de la dimensión sube especialmente por uno de los ítems, el referido a si la aplicación hace lo que se espera de ella. Al que se responde con un porcentaje negativo del 68,57%. Sin embargo no hemos de olvidar que para que esto ocurra el alumnado es quien debe manejarla correctamente. Así posiblemente está ocurriendo que la frustración de no dominar las funciones que nos ofrece el software se traduce en una sensación de inutilidad de la herramienta.

El porcentaje de respuesta negativa (48,57%) en el ítem referido a la utilidad de la aplicación en la futura vida laboral del alumnado como docentes de danza sería también un factor a trabajar en la asignatura y que está relacionada con lo dicho anteriormente, al no obtener los resultados esperados (por la falta de pericia en su manejo) el alumnado no considera la utilidad de la aplicación.

Tabla 5. Dimensión Utilidad. Porcentaje medio

	Baja	Media	Alta
Porcentajes medios de la dimensión Utilidad	43.60	32.27	24.13

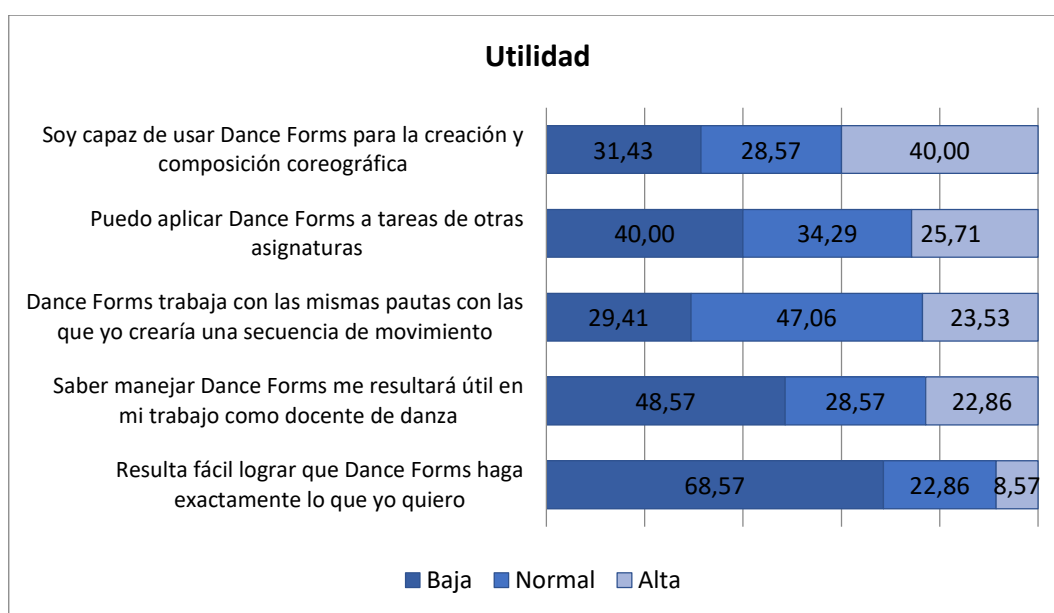


Figura 11. Dimensión Utilidad

La media de los ítems que componen la dimensión *facilidad de aprendizaje* muestra igualmente un porcentaje elevado de respuesta negativa. Llama la atención que un porcentaje cercano al 60% de alumnado manifiesta la necesidad de conocimientos previos de anatomía para manejar con solvencia la aplicación, lo que parece ir en consonancia con el hecho de que se trata de una aplicación orientada a la creación de coreografías virtuales, por lo que es posible que parte de las dificultades para llevar a cabo las tareas de forma eficaz esté relacionada con la preparación de los alumnos en

asignaturas tales como anatomía y biomecánica. Pese a ello el índice ponderado para toda la dimensión muestra como ya hemos visto un valor que no es de los más bajos del conjunto de dimensiones. Esto resulta un buen punto de arranque pues se cuenta de partida con una cierta predisposición del alumnado a aprender a trabajar con la aplicación a pesar de las dificultades que comporta su uso.

Tabla 6. Dimensión Facilidad de aprendizaje. Porcentaje medio

	Baja	Media	Alta
Porcentajes medios de la dimensión Facilidad de aprendizaje	46.72	26.60	26.68

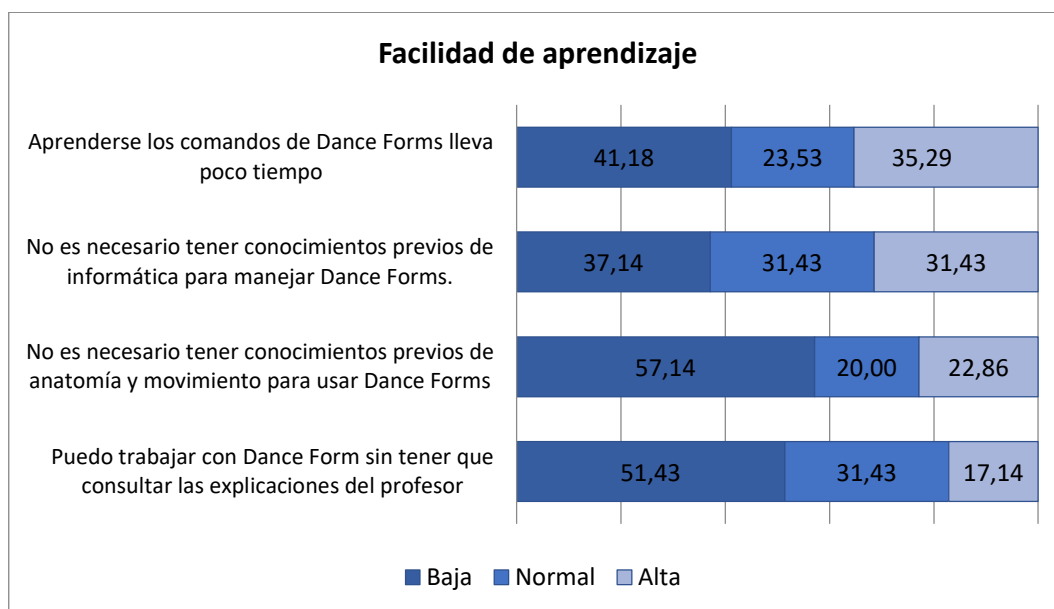


Figura 12. Dimensión Facilidad de aprendizaje

Por último encontramos como, a pesar de las puntuaciones bajas del resto de dimensiones, la dimensión *satisfacción* muestra un porcentaje medio cercano al 40% de los participantes en el estudio les resulta satisfactorio trabajar con la aplicación *Dance Forms 2.0*. No obstante el resto de ítems muestran que, al profundizar en este aspecto con otros ítems que aportan más información, los porcentajes de respuesta negativa se mueven entre el 37,1% y el 45,7%. Tampoco debemos olvidar que, como ya dijimos, es la dimensión más subjetiva y no dudamos que, en cualquier caso, está relacionada con el resto de dimensiones, especialmente con la eficiencia, la utilidad y el dominio de uso de la aplicación. Cuanto más bajas sean las puntuaciones en esas dimensiones menor será la satisfacción del usuario. En nuestro caso, pese a todo el índice ponderado para toda la dimensión muestra como ya hemos visto un valor, aunque sin llegar ni siquiera a la media, de los más altos de todas las dimensiones. Esto resulta un buen punto de arranque pues se cuenta de partida con la predisposición del alumnado a trabajar con la aplicación a pesar de las dificultades que comporta su uso.

Por último encontramos como la dimensión satisfacción, al igual que el resto de dimensiones de estudio, muestra un porcentaje elevado de respuesta negativa (39,72%). En todo caso es de resaltar cómo en respuesta al ítem que pregunta directamente sobre si resulta satisfactorio trabajar con la aplicación *Dance Forms 2.0*, el 40% de los participantes responde de forma positiva. No obstante el resto de ítems muestran que, al profundizar en este aspecto con otros ítems que aportan más información, los porcentajes de respuesta negativa se mueven entre el 37,1% y el 45,7%. Tampoco debemos olvidar que, como ya dijimos, es la dimensión más subjetiva y no dudamos que, en cualquier caso, está relacionada con el resto de dimensiones, especialmente con la eficiencia, la utilidad y el dominio de uso de la aplicación. Cuanto más bajas sean las puntuaciones en esas dimensiones menor será la satisfacción del usuario.

Tabla 7. Dimensión Satisfacción. Porcentaje medio

	Baja	Media	Alta
Porcentajes medios de la dimensión Satisfacción	39.72	28.67	31.61

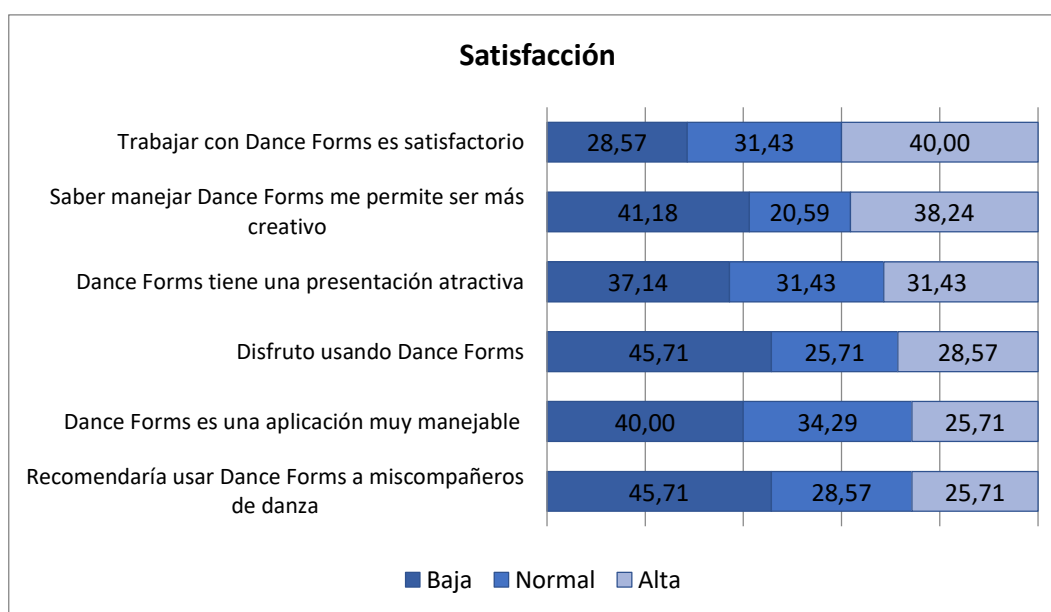


Figura 13. Dimensión Satisfacción.

6. CONCLUSIONES

Los resultados del examen de los datos obtenidos a través del cuestionario creado para llevar a cabo un análisis de usabilidad de la aplicación de software *Dance Forms 2.0* entre estudiantes del Título Superior de Danza nos muestran porcentajes negativos superiores al 50% de las dimensiones de dominio y seguridad, lo que nos

puede estar indicando la dificultad de manejo de la aplicación así como la inseguridad ante la falta de soluciones cuando surgen problemas de operatividad.

Al transformar las respuestas del cuestionario en índices ponderados con valor entre 0 y 1 hemos obtenido una visión más clara de los valores que obtiene cada una de las dimensiones. En todas ellas los valores quedan por debajo de la media, especialmente las dimensiones de satisfacción y utilidad que presentan índices ponderados, con valores cercanos al 0,3. El análisis de las distribuciones de estos índices ponderados nos muestra, en todo caso, distribuciones suficientemente simétricas en cada dimensión sin sesgos llamativos para ninguna de ellas.

Cuando se analizaron por separado los porcentajes de respuesta a cada uno de los ítems agrupándolos en tres valores que nos daban una valoración de cada dimensión en relación al acuerdo o desacuerdo con los ítems del cuestionario, se observó que en todas las dimensiones los valores que obtienen valoraciones más positivas son los referidos al diseño de la aplicación, mientras que los valores negativos corresponden a la interacción con la aplicación. Esto resulta de relevancia para la investigación ya que su finalidad última es la detección de los posibles problemas del alumnado a la hora de trabajar con la aplicación para intentar aplicar las correcciones necesarias en el proceso de aprendizaje.

Así podemos señalar que, si bien el análisis de usabilidad llevado a cabo nos muestra que la aplicación para el desarrollo de composiciones coreográficas *Dance Forms 2.0* presenta valores bajos en todas sus dimensiones, éstos parecen estar más relacionados con el usuario que con la máquina. El dominio de la aplicación, cómo el alumnado es capaz de controlar sus funciones, y la seguridad, cómo la aplicación permite solventar con facilidad los posibles errores de ejecución, son las dimensiones que presentan valores más bajos. En el caso de la primera, está claramente relacionada con la cualificación del alumnado para manejar la aplicación y no debemos olvidar que los alumnos tienen su primer contacto con *Dance Forms 2.0* en la asignatura y es ahí donde aprenden a usarla. Por ello los valores bajos en esta dimensión serían los esperados. Si considerásemos la aplicación segura es posible que la dificultad de aprendizaje, por la posibilidad de corregir errores de principiante de manera sencilla, permitiese que dimensiones como “eficiencia”, “utilidad” “satisfacción de uso” obtuvieran valoraciones más positivas. No obstante, al analizar de forma pormenorizada esta dimensión hemos visto cómo los ítems que hacían referencia a las soluciones de la aplicación eran más altos que los referidos a la solución de errores cometidos por el usuario que, en determinados casos, pueden ser errores ya no de manejo sino de conceptos de creación coreográfica y movimiento.

Los datos obtenidos con el análisis de usabilidad llevado a cabo nos ofrecen pistas sobre los aspectos en los que habría que poner el acento al desarrollar la guía docente de la asignatura, estableciendo los problemas principales tanto los puramente técnicos de aprendizaje de manejo de la aplicación como los relacionados con las expectativas de uso y la utilidad de la aplicación en tareas tanto de los estudios de danza como de la futura vida laboral del alumnado. Respecto a esto último, observamos que sí resultaría conveniente, una vez hemos realizado el análisis de usabilidad, profundizar en un análisis de experiencia de usuario (UX) que no hemos contemplado en nuestro estudio pero que permitiría obtener datos que pueden resultar esclarecedores acerca de las variables mencionadas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMINOS, A. y CASTEJÓN, J.L. (2006). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. Alicante, Ed. Marfil

ALVA OBESO (2005). Metodología de medición y evaluación de la usabilidad de sitios web educativos. Tesis doctoral. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=19823>

BEVAN, N., KIRAKOWSKI, J. y MAISSEL, J. (1991). *What is usability. Proceedings of the 4th International Conference on HCI*, Stuttgart. Recuperado el 3 de octubre de 2017 de: <http://www.nigelbevan.com/papers/whatis92.pdf>

BEVAN, N. (1995). Measuring usability as quality of use. *Software Quality Journal*, 4, 115-150. Recuperado el 9 de diciembre de 2017 de <http://www.nigelbevan.com/papers/qusab95.pdf>

BLADES, H. (2012). Creative computing and the re-configuration of dance ontology. *Proceedings of Electronic Visualisation in the Arts (EVA 2012)*, pp. 221–228 (2012). Recuperado el 23 de octubre de 2017 de: http://www.ewic.bcs.org/upload/pdf/ewic_ev12_s13paper2.pdf

BRADLEY, E., CAPPS, D. y RUBIN, A. (1999). Can Computers Learn to Dance? *Proceedings International Dance and Technology (IDAT-99)*, Tempe AZ; February 1999. Recuperado el 26 de octubre de 2017 de: <https://www.cs.colorado.edu/~lizb/papers/idat99.pdf>

CABERO, J. y DUARTE, A. (1999). Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº 13. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n13/n13art/art133.htm>

CALVERT, T., WILKE, L., RYMAN, R. y FOX, I. (2005). Applications of computers to dance. *IEEE Trans. Computer Graphics and Applications*, vol. 25, pp. 6-12, March-April 2005. Recuperado el 16 de diciembre de 2017 de : <http://www.credo-interactive.com/danceforms/PDFs/CGAApril05.pdf>

CAPRISTO, B. A. (2012). Dance and the use of technology Tesis. University of Akron. Recuperado el 26 de enero de 2018 de: https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/akron1336148430/inline

COLORADO-AGUILAR, B. L. y EDEL-NAVARRO, R. (2012). La usabilidad de las TIC en la práctica educativa. *RED Revista de Educación a Distancia*, Nr. 30. Recuperado el 9 de noviembre de 2017 de: <http://www.um.es/ead/red/30/edel.pdf>

DANIA, A., HATZIARISTOS, D., KOUTSOUBA, M. y TYROVOLA, V. (2011). The use of technology in movement and dance education: recent practices and future perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 pp. 3355-3361. Recuperado el 3 de diciembre de 2017 de: http://ac.els-cdn.com/S1877042811008457/1-s2.0-S1877042811008457-main.pdf?tid=a42034e4-c38b-11e5-82c9-00000aacb361&acdnat=1453744202_97f550b08d59fc8c5887026fadab64f1

DILLON, A. (2001). Usability evaluation. In W. Karwowski (ed.) *Encyclopedia of Human Factors and Ergonomics*, London: *Taylor and Francis*. Recuperado el 8 de diciembre de 2017 de: <http://www.ischool.utexas.edu/~adillon/BookChapters/Dillon-evaluation%20of%20software%20usab.htm>

DOUGHTY, S., FRANCKSEN, K., HUXLEY, M. y LEACH, M. (2008). Technological enhancements in the teaching and learning of reflective and creative practice in dance, *Research in Dance Education*, 9:2, 129-146. Recuperado el 30 de noviembre de 2017 de: <http://www.tandfonline.com/10.1080/14647890802088041>

DUMAS, J.S. y REDISH, J.C (1999). *A practical guide to usability testing*. Intellect Books Exeter. UK

ESCOBAR-PÉREZ, J. y CUERVO-MARTÍNEZ, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, pp. 27-36. Recuperado el 14 de diciembre de 2017 de: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

GEORGE, D. y MALLERY, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

HOLDT, R. (2013). Considering the role of technology integrated into dance curriculum in post-secondary education. *Journal of Emerging Dance Scholarship*. Recuperado el 23 de enero de 2018 de: <http://www.jedsonline.net/wp-content/uploads/2013/07/CONSIDERING-THE-ROLE-OF-TECHNOLOGY-INTEGRATED.pdf>

ISO CD 9241-11: 1998 Ergonomics of human-system interaction – Part 11: Usability: Definitions and concepts. Recuperado el 9 de diciembre de 2017 de <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9241:-11:ed-2:v1:en>

ISO/IEC FDIS 9126-1: 2000 Information technology-Software product quality-. Part 1: Quality model. Recuperado el 9 de diciembre de 2017 de <https://www.cse.unsw.edu.au/~cs3710/PMmaterials/Resources/9126-1%20Standard.pdf>

JÜRGENS, S. (2010). Using Media Technologies in dance improvisation classes. *Cuadernos PAR*, Nr. 3 pag. 108-125. Recuperado el 20 de diciembre de 2017 de: http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/190/1/PAR_n03_art7.pdf

KIRAKOWSKI, J. (1994). *The use of Questionnaire Methods for Usability Assessment*. No publicado. Recuperado el 19 de diciembre de 2017 de: <http://www.ucc.ie/hfrg/questionnaires/sumi/sumipapp.html>

KIRAKOWSKI, J. y CORBETT, M. (1993). SUMI: The Software Usability Measurement Inventory. *British Journal of Educational Technology*, 24(3), 1993, pp. 210-212. Recuperado el 27 de octubre de 2017 de: http://www.researchgate.net/publication/229675848_SUMI_the_Software_Usability_Measurement_Inventory

LAWSHE, CH. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. Recuperado el 7 de febrero de 2018 de:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.9380&rep=rep1&type=pdf>

LEIJEN, A., LAM, I., WILDSCHUT, L., SIMONS, P. R. y ADMIRAAL, W. (2009). Streaming video to enhance student's reflection in dance education. *Computers and education* 52 (2009) pp 169-176. Recuperado el 25 de enero de 2018 de: [http://www.researchgate.net/publication/222838025 Streaming video to enhance students' reflection in dance education](http://www.researchgate.net/publication/222838025_Streaming_video_to_enhance_students'_reflection_in_dance_education)

MEYER, F.A. (Editor) (2010). *Implementing the National Dance Education Standards*. Champaign, U.S.A. Human Kinetics Publishers.

MORALES, P., UROSA, B. y BLANCO, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid, España: Editorial la Muralla

NEAGLE, R. J., NG, K. y RUDDLE, R. A. (2004). Developing a virtual ballet dancer to visualise choreography. *Proceedings of the AISB 2004 on Language, Speech & Gesture for Expressive Characters (AISB'04)*, pp 86—97. Recuperado el 23 de enero de 2018 de: http://www.comp.leeds.ac.uk/royr/publications/neagle_aisb04.pdf

NIELSEN, J. (2012). Usability 101: Introduction to Usability. *Nielsen Norman Group*. Articles. Recuperado el 7 de octubre de 2017 de: <http://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/>

POLIT, D.F y BECK, C.T. (2006). The content Validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 2006, 29, pp. 489-497. Recuperado el 13 de diciembre de 2017 de: <https://pdfs.semanticscholar.org/537d/5a0f09968979b4cf4e8b0213a8f39257b393.pdf>

QUERO VIRLA, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Universidad Rafael Belloso Chacín. Vol 12 (2): 248-252. Recuperado el 17 de enero de 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>

RISNER, D. y ANDERSON, J. (2008). Digital Dance Literacy: an integrated dance technology curriculum pilot project. *Research in Dance Education* Vol. 9, No. 2, June 2008, pp. 113–128. Recuperado el 30 de noviembre de 2017 de: [https://www.researchgate.net/publication/232981415 Digital Dance Literacy an integrated dance technology curriculum pilot project 1](https://www.researchgate.net/publication/232981415_Digital_Dance_Literacy_an_integrated_dance_technology_curriculum_pilot_project_1)

SCHIPHORST, T. (1993). *A case study of Merce Cunningham's use of the LifeForms computer choreographic system in the making of Trackers*. Simon Freiser University. Recuperado el 16 de diciembre de 2017 de: http://www.sfu.ca/~tschiph/publications/Schiphorst_M.A.Thesis.pdf

SÖÖT, A. y VISKUS, E. (2013). Teaching dance in the 21st century: a literature review. *European Journal of Social & Behavioural Sciences* 7.4 (2013): pp. 1194-1202. Recuperado el 17 de febrero de 2018 de: http://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/ejsbs99.pdf

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado el 8 de enero de 2018 de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

YU, T. y JOHNSON, P. (2003). Tour Jeté, Pirouette: Dance choreography by computers. *YLEM Journal: Artists Using Science and Technology*, vol. 23, no. 6, pp. 8–10, 2003. Recuperado el 23 de enero de 2018 de: <https://pdfs.semanticscholar.org/2ddd/86486304fcf827aaf3c1178ec7873740209a.pdf>

ZIAHO, L. (2010). How Technology Shapes Our Way of Teaching Dance? *World Dance Alliance Conference Proceeding*. Recuperado de: [http://www.twu.edu/downloads/dance/Zihao_How_Technology_Shapes_our_Way_of_Teaching_Dance_-_Zihao_Li_\(2\).pdf](http://www.twu.edu/downloads/dance/Zihao_How_Technology_Shapes_our_Way_of_Teaching_Dance_-_Zihao_Li_(2).pdf)

UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA SOBRE POLÍTICAS DEL CUERPO EN LA DANZA CONTEMPORÁNEA ENTENDIDA COMO PATRIMONIO INMATERIAL (HISTÓRICO, ARTÍSTICO, CULTURAL)

Dra. Carmen Giménez Morte

Equipo de investigación de Salvaguardia de las artes escénicas (danza y teatro) y su aplicación a la práctica docente (ISAAEEyAPD). 2016-18.

Conservatori Superior de Dansa de València. ISEACV

Resum

Partint de les pràctiques sobre les polítiques del cos com a forma de coneixement de món, de la teoria de la dansa entesa com a art, i des del concepte de dansa contemporània com a part del patrimoni cultural immaterial, es proposa una estratègia educativa per a la matèria d'Anàlisi i pràctica d'obres coreogràfiques i de repertori de dansa contemporània que tracta d'unir la teoria amb la pràctica, i recrear les obres des de les experiències en comunitat i el treball col·laboratiu per complir amb diverses competències generals i transversals de la matèria. Es planteja una metodologia pròpia d'anàlisi de repertori en tres fases: expressió gràfica de les relacions dels elements de la posada en escena, representació espacial del seu significat, i anàlisi del moviment partint del cos a través del programari E-lan. Com a conclusions es destaquen dos principals. La primera és que el docent de dansa exerceix un paper fonamental en la producció, la salvaguardia, el manteniment i la recreació del patrimoni cultural immaterial de la dansa, contribuint amb això a enriquir la diversitat cultural i la creativitat humana. La segona incideix en la necessitat d'una renovada terminologia i estètica dels esdeveniments performatius que permeta explicar les noves relacions que s'estableixen entre conceptes com la composició instantània, i la partitura de moviment o coreogràfica.

Paraules clau

cos; patrimoni immaterial; dansa contemporània; repertori; anàlisi de dansa.

Resumen

Partiendo de las prácticas sobre las políticas del cuerpo como forma de conocimiento de mundo, de la teoría de la danza entendida como arte, y desde el concepto de danza contemporánea como parte del patrimonio cultural inmaterial, se propone una estrategia educativa para la materia de *Análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio de danza contemporánea* que trata de unir la teoría con la práctica, y recrear las obras desde las experiencias en comunidad y el trabajo colaborativo para cumplir con varias competencias generales y transversales de la materia. Se plantea una metodología propia de análisis de repertorio en tres fases: expresión gráfica de las relaciones de los elementos de la puesta en escena, representación espacial de su significado, y análisis del movimiento partiendo del cuerpo a través del software E-lan. Como

conclusiones se destacan dos principales. La primera es que el docente de danza desempeña un papel fundamental en la producción, la salvaguardia, el mantenimiento y la recreación del patrimonio cultural inmaterial de la danza, contribuyendo con ello a enriquecer la diversidad cultural y la creatividad humana. La segunda incide en la necesidad de una renovada terminología y estética de los acontecimientos performativos que permita explicar las nuevas relaciones que se establecen entre conceptos como la composición instantánea, y la partitura de movimiento o coreográfica.

Palabras clave

cuerpo; patrimonio inmaterial; danza contemporánea; repertorio; análisis de danza.

Abstract

Based on the practices of the body's policies as a form of world knowledge, of dance theory understood as art, and from the concept of contemporary dance as part of the intangible cultural heritage, an educational strategy is proposed for the subject of Analysis and practice of choreographic works and contemporary dance repertoire that tries to unite theory with practice, and recreate works from community experiences and collaborative work to fulfill various general competencies and transversal of matter. A methodology of repertoire analysis is proposed in three phases: graphical expression of the relationships of the elements of the staging, spatial representation of its meaning, and analysis of the movement from the body through the I-lan software. As conclusions two main ones stand out. The first is that the dance teacher plays a fundamental role in the production, safeguarding, maintenance and recreation of the intangible cultural heritage of dance, thus contributing to the enrichment of cultural diversity and human creativity. The second focuses on the need for a renewed terminology and aesthetics of the performative that allows explaining the new relationships that are established between concepts such as instant composition, score of movement or choreography.

Keywords

body; intangible heritage; contemporary dance; repertoire; dance analysis.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo forma parte del trabajo realizado a lo largo de los cursos 2016-17 y 2017-18 para establecer un apartado del marco teórico dentro del equipo de investigación *Salvaguardia de las artes escénicas (danza y teatro) y su aplicación a la práctica docente (ISAAEEyAPD)*, formado por los investigadores e investigadoras de varios centros de Enseñanzas Artísticas Superiores: Rafael Ricart García (Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia), Isabel Aznar Collado (Conservatori Superior de Dansa de Valencia), Alicia Gómez Linares (Dantzerti. Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Euskadi), Ester Vendrell Sales (Conservatori Superior de Danza del Institut del Teatre de Barcelona), y Carmen Giménez Morte (Conservatori Superior de Dansa de València), como investigadora principal.

El proyecto de investigación titulado *Reflexión sobre los conceptos de versión, apropiación adaptación, recreación y reconstrucción en las artes escénicas (danza y teatro) y estrategias para su aplicación en la práctica docente en las Enseñanzas Artísticas Superiores* fue financiado por el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana con una ayuda económica otorgada por convocatoria pública durante el curso 2017-18¹. Las dos líneas de investigación a las que se adscribe este proyecto son: Teoría, cuerpo y escena, y Creación y nuevos medios.

1.1. El cuerpo

Si para Platón el cuerpo es la cárcel del alma, esto supone que el ser humano se encuentra, al menos, dividido en dos partes: lo que llamaríamos cuerpo carnal o cuerpo físico, y el alma, el espíritu. Esta idea, herencia del antiguo Egipto, - recordemos que las pirámides se construyeron para albergar el cuerpo físico embalsamado, y que algún día se uniría a *ka*, el alma o fuerza vital, siempre dependiendo de las decisiones del juicio de Osiris- es reproducida por el cristianismo que continúa con la dualidad cuerpo-alma, espíritu y materia, lo terrenal y lo divino, lo cercano a la naturaleza y lo cercano a dios, lo irracional y lo racional... Esta creencia tan cercana a la cultura occidental europea, ha ido construyendo a lo largo de la historia una ideología centrada en la fabricación de relatos y en el poder de algunos sobre la mayoría. Ideas como el traspaso de conocimientos o el cuerpo entendido como receptáculo para “rellenar de

¹ Convocatoria de la RESOLUCIÓN de 2 de junio de 2017, de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se convocan asignaciones económicas para la realización de proyectos de investigación académica en los centros superiores de enseñanzas artísticas de la Comunitat Valenciana, para desarrollar durante el curso académico 2017-2018. [2017/5411]

conceptos” han sido el eje del sistema educativo que formaba a niños y niñas con el único fin de ejercer en un futuro una profesión determinada.

Tal vez desde que Foucault comenzó a escribir sus teorías sobre la significación del cuerpo influenciado por Karl Max, quien lo coloca como objeto de estudio de las ciencias sociales y lo centra en el trabajo, han ido apareciendo en el lenguaje académico algunos adjetivos y sustantivos adheridos a la palabra cuerpo: cuerpo productivo, cuerpo explotado, cuerpo histórico, cuerpo domesticado, cuerpo memoria, cuerpo archivo, cuerpo objeto, cuerpo sujeto, cuerpo disciplinado, clásico, moderno, posmoderno, cuerpo materia, cuerpo crítico, cuerpo tecnológico... y un largo etcétera .

En el caso de la danza encontramos hoy en día a numerosos creadores y creadoras que trabajan con estos conceptos. Sirva de ejemplo la terminología que emplea ZULAI MACIAS (2017) para describir los cuerpos de la danza contemporánea: cuerpo paradógico, asignado, neutralizado, indisciplinado, táctil, contagioso, extraño, presente, político...

1.2 ¿Qué es el cuerpo que baila?

Para Foucault el cuerpo oficia de texto para que la realidad social se escriba. Se consagraría de este modo como el espacio donde se traman las relaciones sociales en términos de construcción histórica (CHAIRO, 2013).

El cuerpo -entendido como un conjunto de relaciones entre la materia, el espíritu, las relaciones sociales, las marcas históricas de las experiencias, de las elecciones realizadas a lo largo de la vida-, es lugar de experiencia, un texto que puede ser leído porque estas experiencias lo transforman creando signos que pueden ser leídos por otros, ya que aportan significados entendidos gracias al contexto cultural y social. Comprendemos el cuerpo como forma de conocimiento de mundo, con su identidad diferenciada, y no sólo como un producto social. Más bien se trataría de:

forjar las herramientas y las estrategias que permitan hacer, mover y pensar en nuestras situaciones actuales desde lo que llamamos «saberes-del-cuerpo» (BARDET, MARIE. 2018, p. 14.)

Todo ser humano puede bailar. En este caso, para nosotros, el cuerpo es entendido como lugar de experiencia, con su identidad diferenciada implicada en el proceso de la composición coreográfica o instantánea. El cuerpo permite valorar las sensaciones corporales y las reflexiones de quien baila sobre su propia acción, y por tanto, la substancia del cuerpo contemporáneo que baila es la autoreferencia. *Es a través del cuerpo donde el sujeto simboliza las relaciones con el mundo.* (JIMENEZ, CLAUDIA M. 2015, p. 58). Ya no se entienden las obras coreográficas a modo de objetos o artefactos lanzados a la sociedad, al mercado del arte, pues, entre otras cosas, su metodología de construcción o sistema de composición ha cambiado radicalmente, democratizándose.

Nos encontramos con la filosofía o fin último de la investigación: concienciar de la importancia del patrimonio cultural inmaterial de la danza contemporánea. Tenemos como ejemplo inspirador de este proyecto los hechos ocurridos en Francia en 1998, cuando el Ministerio de Cultura encargó un informe dirigido por Philippe de Moal, *La danza como prueba de la memoria*, como discurso para legitimar la inversión pública en la investigación histórica de la danza, para conservar su patrimonio, el movimiento de patrimonialización de la danza moderna francesa, como dice Isabel Launay. En este documento se define el concepto de “patrimonio de la danza” como las marcas que ha producido y que ha dejado la danza. Es decir, manifestaciones concretas, tangibles, objetuales de la actividad coreográfica pasada y actual. Este patrimonio es inerte y existe en función del uso que se hace de él. De este modo, se diferencia del concepto “memoria de la danza” que sólo se fija en el cuerpo y en las conciencias. Consecuentemente, se conecta entre memoria, patrimonio y cultura para introducir la idea del patrimonio de la danza en las políticas culturales, y por tanto, para conseguir financiación pública para los proyectos de conservación del patrimonio dancístico.

El repertorio permite crear un vínculo entre el pasado y el futuro a través del presente. Por ello, la necesidad de suscitar un mayor nivel de conciencia, especialmente entre los jóvenes, sobre la importancia del patrimonio cultural inmaterial es de gran transcendencia en el actual sistema educativo de la danza. Considerar la inestimable función que cumple el patrimonio cultural inmaterial como factor de acercamiento, intercambio y entendimiento entre los seres humanos, y por lo tanto, la sensibilización en el plano local, nacional e internacional del repertorio de danza, impulsa en este mundo globalizado el reconocimiento recíproco entre diversas culturas.

Es decir, la responsabilidad del docente en su valoración, preservación y transmisión a los jóvenes, es fundamental para favorecer a través del traspaso consciente, la memoria de este patrimonio dancístico a las futuras generaciones. Los resultados de esta investigación pueden ayudar a comprender y mejorar las metodologías de la enseñanza del repertorio de danza contemporánea, vivenciando la relación estrecha entre la teoría y la práctica de la danza.

1.3 El cuerpo de las artes escénicas

Si entendemos que la danza es un arte, su función principal, además de la expresión del artista que es un concepto propio de la modernidad, se fundamenta en establecer comunicación con cada una de las personas que perciben la danza.

El arte de la danza junto con las demás artes temporales: música, teatro, cine, literatura, no tiene un objeto material que se convierta en obra de arte tangible, en objeto artístico que permita su conservación y exhibición como ocurre en los museos dedicados a la pintura o la escultura, o que sea posible su conservación

o restauración a través del mantenimiento del edificio, como en el caso de la arquitectura. La transmisión de las obras dancísticas se ha comunicado de maestros a alumnos, de coreógrafos a bailarines, es decir, de una manera que podríamos llamar oral.

Esta particularidad de la danza provoca que se diferencie de otras artes escénicas como la música que desde hace siglos posee un sistema de notación prácticamente internacional que permite su conservación con el paso de los años, o las obras literarias dramáticas de cualquier tipo que, al estar escritas, editadas, permiten fijarse para las generaciones futuras. No es el caso de la danza, que todavía no cuenta con un sistema de notación internacional plenamente extendido aunque se están practicando cada vez más algunos de ellos, como por ejemplo la Labanotación o el sistema Benesh, y por tanto, a pesar de los sistemas de grabación audiovisual que cualquier persona puede disfrutar desde varios dispositivos hoy en día, no hay un sistema de notación de los movimientos danzados comparable al de una partitura musical. Este hecho convierte a la danza en un arte muy frágil, en un arte efímero para algunos profesionales, por lo que la identificación, valoración, recuperación, y conservación de cualquier género o estilo de danza, es una responsabilidad de los profesionales de este sector y de los docentes de la danza en general.

Desde hace unas décadas, se han seguido algunos pasos políticos y sociales para que la danza pueda ser considerada patrimonio histórico artístico. Definir que es patrimonio histórico artístico cultural en el caso de la danza es hablar del patrimonio inmaterial, concepto que utiliza la UNESCO desde la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 32ª reunión celebrada en París en octubre de 2003.

Las artes con objeto material, como la escultura, pintura o arquitectura, por ejemplo, presentan estatuas, cuadros o edificios que pueden convertirse en patrimonio histórico artístico cultural pues han significado y son muestras, hoy en día, de diferentes corrientes estéticas a lo largo de la historia del arte. La danza ha caminado a la par de las corrientes estéticas a lo largo de los siglos compartiendo características comunes e influenciándose mutuamente para generar estilos definidos tanto temporal como geográficamente.

La responsabilidad del docente es máxima en este caso ya que desempeña un importante papel en la producción, la salvaguardia, el mantenimiento y la recreación del patrimonio cultural inmaterial, contribuyendo con ello a enriquecer la diversidad cultural y la creatividad humana.

2. OBJETIVOS

1. Contribuir al crecimiento de la sensibilización hacia el patrimonio inmaterial de la danza contemporánea.

2. Demostrar que la relación estrecha entre la teoría y la práctica a través de las experiencias y vivencias, asienta los conocimientos del repertorio de la danza contemporánea, entendida como patrimonio cultural inmaterial.
3. Mejorar las metodologías de la enseñanza del repertorio de danza contemporánea.
4. Aplicar a la materia de *Análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio* en los cursos primero, segundo y tercero, los resultados de la investigación.

3. LA DANZA COMO PATRIMONIO INMATERIAL (HISTÓRICO, ARTÍSTICO, CULTURAL)²

El contenido de la expresión “patrimonio cultural” ha cambiado en las últimas décadas debido a los instrumentos elaborados por la UNESCO ya que no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, así como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculadas a la artesanía tradicional. A esto se le llama patrimonio cultural inmaterial.

3.1. Definición

Se considera Patrimonio Cultural Inmaterial tal y como lo define la Convención para la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO los

"usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos- reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana" (Artículo 2.1. Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. París, 17 de octubre, 2003. p. 2).

El patrimonio cultural inmaterial es, según la información de la web unesco.org:

-Tradicional, contemporáneo y viviente a un mismo tiempo: el patrimonio cultural inmaterial no solo incluye tradiciones heredadas del pasado, sino también usos contemporáneos característicos de diversos grupos culturales.

² Toda la información sobre patrimonio cultural inmaterial se ha obtenido de la web <https://ich.unesco.org/es>

-Integrador: podemos compartir expresiones del patrimonio cultural inmaterial que son parecidas a las de otros y se han transmitido de generación en generación, evolucionando en respuesta a su entorno y contribuyendo a infundir un sentimiento de identidad y continuidad, creando un vínculo entre el pasado y el futuro a través del presente. Además, contribuye a la cohesión social al ayudar a los individuos a sentirse miembros de una o varias comunidades y de la sociedad en general.

-Representativo: el patrimonio cultural inmaterial no se valora simplemente como un bien cultural por su exclusividad o valor excepcional. Florece en las comunidades y depende de aquéllos cuyos conocimientos de las tradiciones, técnicas y costumbres se transmiten al resto de la comunidad, de generación en generación, o a otras comunidades.

-Basado en la comunidad: el patrimonio cultural inmaterial sólo puede serlo si es reconocido como tal por las comunidades, grupos o individuos que lo crean, mantienen y transmiten. Sin este reconocimiento, nadie puede decidir por ellos que una expresión o un uso determinado forma parte de su patrimonio.

El patrimonio cultural inmaterial se manifiesta en diferentes ámbitos, destacando las artes del espectáculo entre las que se encuentra la danza.

3.2. El papel de los Estados

Según el comité de la UNESCO que ha elaborado el texto de la Convención, en su *Capítulo III. Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial en el plano internacional*, se explica que cada Estado confeccionará con arreglo a su propia situación uno o varios inventarios del patrimonio cultural inmaterial presente en su territorio y se actualizarán regularmente. Por estas razones, la danza contemporánea en cada país o región, puede ser considerada como patrimonio cultural inmaterial y por ello debe ser identificada y documentada, favoreciendo su investigación, preservación, protección, promoción, valorización, y transmisión básicamente a través de la enseñanza formal y no formal y revitalización.

Para asegurar la salvaguardia, el desarrollo y la valorización del patrimonio cultural inmaterial presente en su territorio (Artículo 13. 2003. UNESCO), cada Estado hará todo lo posible por:

- a) adoptar una política general encaminada a realzar la función del patrimonio cultural inmaterial en la sociedad y a integrar su salvaguardia en programas de planificación;
- b) designar o crear uno o varios organismos competentes para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial presente en su territorio;

c) fomentar estudios científicos, técnicos y artísticos, así como metodologías de investigación, para la salvaguardia eficaz del patrimonio cultural inmaterial, y en particular del patrimonio cultural inmaterial que se encuentre en peligro;

d) adoptar las medidas de orden jurídico, técnico, administrativo y financiero adecuadas para:

-favorecer la creación o el fortalecimiento de instituciones de formación en gestión del patrimonio cultural inmaterial, así como la transmisión de este patrimonio en los foros y espacios destinados a su manifestación y expresión;

-garantizar el acceso al patrimonio cultural inmaterial, respetando al mismo tiempo los usos consuetudinarios por los que se rige el acceso a determinados aspectos de dicho patrimonio;

-crear instituciones de documentación sobre el patrimonio cultural inmaterial y facilitar el acceso a ellas.

Cada Estado Parte intentará por todos los medios oportunos (Artículo 14, 2003. UNESCO):

a) asegurar el reconocimiento, el respeto y la valorización del patrimonio cultural inmaterial en la sociedad, en particular mediante:

-programas educativos, de sensibilización y de difusión de información dirigidos al público, y en especial a los jóvenes;

-programas educativos y de formación específicos en las comunidades y grupos interesados;

-actividades de fortalecimiento de capacidades en materia de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, y especialmente de gestión y de investigación científica; y medios no formales de transmisión del saber;

b) mantener al público informado de las amenazas que pesan sobre ese patrimonio y de las actividades realizadas en cumplimiento de la presente Convención;

c) promover la educación sobre la protección de espacios naturales y lugares importantes para la memoria colectiva, cuya existencia es indispensable para que el patrimonio cultural inmaterial pueda expresarse.

3.3. Las artes del espectáculo

Las artes del espectáculo van desde la música vocal o instrumental, la danza y el teatro hasta la pantomima, la poesía cantada y otras formas de expresión. Abarcan numerosas expresiones culturales que reflejan la creatividad humana y que se encuentran también, en cierto grado, en otros muchos ámbitos del patrimonio cultural inmaterial.

Todos los instrumentos, objetos, productos artesanales y espacios relacionados con las expresiones y usos culturales están incluidos en la definición de patrimonio cultural inmaterial que da la Convención. En las artes del espectáculo, esto atañe a los instrumentos musicales, las máscaras, la indumentaria y los adornos corporales utilizados en la danza, así como los decorados y accesorios utilizados en el teatro. Es frecuente que las artes del espectáculo se ubiquen en determinados lugares, que la Convención considera espacios culturales cuando están estrechamente vinculados a la representación.

La interpretación también puede ser estudiada, grabada, documentada, catalogada y archivada. Hay incontables grabaciones sonoras en archivos de todo el mundo y es necesario comenzar con un proceso de digitalización que permita identificar y catalogar debidamente los documentos.

Los medios de comunicación e información, las instituciones y las industrias culturales pueden contribuir decisivamente a asegurar la viabilidad de las formas tradicionales de las artes del espectáculo, creando audiencias y sensibilizando al público en general.

Otro aspecto del proceso de salvaguardia es la mejora de la formación y las infraestructuras a fin de que el personal y las instituciones estén adecuadamente preparados para preservar toda la gama de las artes del espectáculo. (unesco.org)

3.4. ¿“Proteger” o “Salvaguardar”?

Si se quiere mantener vivo, el patrimonio cultural inmaterial debe ser pertinente para la comunidad, recrearse continuamente y transmitirse de generación en generación. Algunos elementos del patrimonio cultural inmaterial corren el peligro de morir o desaparecer si no se les presta ayuda, pero salvaguardar no significa proteger o conservar, porque entonces se correría el riesgo de fijar o fosilizar el patrimonio cultural. *Salvaguardar* significa garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, esto es, su recreación y transmisión continuas. La salvaguardia consiste en la transmisión de conocimientos, técnicas y significados, y se basa en los procesos por los que el patrimonio se transmite o se comunica de generación en generación, y no en la producción de sus manifestaciones concretas, como ejecución de danzas, cantos, instrumentos musicales u objetos de artesanía (UNESCO, 2003, p. 3).

Otra manera de contribuir a la salvaguardia es promover la información sobre el patrimonio cultural inmaterial en los medios de información y comunicación. Toda medida de salvaguardia debe concebirse y aplicarse con el consentimiento y la participación de la comunidad.

3.5. Investigación en Patrimonio Inmaterial

En el *Artículo 13. Otras medidas de salvaguarda*, se propone que los inventarios, archivos, atlas, catálogos, estudios específicos y planes especiales

son instrumentos de salvaguarda donde quedan reflejados los bienes culturales que se consideran de especial interés identitario y cultural.

En estos planes especiales o directores se valorarán aquellas manifestaciones que tengan la posibilidad de perpetuarse en el tiempo en armonía con el contexto y sin perder el valor identitario desde la perspectiva del grupo que las detenta.

Los estudios específicos proporcionarán el conocimiento de carácter científico y técnico sobre determinados aspectos necesarios para la gestión y salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial, o se realizarán análisis específicos para establecer metodologías participativas.

3.6. Formación y transmisión del Patrimonio Inmaterial

Se estima que son potenciales agentes para el desarrollo de actuaciones de salvaguarda las comunidades y organizaciones culturales del ámbito local, regional, nacional y transnacional; las instituciones museísticas; las instituciones educativas y los centros de formación; los agentes de desarrollo turístico y los centros de interpretación del patrimonio cultural; los medios de comunicación y todos aquellos que tengan entre su misión y compromisos la intención de contribuir a la salvaguarda a través de la promoción de sus manifestaciones. (unesco.org)

La transmisión de los aspectos inmateriales de la cultura es la forma más eficaz de garantizar su salvaguarda, puesto que son las generaciones más jóvenes quienes deberán mantener activas estas manifestaciones culturales.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Pese a su fragilidad, el patrimonio cultural inmaterial es un importante factor del mantenimiento de la diversidad cultural frente a la creciente globalización. Su comprensión contribuye al diálogo y respeto entre culturas. Su importancia estriba en el acervo de conocimientos y técnicas que se transmiten de generación en generación. El valor social y económico de esta transmisión de conocimientos es pertinente para todos los grupos sociales de una comunidad social, cultural o política, y reviste la misma importancia para cualquier cultura. Basándonos en este posicionamiento, se establecen diferentes fases metodológicas.

Revisión bibliográfica sobre los conceptos objeto de estudio y su aplicación didáctica, así como análisis cualitativo de contenido en varios grupos de discusión con expertos por parte de los alumnos y alumnas del Conservatori Superior de Dansa de València.

La metodología de enseñanza-aprendizaje es activa, dialógica cooperativa y creativa. El proceso recreativo y contemporaneizador de las obras de repertorio de danza contemporánea es la clave para establecer los procesos creativos,

que son documentados con audiovisuales y cuadernos de artista por parte de los alumnos y de la profesora.

En las actividades realizadas en las asignaturas de la materia *Análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio*, se han utilizado metodologías activas fomentando tanto el trabajo cooperativo como la creatividad personal de cada uno de los participantes, tratando de recrear el repertorio a través del análisis y la vivencia grupal, es decir, a través de experiencias comunitarias de creación para adaptar los estilos dancísticos a la nueva hibridación corporal que provoca.

5. ANÁLISIS Y PRÁCTICA DE OBRAS COREOGRÁFICAS Y DE REPERTORIO EN EL CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA DE VALENCIA.

En la especialidad de Coreografía e improvisación del estilo de danza contemporánea que se imparte en el Conservatorio Superior de Danza de Valencia, la materia *Análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio de danza contemporánea* es importante en la formación de los futuros coreógrafos e intérpretes ya que les permite conocer, analizar, practicar y recrear las obras que han marcado la evolución de la danza del siglo XX y XXI, y permite relacionar la teoría y la práctica. Se vivencian las asignaturas en un entorno de confianza, mientras desarrollan habilidades sociales para comunicarse con equipos y para ser capaces de diseñar y gestionar proyectos. Desarrollan la capacidad de adaptación a nuevas situaciones y de generar nuevas ideas a través de la creatividad y las tecnologías.

Las asignaturas de esta materia se relacionan directamente entre sí y se imparten en primer, segundo y tercer curso. La asignatura de primer curso *Movimientos y tendencias de obras coreográficas: análisis y práctica*, con seis créditos ECTS asignados, se plantea como una cartografía o mapa de las funciones, las principales corrientes estéticas y los movimientos y tendencias de las obras principales de la danza contemporánea. Su descriptor indica: *Estudio integrado de las diferentes manifestaciones artísticas en relación con la danza (contexto histórico, social, antropológico, artístico, filosófico, estético...), y su puesta en práctica.*

La asignatura de segundo curso se centra en el análisis y la práctica de la puesta en escena, la relación entre los elementos que la conforman y el uso del espacio y el tiempo para generar significados. También cuenta con seis créditos anuales y se titula igual que la materia.

Las dos asignaturas de tercer curso se dividen en teoría y práctica. *Análisis de obras coreográficas y de repertorio* y *Práctica de obras coreográficas y de repertorio*, cada una de ellas con seis créditos ECTS, amplían los conocimientos

hacia el análisis del movimiento y las nuevas tecnologías además de aprender el uso del software E-lan para crear diferentes catalogaciones que dependen de los intereses de estudio de los alumnos, con el fin de iniciarles en los procesos de investigación. Se trabaja en la investigación colectiva, en la práctica artística contemporánea y en el uso de la improvisación como estrategia creativa para cuestionar paradigmas relacionado con aspectos sociales y políticos.

La idea de que la relación entre los elementos de la puesta en escena de una pieza de danza, independientemente de la cualidad del movimiento o la técnica de danza empleada, pudiera ser la clave para comprender su dinámica estructural, ha derivado en un triple sistema de análisis y práctica del repertorio de danza.

4.1. Propuesta práctica y teórica

Los tres enfoques del análisis coreográfico que se exponen a continuación, se centran en los elementos fundamentales del acto comunicativo: emisor, receptor y mensaje. De este modo, el primer enfoque se basa en la relación entre el emisor-coreógrafo y la obra, es decir, en el proceso artístico o poética y en la transmisión entre el creador y el bailarín. El segundo enfoque se ocupa de la relación entre el espectador y la obra, o lo que es lo mismo, en los procesos de recepción, interpretación y descripción, en la lectura de la partitura coreográfica y de la puesta en escena. Un tercer posicionamiento sería el de la importancia de la transmisión de la obra de danza a las futuras generaciones y la construcción de un archivo o repertorio necesario para su salvaguardia.

La primera práctica se inicia con la propuesta de un sistema gráfico de representación de la ordenación de la obra, de su actualización, que establece los ritmos entre esos elementos –bailarines, música, vestuario, escenografía, iluminación...- y determina la pertenencia a un estilo concreto, incluso a una época histórica. Este aparente crecimiento rizomático de cada ingrediente se articula en un inventario que, a la vez, ordena la propuesta creativa en diferentes escenas y cuadros que están en consonancia y coherencia con el ritmo de la totalidad de la propuesta creativa.

Es muy complicado expresar el movimiento sólo con palabras. Tratar de crear un modelo gráfico para visualizar la estructura de una obra de danza en un solo golpe de vista fue el primer objetivo. El resultado de los primeros intentos sería este esquema de los elementos de la puesta en escena donde ya se aprecia una gran diferencia de estructuras rítmicas de la escena entre los estilos de danza: ballet, danza moderna, danza neoclásica y danza contemporánea, y con las versiones de algunos clásicos, como este ejemplo de *Cinderella* de la coreógrafa Maguy Marin (ver figura 1).

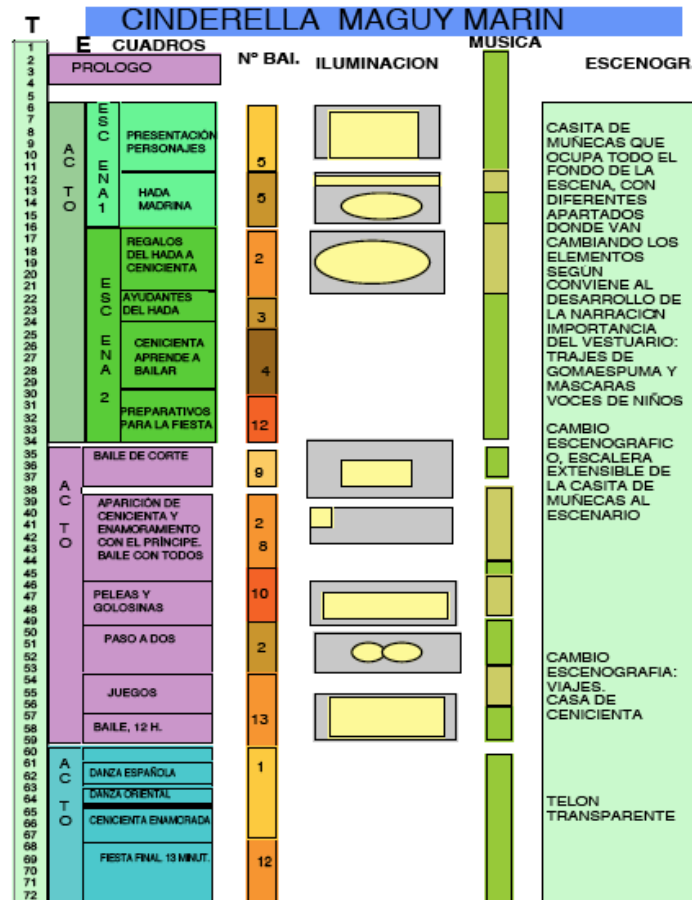


Figura 1. Análisis de Ciderella de Maguy Marin.

Ya que el arte de la danza es un arte temporal, en una columna a la izquierda se va desgranando el tiempo minuto a minuto. A la derecha de esta columna temporal aparece la estructura de la obra que se desarrolla desde cuatro apartados (acto, escena, cuadro, variación) si se trata de un ballet de repertorio académico o romántico, y sólo dos apartados (escena y cuadro) para piezas de repertorio de danza neoclásica, moderna o danza contemporánea. Incluso, en algunos casos, la estructura de la obra contemporánea permite desarrollarse sólo a través de un apartado: escena o cuadro. La siguiente columna suele dedicarse a los bailarines. En un inicio del desarrollo de la metodología de análisis (como se aprecia en la figura 1), simplemente se contaban los bailarines en escena. Posteriormente, con el desarrollo del sistema de análisis, se establecieron diferencias entre géneros representados por los signos (σ) y una columna para cada uno de los personajes o roles, si es necesario. Además, se representa gráficamente el numero de bailarines y bailarinas, (como se aprecia claramente en la figura 2).

La siguiente columna se suele dedicar al espacio sonoro, generalmente a la música, y si es necesario, se añade una segunda o tercera columna de espacio sonoro si, por ejemplo, los bailarines cantan, hablan o emiten algún tipo de sonido intencionado. Otro caso que permite abrir una tercera columna de sonido

sería si además de música nos encontramos con algún tipo de efecto sonoro no emitido por los bailarines o bailarinas.

Las siguientes dos columnas se dedicaron, en los primeros momentos de construcción de esta metodología, a la iluminación y la escenografía. La iluminación se representaba tratando de emular el color y el dibujo del diseño de luces en la escena. Respecto a la escenografía y el vestuario, simplemente se describían con palabras (ver figura 1), aunque más tarde cobraron mucha importancia para nuestro análisis tanto la iluminación como la escenografía y el vestuario y se añadió una columna más para los objetos que aparecen en escena y forman parte imprescindible tanto de la coreografía como de la estructura escénica, incluso en muchos casos, de la dramaturgia (ver figura 2).

Con el desarrollo a través de los años de este sistema de análisis, se fueron generando algunos signos abstractos para representar de un solo golpe de vista, algunos aspectos de la composición coreográfica. No disponemos de suficiente espacio en este artículo para exponerlos todos, pero sirva de ejemplo los “piquitos” que aparecen en la columna de bailarines y bailarinas que significa que están en escena sin bailar, simplemente presentes (ver figura 2).

Sobre todo, después de la experiencia de varios años, este sistema permite a los alumnos reflexionar sobre la construcción de una pieza de danza, sobre la composición escénica y sobre el papel de los diferentes elementos en la dramaturgia.

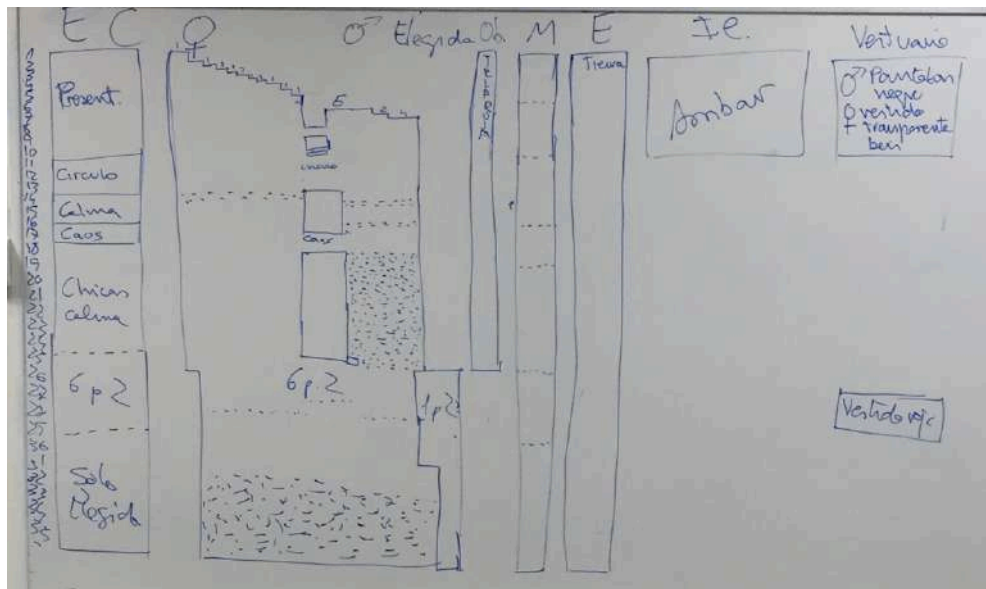


Figura 2. Análisis de *La Consagración de la primavera* de Pina Bausch realizado en la pizarra durante una clase de Análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio de 2º curso en el CSDV.

Por otro lado, el uso del espacio escénico, los recorridos de los bailarines y su disposición, junto con la aplicación o uso del tiempo, apoyan la decisión de enmarcar la actualización de la obra en un estilo y época determinados. De este modo, la ordenación de los elementos, su equilibrio, es fundamental para establecer su composición rítmica.

Igual que la iluminación crea espacios escénicos o los delimita, la relación que se establece entre el espacio que generan los bailarines entre sí (por ejemplo construyendo un círculo), y entre sus cuerpos y el espacio de la escena (un bailarín sólo en el centro de espaldas, y una bailarina en el fondo izquierda del escenario de perfil), puede crear signos que aportan significados muy precisos al contenido general de la obra coreográfica. No sólo cuando los bailarines y bailarinas están en reposo, sino en movimiento danzado (ver figura 3).

Esta propuesta de mostrar el movimiento de los bailarines y bailarinas durante la pieza permite encontrar significados e interpretaciones que enriquecen la apreciación a través de la descripción (ver figura 3). El desarrollo de esta segunda parte del análisis queda relegado fuera de este artículo.

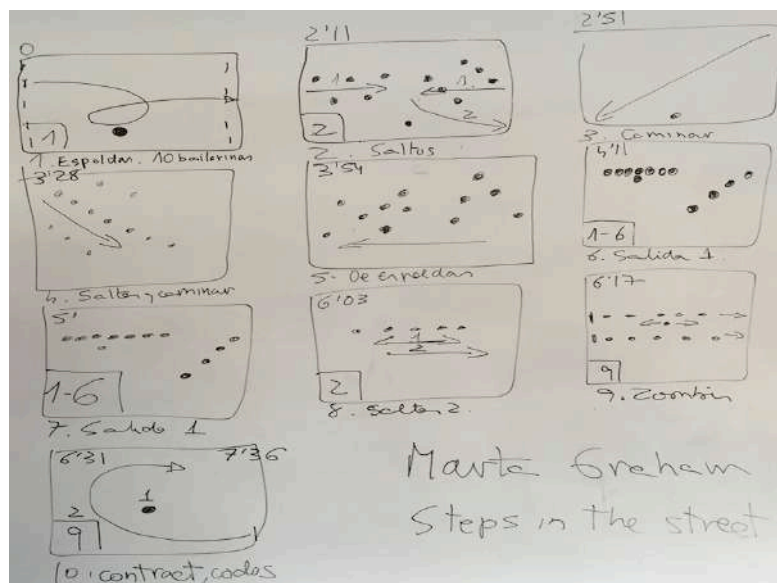


Figura 3. Análisis espacial de *Steps in the Street* de Martha Graham, realizado en la pizarra durante una clase de Análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio de 2º curso en el CSDV.

De entre los objetivos generales de las asignaturas de la materia de *Análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio de danza contemporánea*, los que se van a relacionar directamente con esta propuesta y con las competencias y con los resultados de aprendizaje, son:

- Ser capaz de aplicar tecnologías de la información y la comunicación a la teoría y a la práctica del repertorio de danza.

-Desarrollar capacidad de reflexión y crítica para analizar y valorar las obras de danza, ya sean de repertorio o de nueva creación con el uso de software diverso.

Y por tanto,

-Contribuir a la sensibilización del patrimonio inmaterial de la danza contemporánea.

Respecto a las competencias, su aplicación se fundamenta en el desarrollo del currículo de mínimos del Grados Superior de Danza en la Comunidad Valenciana, concretamente en las competencias generales:

-CG 13. Conocer y aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en la danza para utilizarlas de forma diversa.

- CEC 9. Desarrollar capacidad de reflexión y crítica para analizar y valorar las obras de danza, ya sean de repertorio o de nueva creación, atendiendo a los distintos períodos y bajo una perspectiva que integre aspectos históricos, artísticos y sociales, entre otros.

Y en la competencia transversal e interpersonal,

- CT 17. Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultural, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

-C 13. Comprender, aprender e interpretar con madurez y rigor una obra coreográfica o de repertorio mostrando alto nivel técnico, estilístico, interpretativo y artístico.

-C 14. Conocer las tendencias y propuestas de los principales creadores, siendo capaz de interpretar y dominar diferentes estilos.

En esta experiencia se incidiría en los siguientes resultados de aprendizaje:

-Aplicar las tecnologías a la recreación, reconstrucción o contemporaneización de las obras de repertorio, para documentar, archivar, investigar o componer, tanto en su aplicación práctica como teórica.

-Interpretar y practicar obras de repertorio de diferentes estilos con un alto nivel de aproximación técnica, estilística e interpretativa buscando la comprensión de los lenguajes de danza y de movimiento, de las técnicas corporales y de los estilos con la máxima calidad.

- Aplicar la recreación, la reconstrucción y otras estrategias relacionadas con el repertorio de la danza contemporánea en su actividad práctica, interpretativa y creativa desde planteamientos teóricos, tendencias actuales y propuestas de diferentes creadores.

- Reconocer y apreciar obras del pasado histórico que forman parte del patrimonio coreográfico inmaterial para valorar y conservar el repertorio de la danza contemporánea, y comprometerse con su salvaguarda.

-Analizar los procesos de creación y las relaciones entre los elementos de la puesta en escena de una obra de repertorio para distinguir el estilo y producir un diseño de su estructura con la metodología empleada durante el curso, atendiendo al contexto cultural, y mediante la descripción y la interpretación de textos generados a partir de la percepción y experiencia práctica.

Un tercer aspecto fundamental es el análisis del movimiento para el que se emplea el software E-lan, que ya se ha evaluado en anteriores investigaciones como una herramienta eficaz para el análisis de repertorio³, ya que ha liquidado las fronteras entre la teoría y la práctica de la danza, ha aumentado la comprensión estética e interpretativa de la obra de danza, el conocimiento de su estructura compositiva, y el aprendizaje de los movimientos para su posterior interpretación práctica.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es interesante, más que establecer un sistema de análisis, que cada alumno o alumna se interrogue por el movimiento, en cómo lo traslada a su cuerpo y, en el caso de dedicarse a la creación o a la docencia, con qué palabras trata de transmitirlo. La claridad en la proposición de las pautas de movimiento es fundamental para determinar el grado de calidad de los resultados y para que se construya un ambiente relajado y de confianza en las relaciones personales en los procesos creativos o en los de enseñanza aprendizaje.

Para tratar de alcanzar este objetivo, fundamentado en la percepción de cada uno de los participantes, se utiliza en las clases un software de libre disposición, E-lan, empleado en la investigación cualitativa. Permite categorizar los elementos del movimiento que se desean “medir” de cada una de las piezas de danza, y sobre todo, es útil para establecer comparaciones entre diversas obras. Categorizar el movimiento supone “nombrarlo”, proceso fundamental en la danza contemporánea que no se sostiene en “pasos de danza” previamente

³ La herramienta informática libre, E-lan, utilizada en investigaciones cualitativas de ciencias sociales, ya había sido validada positivamente para el análisis de algunos aspectos del movimiento de danza en cursos anteriores por medio del proyecto de investigación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana realizado durante el curso 2012-13 junto a los profesores del Conservatori Superior de Dansa de València, Christine Cloux y Jesús Serrano, titulado *Aplicabilidad de nuevos instrumentos de análisis para la obra de danza: La consagración de la primavera de Nijinsky*. En la memoria de este trabajo se justifica el uso del E-lan para analizar algunos aspectos del movimiento danzado, sobre todo los relacionados con comparar y registrar aspectos visibles de la obra con el fin de comprender aquello que se ve. Por lo tanto, se decidió que el análisis se realizaría con esta herramienta informática. Los resultados de esta investigación se publicaron en el número seis de la revista online *Artseduca* en septiembre de 2013 con el título: *Propuesta de uso del software E-lan para el análisis coreográfico: La Consagración de la Primavera de Nijinsky*.

establecidos ya que se fundamenta en la creatividad de los bailarines estimulada por las pautas propuestas por el coreógrafo o coreógrafa.

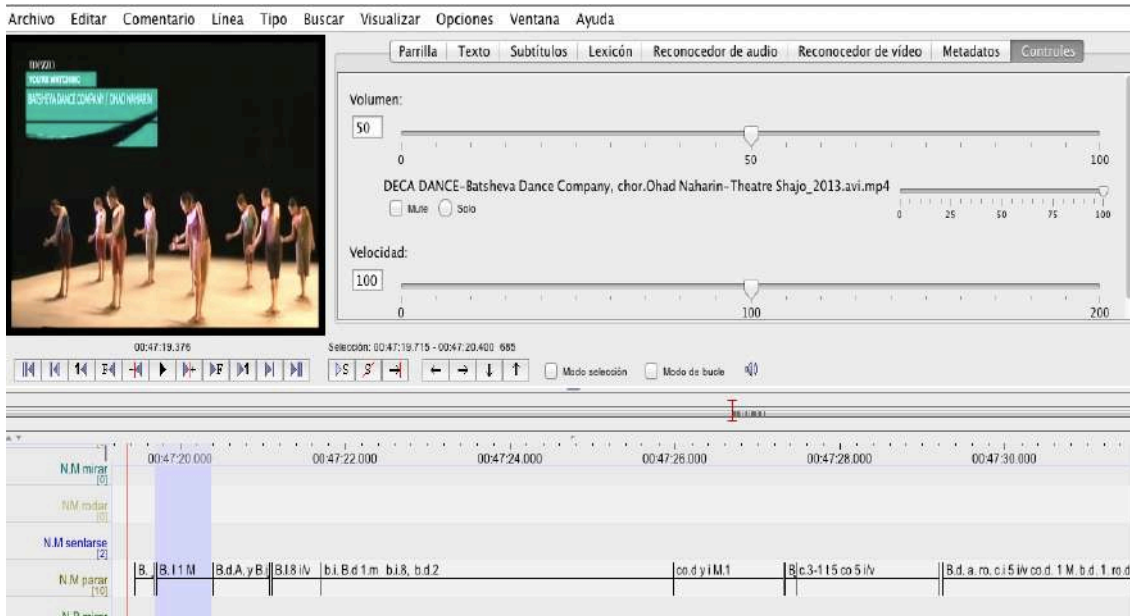


Figura 4. Análisis del movimiento de Deca Dance de Ohad Najarin realizado con el software E-lan durante una clase de Análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio de 3º curso en el CSDV.

No se trata de elaborar un sistema de notación de movimiento, no interesa la repetición de las acciones, su orden en el tiempo o la recuperación de la coreografía, simplemente se trata de interrogarse por las relaciones entre la teoría y la práctica de la danza en un contexto pedagógico cerrado. Se trata del aprendizaje de codificación del movimiento estableciendo un repertorio de acciones, y combinando principios de Laban como la dirección, la cualidad del movimiento a través de la energía, con las diferentes partes del cuerpo.

Se han realizado varios experimentos con E-lan que tratan de dividir el cuerpo en diferentes partes, indicándose la dirección, el verbo de acción y la cualidad de movimiento. En otras investigaciones con el mismo software, se ha tratado de diferenciar tres o cinco niveles espaciales de movimiento, indicando la acción y dirección. Este trabajo ha permitido interrogarse sobre dónde se inicia el movimiento en el cuerpo, y sobre si el uso de diferentes niveles espaciales tiene que ver con los estilos dancísticos. Por otro lado, se han generado diferentes modelos de partituras de movimiento y se han realizado varias experimentaciones en grupos controlados de bailarines y de alumnos para averiguar que modelo de partitura es el más eficaz para provocar la creatividad en la composición y en la improvisación. Esta parte de la investigación continúa

en fase de desarrollo, aunque el modelo de partitura de movimiento centrado en el análisis sobre niveles y direcciones espaciales ha quedado fijado, junto a su catalogación, cuando se experimentó con una pieza de Iván Pérez para tres bailarines titulada *A day minute*. La conclusión principal fue que cada uno de los alumnos participantes va construyendo con un orden y un ritmo diferente, aprovechando la partitura que se les ha ofrecido e improvisan otros componentes del movimiento. La mitad de ellos hace notar que podría ser una nueva herramienta metodológica para componer e improvisar, y esto es considerado como una buena pista para continuar con la investigación que todavía está en fase de comprobación. (GIMÉNEZ et AL. 2015. p. 152-166).

4.2. Análisis de la puesta en escena. Partituras de movimiento

Si la danza es un arte y consideramos al arte como agente de comunicación, debemos acudir a la semiología artística, ya que su objeto de estudio es el signo, imprescindible para que se produzca la conexión, la comunicación. Este razonamiento condujo a trazar un inicio de definición de la norma en la danza para poder diferenciar unos estilos o géneros de los otros, y esos inicios de definición de la norma llevaron a la necesidad de un análisis de los espectáculos de danza en cada época. El objetivo primordial es proponer un modelo sencillo para analizar la estructura de las creaciones considerando la puesta en escena como una unidad, ésta será la obra, el objeto material. Partiremos de la obra acabada, puesta ya en escena, en cada una de sus actualizaciones.

Se abordará el estudio de las estructuras, y se intentará definir y establecer criterios de división entre cada uno de los actos, escenas, o cuadros. El signo y su significado en la danza escénica no dependen de alguno de estos factores conformadores, sino de las relaciones que se establecen entre ellos. Estas elecciones son las que crean un ritmo, y esto, no es más que la estructura. La estructura es lo esencial para el análisis, ya que el espectáculo es el objeto a analizar, y que en realidad, es el ordenamiento en el tiempo y en el espacio de esos posibles signos lo que va creando otros signos y significados que forman la característica propia de los estilos o géneros de danza, es decir, sólo algunos de los posibles signos son los que se repiten en cada género o estilo. Se presentarán varios cuadros de la estructura de cada género o estilo de danza para establecer sus diferencias y similitudes y se establecerá una teoría del proceso de las estructuras coreográficas en la historia de la danza escénica.

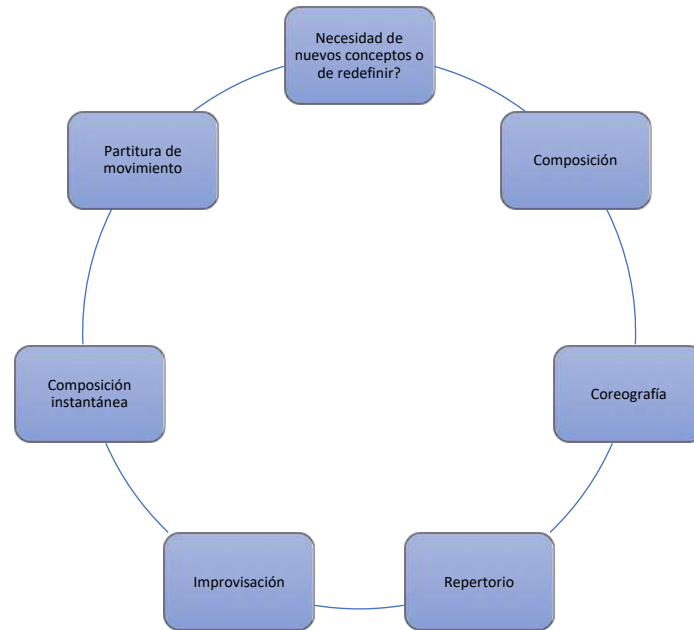


Figura 5. Esquema sobre la necesidad de definir nuevos conceptos.

4.3. Modelos creativos

Tradicionalmente la composición coreográfica se define como un procedimiento de elección y combinación de acciones motoras o secuencias de movimientos que poseen una lógica interna y se denominan “frases de movimiento” o “frases coreográficas”, y al combinarse ofrecen como resultado la construcción de coreografías. Pero con la llegada de la improvisación al proceso creativo alrededor de mitad del siglo XX, este paradigma de creación de una obra con intérpretes que conocen una técnica determinada, con la autoría centrada en el coreógrafo que genera un producto cultural que puede venderse, queda desencajado y provoca el desbordamiento de las relaciones entre conceptos clave como coreografía, composición y repertorio. Ya no se construye un producto, una obra de arte, y la figura del creador se disuelve al comprobar cómo su autoría individual queda repartida entre el grupo o colectivo que baila. Ya que: *En la intersección entre lo biológico, lo cultural y lo social, existe la ficción del cuerpo, es decir en la posibilidad de encontrar aperturas hacia las manifestaciones del cuerpo como diálogos que se construyen desde comunidad y en pro de las fortalezas de la política comunitaria y de la política en sí misma* (JIMENEZ, 2015, p. 60).

La expresión "partitura del movimiento" comienza a utilizarse para referirse a lo que antaño podía entenderse como coreografía y parece necesario encontrar otras palabras que definan las nuevas corporizaciones de lo que acontece. Ya no se puede hablar de composición sin la improvisación o el uso del azar pues se “inventan” movimientos personales a través de la exploración de una pauta propuesta. Es decir, se construyen frases coreográficas a través de las

improvisaciones de los bailarines guiados por pautas y a través de la inmediatez del movimiento cotidiano, se fijan las frases coreográficas.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el contexto actual, tal vez, el concepto tradicional de coreografía ya no es verosímil al suceder diferentes posibilidades de autoría gracias a la improvisación y a la creación colectiva. Este posicionamiento respecto a la responsabilidad del bailarín en la creación muestra los cambios que han surgido en los modelos de composición coreográfica. No son simples cuerpos en movimiento, son personas que bailan, por lo que la calidad de las obras coreográficas depende tanto de sus cualidades racionales como físicas, de sus experiencias personales y de sus saberes. El bailarín se convierte en coautor de la propuesta artística.

Por otro lado, tratar de definir la coreografía en relación a su capacidad de repetición en otros contextos, con otros cuerpos y en tiempos diferentes, relaciona este término con cierta escritura del movimiento, con el necesario uso de la memoria y con la transmisión de la composición coreográfica, y remite al concepto de “el cuerpo como archivo” de Lepecki.

Ya se empiezan a oír voces que destacan la necesidad de una renovada estética de lo performativo que permita explicar las inéditas relaciones que se establecen entre el público y los bailarines, entre los considerados tradicionalmente espacios escénicos y los lugares urbanos públicos o espacios naturales que se reescriben gracias a la danza, al acontecimiento performativo. El otrora público se convierte en protagonista, en cuerpo que baila, y es a la vez objeto de mirada y observador participante de lo que está sucediendo en el presente, en el aquí y ahora.

Entender que desde la práctica y la teoría de la danza se está comprendiendo el mundo y que, consecuentemente, se transparentan los procesos creativos supone reconocer la estrecha relación entre esos dos mundos, la teoría y la práctica, que se han entendido hasta hace poco separados. Percibir un acontecimiento escénico o performativo implica interpretar, componer, nombrar, y entranía pensar la danza, sentirla, y “escribirla”, pues puede que otros puedan leerla con su mirada, y por lo tanto, se convierte en una partitura. De este modo se provoca un proceso de retroalimentación consciente entre la teoría y la práctica. Borrar las fronteras entre ellas, establecer múltiples puentes de ida y vuelta para que se conviertan en un mismo terreno sobre el que trazar caminos de investigación y búsqueda de espacios, de geografías a través de lugares comunes siguiendo conceptos básicos de estética o teoría de las artes, es uno de los fines de esta práctica educativa horizontal.

Una vez más, trastocando, desbordando, las funciones sociales y políticas para establecer la comunicación a través de los cuerpos entendidos como forma de conocimiento del mundo, con capacidad de transformación.

Dado que el poder de ser afectado y afectar, de ser movido y moverse, una capacidad que es indestructible, agotada sólo con la muerte, es constitutivo del cuerpo, hay una política inmanente residiendo en él: la capacidad de transformarse a sí mismo, a otros, y cambiar el mundo (FEDERICI, 2016. s/n).

6. CONCLUSIONES

Se ha aplicado a lo largo de los diez últimos cursos esta metodología de análisis en el CSDV en la materia de *Análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio* en los cursos primero, segundo y tercero, y se ha llegado a estas conclusiones:

La responsabilidad del docente en la producción, la salvaguardia, el mantenimiento y la recreación del patrimonio cultural inmaterial de la danza contemporánea es máxima, favorece la toma de conciencia del alumno respecto al patrimonio cultural inmaterial y además, contribuye a enriquecer la diversidad cultural y la creatividad humana.

A través de corporeizar y contemporaneizar las obras de repertorio con vivencias prácticas y con un análisis teórico de la práctica, se asientan los conocimientos del repertorio de la danza contemporánea.

La continuación de esta investigación en un proceso de enseñanza aprendizaje, se podría centrar en evaluar una posible mejora de las metodologías de la enseñanza del repertorio de danza contemporánea. Sería una futura línea de investigación.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ADSHEAD-LANDSDALE, J. (ed). (1999). *Dancing Texts. Intertextuality in interpretation*. London: Dance Books.
- ADSHEAD, J., BRIGINSHAW, V. A., HODGENS, P., & HUXLEY, M. (1999). *Teoría y práctica del análisis coreográfico*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciencia. Generalitat Valenciana.
- BERNARD, MICHEL (2001): *De la création chorégraphique*. Pantin: Centre National de la Danse.
- BARDET, MARIE (2012): *Pensar con mover: Un encuentro entre danza y filosofía*. Buenos Aires: Cactus.
- BARDET, MARIE (2018): Saberes gestuales. Epistemologías, estéticas y políticas de un «cuerpo danzante». *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*. 60, 13-28
- BUTLER, JUDITH (2005): *Troubles dans le genre*. París: La Découverte.
- CHAIRO, LUCIANA (2013): Una aproximación al cuerpo en la obra de Michel Foucault. En: *Psicoanalítico* nº 15. (La Plata. Argentina).

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y EMPLEO DE LA GENERALITAT VALENCIANA. ORDEN 25/2011, de 2 de noviembre de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de danza dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Danza (DOGV, Núm. 6648/10.11.2011).

http://www.dogv.gva.es/datos/2011/11/10/pdf/2011_11321.pdf

-CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE LA GENERALITAT VALENCIANA. DOGV. RESOLUCIÓN de 2 de junio de 2017, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se convocan asignaciones económicas para la realización de proyectos de investigación académica en los centros superiores de enseñanzas artísticas de la Comunitat Valenciana, para desarrollar durante el curso académico 2017-2018 (DOGV Núm. 8074/30.06.2017).

https://www.dogv.gva.es/datos/2017/06/30/pdf/2017_5411.pdf

FEDERICI, SILVIA (2016). «In Praise of the Dancing Body». *Gods and Radicals*, s/n (22 de agosto de 2016). Traducción de Juan Verde. «En alabanza al cuerpo danzante». *Brujería Salvaje*, s/n (junio de 2017). Recuperado el 16 de septiembre de 2018. De <http://brujeriasalvaje.blogspot.com.ar/2017/06/en-alabanza-del-cuerpo-danzante-por.html?m=1>

GIMÉNEZ MORTE, C., CLOUX, C., SERRANO MARTÍ, J. (2013). Propuesta de uso del software E-lan para el análisis coreográfico: *La Consagración de la Primavera* de Nijinsky. *Revista Artseduca*. Nº 6. 90-119.

GIMENEZ MORTE, C., GARCÍA CHOVA, C., MANZANERA SERRÁN, A. R., MARCO PUCHOL, R., NARBÓN CERVERA, E., & PÉREZ PIZCUETA, B. (2015). Una experiencia pedagógica comunitaria de análisis de repertorio de danza contemporánea; desde la teoría a la práctica y viceversa. *AUSART*, 3 (1). 152-166.

GUASCH, ANA MARÍA. (2000). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Alianza Forma: Madrid.

GUASCH, ANA MARÍA. (2011). *Arte y archivo. 1920-2010. Genealogías, tipologías y discontinuidades*. Akal. Arte Contemporáneo: Madrid.

JIMENEZ GARCÉS, CLAUDIA MERCEDES. (2015): ¿Es el cuerpo, lugar de lo político? Reflexiones sobre el movimiento social de piernas cruzadas. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Nº18. Año 7. Agosto-Noviembre 2015. (Argentina). 56-65.

LEPECKI, ANDRÉ. (2008). *Agotar la danza. Performance y política del movimiento*. Universidad de Alcalá y Mercat de Les Flors: Alcalá de Henares.

- LEPECKI, ANDRÉ. (2013). “El cuerpo como archivo: el deseo de recreación y las supervivencias de la danza”. pp. 61-84, en Naverán, Isabel y Écija, Amparo (editoras). *Lecturas sobre danza y coreografía*. Artea. Madrid.
- MACIAS OSORNO, ZULAI (2017): Los cuerpos de la danza contemporánea. En: *Reflexiones marginales*. Nº 36. revista web. año 6. Nº 36. Diciembre 2016-Enero 2017. Danza y filosofía. (Reflexiones marginales.com). web <https://ich.unesco.org/es>
- POUILLAUDE, F. (2009). *Le désœuvrement chorégraphique. Etude sur la notion d'œuvre en danse*. Paris, Vrin, coll. Essais d'art et de philosophie.
- UNESCO (2004). *Actas de la Conferencia General 32ª reunión París, 29 de septiembre - 17 de octubre de 2003*. Volumen I. Resoluciones. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133171s.pdf>
 - VALLEJOS, J. I. (2015). “El cuerpo-archivo y la ilusión de reconstrucción. El caso de La consagración de la primavera de Dominique Lebrun”. (pp. 141-176) En *Escribir las danzas. Coreografías de las ciencias sociales*. (Coord. Maria Julia Carozzi). Ediciones de Periodismo y comunicación. Editorial Gorla. Buenos Aires. http://www.hodsonarcher.com/Hodson_Archer_-_Ballets_Old_&_New/Welcome.html

DOCENCIA EN EL AULA, DIRIGIDA AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DERIVADAS DE LA DISCAPACIDAD: SINDROME DE DOWN EN LAS ENSEÑANZAS REGLADAS DE DANZA.

Inmaculada Guerrero Rivas
Conservatori Superior de Dansa de València

Resum

La necessitat actual de busca i d'identificació de vies d'aplicació curricular que a través de la innovació educativa es pogueren dirigir a normalitzar la integració de persones amb discapacitats, requereix una atenció especialitzada. L'atenció a la diversitat i en concret a alumnat amb Síndrome de Down en ensenyances que impliquen una activitat física i artística com és la dansa requereix d'un gran esforç, que a més ha de ser compartit per tota la comunitat educativa. Un dels propòsits d'este estudi és aportar dades que confirmen les seues possibilitats i plasticitat d'aprenentatge, incidint en el seu potencial per a este tipus d'ensenyances que a través d'una correcta adaptació curricular i busca de vies d'aplicació, poguera fer viable la seua integració en un futur. Un altre és el de mostrar evidència de la gran responsabilitat que posseïxen els docents i els centres, al dirigir-se als òrgans competents de gestió i innovació educativa per mitjà d'iniciatives que fomenten l'establiment de programes inclusius. Per a això, es va examinar si les dades qualitatives de dos subjectes participants amb una important trajectòria treballant amb xiquets i jòvens amb (SD), recolzaven els diversos marcs conceptuals per a l'aprenentatge que es van presentar. Els resultats de les 2 entrevistes realitzades es centren en el mode de plantejar una adaptació curricular individual, ja que donen molta importància a una metodologia basada en la individualització, les UDIs de la qual contindrien treballs tècnics de socialització i tasques enfocades a l'atenció mantinguda, bàsicament i amb un procés d'avaluació centrat en la motivació. La limitació més evident consistiria en cóm justificar a les administracions educatives els grans beneficis que tant estos col·lectius com la societat obtindrien posant en marxa projectes educatius encaminats a la inclusió en els primers nivells de les ensenyances artístiques.

Paraules clau

Integració, discapacitat, Síndrome de Down, inclusió educativa.

Resumen

La necesidad actual de búsqueda y de identificación de vías de aplicación curricular que a través de la innovación educativa se pudieran dirigir a normalizar

la integración de personas con discapacidades requiere una atención especializada. La atención a la diversidad y en concreto a alumnado con Síndrome de Down (SD) en enseñanzas que implican una actividad física y artística como es la danza requiere de un gran esfuerzo, que además ha de ser compartido por toda la comunidad educativa. Uno de los propósitos de este estudio es aportar datos que confirmen sus posibilidades y plasticidad de aprendizaje, incidiendo en su potencial para este tipo de enseñanzas que a través de una correcta adaptación curricular y búsqueda de vías de aplicación, pudiera hacer viable su integración en un futuro. Otro es el de mostrar evidencia de la gran responsabilidad que poseen los docentes y los centros, al dirigirse a los órganos competentes de gestión e innovación educativa mediante iniciativas que fomenten el establecimiento de programas inclusivos. Para ello, se examinó si los datos cualitativos de dos sujetos participantes con una importante trayectoria trabajando con niños y jóvenes con (SD), apoyaban los diversos marcos conceptuales para el aprendizaje que se presentaron. Los resultados de las 2 entrevistas realizadas se centran en el modo de plantear una adaptación curricular individual, ya que dan mucha importancia a una metodología basada en la individualización, cuyas UDIs contendrían trabajos técnicos de socialización y tareas enfocadas a la atención mantenida, básicamente y con un proceso de evaluación centrado en la motivación. La limitación más evidente consistiría en cómo justificar a las administraciones educativas los grandes beneficios que tanto estos colectivos como la sociedad obtendrían poniendo en marcha proyectos educativos encaminados a la inclusión en los primeros niveles de las enseñanzas artísticas.

Palabras clave

Integración; discapacidad; Síndrome de Down; inclusión educativa.

Abstract

The current need to search and identify ways of curricular application that through educational innovation could be aimed at normalizing the integration of people with disabilities requires specialized attention. Attention to diversity and specifically to students with Down Syndrome (DNS) in teaching disciplines that involve physical and artistic activity such as dance requires a great effort. This effort has to be also extended to the entire educational community. One of the aims of this study is to provide data which confirms its possibilities and learning plasticity emphasizing its potential for this kind of teaching that, through a correct curricular adaptation and a research for suitable ways of application, could help to it's integration in a future. Another important aim is to show evidence of the great responsibility that teachers and schools hold by addressing the competent administrations (who are in charge of educational management) ask them for innovation programs and propose initiatives which promote the establishment of

inclusive programs. For this reason, it has been analyzed if the qualitative data provided by two subjects involved (who have an important professional trajectory working with children and young people with DNS) supported the different conceptual learning frameworks that were presented. The results of the two interviews carried out focus on the way of proposing an individual curricular adaptation since they give great importance to a methodology based on individualization. The didactic units proposed would contain technical works about socialization and tasks based on sustained attention. The evaluation process is focused on motivation. Finally, the most obvious restriction would be how to prove to the competent educational administrations the great benefits that both these collectives and society would obtain by launching inclusive educational projects in the first levels of artistic education.

Keywords

Integration, disability, Down syndrome, educational inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

La integración del alumnado con ciertas discapacidades en entornos normalizados requiere una atención educativa especializada, con planes de actuación específicos en los que el enriquecimiento cognitivo y un trabajo más personalizado ocupa un papel destacado.

El desarrollo de un estudio de estas características se fundamenta en la justificación acerca de la necesidad actual de búsqueda y de identificación de vías de aplicación curricular que a través de la innovación educativa se pudieran dirigir a este tipo de alumnado. Dichas vías, deben enmarcarse en un proceso global de aprendizaje cuyo principal objetivo sea una inclusión escolar suficiente, para que las estrategias de atención a la diversidad dejen de correr el riesgo de convertirse en proyectos no consolidados.

La atención a la diversidad y en concreto a este tipo de alumnado y en este tipo de enseñanzas de la actividad física y artísticas, exige trabajo y requiere de un gran esfuerzo de búsqueda e innovación para dar con el método o métodos adecuados, de manera que en un futuro se pudieran establecer currículos paralelos, o modelos innovadores que faciliten su integración y formación en el sistema educativo. Un gran esfuerzo, que además ha de ser compartido por toda la comunidad educativa.

Se encontraron datos relevantes, consultando la bibliografía precedente, que confirmaron las capacidades de alumnos con Síndrome de Down (SD) para el aprendizaje de la danza social y el movimiento. Según estas aportaciones, estas

son considerables, ya que dirigidas a través de un aprendizaje adecuado, según la variabilidad que poseen, se pueden traducir en una amplitud de posibilidades para su integración y de desarrollo en la sociedad.

Estudios muy interesantes han demostrado que se establecen cambios positivos a nivel psicológico y físico, al inicio y al final de una sesión o de un proceso terapéutico a través de la danza (Hecox, Levine y Scott 1975; Rogers 1977; Tipple 1975). En esta línea, Dupont y Schulmann (1987) aportaron que la danza proporciona una manera adecuada y eficaz de mejorar la forma y la calidad de los patrones de movimiento de los niños con este perfil (SD).

Trabajos sobre equilibrio como el de Boswell, (1993) evidenciaron que la danza mejoró el mismo, en niños con discapacidad intelectual leve más que un programa de desarrollo motor tradicional. Y más recientemente, Dunphy y Scott (2003) también presentaron la danza como una forma valiosa de desarrollo de habilidades y de expresión, reforzando una de las principales nociones de Laban sobre los conceptos del movimiento que deben de ser utilizados en un marco educacional artístico pedagógico, dirigido a personas con discapacidad intelectual. Estos autores reportaron la utilidad de la danza en la mejora de la entrada y el equilibrio bilateral en grupos de niños, comprobando que esta disciplina, con sus elementos de conciencia cinestésica y representaciones visuales de los movimientos, puede mejorar su aprendizaje.

Es bien sabido que la sinapsis y, por tanto, la comunicación interneuronal es modificada por estímulos externos, es decir: Las condiciones ambientales tienen capacidad para instaurar en ella modificaciones sustanciales y duraderas que facilitan su función y hasta en una edad avanzada puede existir esta transformación. Esta propiedad que permite que la genética sea invadida, corregida, rectificada por la experiencia vital de cada individuo (la plasticidad cerebral), conforma la base esencial del aprendizaje.

Por lo tanto, con este trabajo se pretende aportar datos confirmatorios centrados en el análisis, entre otras cuestiones, de sus posibilidades y de su plasticidad de aprendizaje y en definitiva de su potencial para este tipo de enseñanzas, incidiendo con ello, en la necesidad actual de búsqueda y de identificación de vías de aplicación y ampliación curricular.

Otra de las aportaciones del estudio consiste en evidenciar y demostrar la gran responsabilidad que tienen los docentes al dirigirse a los órganos competentes de gestión e innovación educativa, mediante iniciativas que fomenten el establecimiento de programas y proyectos inclusivos basados en fundamentos básicos de integración como son: La diversidad y el principio de normalización. De hecho, se demuestra la importancia de establecer este tipo de dinámicas e iniciativas, en las enseñanzas de música y danza son un instrumento muy útil que beneficia al aprendizaje, la autoestima y la socialización (Berrol, 1978; Berrol, 1981; Boettinger, 1978; Ohwaki, 1976; Weltman 1986).

A través de este trabajo, se ha realizado un recorrido mediante la investigación cualitativa basada en la entrevista y en su análisis a través de la Teoría Fundamentada, desde una posición teórica basada en el interaccionismo simbólico. La razón fundamental de este planteamiento metodológico es debida a que la utilización del significado de los datos se produce a través de un proceso de interpretación propia que implica auto interacción y manipulación de significados. En este sentido, las diferentes maneras en que podría revestir de significados a los objetos (fase de recogida de datos empíricos), los acontecimientos, las experiencias, etc., forman el punto de partida central de la investigación sobre el tema.

De acuerdo con los principios que deben regir en este tipo de trabajo, se ha requerido de una gran comprensión empática, acercándonos al mundo de ahí fuera, para entender, describir y explicar “desde el interior” (Kvale, 2011). Se ha pretendido generar un conocimiento veraz, hacerlo público e informar de posible conflicto de intereses. Establecer (lo más posible), el rigor propio de un estudio de estas características, obteniendo datos de forma fehaciente y actuando con arreglo a estándares de calidad.

Las entrevistas se realizaron bajo el criterio de consentimiento informado, con una finalidad adaptativa dadas las circunstancias y el tema, tratando de ser lo más objetiva posible dada la cercanía profesional que se tiene con las personas entrevistadas. Por tanto, a través de esta herramienta se pretendió analizar sus experiencias, poniendo un especial énfasis en acceder a las prácticas e interacciones en su contexto natural.

En relación con los rasgos caracterizadores de la validez, se piensa que un estudio como este amplía nuestra comprensión de la vida social mediante una metodología de contribución sustantiva, que hace referencia al proceso de construcción teórico que surge de los datos que se obtienen sobre el objeto de estudio (ya que no se partió de ninguna utilización de estrategias deductivas), más interesadas en la comprobación de hipótesis preliminares. Se ha utilizado una estrategia más reflexiva.

El proceso de análisis utilizado ha sido la codificación teórica, que es el procedo de recogida de datos que sustenta la Teoría Fundamentada. El análisis de los mismos se realizó de manera que permitiera comprobar las hipótesis emergentes, que relacionaban los distintos conceptos.

Desde una visión realista del planteamiento de la metodología utilizada, y con cierto carácter también interpretativo, se ha de tener muy presente que para atender las necesidades educativas de este tipo de alumnado en un “Aula de Danza” desde el inicio de sus estudios, cobran especial importancia la enseñanza de estrategias de aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje cooperativo que fomentan interacciones positivas entre el alumnado con estas necesidades y así como su fácil integración en el centro.

Reducir las barreras al aprendizaje

Como señalan Juárez, Comboni Salinas y Garnique (2010) equilibrar las oportunidades, reducir obstáculos del aprendizaje, satisfacer a la heterogeneidad y tomar conciencia de las necesidades de todo el alumnado es un reto muy difícil, especialmente cuando hay corrientes que se dirigen en otras direcciones, insistiendo en establecer etiquetas o distinciones discriminatorias. La escuela inclusiva surge de un largo camino previo que se ha tenido que recorrer, desde la idea de educación especial, a la de escuela de enseñanza especial, pasando por la escuela de integración, atención a personas con necesidades especiales de aprendizaje y llegando a la idea contemporánea de escuela inclusiva.

A groso modo podemos decir, que este concepto: ``Necesidades Específicas de Apoyo Educativo`` (NEAE) engloba, desde el punto de vista de la LOE, al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales y al alumnado con integración tardía en el Sistema Educativo Español.

La aprobación y posterior publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación trajo consigo, modificaciones en la organización de la atención a la diversidad. Una de estas modificaciones concierne al concepto de ``Necesidades Educativas Especiales``. En materia curricular las necesidades más importantes son las referidas a aquellos aprendizajes que requieren mayor abstracción y que se apoyan en la representación y simbolización como es el caso de la danza o el movimiento.

La inclusión por tanto, es una corriente orientada a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. `` (Juárez, Salinas y Castro, 2010).

Se considera relevante un estudio de Rodríguez, (2012) el cual profundiza en el concepto de adaptaciones curriculares, pasando por las adaptaciones de centro, de aula e individuales, que van aproximando, poco a poco, el currículum común a cada alumno diferenciado. En este trabajo se incluye un modelo de adaptación curricular individual, con ideas precisas, válidas para la mayor parte del alumnado con (SD), que puede ser utilizado como referente para las enseñanzas artísticas, en concreto de danza.

A pesar de existir semejanzas entre la bibliografía consultada en relación con los efectos y beneficios de la danza en el marco educacional, dirigido a colectivos

con discapacidad, un estudio reciente realizado por Koch, Kunz, Lykou y Cruz (2014) cuyo objetivo fue determinar los efectos de su uso terapéutico desde 1996, aportó datos relevantes. En él se observa que la mayoría de las investigaciones estuvieron enfocadas al espectro del autismo en población infantil y por otro lado, la investigación sobre otras discapacidades (como es el caso de SD) no era relevante, yendo aún más lejos, este no fue el único macro estudio que aportó este tipo de información.

Por consiguiente, teniendo en cuenta este dato, es evidente que cualquier aportación que se precie sobre el estudio de otras discapacidades como es el caso de esta investigación, abrirá líneas de investigación en esta materia muy necesarias en el panorama actual.

A continuación se detallan las áreas de investigación consultadas, así como referencias bibliográficas que se enmarcan en cada una.

ÁREAS INVESTIGACIÓN	ESTUDIOS
Ciencias de la Salud y Educación Física	<p>`` Estudio del equilibrio en una población con Síndrome de Down en la región de Murcia``. Francisco Agudo Ruiz. ISBN: 978-84-6118417-0.</p> <p>Ritter, M., & Low, K. G. (1996). Effects of dance/movement therapy: A meta-analysis. <i>The Arts in Psychotherapy</i>, 23(3), 249-260.</p> <p>Anne Jobling, Naznin Virji-Babul & Doug Nichols (2006) Children with Down Syndrome, <i>Journal of Physical Education, Recreation & Dance</i>, 77:6, 34-54, DOI:10.1080/07303084.2006.10597892</p>
Psicología	<p>``Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la Danza``. M^a Isabel Mejías Cuenca. Dpto. legal: V-958-2011 I.S.B.N.: 978-84-370-7725-3 de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia.</p> <p>Daisy María Mora Zúñiga, Walter Salazar Rojas, Rocío Valverde (2001) Efectos de la música-danza y del refuerzo positivo en la conducta de personas con discapacidad múltiple. <i>Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud</i>, ISSN-e 1659-4436, ISSN 1409-0724, Vol. 1, N^o. 1, 2001, págs. 19-33</p> <p>Argilaga, M. T. A. (1989). Innovaciones en la metodología de la evaluación de programas. <i>Anales de Psicología/Annals of Psychology</i>, 5, 13-42.</p>
Materia curricular	<p>Juárez Núñez, José Manuel, Comboni Salinas, Sonia, & Garnique Castro, Fely. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. <i>Argumentos (México, D.F.)</i>, 23(62), 41-83. Recuperado en 07 de febrero de 2017.</p>

Materia curricular	<p>Murias, T., & Ricoy, M. (2002). El Diseño y desarrollo del Currículum: Las Adaptaciones Curriculares.</p> <p>Rodríguez, E. R. (2012). Programación educativa para escolares con síndrome de Down. <i>Fundación Iberoamericana de Down. España</i>.</p> <p>Juárez Núñez, José Manuel, Comboni Salinas, Sonia, & Garnique Castro, Fely. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. <i>Argumentos (México, D.F.)</i>, 23(62), 41-83. Recuperado en 22 de febrero de 2017.</p>
(DMT) Danza, movimiento, terapia	<p>Dupont, B., & Schulmann, V. (1987). Dance therapy with physical therapy for children with Down syndrome. Unpublished manuscript, University of Queensland Library Retrieval Services, Queensland, Australia.</p> <p>Boswell, B. (1993). Effects of movement sequences and creative dance on the balance of children with mental retardation. <i>Perceptual and Motor Skills</i>, 77(3), 1290.</p> <p>López, S. B., Testor, S. P., García, M. A., & Balic, M. G. La danza en personas con discapacidad intelectual: Revisión sistemática e identificación de los elementos necesarios para evaluar cambios de movimiento. <i>AusArt</i>, 3(1).</p> <p>Koch, S., Kunz, T., Lykou, S., & Cruz, R. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. <i>The Arts in Psychotherapy</i>, 41(1), 46-64.</p> <p>Fischman, D. (2008). Relación terapéutica y empatía kinestésica. <i>La vida es danza, el arte y la ciencia de la danza movimiento Terapia</i>. Buenos Aires: Gedisa Editorial.</p> <p>Laban, R. (1987). <i>El dominio del movimiento</i> (Vol. 101). Editorial Fundamentos.</p>

Tabla 1. Bibliográfica. Áreas de investigación

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Dados los objetivos planteados para la realización de este trabajo, se hizo una previa exploración del panorama actual de la enseñanza de la danza en España, buscando profesionales en activo que pudieran ofrecer unas mínimas garantías de realismo y experiencia, proporcionando suficiente validez en la que asentar este tipo de investigación.

Entre ellos, se pudo contar con la colaboración de dos referentes con una amplia trayectoria en el campo de la educación del movimiento y la danza para la discapacidad. Por un lado, en Madrid se contactó con EF (Sujeto 1), y posteriormente en Valencia con GG (Sujeto 2).

Se pudo establecer un contacto previo con EF (Sujeto 1) el cual dirige una institución internacional de danza reconocida por la UNESCO y otras instituciones públicas, el cual desarrolla su labor durante unas tres décadas aproximadamente en la ciudad de Madrid. Se estableció contacto por primera vez a través de e-mail, EF mostró mucho interés y motivación por participar en el estudio y concretamos la planificación de la entrevista que posteriormente se hizo realidad en el siguiente viaje que realizó a su ciudad natal (Valencia).

Con la otra colaboradora GG (sujeto 2), se contactó personalmente visitando uno de sus centros de trabajo donde viene más de dos décadas desarrollando su labor con personas discapacitadas y particularmente con (SD) en Valencia. Posteriormente, tras varias tomas de contacto, se establece un primer encuentro en el que al comienzo se encuentra a una persona un tanto hermética respecto a la exposición y expresión de su experiencia con este tipo de personas, pero cuando se consigue establecer una mejor fluidez en el diálogo, su actitud va transmitiendo un ambiente más distendido y motivador. Aunque no se ha de olvidar que toda la percepción estaba condicionada a una interpretación y reflexividad subjetivas. Posteriormente, se asiste a una de las sesiones de danza de su proyecto de inclusión social para la discapacidad, siendo este instrumento observacional autorizado previamente por las personas responsables del alumnado, y como señala Rodríguez, (2012) utilizado previamente como un instrumento complementario y útil en la recogida de datos posteriores en la realización de la entrevista.

2.2. Procedimiento

Entre las anotaciones de la sesión observacional, se deduce sobre todo la necesidad de descubrir e introducir nuevas estrategias didácticas con este alumnado, respetando su ritmo y forma gradual de aprendizaje, cuya primera finalidad debería ser proporcionar un marco específico, que sirva como referente a la comunidad educativa y concretamente a este tipo de enseñanzas (que engloban el movimiento).

De la misma manera se sugiere que esto debería tenerse en cuenta tanto dentro de una perspectiva global del individuo que atienda a sus necesidades personales, sociales y familiares, como desde la perspectiva del docente-alumno dentro del aula (siendo esta la de especial interés en este estudio) y uno de los puntos de partida para continuar con el procedimiento posterior (la entrevista).

Como detallan los autores Estrada y Deslauriers (2011) el proceso de la entrevista se inicia antes de su realización. Partiendo de esa base, se procede a identificar las líneas directrices, aunque sin una planificación rigurosa y en detalle ya que sobre todo, fue la búsqueda literaria sobre el tema y las primeras tomas de contacto con los dos sujetos entrevistados, lo que contribuirá a precisarla.

La estructuración de ésta se realiza gradualmente a lo largo del proceso y no se realiza según criterios de representatividad sino según la relevancia del caso. La intención era realizar una revisión intensa de la literatura con el objeto de identificar conceptos y teorías pertinentes. En este caso, los trabajos efectuados con anterioridad en campos relacionados también ayudaron a precisar a los colaboradores para este trabajo, el desarrollo de una o varias hipótesis y a proporcionar una base teórica. Después de esta etapa se procede a diseñar el trabajo de campo cuya técnica de recogida de datos es por supuesto la entrevista, pero por supuesto no se obvia la observación realizada en la sesión a la que se tiene el placer de asistir, que también se podría utilizar como material empírico.

Las entrevistas se programaron de una manera planificada, ya que se realizaron una a cada sujeto. Las circunstancias del desarrollo de este apartado han girado en torno a varios factores muy importantes: Disponibilidad, interés, accesibilidad, medios, motivación y colaboración, tiempo y recursos.

Una de las partes importantes de este trabajo fue la presentación ante los informadores, ya que se tenía claro que de esto dependería también parte del éxito. Se realizó una presentación previa por escrito exponiéndole el objeto de este trabajo y porqué se le había seleccionado como informante. Tras las correspondientes respuestas confirmatorias de participación, se procedió a la preparación del encuentro.

Según su grado de estandarización, se ha realizado una entrevista estructurada y dirigida con preguntas abiertas las cuales no comprometían la libre manifestación de los participantes. La elección de este tipo de entrevista ha estado justificada por la singularidad de las situaciones, cada una distinta de la otra, que impide la determinación de un exhaustivo arco de respuestas antes de la administración de las entrevistas. Por ejemplo; la pregunta (20.- A nivel motivacional, qué aspectos destacarías en este tipo de alumnado). No puede ser «cerrada» previamente, ya que la gran variedad de situaciones impide pronosticar todos los posibles aspectos y la problemática evoca una complejidad de dimensiones tal que las respuestas resultan totalmente imprevisibles. Por último, la decisión de servirse de la entrevista estructurada se asienta posiblemente en una falta de concreción del lenguaje abstracto.

Notación teórica

Las notas descriptivas fueron el resultado de las entrevistas: Escribiendo lo visto, oído, repetido, las conversaciones, etc. Notas no solo del relato de los entrevistados, sino también de los sentimientos, impresiones y emociones del entrevistador/a. En estas notas se trató de tener en cuenta toda la reflexión, para dar un sentido al discurso obtenido. En éstas, se tuvo la ocasión de interpretar, desarrollar nuevos conceptos vehiculares y concluyentes siendo una parte

medular de estas, las hipótesis, además de los conceptos que se construyen. No dejando de lado la intuición y anotando inmediatamente cualquier idea. Consignar esta información ayudó a comprender situaciones que los hechos no dejan ver y a través de las cuales surgirían interrogantes, temores, confusiones e impresiones acerca de los informadores que podían influir en el análisis de los datos.

Codificación y categorización

Esta operación se comienza identificando primero las unidades de registro, teniendo especial cuidado en no caer en preconcepciones. Se codificó mediante procedimientos de: Codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. A continuación en la (Tabla 2) se detallan las diferentes unidades de registro consideradas en el estudio con su correspondiente código descriptivo.

Aprendizaje	APREN
Atención	ATENC
Conducta	COND
Percepción-aprendizaje	PER-APRE
Percepción	PERC
Motivación	MOTV
Estímulo-respuesta	E-R
Atención	ATENC
Integración	INTEG
Diversidad	DIVER
Beneficios	BENEF
Inclusión	INCLU

Tabla 2. Códigos descriptivos.

A lo largo del proceso de categorización se parte del desarrollo de categorías y subcategorías teniendo presentes las anotaciones hechas durante el análisis, las cuestiones subrayadas en el texto y los mapas mentales. En este estudio no se ha utilizado ningún software que apoye este proceso. El proceso que se ha seguido ha consistido en indagar, y escudriñar en datos, lectura reiterada de las entrevistas para buscar significados e identificar las categorías principales, así como posibles subcategorías. A continuación se detallan las categorías con su correspondiente descripción. Se pueden observar en la (Tabla 3).

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DE CATEGORIAS
1.- PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Aprendizaje de un alumno con S. Down
2.- CONDUCTA-APRENDIZAJE	Cambios en la conducta y aprendizaje.
3.- PERCEPCIÓN-APRENDIZAJE	Plasticidad neuronal y percepción
4.- PERCEPCIÓN	Percepción sensorial-interpretación
5.- MOTIVACIÓN- APRENDIZAJE	Motivación, feedback, refuerzo.
6.- ESTIMULO-RESPUESTA	Sensibilización de la respuesta de aprendizaje
7.- ATENCIÓN	Tipos de atención y formas de respuesta
8.- INTEGRACIÓN	Integración en el aula y en las enseñanzas regladas (adaptación curricular)
9.- DIVERSIDAD	Atención a la diversidad con necesidades específicas
10.- BENEFICIOS	Educativos, sociales y educacionales.
11.- INCLUSIÓN-SISTEMA	Viabilidad y propuestas de inclusión innovadoras.

Tabla 3. Descripción de categorías.

A continuación se detallan las subcategorías que se derivan de las categorías expuestas anteriormente. Se pueden observar en la siguiente tabla (Tabla 4).

CÓDIGOS	CATEGORÍAS		SUB-CATEGORÍAS
APREN	1.-PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Aprendizaje de un alumno con S. Down	1.1. Procedimientos 1.2. Metodología
COND	2.-CONDUCTA-APRENDIZAJE	Cambios en la conducta y aprendizaje	2.1. Factores que determinan el cambio en la conducta de aprendizaje. 2.2. Causantes
PERC-APRE	3.-PERCEPCIÓN-APRENDIZAJE	Plasticidad neuronal y percepción	3.1. Estrategias de adaptación
PERC	4.- PERCEPCIÓN	Percepción sensorial-interpretación	4.1. Procesamiento de la información
MOTV	5.-MOTIVACIÓN-APRENDIZAJE	Motivación, feedback, refuerzo	5.1. Factores que implican aprendizaje dependiente de la motivación.
E-R	6.-ESTIMULO-RESPUESTA	Sensibilización de la respuesta de aprendizaje	6.1. Conducta y capacidades cognitivas

ATENC	7.- ATENCIÓN	Tipos de atención y formas de respuesta	7.1. Focos de atención.
INTEG	8.- INTEGRACIÓN	Integración en el aula y en las enseñanzas regladas (adaptación curricular)	8.1. Factores determinantes de su integración. 8.2. Justificación para la elaboración de adaptaciones curriculares.
DIVER	9.- DIVERSIDAD	Atención a la diversidad con necesidades específicas	9.1. Estructuras educativas
BENEF	10.- BENEFICIOS	Educativos, sociales y educacionales	10.1. Panorama actual
INCLU	11.-INCLUSIÓN-SISTEMA	Viabilidad y propuestas de inclusión innovadoras	

Tabla 4. Sub- categorías.

Transcripción

El paso de la información oral al texto es una operación necesaria e importante para la cual se tuvo especial dedicación y consciencia, ya que de ello dependería la calidad de la investigación. Se pidió el consentimiento para tomar notas, pero finalmente se optó por no hacerlo, por el hecho de que no se sintieran intimidados o juzgados al mismo tiempo. Durante el proceso de transcripción sobre todo se trató de tener en cuenta que el documento transcrito debía ser lo más fielmente posible al testimonio. Se realizó una primera transcripción generosa que proporcionara amplias informaciones. Sobre la utilidad de la información, una parte resultó más útil inmediatamente, otra más tarde a medida que se escuchaba la grabación así como otra fue inútil. Con relación a las anotaciones; se diferenció entre la teoría, metodología y la descripción.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de los datos

Instrumentos

El proceso de codificación se realizó siguiendo el método tradicional, para de esta manera poder resaltar el pensamiento y la mecánica involucrada. El objetivo de una primera lectura de los datos era desarrollar un primer instrumento de análisis: ``Sistema

de códigos'', para crear un primer sistema de clasificación, (una etiqueta). El listado de estos tópicos o etiquetas se transformó en el índice de las transcripciones. Mediante la creación de códigos, se utilizó una lista inicial de estos, elaborada antes del trabajo de campo y que provenía del marco conceptual, de las preguntas de investigación, hipótesis, áreas problemáticas y/o variables que se consideraron claves para el estudio. Esta lista inicial constó de 11 códigos.

Se utilizó un tipo de entrevista más bien focalizada, para abordar problemas poco conocidos sobre este tipo de colectivo. Según la distinción que se hace entre «preguntas primarias» y «preguntas secundarias», se seleccionaron ambos tipos de preguntas. Según la clasificación de Spradley (2016).

Se utilizaron preguntas descriptivas, por ejemplo: (6.- Con qué aspectos de su conducta, los alumnos con S. Down dejan de responder a los mismos estímulos por habituación, en el desarrollo de una clase de danza). Preguntas estructurales, por ejemplo: (9.- Con que temporalidad podrías decir que se produce este incremento en la respuesta). Preguntas de contraste, por ejemplo: (14.- ¿Piensas que tus alumnos responden de forma similar a estímulos diferentes? Si realizas un ejercicio de improvisación con diferentes músicas, ¿Cómo definirías su capacidad de improvisación?, ¿Sería semejante en todas las repeticiones?).

Se utilizó una secuenciación temática y conceptual para elaborar el cuestionario, que se estableció en el siguiente orden: a) Preguntas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje b) Aprendizaje y conducta c) Aprendizaje y respuesta d) Conducta y condicionamiento e) Estímulos- respuestas f) Procesos cognitivos del aprendizaje g) Percepción y atención h) Motivación i) Justificación y conclusiones.

También se usaron preguntas exploratorias, ya que el planteamiento del estudio no consistía simplemente en realizar una determinada pregunta y registrar la correspondiente respuesta, sino que interesaba mucho descubrir y a poner de relieve las posiciones reales de los entrevistados incluso las más ocultas y menos explícitas.

Dificultades

La parte más difícil podría ser «hacer hablar» a los entrevistados, lograr provocar un relato fluido en el que la metodología no se limitara a escuchar y a realizar de vez en cuando alguna pregunta de aclaración o alguna intervención cauta para reconducir la conversación a los temas centrales. Acceder, al menos, al mundo de las emociones y de los sentimientos de la persona entrevistada, o a sus más genuinos pensamientos, fue uno de los principales objetivos y también una dificultad.

Por otro lado, se encontraron ciertos inconvenientes a la hora de plantear un tipo de entrevista focalizada. En relación con los aspectos imprevisibles de los informantes, han sido varias las dificultades: Entre ellas, la pérdida del material de audio del 1º entrevistado E.F. (Sujeto 1), aunque por suerte, ya se había realizado todo el trabajo de transcripción con antelación y se pudo seguir adelante. Y la falta de concreción de respuestas por parte de la otra persona participante G.G. (Sujeto 2), con quien, tras un primer intento fallido, tampoco se obtuvo el resultado esperado en el segundo intento, ya que de haber sido el único/a informante para el estudio, habría sido complicado dar respuesta a cuestiones muy importantes planteadas desde el marco teórico y

conceptual, pero no por ello carente de suficiente validez como instrumento empírico para el análisis de los datos. Fue necesario volver a iniciar el proceso con esta última colaboradora hasta obtener el material que se necesitaba.

3.2. Informe derivado de los resultados del análisis

Los resultados de este estudio muestran que, en referencia al aprendizaje puede provocar cierto desánimo encontrar (para empezar) un largo listado de dificultades en este proceso, por consiguiente, es necesario abordarlas ya que se deduce que son superables cuando se aplican las acciones apropiadas. Por otro lado, se confirma también para el aprendizaje de la danza, al igual que en la bibliografía consultada, que los alumnos con (SD) también comparten con otras personas con discapacidad cognitiva limitaciones más acentuadas en la memoria explícita que en la implícita. Por ello, es una característica común la inestabilidad de lo aprendido también para la danza, de forma que no es poco frecuente que aparezcan y desaparezcan conceptos y patrones de movimiento que se creían ya consolidados.

Otros resultados nos muestran también que es preciso llevar a cabo un trabajo sistemático para reforzar y afianzar las adquisiciones de los ejercicios debido, precisamente: A la fragilidad de sus aprendizajes que al ser más costosos para alcanzar el mismo grado de conocimiento requieren de mayor número de ejemplos, de más ejercicios, de más práctica, de más ensayos y repeticiones que para los demás. Esto es debido a que les cuesta, además, trabajar solos y realizar tareas sin una atención directa e individual, por lo que el desarrollo del trabajo autónomo deberá ser un objetivo fundamental en todo programa educativo también en la enseñanza de la danza. Todo ello enlaza con la necesidad de descomponer dicho proceso, en mayor número de pasos intermedios, con una secuenciación más detallada de objetivos, contenidos y actividades.

En cuanto a la relación estímulo-respuesta, se muestran evidencias de que su conducta tiende más a una menor capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente en la mayor parte de las ocasiones, se deduce que es importante que se les presenten los estímulos educativos que ellos no buscan y que se les enfrente a situaciones en las que deban hacer uso de diferentes capacidades. Les cuesta inhibir su conducta, desde el primer paso aprendido, hasta la manifestación de sus afectos, que en muchos casos es demasiado efusiva. Es preciso que se les proporcione un control externo inicial que, con el tiempo, podrá convertirse en autocontrol.

Es importante destacar que a través de la danza pueden canalizar y aprender a controlar este déficit de control. Con relación a su conducta, el pensamiento instrumental dirigido a obtener un fin determinado se encuentra peor desarrollado y eso influye en su capacidad para resolver problemas, en los que,

por ejemplo: Hacen pocos intentos o muestran menos organización. Se dan deficiencias en la denominada función ejecutiva, relacionada con el control mental y la autorregulación, que comprende habilidades como: La inhibición de la conducta, la capacidad para el cambio, el control emocional, la iniciación, la memoria operacional, la planificación, la organización de materiales y el seguimiento de uno mismo. Parece ser que a través de la danza disminuye esta deficiencia.

En general se ha demostrado que el funcionamiento de sus circuitos cerebrales repercute directamente en la adquisición y en el progreso en los aprendizajes que, por consiguiente, serán generalmente más lentos también para la danza. El proceso de consolidación tarda más tiempo, ya que aprenden más despacio y, en muchos aspectos, de manera diferente a las personas sin discapacidad. Se deduce que dada su mejor percepción visual, aprenden con mayor facilidad si se apoyan en signos, gestos, señales, imágenes, dibujos, gráficos, pictogramas o cualquier otro tipo de clave visual. Por tanto, es necesario resaltar que la percepción visual y la retención de la información a través de la vista han de considerarse puntos fuertes en el aprendizaje de los niños con (SD), por lo que debe aprovecharse su capacidad de observación y de imitación para favorecer y reforzar la adquisición de los distintos aprendizajes, utilizando el denominado aprendizaje por observación o vicario, siendo este uno de los más desarrollados en el estudio de la danza.

En cuanto a la motivación este estudio muestra que, para conseguir la consolidación, la generalización y la transferencia de las adquisiciones (en una clase de danza), es preciso aplicar de forma habitual las habilidades alcanzadas, en diferentes lugares y momentos, y siempre que sea posible, en su entorno de vida cotidiano. Por lo general, no piden ayuda cuando encuentran dificultad en la realización de una tarea. Esto puede deberse a que no son capaces de descifrar dónde se encuentra la dificultad y no saben qué demanda han de hacer, en consecuencia, se acostumbran a esperar a que les apoyen. Pese a ello, es importante destacar que no pierden su alto nivel de motivación. Les cuesta correlacionar y elaborar la Información para tomar decisiones secuenciales y lógicas. En cuanto a su forma de abordar los aprendizajes, muestran escasa iniciativa, bajos niveles de actividad y poca tendencia a la exploración, pero es importante destacar que los resultados nos muestran que esto no es tan acentuado en su respuesta estimular con relación a la danza.

Partiendo de que su capacidad de comprensión lingüística es marcadamente superior a la de expresión verbal. El lenguaje expresivo se puede considerar un punto débil en el aprendizaje de las personas con SD, ya que puede camuflar muchos conocimientos que poseen pero que no son capaces de comunicar verbalmente, por lo tanto, los resultados confirman que a través de la danza sus capacidades cognitivas se refuerzan. Esta circunstancia no debe desanimar a

los profesores sino, por el contrario, alentarles para que continúen su labor de forma sistemática porque las respuestas del alumno se presentarán tarde o temprano.

En su proceso de atención, en general necesitan más tiempo para conseguir los conocimientos y en consecuencia, más años de escolaridad para alcanzar los distintos objetivos curriculares. Podemos concluir de este apartado, que pueden usar su competencia en la interacción social como un instrumento para desviar o evitar las exigencias de tareas que no les gustan, empleando "estrategias" de escape como sonreír, hablar al educador, elogiarle, intentar distraerle, pedir ayuda o cambiar de tema, todas ellas dirigidas a eludir la tarea que se les está encomendando. Para ello se han de seleccionar tareas adecuadas, músicas, ejercicios concretos, o estímulos determinados, favorecerán la inhibición de estas conductas. Por último, la persistencia en su conducta puede tener un componente positivo de tenacidad, que les permita trabajar de forma continuada en un mismo tipo de tarea hasta conseguir lo que se proponen y que se manifiesta en la constancia y responsabilidad que están demostrando al desempeñar puestos de trabajo en empresas ordinarias.

Coincidiendo con la bibliografía, se confirma que la danza es un vehículo muy importante para el desarrollo de esta capacidad. Hay evidencia de que todas estas peculiaridades de su estilo de aprendizaje repercuten directamente en su forma de enfrentarse a los contenidos en el aula. La experiencia demuestra que, por lo general, no rechazan el trabajo académico si se han conseguido instaurar unos hábitos adecuados y un buen grado de empatía con el programa curricular, y por ello se deduce que tampoco sucedería en las enseñanzas regladas de la danza en niveles elementales, cuando se estableciera un programa curricular adaptado. A la vista de esta exposición de los resultados, es evidente que los alumnos con (SD) tienen necesidades educativas especiales muy significativas y permanentes, pero son precisamente estas peculiaridades de su estilo de aprendizaje las que nos han de orientar sobre cuáles son esas necesidades. Ello nos permitirá, a su vez, tomar las medidas oportunas para dar respuesta a las mismas, con grandes probabilidades de éxito.

4. DISCUSIÓN

De acuerdo con Rodríguez (2004) es necesario abordar las dificultades en su proceso de aprendizaje de manera adecuada, ya que se deduce que son superables cuando se aplican las acciones apropiadas. Apoyando el trabajo de otros autores como Troncoso (1995) se afirma que el desarrollo del trabajo autónomo deberá ser un objetivo fundamental en todo programa educativo también en la enseñanza de la danza.

En general este tipo de alumnado se mueve en el rango de la inteligencia concreta, lo que les dificulta el acceso a conocimientos de carácter abstracto, muy usados en el proceso de aprendizaje de esta disciplina confirmando así otros trabajos anteriores.

La calidad de la educación está en el aprendizaje, como afirman numerosos trabajos en materia educativa como por ejemplo Molina (2002), por tanto presuponer que, porque un docente exponga en voz alta sus conocimientos ante una clase, va a formar parte del bagaje de conocimientos de los alumnos es, cuanto menos, aventurado. De ahí, la imperiosa necesidad de continuar investigando sobre la forma en que aprenden los alumnos con estas características para poder adaptar las estrategias docentes a su estilo de aprendizaje (Murias y Ricoy, 2002) en el campo de las enseñanzas artísticas y del movimiento.

Por lo general, según los resultados, este alumnado tiene una orientación motivacional específica que se caracteriza por un bajo nivel en la perseverancia en sus trabajos y la aparición de conductas sociales tendentes a desligarse de las actividades académicas, pero en el estudio se muestra que esto es algo que no ocurre en el aprendizaje de la danza. Investigaciones en otros campos como Mejías (2009) son también confirmadas por el hecho de que sus respuestas a los estímulos presentan dificultades con el procesamiento de la información, tanto en la recepción de la misma, como con los elementos procesadores y efectores, que han de dar respuesta a las demandas de la situación concreta.

Otro dato importante derivado de los resultados y que confirma datos aportados por otros estudios en relación con sus capacidades cognitivas Scholl (2001), es que estas presentan ciertas dificultades que implican serios problemas de abstracción y de conceptualización lo que se convierte en un obstáculo importante para acceder a conocimientos complejos, como los propios de los niveles medios y superiores de enseñanza. De esto se sugiere que en los últimos cursos de la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria encuentren más escollos para seguir los contenidos curriculares, ya que el grado de abstracción de los mismos es cada vez más elevado. Por lo tanto, se confirma según los datos analizados, que esto podría equivaler a 1º, 2º ó 3º de grado elemental de enseñanzas regladas de danza, siendo estos niveles curriculares los que serían óptimos en el caso de realizar una adaptación curricular atendiendo a la diversidad y en concreto para este tipo de discapacidad (SD).

4.1. Conclusiones

Los informantes señalan las características básicas del proceso de aprendizaje de los alumnos con SD, las cuales indican cuáles son sus principales necesidades educativas especiales.

El currículum es el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar y propone un plan de acción adecuado para la consecución de dichos objetivos.

La adaptación curricular individual, concreta el currículum para un alumnado determinado.

Los entrevistados se extienden en el modo de plantear una adaptación curricular individual, ya que dan mucha importancia a una metodología basada en la individualización, cuyas UDIs contendrían (trabajos técnicos, actividades de socialización, tareas enfocadas a la atención mantenida) básicamente y con un proceso de evaluación centrado en la motivación.

En todos los elementos del currículum (supuesta adaptación para las EED) se habrían de tener en cuenta las especiales características de los alumnos con Síndrome de Down.

Se insiste en que es imprescindible individualizar la metodología de trabajo con este colectivo en el aula, del mismo modo que se hace al seleccionar los objetivos.

Por otro lado, es fundamental la coordinación entre todos los implicados en su educación: Tutor, profesores de apoyo, servicios especializados y familia, para que una intervención se realice con el mayor grado de coherencia y de colaboración posible. En todo caso, la flexibilidad organizativa en los centros es requisito indispensable para llevar a cabo una correcta integración escolar de este alumnado.

A modo de ejemplo, si nos remitimos a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) o Ley Orgánica 10/2002, no recoge expresamente las Adaptaciones Curriculares Individuales entre las medidas específicas que se han de tomar para atender a los ACNEE, sin embargo, se afirma que "Tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración". Si entendemos que la integración escolar en centros ordinarios (Conservatorios Elementales de Danza o Centros Autorizados) es lo más adecuado para los alumnos con Síndrome de Down, siempre se deberán de realizar adaptaciones curriculares, con esta o con otra denominación.

Necesitarán en todos los casos que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación previstos para los demás alumnos sean la base a través de la cual se modifiquen para adaptarse a sus características propias. Por tanto, las ideas para confeccionar una Adaptación Curricular Individualizada (ACI), serían válidas para cualquier adaptación del programa educativo para un alumno concreto.

Los profesores, serían elementos esenciales para que la integración de los alumnos con Síndrome de Down, en los primeros dos o tres cursos de Enseñanzas Elementales de Danza fuera una manera de demostrar que las variables que más influyen en el éxito de la integración escolar de los alumnos

con esta discapacidad intelectual son la actitud favorable del profesorado y las adecuadas adaptaciones curriculares.

Y para terminar, una manera de justificar a las administraciones educativas la viabilidad de poner en marcha proyectos educativos innovadores encaminados a la inclusión en enseñanzas artísticas en sus primeros niveles, es a través de la demostración de los grandes beneficios que tanto estos colectivos como la sociedad obtendrían.

5. BIBLIOGRAFÍA

Abela, A., Jaime Garcia-Nieto, A. P. C., Abela, A. M. A., García-Nieto, A., & Corbacho, A. M. P. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Agudo Ruiz, Francisco (2007) Estudio del equilibrio en una población con Síndrome de Down en la región de Murcia. ISBN: 978-84-6118417-0.

Anne Jobling, Naznin Virji-Babul & Doug Nichols (2006) Children with Down Syndrome, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77:6, 34-54, DOI:10.1080/07303084.2006.10597892

Argilaga, M. T. A. (1989). Innovaciones en la metodología de la evaluación de programas. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 5, 13-42.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983): *Psicología Educativa*. México. Trillas.

Barrows, H. (2000): *Problem-Based Learning Applied to Medical Education*, Springfield, IL: SIU: School of Medicine.

Bernardo, J. (1991): *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.

Boswell, B. (1993). Effects of movement sequences and creative dance on the balance of children with mental retardation. *Perceptual and Motor Skills*, 77(3), 1290.

Brady, L. (1985): *Models and methods of teaching*. Victoria: Prentice-Hall. Brady, L. (1985). *Models and methods of teaching*. Prentice Hall of Australia.

Brooks, D. & Stark, A. *Am J Dance Ther* (1989) 11: 101. <https://doi.org/10.1007/BF00843774> BRUNER, J. S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid. Morata.

Caldwell, K., Brinko, K. T., Krenz, R., & Townsend, K. (2008). Individuals with intellectual disabilities: Educators in expressive arts therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 35(2), 129-139.

Calvo Rodríguez A, Martínez Alcolea A. *Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid, Edit Escuela Española 1999.

Corbin, J. & Strauss, A. (2016). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative

Criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19(6), pp. 418-427. Retrieved 19 jul. 2017, from doi:10.1515/zfsoz-1990-0602

Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1985): Dinámica de grupos y educación. Buenos Aires: Humanitas.

Bonnie Mako Freundlich, Lynn M. Pike & Vera Schwartz, 1989 Dance and Music for Children with Autism. Journal of Physical Education, Recreation & Dance Vol. 60, Iss. 9,

Daisy María Mora Zúñiga, Walter Salazar Rojas, Rocío Valverde. 2001 efectos de la música-danza y del refuerzo positivo en la conducta de personas con discapacidad múltiple. Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud, ISSN-e 1659-4436, ISSN 1409-0724, Vol. 1, N°. 1., págs. 19-33

Dorney, L., Goh, E. K. M., & Lee, C. (1992). The impact of music and imagery on physical performance and arousal: Studies of coordination and endurance. *Journal of Sport Behavior*, 15(1), 21. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1311958894?accountid=14777>

Dupont, B., & Schulmann, V. (1987). Dance therapy with physical therapy for children with Down síndrome. Unpublished manuscript, University of Queensland Library Retrieval Services, Queensland, Australia.

Dunphy, K., & Scott, J. (2003). Freedom to move: Movement and dance for people with intellectual disabilities. Sydney, Australia: MacLennan and Petty.

Estrada, R. E. L., & Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (61), 2-19.

Fabra, M. L. (1994): Técnicas de grupo para la cooperación. Barcelona. CEAC.

Fischman, D. (2008). Relación terapéutica y empatía kinestésica. *La vida es danza, el arte y la ciencia de la danza movimiento Terapia*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.

Flick, U. F. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (No. 303.442).

Fraile, C. L. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje coo-perativo. *Revista de Psicodidáctica*, 59.

Fowler, A. E. (1990). Language abilities in children with Down syndrome: Evidence for a specific syntactic delay. *Children with Down syndrome: A developmental perspective*, 9, 302-328.

Garín, P. B. (1999). *Dificultades de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: un enfoque cognitivo*. Universidad de Oviedo.

Gómez Castro JL. *Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales*. Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y F.P. Madrid, Edit

- Escuela Española 1998. Jane Mills, Ann Bonner, Karen Francis (2016). *International Journal of Qualitative Methods*, Vol 5, Issue 1. [1.10.1177/160940690600500103](https://doi.org/10.1177/160940690600500103)
- Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales* (No. 300.18 G73y).
- Heath, H., & Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International journal of nursing studies*, 41(2), 141-150.
- Hecox, B., Levine, E., & Scott, D. (1975). A report on the use of dance in physical rehabilitation: Every body has a right to feel good. *Rehabilitation Literature*, 36(1), 11-15.
- Jobling, M., Baardvik, B.M., Christiansen, J.S. et al. *Aquacult Int* (1993) 1: 95. <https://doi.org/10.1007/BF00692614>
- Juárez Núñez, José Manuel, Comboni Salinas, Sonia, & Garnique Castro, Fely. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, D.F.)*, 23(62), 41-83. Recuperado en 07 de febrero de 2017.
- Koch, S., Kunz, T., Lykou, S., & Cruz, R. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 41(1), 46-64.
- Koppitz, E. M., Sullivan, J., Blyth, D. D. and Shelton, J. (1959), Prediction of first grade school achievement with the Bender Gestalt test and human figure drawings. *J. Clin. Psychol.*, 15: 164–168. doi:10.1002/1097-4679(195904)15:2<164:AID-JCLP2270150213>3.0.CO;2-L
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento* (Vol. 101). Editorial Fundamentos.
- Lobato, C. (1998): *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Lopez, S. B., Testor, S. P., Garcia, M. A., & Balic, M. G. La danza en personas con discapacidad intelectual: Revisión sistemática e identificación de los elementos necesarios para evaluar cambios de movimiento. *AusArt*, 3(1).
- Martínez Alcolea A, Calvo Rodríguez A. *Técnicas para evaluar la competencia curricular en Educación Infantil*. Madrid, Edit Escuela Española 1996a.
- Martínez Sánchez, A. y Musitu, G. (Eds.) (1995): *El estudio de casos para profesionales de la Acción Social*. Madrid: Narcea.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). L'analyse de contenu. *Méthodologies de recherche pour les intervenants sociaux*, 474-499.
- Mejías Cuenca (2009) *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la Danza*. Dpto. legal: V-958-2011 I.S.B.N.: 978-84-370-7725-3 de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia.
- Molina S (Coordinador). *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*. Granada, Edit Ariel 2002.

- Murias, T., & Ricoy, M. (2002). El Diseño y desarrollo del Currículum: Las Adaptaciones Curriculares. *Recuperado de <http://www2.uned.es/andresbello/documentos/adaptaciones-tiberio>. Pdf*
- Ohwaki, S. (1976). An assessment of dance therapy to improve retarded adults' body image. *Perceptual and Motor Skills*, 43(3), 1122.
<http://dx.doi.org/10.2466/pms.1976.43.3f.1122>
- Patton (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry. *Qualitative Social Work*
Vol 1, Issue 3, pp. 261 - 283 First published date: August-15-2016
- Pintrich, P.R. y De Groot, E. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Ritter, M., & Low, K. G. (1996). Effects of dance/movement therapy: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 23(3), 249-260.
- Rodríguez, J. (2004): El aprendizaje basado en problemas. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rodríguez, E. R. (2012). Programación educativa para escolares con síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana de Down. España*.
- Fernández-Berrocal, Pablo; Ruiz Aranda, Desiree; (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, septiembre-Sin mes, 421-436.
- Spradley, James P. *The ethnographic interview*. Waveland Press, 2016.
- Scholl, B. J. (2001). Objects and attention: The state of the art. *Cognition*, 80(1), 1-46.
- Stratford, B (1989). "Responses to music and movement in the development of children with Down's syndrome.". *Journal of mental deficiency research* (0022-264X), 33 (Pt 1), p. 13.
- Troncoso MV. Programación educativa en el niño con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* 1995; 12: 7-11.
- Vigotsky, L. V. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.
- Warnock M. *Meeting Special Educational Needs*. Her Britannic Majesty's Stationary Office. Londres 1981.
- Weltman, M. *Am J Dance Ther* (1986) 9: 47. <https://doi.org/10.1007/BF02274238>
- Wolcott (1994). *Transforming qualitative data: Description, Analysis, and Interpretation*. SAGE.
- Woods, D. R. (1994): *Problem-based learning: How to Gain the Most from PBL*. McMaster University, Hamilton, Ontario.

DANZA Y TECNOLOGÍA. PROCESOS DE ARTICULACIÓN.

J. Pérez Dolz.

Conservatori Superior de Dansa de València- ISEACV

Resum

El present treball és un estudi diacrònic centrat en el desenvolupament de la *nova dansa*, en funció a les relacions que s'estableixen amb la tecnologia. Des de Loïe Fuller a la videodansa. Analitzem com els conceptes de presentació, cos, emoció, moviment, representació, espai i temps, són crucials en el teixit de desenvolupament de la dansa en aquesta relació tecnològica.

Veurem en particular com l'articulació amb la tecnologia en un principi elèctrica, després a través primer del cinema i més tard amb la tècnica del vídeo, fa que canviï la manera d'entendre i produir dansa.

Finalment la necessitat de destacar el que significa l'articulació d'una banda, Cunningham i Cage i de l'altra el concepte de performance com frontissa al renovat concepte de dansa.

Paraules clau

Dansa; Tecnologia; Cos; Performance

Resumen

El presente trabajo es un estudio diacrónico centrado en el desarrollo de la *nueva danza*, en función a las relaciones que se establecen con la tecnología, desde Loïe Fuller a la *videodanza*. Analizamos cómo los conceptos de presentación, cuerpo, emoción, movimiento, representación, espacio y tiempo, son cruciales en el tejido del desarrollo de la danza en esa relación tecnológica.

Veremos en particular cómo la articulación con la tecnología en un principio eléctrica, luego a través del audiovisual, primero del cine y más tarde con la técnica del video, hace que cambie el modo de entender y producir danza.

Finalmente la necesidad de destacar lo que significa la articulación por un lado, Cunningham y Cage y por otro el concepto de *performance* como visagra al renovado concepto de danza.

Palabras clave

Danza; Tecnología; Cuerpo; Performance

Abstract

The present work is a diachronic study focused on the development of the *new dance*, based on the relationships established with technology, from Loïe Fuller to *videodance*. We analyze how the concepts of presentation, body, emotion, movement, representation, space and time are crucial in the development of dance in that technological relationship.

We will see in particular how the articulation with technology in an electrical principle, through the cinema first and later with the technique of video, makes the way of understanding and producing dance change.

Finally, the need to emphasize what articulation means on the one hand, Cunningham and Cage and on the other, the concept of performance as a way to renew the concept of dance.

Keywords

Dance; Technology; Body; Performance

1. INTRODUCCIÓN

Si en algo se singulariza nuestra época es por el constante desarrollo de nuevas tecnologías. El siglo veinte se caracterizó en el campo científico, por la aparición constante de nuevos descubrimientos tecnológicos. Ya en el siglo XXI en nuestro entorno, en la vida cotidiana, ocupan un lugar cada vez más relevante. ¿Quién hoy no tiene un teléfono móvil? ¿Quién no ha buscado algún tipo de información o se relaciona a través de las distintas redes sociales que ofrece la red (Internet)? ¿Quién no escucha música u otra información sonora, a través de un lector de archivos mp3? Nos guste o no, vivimos en un mundo enlazado electrónicamente.

Esta familiaridad con ellas y con sus nombres, nos ha llevado en poco tiempo a adaptar nuevas formas de relacionarnos, nuevas formas de interpretar la realidad e informarnos. La velocidad con la que se desarrollan este tipo de tecnologías lleva intrínseco que se desarrollen también nuevos lenguajes, nuevos hábitos de trabajo y de relación en un mundo cada vez más global.

McLuhan incide en la aparición y desarrollo de los nuevos medios de comunicación e información y lo que ello supone en la unificación de la conciencia global.

“Cualquiera de los nuevos medios de comunicación es, en cierto modo, un lenguaje nuevo, un código nuevo de experiencia adquirida colectivamente por nuevos hábitos de trabajo y una conciencia colectiva global.” (MCLUHAN, 1960 p,15.)

Lo que anunciaba McLuhan en referencia a los medios de comunicación, con el desarrollo de la tecnología informática, la llegada de de Internet en 1969 y su

democratización con las *www (world wide web)*¹ desde 1990, se ha hecho realidad. Vivimos en un mundo global. Hoy a través de Internet podemos estar viendo proyectos de danza en tiempo real, que están ocurriendo a la otra parte de nuestro hemisferio terrestre, a través de nuestra pantalla, sin tener que desplazarnos. Con el desarrollo de los diferentes productos informáticos y la funcionalidad de los diferentes softwares existentes en el mercado, también adquirimos herramientas que nos hacen más fácil resolver tareas antes destinadas a técnicos cualificados. En este sentido, las tecnologías audio/video, la telefonía móvil y la fotográfica se han hecho muy accesibles y resolutivas dentro de nuestro quehacer diario. Hoy tecnología y vida parecen dos términos inseparables.

También la relación con las nuevas tecnologías han afectado al desarrollo del campo artístico. La creación coreográfica, la danza performativa² o la nueva danza, como las diferentes manifestaciones artísticas que tienen en el cuerpo su elemento característico, ocuparan un lugar trascendental en la operación de este desarrollo.

El presente trabajo nace de la necesidad de subrayar la importancia de incidir en esos procesos de experimentación con la tecnología y otras disciplinas artísticas, no sólo en la metodología de la práctica de la danza sino también en su enseñanza. Cómo los conceptos de, presentación, cuerpo, emoción, movimiento, representación, espacio y tiempo, son cruciales en el tejido del desarrollo de la danza en esa relación tecnológica.

Veremos en particular cómo la articulación con la tecnología a través primero del cine y más tarde con la técnica del audiovisual, hace que cambie el modo de entender y producir danza. De esta forma, la necesidad de destacar lo que significa la articulación por un lado, Cunningham y Cage y por otro, el concepto de *performance* como visagra al renovado concepto de danza.

¹ La *www* es un conjunto de protocolos que permite, de forma sencilla, la consulta remota de archivos de hipertexto. y utiliza Internet como medio de transmisión.

² Bailarines que incorporan en sus trabajos elementos característicos de la *performance*. “Término inglés que tiene su origen en la palabra francesa *parformer* y deriva del latín *performare*.” “En un *performance*, el artista se presenta, no representa. La acción no es actuación. Las obras se planean para un instante y lugar específicos en que se desarrollan, la experiencia se da en el instante. El *performance* involucra desde investigaciones introspectivas de la vida del propio artista hasta rutinas derivadas de la vida diaria, de rituales catárticos a pruebas de resistencia física, desde producciones multimedia altamente sofisticadas hasta experimentaciones con medios masivos. El artista puede manipular diversos objetos o materiales y echar mano de diversos medios como la música, el texto, la iluminación o medios tecnológicos. Siempre alrededor de la acción, punto fundamental”. (FERRANDO, 2009)

2. ANTECEDENTES

“Una de las preocupaciones del artista desde principios del siglo XX será encontrar el mejor medio posible para crear su manifestación personal” (GOLDBERG,2002).

La bailarina americana Loïe Fuller (1862-1928) siempre ha sido considerada la pionera en esta articulación danza y tecnología. Usaba la tecnología eléctrica, en este caso la iluminación, como recurso creativo en sus danzas. Experimentaba constantemente con los efectos que provocaba la luz. Observaba el color y el efecto en las diferentes composiciones de las telas, así como los ángulos de la luz con diferentes espejos. Incidía en la definición de danza como arte visual. Los trabajos de Fuller carecen de hilo argumental, en ese sentido como asegura Susan Au, la narración dramática es suplantada por los efectos visuales (AU,2002). En su coreografía *Danza Serpentina* (1890), estudia el reflejo de la luz en las diferentes telas del vestido que, a través de unos pequeños bastones escondidos que movía con sus manos. En *La mer* (1925) siguiendo la misma experimentación, cubre la escalinata exterior del *Grand Palais* parisino con grandes sábanas que movidas por 60 bailarinas “*escondidas bajo la tela, la agitarán en una extenuante simulación de la auto-moción absoluta, y absolutamente cambiante, del océano*” (FRATINI. 2012.p,288). Fuller se servirá de aquella configuración de volúmenes iluminados para descubrir sus movimientos, su danza. Siempre atenta a los nuevos avances científicos, se interesará por el descubrimiento del *radio* llevado a cabo por el matrimonio Curie y creará “*Radium Dance*”, donde trabaja con el fenómeno de la fosforescencia³.

No tan lejos geográficamente a nosotros, el bailarín vallisoletano Vicente Escudero (1892-1980), también partirá de posicionamientos distintos a la danza representacional. En sus procesos de experimentación, utilizará también la tecnología eléctrica como Fuller, pero no en un sentido visual sino sonoro. Como define en su autobiografía *Mi baile*, su interés por la danza flamenca le nace en la necesidad de construir diferentes espacios sonoros, “*Los primeros redobles producidos por mis pies los oí sonar en una boca de riego, tomándole tanta afición que me pasaba el día corriendo de una a otra para comprobar los distintos sonidos*” (ESCUADERO, 1947)

Imbuido en las primeras vanguardias parisinas de los años 20 y contagiado por el espíritu de experimentación que se respiraba en el campo de las artes, introducirá elementos como el azar o la indeterminación en su trabajo. Elementos que más tarde serán característica común en bailarines posmodernos. Así una de sus prácticas consistía en lanzar una piedra, que se sacaba de en uno de los bolsillos de su pantalón, seguidamente la tiraba rodando contra el suelo y cuando la piedra paraba su movimiento, el bailarín reproducía el sonido que había efectuado la piedra en su desplazamiento, mediante la técnica de zapateado o taconeo. Escudero no buscará en lo sonoro el acompañamiento a su danza, se acercará más a la idea de construcción sonora. En una época dominada por eficiencia en la industrialización, la producción en cadena y el maquinismo, se presentará en la parisina Salle Pleyel (1922) en donde propondrá mimetizar con su zapateado, el sonido de las máquinas. Para ello se acompaña de un motor eléctrico a cada lado.

³ La fosforescencia es el fenómeno en el cual ciertas sustancias tienen la propiedad de absorber energía y almacenarla, para emitirla posteriormente en forma de radiación.

Apasionado por los avances cinematográficos más adelante participará con el director de cine experimental José Val del Omar en la creación del documental *Fuego en Castilla* (1958), donde el realizador gracias a la tecnología, “*transciende los ritmos flamencos de la percusión de Vicente Escudero en las maderas del Museo de Valladolid, las anima y hace danzar y las prende fuego ante los espectadores alucinados*”⁴. La película fue galardonada en el Festival de Cannes de 1961 por sus aportaciones técnicas.

Es precisamente esa experimentación relacional en la danza visual de Fuller, o la sonora de Escudero la que les hace repensar el movimiento en un sentido conectivo. Ninguno de los dos busca en sus danzas el artificio del movimiento, sino que presentan un proceso experimental, que no tiene ni principio ni fin ni línea argumental. En este sentido estos bailarines abrirán el camino ya no sólo a esta relación danza/tecnología sino a pensar la danza como un lenguaje de nexos, que no sólo puede ser presentado de una manera unívoca, sino que más bien es parte de un proceso de constitución, un proceso que puede mostrarse como producto de diversos cauces (SÁNCHEZ, 1999).

Pero será el desarrollo de la tecnología cinematográfica la que muestre una relación más íntima entre danza y tecnología. No sólo como recurso nemotécnico sino como nuevo soporte para la producción de danza.

3. EL CINEMATÓGRAFO Y EL MOVIMIENTO

A medida que se sumaban los avances tecnológicos también la danza evolucionaba o se reconvertía en ese principio de siglo XX lleno de grandes cambios a todos los niveles. Así la *nueva danza* que empezaba, entenderá el cuerpo como emoción, como medio para expresar fuerzas interiores y huirá cada vez más de una estética pictórica vinculada a la narrativa, donde la ejecución y el virtuosismo primaba sobre la expresión. La necesidad de expresar con sus cuerpos nuevas formas subrayará el sentido de la nueva danza, como afirma Doris Humphrey.

“Los bailarines se dieron cuenta de que ante todo eran personas, con nuevas actitudes y sentimientos sobre la vida en un mundo de grandes cambios sociológicos, psicológicos e históricos. (...) Las antiguas formas ya no servían, las posibilidades del cuerpo humano tenían que ser exploradas, revitalizadas, para alojar la nueva danza” (CARLES, 2004. p, 235)

Tal llegó a ser la importancia de este cambio, que el crítico de danza del New York Times John Martín, recomendaba al público que quien fuera a ver a Martha Graham se irían un tanto decepcionado, pues “... hace lo que es imperdonable que una bailarina haga ... Hace a uno pensar “(en GADNER, 2002. p,299). El autor subrayaba la característica del público acostumbrado a la representación de la danza, como algo meramente decorativo, algo destinado al ocio y al entretenimiento. El mismo crítico poco después, en 1933 aseguraba que sólo con la aparición de aquella nueva danza, la danza encontró finalmente su verdadera esencia: “este comienzo fue el descubrimiento de la sustancia real de la danza, que resultó ser el movimiento” (GADNER. 2002. p,295)

⁴ Del museo nacional de escultura, en www.mecd.gob.es/mnescultura/visita/coleccion-visitabile/val-del-omar.html

En este sentido es con el lenguaje cinematográfico y su tecnología con quien la danza compartirá lo que le es sustancial, el movimiento, la representación del movimiento bajo las coordenadas espacio-tiempo. En este sentido el cine es una manifestación que estuvo desde su inicio muy cercana sustancialmente a la danza.

Por otro lado la danza desde Doménico Da Piacenza que en 1460 escribió “*El arte de danzar y dirigir la danza*”, ha buscado un sistema de notación capaz de reproducir, conservar, plasmar de alguna manera su carácter efímero. Ya en el siglo XVIII Jean George Noverre se refería a la brevedad del instante que es la danza y el lamento por su perdurabilidad en el tiempo.

“¿Por qué nos son desconocidos los nombres de maîtres de Ballets? Ello es debido a que las obras de este género perduran sólo durante un instante y son enseguida olvidadas junto con las impresiones que habían producido” (NOVERRE, 2004)

El lamento de Noverre encontrará en el cine el recurso nemotécnico que estaba buscando. Con los hermanos Auguste Marie Lumière y Louis Jean Lumière en 1895⁵, que consiguieron reproducir la imagen en movimiento proyectada en la pantalla, nació el cinematógrafo. El cuerpo en movimiento sería protagonista indiscutible de aquellas primeras imágenes.

La primera relación danza/ grabación cinematográfica en este sentido fue *Dance of de Ages* (1913) de Ted Shawn realizada por la compañía de Thomas Edison. Pero habrá que esperar los avances tecnológicos en el campo del audio para acompañar las imágenes en movimiento.

Será en 1922 cuando se realice en Estados Unidos por primera vez la sincronización entre las imágenes y la música en la grabación de danza⁶. Y precisamente será con la representación de “*Danza Macabra*” inspirada en la temporalidad del cuerpo. Coreografía de Adolph Bolm (1884- 1951) y música de Saint Saëns. Dirigida por Dudley Murphy. Interpretada por Adolph Bolm en el papel de la juventud, Ruth Page como el amor y Olin Howland como la muerte. El mismo Murphy junto a Fernand Legère crearán en 1924 la pieza de danza cinematográfica “*Ballet mecanique*”. Una experimentación vanguardista, que algunos han denominado un *ensayo cinematográfico* sobre el movimiento.

Es el cine experimental con George Méliès (1861-1938) a la cabeza, quien se acerque más a los elementos con los que trabaja la danza. En este tipo de cine hay un interés particular por las relaciones que se establecen entre el cuerpo, el espacio y la cámara. La articulación de los planos, los puntos de vista y el movimiento de cámara, tienen la misma importancia que en los trabajos coreográficos de danza. Un ejemplo de ello es Maya Deren (1917-1961), quien será un referente no sólo entre los realizadores de

⁵ Aunque desde 1893 ya se dispone de las primeras películas, la existencia del Cinematógrafo como tal no comienza hasta la primera proyección pública que organizan los hermanos Auguste y Antoine Lumière el día 28 de diciembre de 1895 en París, en el Boulevard de los Capuchinos.

⁶ Existen grabaciones de danza anteriores pero el objetivo de las mismas no era la grabación coreográfica sino la experimentación en la primera cinematografía, justamente eso refuerza el interés del cine que era mostrar la imagen en movimiento, por ello era muy común grabar a alguien bailando.

danza sino en todo el cine experimental. Deren fue una apasionada de la danza. Analizó y filmó la tesis de la antropóloga y bailarina Katherine Dunham sobre las danzas de Haití durante varios años. Deren ha sido considerada pionera en lo que, en aquel momento, el crítico John Martin denominó *Choreocinema* y hoy llamamos *Videodanza*.

A partir de entonces y hasta nuestros días esta relación danza y cine se orientará en dos direcciones. El documental de danza propiamente (grabaciones de representaciones de diferentes trabajos de compañías en su escenificación teatral) y la danza dentro de un guion cinematográfico. Ésta última dirección dará lugar al género de la comedia musical, bastante bien explotado por la industria norteamericana de Hollywood. De esta industria salen trabajos claramente comerciales, aunque con trabajos de movimientos de cámara coreográfica y composición de complejas formas geométricas interesantes. Es el caso de Busby Berkeley (1895-1976) y el trabajo realizado en *Gold Diggers of 1933* y *42nd Street*.

Pero si bien la imagen cinematográfica representa el movimiento, la *nueva danza* que sigue su recorrido en los alumnos de los primeros innovadores, negará junto con el resto de la práctica artística, la danza entendida como representación espectacular. Estos bailarines y bailarinas se dan cuenta que las diferentes técnicas de danza, a las que habían estado sometidos sus cuerpos se habían convertido en *tecnologías* del sistema en el que estaban inmersos: la sociedad del espectáculo.

Guy Debord (1931-1994), principal agente del movimiento de agitación cultural denominado situacionismo⁷, en su análisis de este tipo de sociedad nos dirá que “*la forma y el contenido del espectáculo son, del mismo modo, la justificación total de las condiciones y de los fines del sistema existente.*” (DEBORD, 1996. p,39)

Esta nueva danza que se entreteje, dejará de entender la emoción como fuente del movimiento. Huyendo de lo representacional saldrá del rectángulo del proscenio teatral y bajará de nuevo a la calle. Se centrará en la danza, en lo que le define como arte, en el cuerpo humano. El filósofo David Michael Levin en su interesante artículo *los filósofos y la danza*, donde dialoga sobre la relación de la filosofía con el cuerpo, expondrá que “*el arte de la danza es ontológicamente el arte del cuerpo humano*”. (LEVIN,1978)

Y esta nueva danza, como arte del cuerpo entra como elemento del arte de acción a formar parte de la práctica artística, devolviendo así a la danza su compromiso político y no de mera representatividad.

4. LA DANZA Y LA PERFORMANCE

Nueva York en aquella época (50-60) se había convertido en el centro no sólo de la crítica de arte sino de la práctica artística. Tras la segunda guerra mundial muchos artistas europeos se exilian a los Estados Unidos, entre ellos Marcel Duchamp (1887-1968) con sus *ready mades*⁸, llegando así todo el bagaje del arte conceptual. Atracaron

⁷ Precursores ideológicos del Mayo del 68 francés.

⁸ El *ready made* más que como una obra de arte, se plantea como un comentario metalingüístico sobre los procedimientos del arte. SAN MARTÍN, F.J. (2004). En *Tendencias*

también nuevas metodologías aplicadas a la pedagogía artística con diferentes profesores de la Bauhaus entre ellos Josef Albers⁹. En esta atmósfera, en Estados Unidos aparecen diferentes proyectos experimentales con referencias metodológicas a la Bauhaus alemana. En este tipo de programaciones curriculares los márgenes de cada disciplina se van difuminando en una relación integral. El crítico cinematográfico Gene Youngblood subrayará la experimentación como característica intrínseca al arte, dirá que “el arte es experimental o no es arte”. (YOUNGBLOOD, 2002. p, 25)

Esta inquietud a nivel pedagógico de unir arte, vida y ciencia, se vería reflejada en los trabajos del Black Mountain College en Carolina del Norte. En especial la relación que allí se establece en el verano de 1952, en lo que Cage concibe como el primer *happening* (PARDO, 1999_19), entre el bailarín Merce Cunningham, los músicos experimentales John Cage y David Tudor (1926-1996) y el pintor expresionista abstracto Robert Rauschenberg (1925-2008). La práctica performática consistía en numerosos acontecimientos simultáneos pero disociados, elementos separados pero interdependientes. Era como la vida misma, era como recordar, dirá Cage, la sensación de estar en una calle de Sevilla.

Este *arte de acción* y sus variantes, que tendrán su máxima visualización en los 90 con la reinención del cuerpo, tienen en común como hemos visto, el uso de la performance como el happening como medio de expresión.

Entre las características que hacen especial este tipo de manifestaciones, el profesor y performer Bartolomé Ferrando insiste en destacar la de deshacer lo normativo (FERRANDO, 2009_7). Se pretende así desarticular de alguna forma el discurso o línea argumental a la que estamos acostumbrados. También es particular la relación que se establece en las performances con el público o el otro, como hecho comunicativo.

Contagiada por este ánimo de experimentación, también la danza empieza a incorporar estas conexiones y a presentarse en diferentes formatos y espacios expositivos. Bailarinas como Simone Forti, Meredith Monk, Trisha Brown, Ruth Emerson, Yvonne Rainer, Sally Gross, que habían trabajado con Ann Halprin en California, llevaron a Nueva York los drásticos cambios metodológicos en la enseñanza de la danza que Halprin había desarrollado. Halprin incorpora elementos orientales en sus trabajos relacionales de danza y sanación del cuerpo. Estas bailarinas se sumarán a la variedad de performances que ofrecía el ambiente neoyorkino. El dramaturgo y cineasta Michael Rush subrayará la importancia que tuvo la danza, en un ambiente interdisciplinar entre teatro, cine, video, artes plásticas, en el nacimiento del arte de la performance o arte de acción. (RUSH, 2002. p,7)

Capacidades como la observación, la capacidad de mirar, de escuchar, de sorprenderte, eran desarrolladas en este tipo de manifestaciones, donde el arte se reconvierte en su proceso creativo.

del arte, arte de tendencias a principios del siglo XXI. J.A. Ramírez y J. Carrillo eds. Cátedra. Madrid. Pg. 42

⁹ Responsable de las enseñanzas artísticas desde 1933 en la Bauhaus.

4.1. Merce Cunningham y John Cage

Cunningham (1912-1992) y Cage¹⁰ (1919-2009) tienen en la idea de construcción espacial arquitectónica el nexo común de sus trabajos. En la edición que nos ofrece el Colegio de Aparejadores y Arquitectos de Murcia de *Escritos al oído* de Cage, en su Presentación Carmen Pardo definirá la música para Cage como la “*organización de sonidos, silencios, y duraciones que construyen edificios audibles. La escucha de la música se efectúa en un recorrido que habita una casa, un laberinto, un jardín sonoro*” (PARDO, 1999_9). Para Cage todo sonido es música, incluso el silencio, música que no percibimos. A nivel sonoro en el universo de Cunningham no hay necesidad de acompañarse *musicalmente*, el sonido es independiente al movimiento en cuanto al ritmo. Lo que une la danza de Cunningham con el sonido es el tiempo. Para Cunningham, que pronto había abandonado el estilo narrativo de su maestra Martha Graham, el movimiento natural de acciones cotidianas también podrían considerarse danza. La nueva danza que ahora comienza con Cunningham, sobre todo a partir de 1952, no representa nada, ni quiere formas ideales perfeccionadas, quiere mujeres y hombres de carne y hueso. Cualquier tipo de movimiento se puede incorporar a la danza. La danza es como la vida. La danza ya no tiene porqué tener estructuras, son recorridos en el tiempo. Se incide en lo natural ya que el movimiento mismo es expresivo. Cunningham buscará a través de la experimentación, con todos los recursos tecnológicos y personales que tenga a su alcance, la forma de construir el espacio con su danza. Como él dice su Danza está fundada sobre el concepto de individuos que se mueven y se reúnen, ya no se trata ni de héroes, ni de emociones, ni de estados de ánimo, sino más bien de individuos.

Pero la importancia de Cunningham no es a título personal. Radica en la búsqueda interdisciplinar, en el trabajo articular con las distintas disciplinas a las que se une, en el trabajo en equipo que se establece. La técnica Cunningham, no es una técnica más de danza contemporánea. Es una nueva forma de concebir las técnicas en danza. Así nos lo describe Cage, quien conocía muy bien el trabajo del bailarín Cunningham:

“La técnica misma de su danza no es fija. Es una serie continuada de descubrimientos de lo que el cuerpo humano puede hacer cuando se mueve en y a través del espacio”. (CAGE, 1999. p,178)

¹⁰ Cage era pianista acompañante y compositor de la clase de danza de Bonnie Bird (alumna de Graham) en la *Cornish School of performing and visual arts* en Seattle., donde Cunningham estudiaba arte dramático. Allí, en 1940 Cage crea el *wáter gong* y el piano preparado para acompañar una coreografía de Syvilla Fort: *Bacchanale*. Cage reinventa el piano al manipularlo, poniendo entre las cuerdas, a diferentes longitudes, materiales que modifiquen las cuatro características básicas del sonido: la amplitud, la duración, la frecuencia y el timbre. (PARDO, 1999. p,12). Será precisamente Cage en esta época quien le anime a seguir en el trabajo de la danza a Cunningham, dejando el actoral y decida trabajar con Marta Graham.

En su experimentación con el espacio y el movimiento, añadirá la improvisación como elemento compositivo. El uso de las nociones de azar e indeterminación, al igual que en Cage, Fuller o Escudero, también entraran a ser elementos característicos en sus indagaciones.

En estos primeros contactos entre bailarín y músico experimentarán con la tecnología Theremín¹¹ para detectar los movimientos del cuerpo. La técnica está basada en el funcionamiento del eterófono, donde la antena capta la señal gestual dentro de un campo magnético. Lo interesante de esta práctica era que la señal magnética era resultado del movimiento del bailarín, el gesto que protagonizaba daba sentido a que el sonido se efectuase. Se establecía así un proceso de experimentación donde el movimiento era replanteado desde nuevos posicionamientos, donde el proceso se convertía en pieza. Cunningham comenzaba a experimentar con la noción de interactividad. En el mundo de la práctica artística, se define que una obra es considerada interactiva cuando la interacción cuenta con una participación tangible del receptor (LIESER, 2010), en este caso del bailarín. Como observamos y todos conocemos hoy, este tipo de prácticas interactivas no existe la predeterminación, ni en lo que se refiere a su aspecto ni en su desarrollo, y siempre alberga un margen de maniobra para posibles evoluciones, la pieza está abierta. Este tipo de trabajo con la interactividad digital lo podemos ver hoy en compañías como *Palindrome*, o *Troika Ranch*.

De este modo, también muchos bailarines del Judson Dance Theater tras colaborar con Cunningham y Cage, no sólo los antes mencionados sino también, Carolyn Brown, Roberts Morris, Lucinda Childs, Steve Paxton, David Gordon, Barbara Lloyd o Deborah Hay, que habían comenzado todos ellos su formación en danza de la manera *tradicional*, encontraron en la relación experimentación con otras disciplinas que no eran entendidas como dancísticas, una nueva forma de trabajar y en el mundo del arte un público más entusiasta y comprensivo (GOLDBERG, 2002). Cunningham se quejará en sus “*Conversaciones*” del hermetismo existente en las compañías de danza, cerradas a este tipo de colaboraciones y formas de establecer nexos en el quehacer en danza. Incluso hablará del temor melancólico de las críticas que podía recibir de su maestro Louis Horts.

Esta etapa será crucial no sólo en la articulación danza y tecnología sino que a partir de Cunningham, la danza romperá con los artificios heredados y recuperará su pilar fundamental, la presencia del cuerpo, en su espacialidad. Ya no se trata de representar emociones, sino de experimentar sobre el movimiento, su percepción y sus relaciones espaciales. Ningún otro coreógrafo anterior, nos recuerda Jacques Baril había osado conquistar y ocupar el espacio con tanta audacia y tan pocos medios (BARIL, 1987).

Con los avances en programación Cunningham encontrará también en el ordenador una tecnología que le hará repensar su danza, pues le aparecerán elementos nuevos a tener en cuenta. En un primer momento su interés se centra en la búsqueda de

¹¹ Es uno de los primeros instrumentos musicales electrónicos, inventado por el músico y físico ruso León Therémín en 1919. Su forma es una caja con dos antenas. Se ejecuta acercando y alejando la mano de cada una de las antenas correspondientes, sin llegar a tocarlas, La derecha en vertical da la frecuencia (tonalidad de las notas) y la izquierda en horizontal y en forma de bucle controla el volumen.

herramientas de composición y transcripción coreográfica. En 1980, comienza a desarrollar, junto a un grupo de ingenieros, diseñadores e informáticos, una serie de softwares como *life-forms*, *danceforms*, *ChoreoGraph* de edición de movimiento corporal. Se trataba de traducir el sistema de notación desarrollado por Laban a un sistema digital de análisis de movimiento. Los resultados fueron mucho más gratificantes, pues permitía además de componer, capturar e interactuar con los movimientos del cuerpo.

A partir de entonces, se han desarrollado muchos programas específicos para determinados trabajos en danza, con la posibilidad de aplicarlos en tiempo real. Se trata de un mapeo del movimiento a través de cámaras conectadas al ordenador, el cual a través de estos programas detonará determinadas respuestas sonoras o visuales.

La experimentación con la tecnología una vez más, operará un cambio renovado en la concepción de la danza y el tratamiento del cuerpo como soporte.

Estas nuevas tecnologías y modos de interacción, influirán en el bailarín y estudiante de bioquímica y genética molecular alemán Robert Wechsler que animado por Cage y Cunningham fundará la compañía *Palindrome*, dedicada a la combinación danza y ciencia. Será la primera compañía de danza que apueste por la interacción.

J.A. Sánchez comenta que John Cage pasa por ser, junto a Marcel Duchamp el punto de referencia obligado del arte de vanguardia norteamericano (SANCHEZ, 2002). Sería justo decir que Cunningham *representará* en la danza lo que supone Duchamp en las artes plásticas. Ya lo anunció Paik en su metáfora electrónica *Merce and Marcel*, donde Paik asocia la actitud artística de Merce Cunningham con la de Marcel Duchamp (ORNIA 1991), mediante un doble electrónico. Cunningham homenajeará a Duchamp en *Walkaround Time* (1968), donde el coreógrafo trabaja la desnudez del cuerpo y el movimiento .

Marcel Duchamp rompe con la idea del arte y sus soportes tradicionales, como restrictivos y mercantilizados, y da una primacía al concepto. Cunningham romperá entre otras cosas, con la idea de danza unida a música o ritmo y a su representación argumental. La danza en Cunningham es el conjunto de relaciones que se establecen entre cuerpos y entornos.

4.2. Del Videoarte a la Videodanza

Este espíritu de experimentación modular que estamos viendo, no hizo más que incrementarse con la llegada a mediados de los 60 de la primera cámara de vídeo portátil, la Sony Portapak. La cámara de video se convertirá en herramienta fundamental para coreógrafos y artistas. Será una de estas cámaras en manos del artista coreano Nam June Paik la que fundará el *video arte o vídeo de creación* (PEREZ, 1991). El artista graba desde un taxi, la visita del Papa Pablo VI a la Catedral de San Patricio en Nueva York, y esa misma noche exhibe la cinta en una velada que organiza el grupo Fluxus¹² y a la que asisten entre otros Cage y Cunningham.

¹² El término Fluxus (del lat, *flux*, fluir) fue creado por George Maciunas. Su premisa fundamental es que cualquiera puede ser un artista y por tanto el arte es de todos y para

Paik mostrará la pieza no como la noticia de un acontecimiento, sino como un gran lienzo que mostraba aquellas imágenes tomadas aquella misma tarde. Aparecía una nueva experiencia estética, una nueva extensión relacional de su práctica artística, había nacido el *video-arte*.

La utilización de la herramienta vídeo en la danza siempre nos ha seducido por su encuadre casi perfecto de la reproducción de los lugares tradiciones de representación clásicos, el rectángulo escénico teatral. Y es que la danza comparte con la cámara elementos básicos: espacio, tiempo y movimiento. Con la técnica del vídeo y la televisión¹³, la difusión de espectáculos de danza se facilitó y muchas compañías utilizaron este medio rápido y cada vez más barato como útil de trabajo. Además resultaba idónea como herramienta nemotécnica de trabajo. La imagen electrónica transcribe visual y auditivamente el trabajo realizado en ensayos etc... Así el vídeo fue una de las primeras tecnologías que resolvían el tema de la notación en danza, de una manera más rápida que el cine. Resolvía así una de sus preocupaciones mayores: “*conservar el arte del instante que es la danza*” (JAFFRÉ, 2007_23)

Pero lejos de esta función reproductora de significantes, usando la fraseología, está el interés que despierta como nuevo medio para la creación de significados.

En alguna u otra medida el vídeo estará presente en las nuevas producciones de danza de bailarines como Lucinda Childs, Deborah Hay, Yvonne Rainer, Jamet, La Ribot, Bruce Nauman, Vera Mantero, Meg Stuart, William Pope, entre muchos más.

Será en un primer momento, principalmente el mismo Cunningham quien en contacto directo con Paik y Charles Atlas¹⁴ tomará conciencia de las potencialidades creativas que supone el vídeo y el tratamiento primero de la imagen electrónica y más tarde de la digital. Y no sólo en el trabajo coreográfico sino en el descubrimiento del nuevo espacio que habitar, la pantalla primero y hoy la virtualidad.

Uno de los géneros más característicos deriva de la utilización del vídeo como objeto, lo que denominamos Videodanza. “La danza es movimiento en el tiempo y en el espacio. Cuando hay una cámara de por medio, entonces existe la videodanza. (...) La cámara no sólo afecta al espacio sino también al tiempo: el ritmo de la cámara puede actuar de manera muy distinta a lo que sucede sobre un escenario” (CUNNINGHAM 2009. p,130.)

Pero muchas serán las maneras de acercarse a esta herramienta. Hay compañías o coreógrafos que trabajan el vídeo desde la escenografía es decir con una función visual.

todos. Tanto los medios como los recursos empleados en sus obras escapan de cualquier intento de clasificación.

¹³ Las primeras emisiones públicas de televisión las efectuó en Inglaterra la BBC en 1927 y en Estados Unidos la CBS y la NBC en 1930. Será en 1948 cuando Madrid o Barcelona puedan disfrutar de la experiencia televisiva.

¹⁴ Charles Atlas, June Paik y Eliot Coplan serán los realizadores más asiduos al trabajo de Cunningham. Será sobre una pieza del Atlas *Blue studio* donde Paik creará un doble electrónico de Cunningham, en *Merce by Merce by Paik* en 1978.

Otras lo incorporan desde el punto de vista objetual a sus guiones. Otras trabajarán la imagen proyectada y el juego con la coreografía representada. Se abren muchas posibilidades creativas en el uso del video en la producción de danza.

5. CONCLUSIONES

Como hemos visto en los diferentes protagonistas de este trabajo, el interés que les lleva a la relación con la tecnología es precisamente su compromiso con la danza. Una danza que comenzó a rejuvenecerse sustancialmente hace cincuenta años.

Estos creadores, invitan a la relación articular no sólo con la tecnología, sino con las diferentes disciplinas y personas que comportan la vida. Así el concepto de danza hoy, en las postrimerías de la representación, se revela como un arte del cuerpo herido, que quiere restablecer su compromiso político, como un arte del cuerpo expandido¹⁵. Así el objeto de la danza se establece con el cuerpo y las diferentes relaciones discursivas que en él o con su referencia y presencia se establecen.

En este cruce con otras disciplinas y el uso de determinadas tecnologías, hemos visto cómo el proceso que actúa como generador de conocimiento, es más que la obra y el espectador en este tipo de propuestas, no busca ya el analgésico entretenimiento, sino que se convierte en testigo y a veces protagonista. Y es la proximidad al otro, el contacto con el que mira, como obra indeterminada y abierta lo que le hace recuperar su compromiso con la reflexión crítica.

De este proceso con nuevos nexos, la danza se reconvierte en nuevas producciones que cambian tanto los formatos, como los espacios que le eran tradicionales.

Hemos visto también cómo la importancia de conocer herramientas tecnológicas, como el video, incide en los procesos conectivos del aprendizaje significativo en la danza.

Estas conclusiones suponen reclamar que en los estudios de danza de este país, se incida más en los procesos experimentales y relaciones con otras prácticas artísticas y así nos adentremos en el rico y fresco mundo renovado de la danza. Que surjan múltiples y variadas posibilidades para establecer reflexiones y pensamientos entorno al cuerpo, al movimiento, a su imagen, a su luz, a sus palabras, a sus ecos comprometidos.

¹⁵ Una danza, usando el concepto posmoderno de Rosalind Krauss, expandida. Según Krauss, "la creación de la obra de arte- no se define en relación con un medio dado sino más bien en relación con las operaciones lógicas en una serie de términos culturales, para los cuales cualquier medio puede utilizarse". (KRAUSS,2008.)

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALEMANY LÁZARO, M.J. (2009). *Historia de la Danza I. Recorrido por la evolución de la danza desde los orígenes hasta el siglo XIX*. Valencia: Editorial Piles.
- AU, S. (2002). *Ballet and modern Dance*. London: Thames and Hudson.
- BARIL, J. (1987). *La danza moderna*. Paidós.
- CAGE, J. (1999) *Escritos al oído*. Murcia: Colg. Arq.y Aparj. de Murcia.
- CARLÉS. A. (2012) *Historia del Ballet y la danza moderna*. Madrid: Alianza.
- CUNNINGHAM, MERCE y LESSCHAEVE, JACQUELINE. (2009). *El bailarín y la danza. Conversaciones de Merce Cunningham con Jacqueline Lesschaeve*. Global Rhythm Press.
- DEBORD, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- ESCUADERO, V. (1947). *Mi Baile*. Barcelona: Montaner y Simón.
- FERRANDO, B. (2009). *El arte de la performance, elementos de creación*. Valencia: Ed.Mahali.
- GOLDBERG. R. (2002). *Performance Art*. Eds.Destino,Thames and Barcelona: Hudson.
- JAFFRÉ, O. (2007). *Danse et nouvelles technologies. Enjeux d'une rencontre*. Paris: L'Harmattan.
- KRAUSS, R. (2008). *La escultura en el campo expandido*. En La posmodernidad. Barcelona: Ed. Kairós.
- LEPECKI, A. (2009). *Agotar la danza. Performance y política del movimiento*. Universidad de Alcalá. Mercat de les flors.
- MACLUHAN, M. y B.R. POWERS (1990). *La Aldea Global*. Barcelona: Gedisa S.A.
- NOVERRE, J.G. (2004). *Cartas sobre la danza y los Ballets*. Madrid: Librerías dep. Esteban Sanz, S.L.
- PEREZ, Ornia. (1991). *El arte del Vídeo*. Barcelona: Ed. Del Sebal. RTVE.
- RUSH, M. (2002). *Nuevas expresiones artísticas a finales del siglo XX*. Barcelona: Ed. Destino Thames and Hudson.
- SÁNCHEZ, J.A. (1999). *La escena moderna*. Madrid: Ed. Akal.
- VV.AA. (2004). *Tendencias del arte, arte de tendencias a principios del siglo XXI*. Madrid: Ensayos arte Cátedra.

LA DANZA EN LA TEMPORADA INAUGURAL DEL TEATRO PRINCIPAL DE VALENCIA: 1832-1833

Verónica García Moscardó

*Grup de recerca arxivística de la dansa. Conservatori Superior de Dansa de
València - ISEACV*

Resum

El present article té com a finalitat, d'una banda, la selecció d'una sèrie de fonts valuoses per reconstruir el primer any d'activitat del Teatre Principal de València, inaugurat de 24 de juliol de 1832. D'altra banda, i una vegada seleccionades les fonts, s'ha realitzat una relació on apareixen les ocasions en les quals alguna dansa o ball ha estat representat en el període de temps fitat. Es tracta, doncs, de conèixer la presència de la dansa en l'inici de la programació teatral habitual del que encara avui dia és el coliseu oficial de la ciutat de València, situat en el número 15 del carrer de les Barques d'aquesta localitat.

Paraules clau

ball; dansa; teatre; València; representacions;

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad, por una parte, la selección de una serie de fuentes valiosas para reconstruir el primer año de actividad del Teatro Principal de Valencia, inaugurado de 24 de julio de 1832. Por otra parte, y una vez seleccionadas las fuentes, se ha realizado una relación donde aparecen las ocasiones en las que alguna danza o baile ha sido representado en el período de tiempo acotado. Se trata, pues, de conocer la presencia de la danza en el inicio de la programación teatral habitual del que aún hoy en día es el coliseo oficial de la ciudad de Valencia, situado en el número 15 de la calle Barcas de esta localidad.

Palabras clave

baile; danza; teatro; Valencia; representaciones;

Abstract

The purpose of this article is, on the one hand, the selection of a series of valuable sources to reconstruct the first year of activity of the Principal Theater of Valencia, inaugurated on July 24, 1832. On the other hand, and once the sources have been selected, has been made a list with all dances performed in this period

of time. The goal is to know about the presence of dance at the beginning of the theatrical programming of what is still today the official coliseum of the city of Valencia, located at number 15 of Barcas street in this town.

Keywords

ball; dance; theater; València; performance

1. INTRODUCCIÓN

Los lugares *oficiales* de representación de las artes escénicas en Valencia han variado desde el siglo XVI hasta la inauguración en 1832 del actual Teatro Principal, último coliseo de la ciudad que, a día de hoy, sigue recogiendo las representaciones programadas desde la institucionalidad que le confiere ser una de las cada vez menos salas en Valencia de titularidad y gestión pública.

Haciendo una breve retrospectiva, vemos como en el año 1761, algo más de una década después de la demolición de la Casa de Comedias conocida como el Corral de la Olivera, se habilita en Valencia el espacio llamado La Botiga de la Balda destinado a ser el lugar oficial donde llevar a cabo las representaciones teatrales de finales del siglo XVIII. Este antiguo almacén, situado en la actual Calle del Salvador frente al Puente de La Trinidad de la ciudad, fue gestionado desde un principio por el Hospital General, quien ostentaba los privilegios y el monopolio de las representaciones teatrales en la ciudad de Valencia desde el año 1582. (Alemany 2009: 105p).

Este momento marca un punto de inflexión, ya que se toma conciencia desde el gobierno de la ciudad sobre su propia y necesaria contribución al papel del espectáculo como servicio público. En este punto se inició un conflicto entre el Hospital General y la ciudad, que se solucionó en 1764 concediendo el beneficio de las funciones al Hospital, mientras que “el gobierno político, superintendencia y presidencia de las comedias y de todas las diversiones públicas” pasaba a ser gestionado por el Ayuntamiento. (Lamarca 1840: 78p).

Tales eran las deficiencias que presentaba La Botiga de la Balda desde su apertura en 1761 que por la Real Orden del 12 de enero de 1779 se prohíbe cualquier tipo de manifestación escénica en la ciudad de Valencia, hasta disponer de un coliseo apropiado que ofreciese las necesarias garantías de seguridad. Las representaciones se mantienen, casi durante un período de 10 años, confinadas a los alrededores de la ciudad. Finalmente en 1789 se produce la reapertura de La Botiga de la Balda, tras las obras de mejora y adaptación, permitidas al amparo de la Real Orden de 25 de agosto de 1789. (García 2016: 17p).

De forma paralela a estas idas y venidas de lugares de representación, en 1774 fue aprobada por Real Consejo la construcción de un teatro de nueva planta, el que es hoy día el Teatro Principal de la ciudad y cuya temporada inaugural es objeto de análisis del presente artículo. Su construcción se realizó en base al proyecto adquirido al decorador boloñés don Felipe Fontana unos años antes por el municipio. Así, la primera piedra se coloca en 1808 aunque,

por diferentes motivos, las obras fueron pronto abandonadas y no se retomaron hasta el año 1831, abriendo sus puertas al público al año siguiente.

Hasta 1832, pues, La Botiga de la Balda continuó como Casa de Comedias interina, manteniendo con mejor o peor fortuna, debido a las crisis económicas y a los continuos períodos de guerras, una serie de temporadas donde el baile fue ocupando su lugar. La primera representación en el Teatro Principal será el 24 de julio de 1832, según las fuentes que se han podido catalogar y que veremos más adelante.

Efectivamente, los días 19, 21 y 22 de julio de 1832 aparecen en el Diario de Valencia reseñas y noticias relativas al cambio de emplazamiento de la actividad teatral, gestión de nuevos abonos, conversión de los antiguos o devolución de las funciones extra abonadas para la temporada a aquellos abonados que no deseen continuar asistiendo a las representaciones que tendrán lugar a partir del 24 de julio ya en el nuevo coliseo de la ciudad, situado en la calle de las Barcas.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es valorar las fuentes para poder reconstruir, de la forma más exhaustiva posible, la presencia de la danza en la programación de la ciudad de Valencia en el período acotado. Para ello es necesario sumar información procedente de diversas fuentes directas como pueden ser colecciones privadas de carteles o programas de mano, los apartados de las carteleras de las publicaciones periódicas, críticas de revistas especializadas o documentos de otra naturaleza como contratos, nóminas o libros de registro de actividad empresarial.

Toda esta documentación aportará, en mayor o menor medida, información sobre las obras de danza y baile representados, aunque en ocasiones la información sea incompleta o sesgada.

3. METODOLOGÍA

La metodología seguida es la búsqueda de documentos en diferentes archivos con apoyo de bibliografía especializada, más allá de los catálogos, colecciones y fondos específicos consultados, que son los siguientes:

-Archivo Biblioteca Catedralicio. Fondos musicales de la Catedral de Valencia.

-Archivo de la Diputación de Valencia. Fondos del Hospital General. Libros de cuentas del Teatro.

- Archivo del Reino de Valencia.
- Biblioteca General e Histórica de la Universitat de València. Colección de Carteles Teatrales Valencianos del siglo XIX.
- Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.
- Repositori d'Objectes Digitals per a l'Ensenyament la Recerca i la Cultura (RODERIC) de la Universitat de València.

4. **FUENTES DOCUMENTALES PARA LA TEMPORADA TEATRAL 1832-1833**

Las fuentes documentales que han sido encontradas son diversas, y según su naturaleza y finalidad arrojarán una u otra información, que será más o menos relevante para una la reconstrucción de la primera temporada teatral del Teatro Principal de Valencia en lo que a representaciones de danza y baile se refiere. A continuación se detalla cada una de ellas y los registros obtenidos.

4.1. **Archivo de la Diputación de Valencia. Fondos del Hospital General. *Libros de cuentas del Teatro.***

De las temporadas teatrales y de toda la actividad desarrollada previamente a 1832 en La Botiga de la Balda nos deja constancia los llamados *Libros de cuentas del Teatro* conservados en los Fondos del Hospital pertenecientes al Archivo de la Diputación. Estos libros presentan el valor de recoger de forma periódica los detalles de la totalidad de la gestión diaria de la Casa de Comedias interina hasta ese momento: obra representada, género, los diferentes tipos de entrada o asientos ocupados y su precio, la recaudación diaria por función y el reparto de los beneficios entre la compañía y el hospital, detalles sobre el empresario teatral y la compañía o intérpretes, etc.

Estos libros se pueden considerar una fuente directa, al igual que una serie de documentos encontrados también en los Fondos del Hospital propios de la gestión del teatro y que nos proporcionan una información muy valiosa sin referirse directamente a las obras bailadas que allí pudieran representarse: contratos de transporte de personas o artículos varios como vestuario, recibos o nóminas de los sueldos pagados, contratos entre Hospital y compañía cómica, correspondencia propia de la gestión teatral, información sobre obras de reforma del local, planos, etc.

Como detalle, cabe comentar aquí que el *Libro de cuentas del Teatro* más antiguo de los conservados en el Archivo de la Diputación de Valencia data del año 1678 y pertenece a un período incluso anterior a la apertura de La Botiga de la Balda. De forma general, los *Libros de cuentas del Teatro* conservados del siglo XVII recogen pocos detalles sobre las obras representadas, no son demasiado meticulosos u organizados y sus formatos son realmente dispares.

Esta falta de metodología, sumada a la desaparición de muchos de estos libros de registro que no han llegado a nuestros días, nos lleva a pensar que probablemente sí se representaban más bailes de los que han quedado efectivamente registrados en los libros, simplemente no han quedado reflejados o quizá dicho registro no ha perdurado. Su valor radica, más que en la cantidad de información proporcionada, en la escasez de otras fuentes que aporten más datos relativos a la actividad dancística, sobre todo en el siglo XVII y hasta cumplido el primer tercio del XVIII.

Como ejemplo de esta falta de unificación metodológica en el registro de la información, reseñamos la primera ocasión en la que aparece una referencia al baile en todos los *Libros de cuentas de Teatro* conservados. Sabemos que el 25 de junio de 1765 se representó un baile, y esta información viene dada por la siguiente anotación: “lo producido del dinero para el Bailarín de este día lo han dado al Hospl.”, si bien no hace referencia a la pieza bailada, número o nombre de los intérpretes, etc.

Para centrarnos de nuevo en el objeto del presente artículo, tenemos que llegar al último de los *Libros de cuentas del Teatro* conservados en los Fondos del Hospital. En la portada de éste figura: Teatro 1832 a 1833. Este libro abarca, por tanto, el paso de la antigua Casa de Comedias al actual Teatro Principal, situado en la Calle de las Barcas.

La fecha de inicio del citado libro es el 22 de abril de 1832 y se divide en dos partes. La primera abarca hasta el 17 de julio de 1832 y recoge un total de 73 funciones, la mayoría de ellas de Ópera. El punto de inflexión que nos interesa llegará en la segunda parte del libro, donde encontramos la siguiente anotación: *Teatro Nuevo 1832*. A partir de este momento, que se inicia el 24 de julio de 1832, las representaciones ya se llevan a cabo en el Teatro Principal mientras que La Botiga de la Balda abandona su función de Casa de Comedias interina. (Archivo de la Diputación de Valencia, Fondos del Hospital. Teatro 1832 a 1833. Sig. VIII/25).

4.2. Repositorios online: RODERIC.

Una segunda fuente, que ha supuesto un nuevo hallazgo respecto de las fuentes que ya se manejaban y que se ha revelado como de gran importancia, es el Repositori d'Objectes Digitals per a l'Ensenyament la Recerca i la Cultura (RODERIC).

Este repositorio tiene como finalidad el acceso y la difusión de la producción digital de la Universidad de Valencia y constituye la materialización del compromiso adquirido por la Universidad en relación al movilmiento de acceso abierto al conocimiento a través de su adhesión a la Declaración de Berlín en 2008. (RODERIC. Recuperado el 12 de octubre de 2018, de: http://roderic.uv.es/faq_va.htm)

Dentro de RODERIC se creó el proyecto Somni, que a través del proceso de digitalización del fondo antiguo de la Universidad de Valencia tiene como objetivo la difusión y conservación del patrimonio. Las colecciones que forman Somni son diversas y abarcan diferentes áreas de la cultura, como se puede ver en el siguiente listado:

- Carteles de la Guerra Civil: 99 ejemplares.
- Colección de historia natural: 225 ejemplares.
- Darwin: 10 ejemplares.
- Gozos: 447 ejemplares.
- Manuscritos: 106 ejemplares.
- Manuscritos del Duque de Calabria: 176 ejemplares.
- Mapas: 73 ejemplares.
- Mapas de la Guerra Civil: 208 ejemplares.
- Publicaciones periódicas: 17 ejemplares.
- Siglo XV: 268 ejemplares.
- Siglo XVI: 1558 ejemplares.
- Siglo XVII: 1035 ejemplares.
- Siglo XVIII: 2024 ejemplares.
- Siglo XIX: 856 ejemplares.
- Siglo XX: 41 ejemplares

El presente artículo recoge los resultados obtenidos de la colección Publicaciones periódicas que incluye, entre otros, los ejemplares del Diario de Valencia conservados en la Universidad, que datan desde 1790 a 1835 y que se han digitalizado de forma íntegra. Fundado por Josep de la Croix y Pasqual Marín en 1790, supone el primer periódico de la ciudad de Valencia. La acogida fue tan favorable que contaba con 375 suscriptores en la ciudad, además de la venta habitual en la imprenta y en las calles, 34 suscriptores de otras poblaciones cercanas, 16 en Madrid, 14 en el resto del estado y, como dato extremadamente curioso, un suscriptor al que se le enviaba el diario a Orán. Los colaboradores más destacables fueron el abogado y poeta Joaquín Fusell y Gil, catedrático de árabe y bibliotecario de la Universidad, Francisco Bahmonde Sessé, poeta y académico de San Carlos de Valencia, el notario José Mariano Ortiz, conocedor de la historia y arqueología valenciana o el matemático Antonio Rosell Viciano. (Somni. Colección Publicaciones periódicas. Diario de Valencia 1790-1835.

Recuperado el 12 de octubre de 2018, de:
http://webliblioteca.uv.es/cgi/view.pl?source=uv_se_b10210349).

Además de incluir noticias de interés local y general, Diario de Valencia fomentaba aspectos de la convivencia ciudadana, en la línea de pensamiento de la época, al exponer normas éticas o morales encaminadas a adoctrinar en términos de gobierno y política general. También estimulaba los estudios relacionados con la historia de la ciudad y daba voz a los lectores, con una sección abierta de cartas al diario. El apartado que nos interesa para nuestra finalidad de conocer la presencia de la danza en el primer año de andadura del Teatro Principal de Valencia es el llamado “Noticias particulares de Valencia”. En este apartado encontramos una serie de anuncios, donde de manera regular se recoge:

- Avisos
- Pérdidas
- Hallazgos
- Nodrizas
- Sirvientes
- Precios corrientes
- Teatro

En este último apartado se refleja la programación teatral, dando detalles en ocasiones de la obra, intérpretes, compañías o artistas invitados, etc. Son anuncios breves y escuetos, que no tienen nada que ver con la cantidad de información que puede extraerse de otras fuentes como, por ejemplo, los carteles teatrales conservados en diversas colecciones. Aún así, recurrimos a esta fuente porque en este período de tiempo tan concreto, 1832-1833, no conviven más fuentes que los anteriormente comentados *Libros de cuentas del Teatro* y la publicación de la cartelera en el Diario de Valencia.

4.3. Otras fuentes revisadas sin resultados.

La búsqueda de publicaciones que hagan referencia a la programación del Teatro Principal de Valencia en general, y a la presencia de la danza en ésta en particular ha supuesto la búsqueda en diversos archivos y repositorios que no han ofrecido resultados. Esta falta de resultados se debe a dos motivos. En primer lugar, encontramos fuentes que, si bien pueden aportar información sobre la programación del Teatro de forma detallada en diferentes momentos, su cronología no coincide con la temporada inaugural del Teatro Principal:

4.3.1. *Colección de Carteles Teatrales Valencianos del siglo XIX* existentes en la Biblioteca General e Histórica de la Universitat de València. Al iniciarse dicha colección en el año 1839 es posterior al objeto de estudio de este artículo.

4.3.2. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España. Recoge diferentes publicaciones culturales de la ciudad de Valencia.

-La Abeja del Turia. Setenta ejemplares, todos pertenecientes al año 1820.

-Actas de la Real Academia de las nobles artes establecida en Valencia con el título de San Carlos. Siete actas entre los años 1780 y 1804.

-Anuario Batlles. Un ejemplar de 1904.

-Boletín Musical. Veinte ejemplares, todos de 1928.

-Contemporánea. Treinta y tres ejemplares de la revista cultural , datados entre 1933 y 1935.

-El ciudadano español. Dos ejemplares de 1822.

-El Clarín. Trescientos ochenta y seis números publicados entre 1924 y 1936.

-Once ejemplares de "El Constitucional" de Agosto 1936.

-El Diablo Predicador. Veinticinco ejemplares de 1820 y 1821.

-El Fénix. Ciento cincuenta y tres ejemplares publicados entre 1847 y 1848.

-Diario Provincial de Valencia. Dos ejemplares, el primero de 1814 y el segundo de 1815.

-Correo de Valencia. Dos ejemplares, de 1797 y 1811.

De la relación anterior vemos que cronológicamente las únicas fuentes que pueden resultar de interés por su coincidencia cronológica son el Diario de Valencia y la revista El Clarín. Si, como hemos visto, la primera ha sido valiosa para la elaboración del perfil de la programación de la primera temporada teatral del teatro Principal, la segunda hace referencia únicamente al mundo taurino. Aún así, se ha realizado una revisión exhaustiva de todos los números correspondientes a El Clarín de los años 1832 y 1833, por si pudiera haberse hallado algún anuncio extraordinario relativo al Teatro, pero no ha sido así.

4.3.3. Archivo del Reino de Valencia. Es el archivo más importante de la Comunidad Valenciana y uno de los principales de España. Sus fondos son

imprescindibles para el estudio de los diversos aspectos económicos, políticos, sociales y culturales de la historia valenciana. Se ha realizado una búsqueda en los fondos de Hacienda y en los fondos pertenecientes a Información y Turismo. Aunque se ha encontrado algunos documentos referentes al teatro Principal que ofrecen información sobre la gestión de la actividad teatral, en ninguno de ellos aparece información referente a las obras representadas. Por otra parte, todos los documentos consultados datan ya del siglo XX, abarcando desde 1926 a 1975, por lo que cronológicamente también quedan descartados para el presente artículo. (ARCHIVO DEL REINO DE VALENCIA. Recuperado el 14 de octubre de 2018, de : <http://www.ceice.gva.es/es/web/archivo-del-reino>).

La tipología de documento consultado es diversa y se detalla a continuación.

Fondos de Hacienda:

- Auxiliar de cuentas corrientes de contribución industrial e los espectáculos representados.
- Registros de salida de tickets de espectáculos.
- Hojas de taquilla.
- Registro de sociedades.
- Balances y antecedentes de sociedades.
- Declaraciones de profesionales.
- Altas de espectáculos.

Fondos de Información y Turismo:

- Asuntos generales (relacionados casi siempre con la censura).
- Teatro.
- Cinematografía.
- NO-DO.
- Expedientes.
- El Buen Teatro (campana de difusión del teatro).
- Junta consultiva cinematográfica.
- Teatro guiñol.
- Notas internas, Partes, Inspección.

4.3.4. Archivo de la Catedral de Valencia. El interés en este archivo radica en la preservación de un fondo musical extremadamente rico. Así, con la intención de encontrar alguna partitura que pudiera hacer referencia a bailes o danzas, se ha realizado la búsqueda en las diversas catalogaciones, hasta llegar a la conclusión de que la única pieza musical preservada que corresponde a una danza es la *Danza del Pistolet*, que no guarda relación alguna con el Teatro Principal de Valencia. (García, 2016: 139p)

Otro hallazgo ha sido una serie de partituras que recogían la música interpretada en diferentes comedias representadas en la ciudad, pero en ninguna de ellas ha sido posible encontrar ninguna anotación en referencia a las danzas y bailes que podían ejecutarse en estas comedias o sus intermedios. Además, todas las encontradas pertenecen al siglo XVIII, quedando fuera del rango de fechas acotado para el presente artículo. (ARCHIVO DE LA CATEDRAL DE VALENCIA. Archivo musical. Recuperado el 14 de octubre de 2018 de: http://www.catedraldevalencia.es/archivo_musical.php).

5-RECOPIACIÓN DE RESULTADOS: PRESENCIA DE LA DANZA EN LA TEMPORADA INAUGURAL DEL TEATRO PRINCIPAL DE VALENCIA: RECOPIACIÓN DE RESULTADOS DEL 24 DE JULIO DE 1832 AL 25 DE JULIO 1833

Como se ha visto, el baile continuará su andadura, de acuerdo con los registros del último *Libro de cuentas del Teatro*, en el escenario del Teatro Principal. La primera función fue el 24 de julio de 1832, y queda señalado tanto en el último libro de cuentas como en el apartado Teatro del Diario de Valencia. Pese a que esta fecha de inicio es un hecho contrastado en diferentes fuentes, no aparece en ninguna de estas fuentes los detalles sobre el contenido de dicha representación, por lo que no consta que en ella se pusiera en escena algún baile. De hecho, no se ha podido encontrar los registros del contenido de ninguna de las funciones del mes de julio de 1832. Igualmente, en el mes de marzo de 1833 el Diario de Valencia deja de recoger los anuncios del Teatro, por lo que tampoco ha quedado registro de la actividad teatral ese mes.

La relación completa de todas las funciones en las que ha quedado constancia de la representación de algún baile o danza queda recogido en el apartado ANEXO.

A continuación, se incluye una serie de gráficos donde se plasma la cantidad de bailes o danzas representados divididos por categorías y/o estilo, divididos en períodos mensuales.

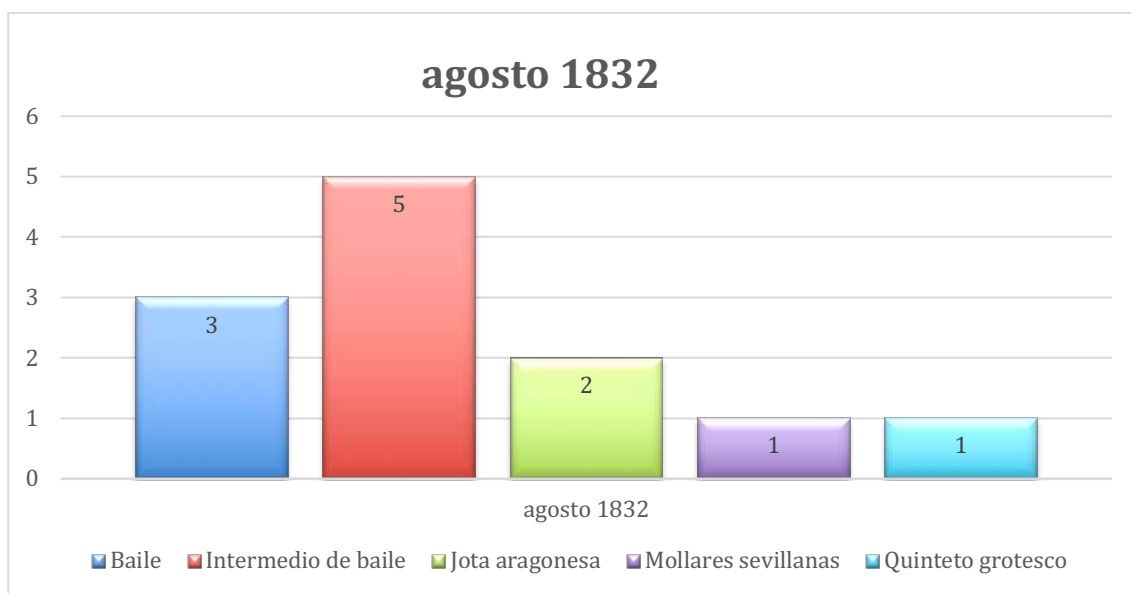


Figura 01. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de agosto de 1832

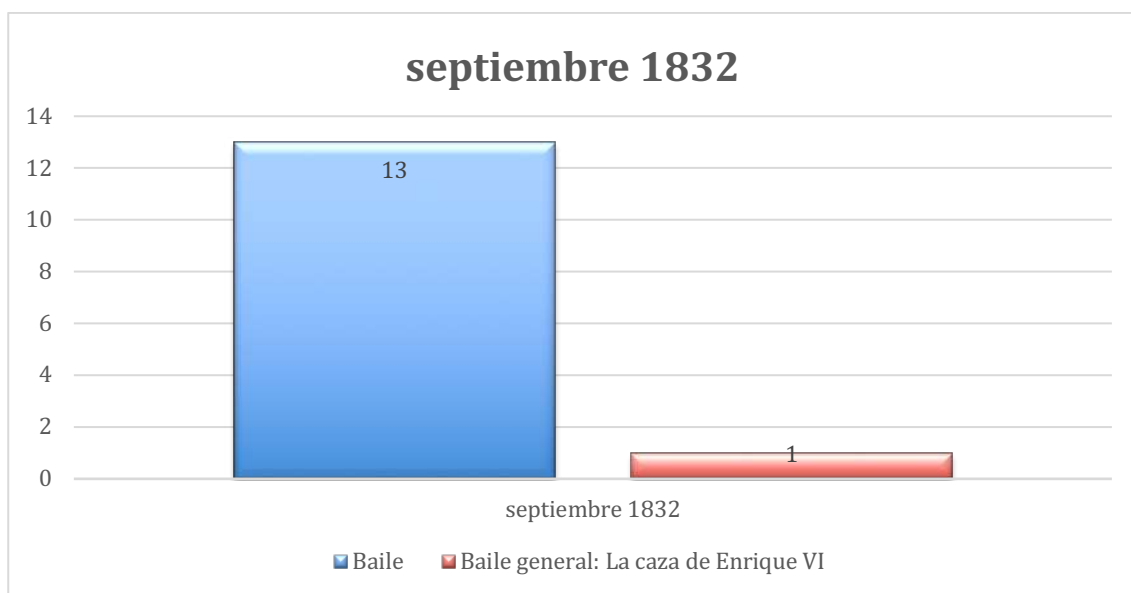


Figura 02. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de septiembre de 1832

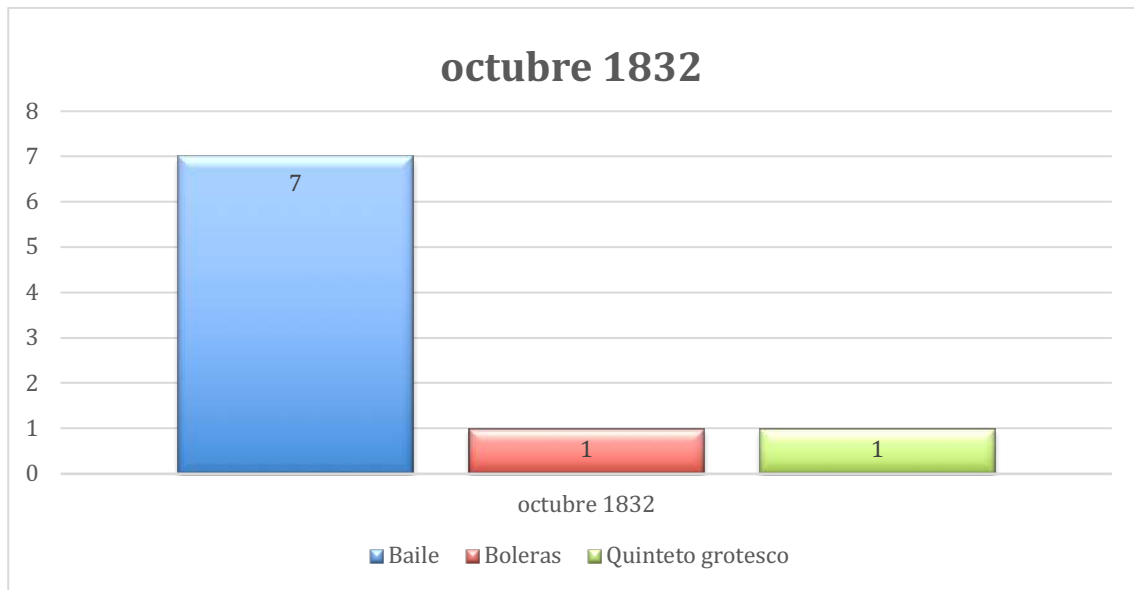


Figura 03. Relación de las obras dancadas representadas en el Teatro Principal el mes de octubre de 1832

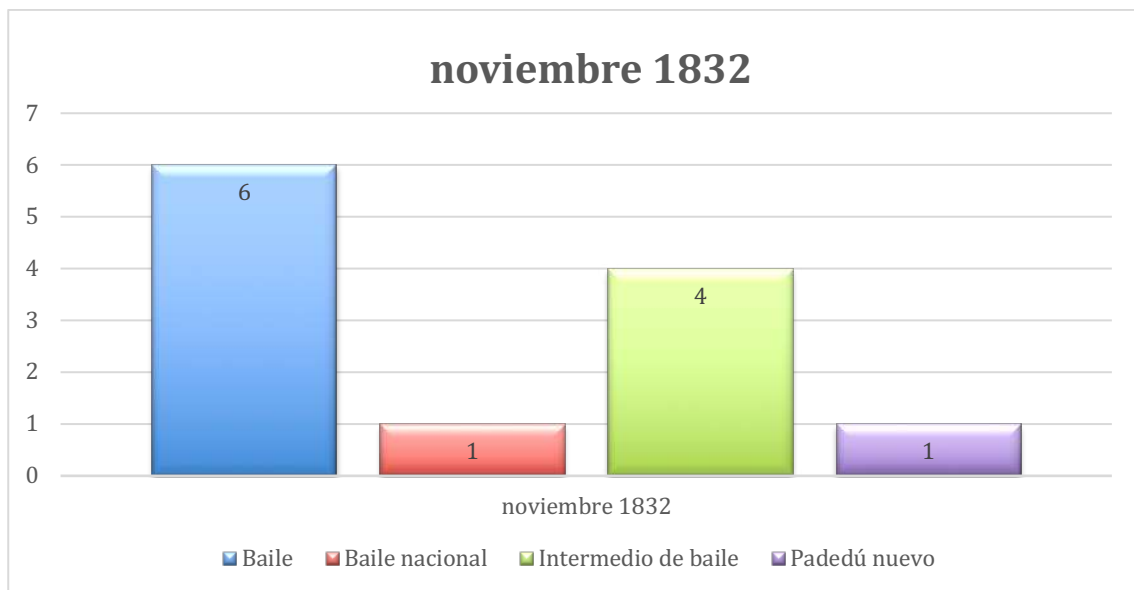


Figura 04. Relación de las obras dancadas representadas en el Teatro Principal el mes de noviembre de 1832

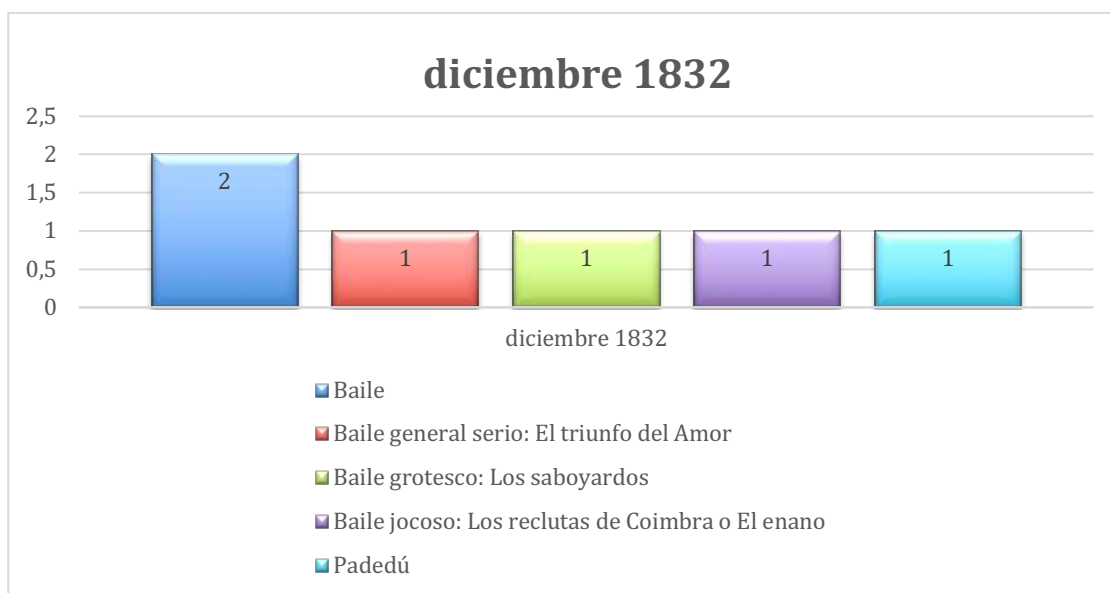


Figura 05. Relación de las obras dancadas representadas en el Teatro Principal el mes de diciembre de 1832



Figura 06. Relación de las obras dancadas representadas en el Teatro Principal el mes de enero de 1833

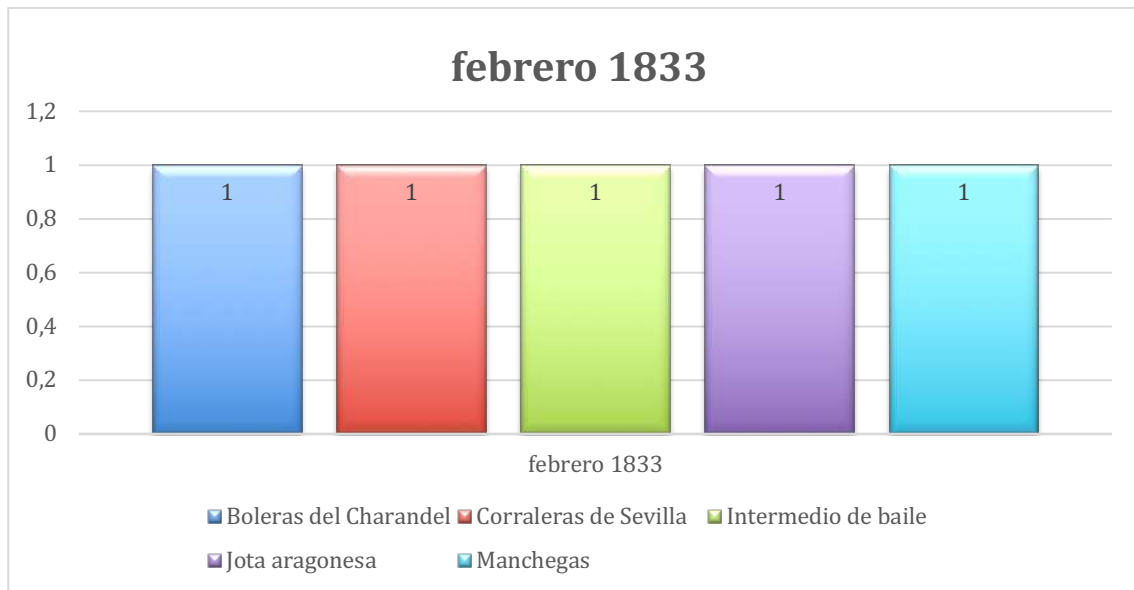


Figura 07. Relación de las obras dancadas representadas en el Teatro Principal el mes de febrero de 1833

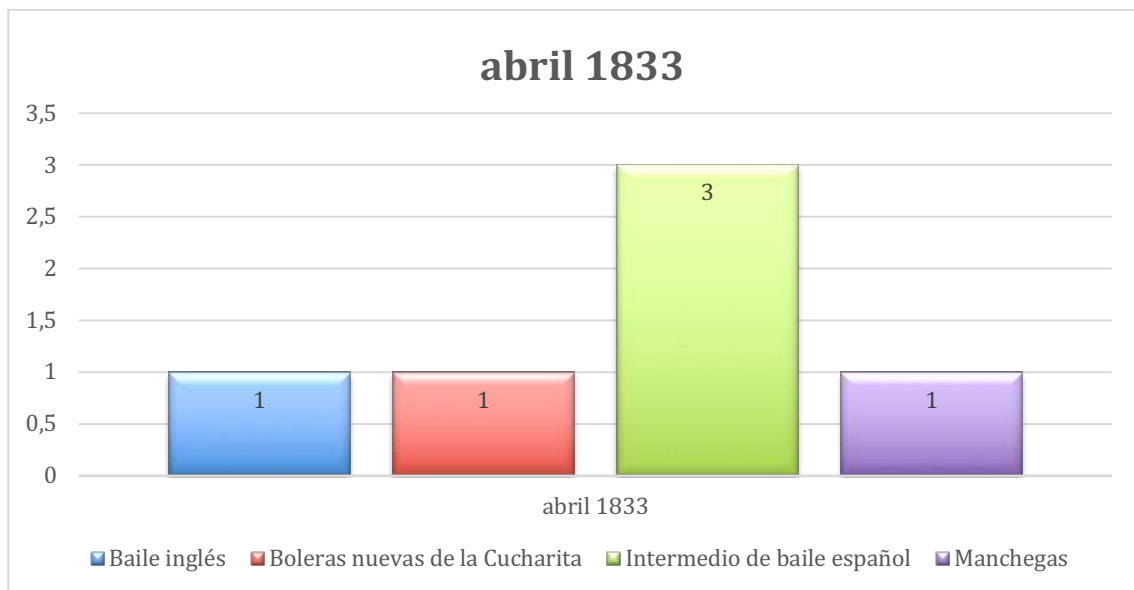


Figura 08. Relación de las obras dancadas representadas en el Teatro Principal el mes de abril de 1833

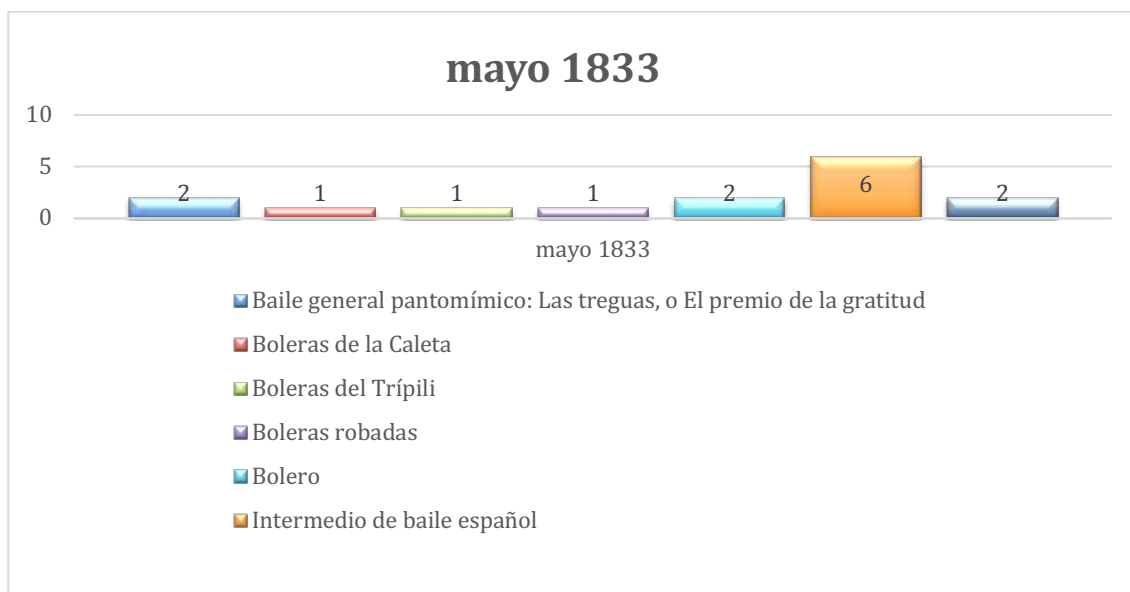


Figura 09. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de mayo de 1833

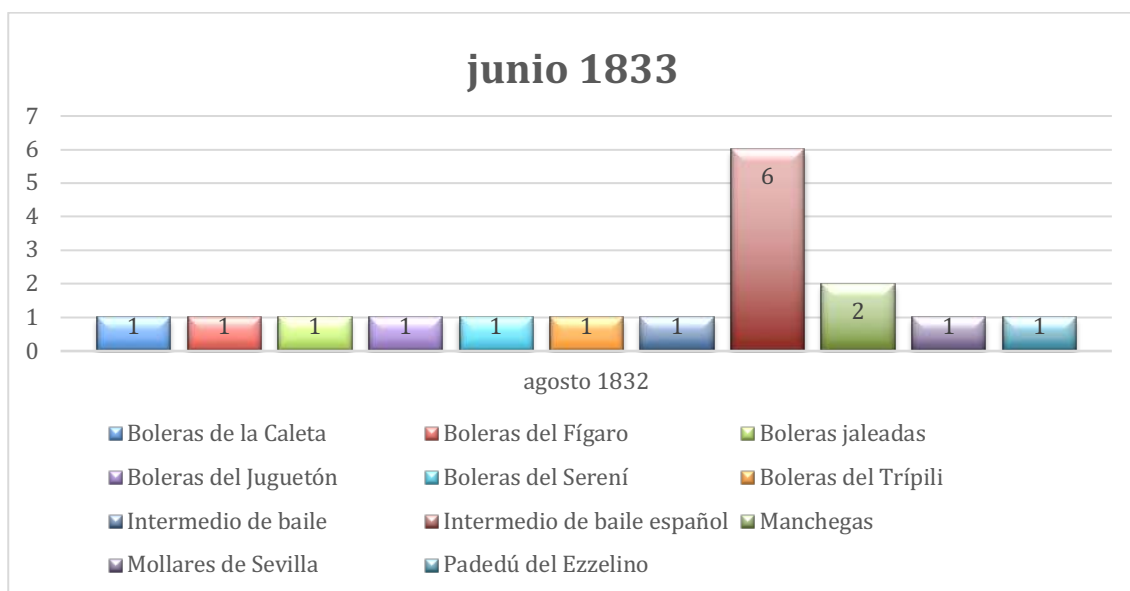


Figura 10. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de junio de 1833

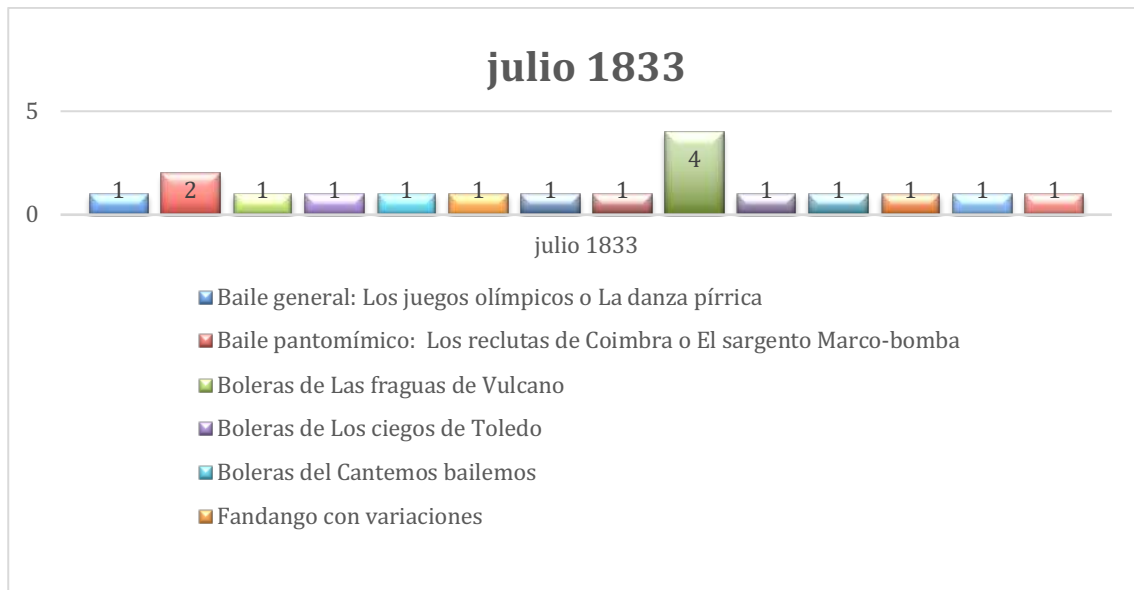


Figura 11. Relación de las obras dancadas representadas en el Teatro Principal el mes de julio de 1833

Para finalizar este apartado, se recoge en un último gráfico la actividad dancística en relación al número de funciones representadas y los meses, para poder observar la fluctuación de la presencia de la danza en la programación del Teatro Principal. El registro del mes de julio de 1832 queda sin datos por no disponer de información sobre las posibles danzas o bailes representados debido a la ausencia de anuncios en el Diario de Valencia.

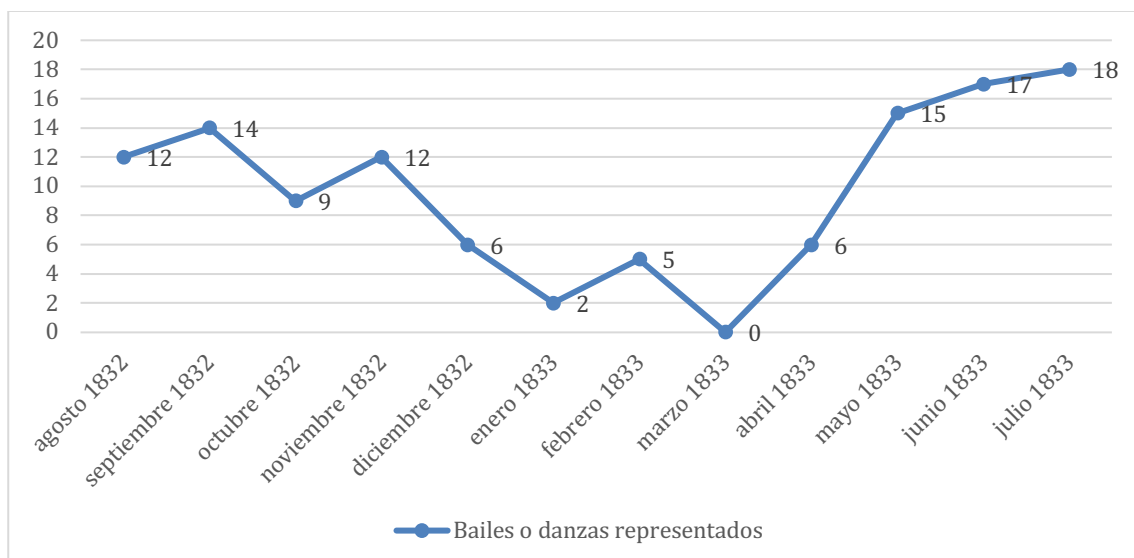


Figura 12. Relación de las obras dancadas representadas en el Teatro Principal desde agosto de 1832 a julio de 1833

6-CONCLUSIONES

De la recopilación de registros anteriores se puede concluir que la danza se encontraba, de forma habitual, en la programación de la temporada inaugural del Teatro Principal.

Debido a la naturaleza de la fuente que aporta más información en este período tan concreto, desde julio de 1832 a julio de 1833, en ocasiones no aparecen muchos detalles sobre las piezas interpretadas. Aún así, esta fuente, el Diario de Valencia, refleja diferentes tipos de danzas y bailes, que debían corresponderse por el gusto y la moda del momento.

Hay dos períodos en los que no ha quedado constancia, ni en el Diario de Valencia ni en los Libros de cuentas del Teatro, de ninguna de las representaciones realizadas en el Teatro Principal, por lo que es imposible valorar la presencia de la danza o el baile en estos períodos. Se trata del 24 al 31 de julio de 1832 y del mes de marzo de 1833.

En la mayoría de ocasiones observamos que el anuncio recoge únicamente la reseña baile, baile nacional, intermedio de baile o intermedio de baile español. Se pone de manifiesto, pues, una clara diferenciación entre las danzas y bailes de origen español y aquellos que responden a modos, estilos o escuelas de danza extranjeras como la italiana, rusa o francesa.

El folclore, las danzas de origen español, perviven en el escenario del Teatro Principal y son muy variadas: boleras, seguidillas, fandangos, mollarés, manchegas, jota... reafirman así el gusto del público por las danzas nacionales. Como ejemplo de danzas importadas encontramos el minuet, el patedú o el baile inglés, que igualmente recibían el aplauso del público.

Para finalizar, es reseñable el hallazgo de la representación de algunos bailes que se señalan de diferentes formas: baile general, baile jocoso, baile general serio, baile grotesco, baile pantomímico y baile general pantomímico. Se trata de espectáculos que tienen una identidad propia como obra, van más allá de un simple divertimento. Están compuestos por diferentes piezas danzadas y responden a un argumento. Así, encontramos los siguientes espectáculos: *La caza de Enrique VI* como baile general, *Los reclutas de Coimbra* como baile jocoso (nótese que aparece con dos segundos títulos diferentes: *Los reclutas de Coimbra, o sea el Enano* en el anuncio del 13 de diciembre de 1832 y *Los reclutas de Coimbra o El sargento Marco-bomba* los días 8 y 9 de julio de 1833. En estas dos últimas representaciones queda catalogado como baile pantomímico), *El triunfo del Amor* como baile general serio, *Los Saboyardos* como baile grotesco, *Las treguas o El premio de la gratitud* como baile general pantomímico y *Los juegos olímpicos o La danza pírica* (sic) como baile general.

Referencias

ALEMANY, M.J. (2009). *Historia de la danza I. Recorrido por la evolución de la danza desde sus orígenes hasta el siglo XIX*. Valencia: Piles, editorial de música S.A.

LAMARCA, L. (1840). *El teatro de Valencia, desde su origen hasta nuestros días*. Valencia: Imprenta de José Ferrer de Orga.

Ponencias, congresos, conferencias y seminarios:

GARCÍA MOSCARDÓ, V. (2016). *Los fondos musicales de la Catedral de Valencia: un recurso para la asignatura Movimientos y tendencias de obras coreográficas: análisis y práctica perteneciente a las enseñanzas superiores de danza*. Congreso nacional de investigación en danza 2016. Valencia, noviembre 2016. La investigación en Danza en España [Texto impreso] : Valencia, 2016. ISBN 9788494069772.

Revistas

GARCÍA MOSCARDÓ, V. (2016). *El baile en La Botiga de la Balda Registro de los espectáculos representados en base a los datos recopilados en los Libros de cuentas del teatro (1761-1832)*. Culturas. Revista de Gestión Cultural, 3(1), 15-34. doi: <https://doi.org/10.4995/cs.2016.4164>

Fuentes electrónicas

ARCHIVO DE LA CATEDRAL DE VALENCIA. Archivo musical. Recuperado el 14 de octubre de 2018 de: http://www.catedraldevalencia.es/archivo_musical.php

ARCHIVO DEL REINO DE VALENCIA. Recuperado el 14 de octubre de 2018, de : <http://www.ceice.gva.es/es/web/archivo-del-reino>

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. Repositori d'Objectes Digitals per a l'Ensenyament la Recerca i la Cultura (RODERIC). Recuperado el 12 de octubre de 2018, de: http://roderic.uv.es/faq_va.html

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. Somni. Colección Publicaciones periódicas. Diario de Valencia 1790-1835. Recuperado el 12 de octubre de 2018, de: http://webliblioteca.uv.es/cgi/view.pl?source=uv_se_b10210349

Fuentes de archivo

Archivo de la Diputación de Valencia, Fondos del Hospital. Teatro 1832 a 1833. Sig. VIII/25.

Listado de figuras

Figura 01. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de agosto de 1832.

Figura 02. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de septiembre de 1832.

Figura 03. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de octubre de 1832.

Figura 04. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de noviembre de 1832.

Figura 05. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de diciembre de 1832.

Figura 06. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de enero de 1833.

Figura 07. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de febrero de 1833.

Figura 08. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de abril de 1833.

Figura 09. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de mayo de 1833.

Figura 10. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de junio de 1833.

Figura 11. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal el mes de julio de 1833.

Figura 12. Relación de las obras danzadas representadas en el Teatro Principal desde agosto de 1832 a julio de 1833.

ANEXO

Transcripción del registro de los datos encontrados.

Agosto de 1832

- 03 de agosto de 1832: Intermedio de baile
- 09 de agosto de 1832: Jota aragonesa
- 17 de agosto de 1832: Mollares sevillanas
- 18 de agosto de 1832: Intermedio de baile
- 19 de agosto de 1832: Intermedio de baile
- 20 de agosto de 1832: Quinteto grotesco y Jota aragonesa
- 23 de agosto de 1832: Intermedio de baile
- 28 de agosto de 1832: Intermedio de baile
- 29 de agosto de 1832: Baile
- 30 de agosto de 1832: Baile
- 31 de agosto de 1832: Baile

Septiembre de 1832

- 04 de septiembre de 1832: Baile
- 05 de septiembre de 1832: Baile
- 06 de septiembre de 1832: Baile
- 07 de septiembre de 1832: Baile
- 11 de septiembre de 1832: Baile
- 12 de septiembre de 1832: Baile
- 13 de septiembre de 1832: Baile
- 14 de septiembre de 1832: Baile
- 18 de septiembre de 1832: Baile
- 19 de septiembre de 1832: Baile
- 20 de septiembre de 1832: La caza de Enrique VI (baile general).
- 21 de septiembre de 1832: Baile
- 25 de septiembre de 1832: Baile
- 26 de septiembre de 1832: Baile

Octubre de 1832

- 10 de octubre de 1832: Quinteto grotesco
- 20 de octubre de 1832: dos Bailes.
- 21 de octubre de 1832: Baile
- 23 de octubre de 1832: Baile
- 24 de octubre de 1832: Baile
- 25 de octubre de 1832: Boleras
- 26 de octubre de 1832: Baile
- 31 de octubre de 1832: Baile

Noviembre de 1832

- 06 de noviembre de 1832: Baile
- 10 de noviembre de 1832: Baile
- 11 de noviembre de 1832: Baile
- 14 de noviembre de 1832: Baile
- 15 de noviembre de 1832: Padedú nuevo
- 17 de noviembre de 1832: dos Intermedios de Baile
- 20 de noviembre de 1832: Baile.
- 21 de noviembre de 1832: Baile.
- 28 de noviembre de 1832: dos Intermedios de Baile.
- 29 de noviembre de 1832: Bailes nacionales.

Diciembre de 1832

- 6 de diciembre de 1832: Baile.
- 10 de diciembre de 1832: Padedú
- 13 de diciembre de 1832: Los Reclutas de Coimbra, ó sea el Enano (baile jocoso).
- 17 de diciembre de 1832: El triunfo del Amor (baile general serio).
- 28 de diciembre de 1832: Los Saboyardos (baile grotesco).
- 31 de diciembre de 1832: Baile.

Enero de 1833

-14 de enero de 1833: Los caprichos de un día de máscaras (baile general).

-28 de enero de 1833: Las manchegas de la Pia.

Febrero de 1833

-11 de febrero de 1833: Intermedio de baile.

-12 de febrero de 1833: Boleras del Charandel.

-13 de febrero de 1832: Las manchegas y Jota aragonesa.

-15 de febrero de 1833: Las corraleras de Sevilla.

Marzo de 1833

No aparecen anuncios teatrales en ninguno de los periódicos publicados este mes.

Abril de 1833

-13 de abril de 1833: Las manchegas.

-14 de abril de 1833: Intermedio de baile español.

-19 de abril de 1833: Intermedio de baile español.

-20 de abril de 1833: El baile Inglés, Boleras nuevas de la Cucharitas e Intermedio de baile español.

Mayo de 1833

-01 de mayo de 1833: Bolero.

-02 de mayo de 1833: Intermedio de baile español.

-04 de mayo de 1833: Intermedio de baile español.

-05 de mayo de 1833: Boletas de la Caleta.

-06 de mayo de 1833: Bolero.

-07 de mayo de 1833: Intermedio de baile español.

-08 de mayo de 1833: Intermedio de baile español.

-09 de mayo de 1833: Boleras del Trípili.

-10 de mayo de 1833: Padedú de la Inglesa.

-12 de mayo de 1833: Padedú de la Inglesa.

- 13 de mayo de 1833: Las treguas, o El premio de la gratitud (baile general pantomímico).
- 15 de mayo de 1833: Intermedio de baile español.
- 16 de mayo de 1833: Las treguas, o El premio de la gratitud (baile general pantomímico).
- 19 de mayo de 1833: Boleras robadas.
- 20 de mayo de 1833: Intermedio de baile español.

Junio de 1833

- 01 de junio de 1833: Intermedio de baile español.
- 02 de junio de 1833: Boleras del Trípili.
- 03 de junio de 1833: Intermedio de baile español.
- 05 de junio de 1833: Boleras jaleadas.
- 06 de junio de 1833: Las manchegas
- 07 de junio de 1833: Intermedio de baile español.
- 08 de junio de 1833: Boleras de Fígaro.
- 09 de junio de 1833: Intermedio de baile español
- 10 de junio de 1833: Las mollaras de Sevilla.
- 13 de junio de 1833: Intermedio de baile español.
- 14 de junio de 1833: Intermedio de baile español.
- 15 de junio de 1833: Las manchegas.
- 16 de junio de 1833: Intermedio de baile.
- 17 de junio de 1833: Boleras de la Caleta.
- 19 de junio de 1833: Boleras del Serení.
- 20 de junio de 1833: Padedú del Ezzelino.
- 22 de junio de 1833: Boleras del Juguetón.

Julio de 1833

- 01 de julio de 1833: Minuet ruso.
- 04 de julio de 1833: Intermedio de baile español.
- 06 de julio de 1833: Fandango con variaciones.
- 07 de julio de 1833: Intermedio de baile español.

- 08 de julio de 1833: Los reclutas de Coimbra, o el Sargento Marco-bomba (baile pantomímico).
- 09 de julio de 1833: Los reclutas de Coimbra, o el Sargento Marco-bomba (baile pantomímico).
- 12 de julio de 1833: Intermedio de baile español.
- 13 de julio de 1833: Intermedio de baile español.
- 14 de julio de 1833: Seguidillas manchegas.
- 15 de julio de 1833: Terceto de medio carácter y Furlanga de la Jota aragonesa.
- 17 de julio de 1833: Seguidillas de la Cucharita.
- 19 de julio de 1833: Gabota (sic).
- 20 de julio de 1833: Boleras de los Ciegos de Toledo.
- 21 de julio de 1833: Boleras del Cantemos bailemos.
- 24 de julio de 1833: Sinfonía de la ópera los dos Fígaros.
- 25 de julio de 1833: Los juegos olímpicos, o la Danza pírica (sic.) (baile general).
- 26 de julio de 1833: Boleras de las Fraguas de Vulcano.

LOS EQUIPOS DIRECTIVOS HABLAN: ENSEÑANZA DE PROYECTOS EN INGLÉS EN LAS EASD ESPAÑOLAS

P.Miralles², M.Martínez¹, S.Ros¹, B.Huertas¹, C.Caro¹.

¹ Design in English. Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela.

²Design in English. Escola d'Art i Superior de Disseny d'Alcoi.

Resum

En un món globalitzat on l'anglès és la llengua més utilitzada per tot tipus d'intercanvis internacionals, pareix lògic pensar que és important també en l'àmbit del disseny. Especialment en els projectes i en el procés creatiu que els acompanya. Com afecta açò a les Escoles Superiors de Disseny espanyoles? És important incloure la competència en anglès professional (CT5) en l'ensenyament de projectes?

El present treball busca donar una resposta mitjançant un qüestionari realitzat a un membre de l'equip directiu de totes les escoles públiques espanyoles on s'imparteixen Ensenyances Artístiques Superiors. Aquest qüestionari abraça temes directament relacionats amb l'anglès com a mitjà d'instrucció (EMI) en tots els blocs que comprèn l'assignatura de projectes.

Les respostes a aquest qüestionari mostren dades sorprenents, analitzades tant a nivell vertical de cadascuna de les escoles consultades, com a nivell horitzontal o transversal: considerant totes les escoles a la mateixa vegada en cadascuna de les preguntes del qüestionari. La intenció d'aquesta investigació és fomentar l'adquisició de la CT5 a les Escoles d'Art i Superiors de Disseny de tota Espanya fent complir allò que s'estipula en els plans d'estudis de les Ensenyances Artístiques Superiors.

Paraules clau

Disseny; Projectes; EMI; Qüestionari; Equips directius.

Resumen

En un mundo globalizado donde el inglés es el idioma más utilizado para todo tipo de intercambios internacionales, parece lógico pensar que es importante también en el mundo del diseño. Especialmente en el ámbito de los proyectos y en el proceso creativo que los acompaña. ¿Cómo afecta esto a las Escuelas Superiores de Diseño españolas? ¿Es importante incluir la competencia en inglés profesional (CT5) en la enseñanza de proyectos?

El presente artículo tiene como objetivo principal responder a estas premisas a través de un cuestionario realizado a miembros de los equipos directivos de todas las escuelas públicas españolas donde se imparten Enseñanzas Artísticas Superiores. Este cuestionario aborda temas directamente relacionados con el inglés como medio de instrucción (EMI) en todos los bloques que comprende la asignatura de proyectos.

Las respuestas a dicho cuestionario arrojan datos sorprendentes que son analizados tanto a nivel vertical, de cada escuela consultada, como a nivel horizontal o transversal: teniendo en cuenta a todas las escuelas a la vez comparando pregunta a pregunta. Se pretende que esta investigación sirva como base para fomentar la adquisición de la CT5 en las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño de España- EASD haciendo cumplir lo estipulado en los planes de estudio de las enseñanzas superiores de diseño.

Palabras clave

Diseño; Proyectos; EMI; Cuestionario; Equipos directivos.

Abstract

In a globalized world where English is the most used language for all kinds of international exchanges, it seems reasonable to think that it is also important in the world of design. Specially in the area of projects and their creative process. How is this applied in Spanish Higher Schools of Art and Design? Is it important to include Professional English Competence, Transversal Competence 5 (CT5) in Project learning?

This work seeks to answer those questions through a survey. It has been answered by a member of the Headmaster's Office of each public Spanish Higher School of Art and Design where official Higher Studies of Design are taught. This questionnaire addresses topics directly related to English as a medium of instruction (EMI) in all the sections that comprise the subject of design projects.

The answers to that questionnaire show surprising data that are analyzed both vertically, of each school consulted, as well as horizontally or transversally: taking into account all the schools at the same time, comparing question to question. The aim is to set a starting point to encourage the acquisition of CT5 in all Spanish Higher Schools of Art and Design, according to study programs of High Studies of Design.

Keywords

Design; Projects; EMI; Questionnaire; Headmaster's Office.

1. INTRODUCCIÓN

El Real Decreto 633 de 2010 de 14 de mayo establece en su articulado las competencias que un estudiante debe adquirir (y que por tanto los centros educativos deben impartir) en las Enseñanzas Artísticas Superiores en España. Entre ellas, aparece la Competencia Transversal 5: “Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito del desarrollo profesional correspondiente” (Ministerio de Educación, 2010). Como establece Ros (2018) en el artículo *Cómo y por qué enseñar en inglés en las EASD españolas*, “un estudiante puede obtener la titulación en cualquier Escuela Superior de Diseño española sin haber tenido contacto con una lengua extranjera”¹.

Y cualquier escuela puede confeccionar su plan de estudios sin contemplar el inglés ni siquiera como asignatura, ya que el mencionado Real Decreto no incluye la lengua extranjera en su listado de materias. Tras el estudio realizado en las escuelas públicas españolas se ha observado que algunas de ellas han incluido una asignatura denominada en la mayoría de los casos “Inglés Técnico” en la que se imparte la CT5 de una manera lingüística y no a través de asignaturas de contenido. El mismo Real Decreto establece: “(...) La función del diseño como mediador entre tecnología y arte, cultura, producción y consumo es imprescindible en la sociedad actual. Diseño e innovación (...) facilitan el acceso a nuevos mercados (...)”

¿Acaso el acceso a nuevos mercados no sería más factible a través de egresados que hayan recibido contenido específico de su especialidad en inglés, considerado como el sistema operativo de la conversación global?²

No en vano, las conclusiones de la experiencia piloto llevada a cabo en la EASD Orihuela desde 2013 reflejada en el artículo de Ros (2018) *Teaching in English in the Spanish Higher Schools of Art and Design. An inclusive approach*³, así lo establecen: los estudiantes reconocen haber mejorado sus competencias comunicativas después de sólo una asignatura de contenido cursada en inglés.

En este sentido, el trabajo que aquí se expone pretende averiguar la opinión de las escuelas superiores de toda España a través de una encuesta realizada

¹ ROS, S., CARO, C., MIRALLES, P., HUERTAS, B., MARTÍNEZ, M. (2018) *Cómo y por qué enseñar en inglés en las EASD españolas*. Anuari d'Investigació ISEACV Curs 2016/2017.

² HOWSON, P. (2013) *The English Effect* [archivo pdf]. Recuperado de: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>

³ ROS, S., MIRALLES, P., CARO, C., MARTÍNEZ, M., HUERTAS, B. (2018) *Teaching in English in the Spanish Higher Schools of Art and Design. An inclusive approach*, INTED2018 Proceedings, pp. 9369-9375. doi: [10.21125/inted.2018.2310](https://doi.org/10.21125/inted.2018.2310)

a un miembro de cada equipo directivo. Dicha encuesta, aparte de intentar comprobar la importancia de la CT5 a nivel general, también va dirigida a demostrar cómo puede influir su adquisición en la mejora de las competencias necesarias en el área de la materia Proyectos, o, dicho de otro modo, cómo puede ayudar la CT5 a que la asignatura de proyectos produzca un mayor aprovechamiento por parte del estudiante. El número de ECTS de esta materia es 28, el de mayor peso en todas las especialidades, sólo superado por “Lenguajes y técnicas de representación y comunicación”, que da lugar a varios tipos de asignatura. La materia “Proyectos” siempre desemboca en una única que es el centro receptor del contenido impartido en el resto de materias de cada especialidad y es la que relaciona directamente los estudios con el ejercicio de la profesión.

2. MATERIALES Y MÉTODO

Los datos que aparecen en este trabajo han sido recopilados por 3 miembros del equipo investigador entre febrero y mayo de 2018.

Se han buscado todas las escuelas públicas que imparten Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) en el territorio nacional a través de la web de la Confederación de Escuelas de Artes Plásticas y Diseño (CEA). Son 42 centros referidos en el apéndice.

Se parte del estudio de Ros (Op. Cit. a) como estado del arte para este trabajo, utilizando sus datos como análisis documental inicial a completar con la información obtenida de las fuentes directas.

El método utilizado en esta investigación se estructura en dos partes:

La elaboración de una encuesta que determine la influencia del inglés en el proceso creativo del diseñador, y

El diseño del proceso de encuestación para validarla.

La primera fase de este método ha consistido en realizar una investigación paralela en dos líneas diferentes. Por un lado, validar los datos usados como materiales, esto es, comprobar la validez del estado de la cuestión tomada como punto de partida como establece Ros (Op. Cit. a) y, por otro, sistematizar un proceso de encuestación que se adecúe a las necesidades de obtención de resultados de nuestra investigación en concreto.

Dicho proceso de encuestación consiste en responder a 16 preguntas, agrupadas en 7 apartados. El primero de estos apartados es genérico, y contiene 2 preguntas muy relacionadas entre sí acordadas por el equipo de investigación:

1. ¿Qué relevancia crees que tiene el uso del inglés en la vida profesional de un diseñador recién titulado?
2. ¿Qué relevancia crees que tiene el uso del inglés en la vida del estudiante de diseño en la actualidad?

Los 6 apartados siguientes corresponden a la incidencia del proceso creativo proyectual definido por Munari⁴: Se ha escogido este método porque se puede ajustar a varias disciplinas de diseño: interiores, gráfico y diseño de producto, principalmente. También es idóneo porque desmenuza el acto de desarrollar la creatividad teniendo en cuenta aspectos previos a los que dota de importancia. Así como a procesos posteriores a la generación del diseño que se acoplan muy bien al estudio de una disciplina que en principio no parece tener relación con éste, como es el uso de una lengua vehicular extranjera en asignaturas de contenido específico. Mediante la incorporación de la metodología de Munari, se puede observar que, tanto las reflexiones iniciales antes de la consecución del diseño final como las comprobaciones posteriores para verificar su validez, son aspectos relevantes en los que el inglés puede tener, como hipótesis, su influencia para mejorarlos. De la misma forma que un docente en su labor de investigación en clase de proyectos pone en práctica, mejorando progresivamente según van pasando por sus manos generaciones sucesivas de estudiantes. Dicha investigación puede implementar aspectos detectados con anterioridad.

Así, en el apartado 2 se pregunta sobre la definición del problema a resolver:

3. ¿En qué medida la competencia lingüística en inglés (en adelante CT5) ayuda al estudiante a solucionar los siguientes aspectos del proceso proyectual: condiciones de partida?
4. ¿En qué medida la CT5 ayuda al estudiante a solucionar los siguientes aspectos del proceso proyectual: programa de necesidades?
5. ¿En qué medida la CT5 ayuda al estudiante a solucionar los siguientes aspectos del proceso proyectual: contexto/entorno?

En el apartado 3 las cuestiones van dirigidas a la investigación y análisis del problema:

6. ¿En qué medida la CT5 es relevante para la recopilación de datos?
7. ¿En qué medida la CT5 es relevante para el estudio de referentes de diseño?
8. ¿En qué medida la CT5 es relevante para el análisis de los datos recopilados?

En el apartado 4 las preguntas versan sobre la creatividad y la ideación:

⁴Munari, B. (1983). *Cómo nacen los objetos*. Barcelona: Gustavo Gili.

9. ¿Cuál es la importancia según tu criterio de la CT5 para elaborar bocetos y diagramas?
10. ¿Cuál es la importancia según tu criterio de la CT5 para elaborar maquetas de trabajo?
11. ¿Cuál es la importancia según tu criterio de la CT5 para elaborar un “moodboard” o collage de colores y materiales?

El apartado 5 se refiere al desarrollo de los proyectos:

12. ¿Cómo de relevante consideras la CT5 para el siguiente aspecto del desarrollo del proyecto? Elección de materiales y tecnología empleada (incluye software informático).
13. ¿Cómo de relevante consideras la CT5 para el siguiente aspecto del desarrollo del proyecto? Experimentación con las ideas proyectadas y prototipado del objeto proyectado.

En el apartado 6 se pregunta sobre la verificación del proyecto:

14. ¿Cómo valoras la adquisición de la CT5 para el testeo de la validez del proyecto?
15. ¿Cómo valoras la adquisición de la CT5 para la evaluación de los resultados obtenidos con el proyecto?

Por último, el apartado 7 va dirigido a averiguar aspectos de la comunicación de los proyectos:

16. En el entorno laboral actual, ¿cuánto es deseable la CT5 a la hora de presentar el proyecto al cliente o al equipo multidisciplinar con el que se trabaja o a posibles empleadores?

En la segunda fase se ha efectuado el mismo método de encuesta telefónica utilizado para elaborar el artículo de S. Ros (Op. Cit. a): “Para contactar se ha llamado al teléfono oficial del centro y se ha solicitado hablar con un miembro de la junta directiva las veces necesarias hasta conseguir el interlocutor”.

Han sido registrados los siguientes datos:

- Persona responsable y cargo del entrevistado.
- Escuela a la que pertenece.
- Especialidad a la que pertenece el encuestado.
- Asignaturas que imparte.
- Sexo del encuestado.
- Nivel de lengua extranjera.
- Experiencia profesional en años de docencia.

Asignaturas que se imparten en inglés u otra lengua extranjera: denominación, curso, semestre, tipo (básica, obligatoria, optativa), número de créditos, especialidad y año que empezó a impartirse.

Se les informa de que el motivo de la llamada es realizar un estudio sobre la importancia de la CT5 en los estudios de diseño en general y en el ámbito de la materia de proyectos en particular.

Se pide a los encuestados que valoren las respuestas de 0 a 4 puntos, es decir, a cada una de las preguntas se responde con un número de 0 a 4, siendo el 0 “nada”, el 1 “muy poco” el 2 “algo”, el 3 “bastante” y el 4 “mucho”.

Así, se obtienen las respuestas a estas 16 preguntas por parte de las 42 personas encuestadas, todas ellas miembros del equipo directivo de su respectiva escuela.

Se vuelcan los datos a una tabla general denominada “Tabla Madre” en la que se traduce cada escalón de respuesta a un código de color para hacer más asequible el análisis de los datos. De esta manera, cuando la respuesta es un 4, que es la máxima puntuación, se grafía en la escala en color azul, cuando es un 3 en verde, cuando es un 2 en amarillo, un 1 en naranja y un 0 en rojo, en una suerte de gradación cromática indicativa de la importancia que los encuestados dan al inglés en cada una de las preguntas.

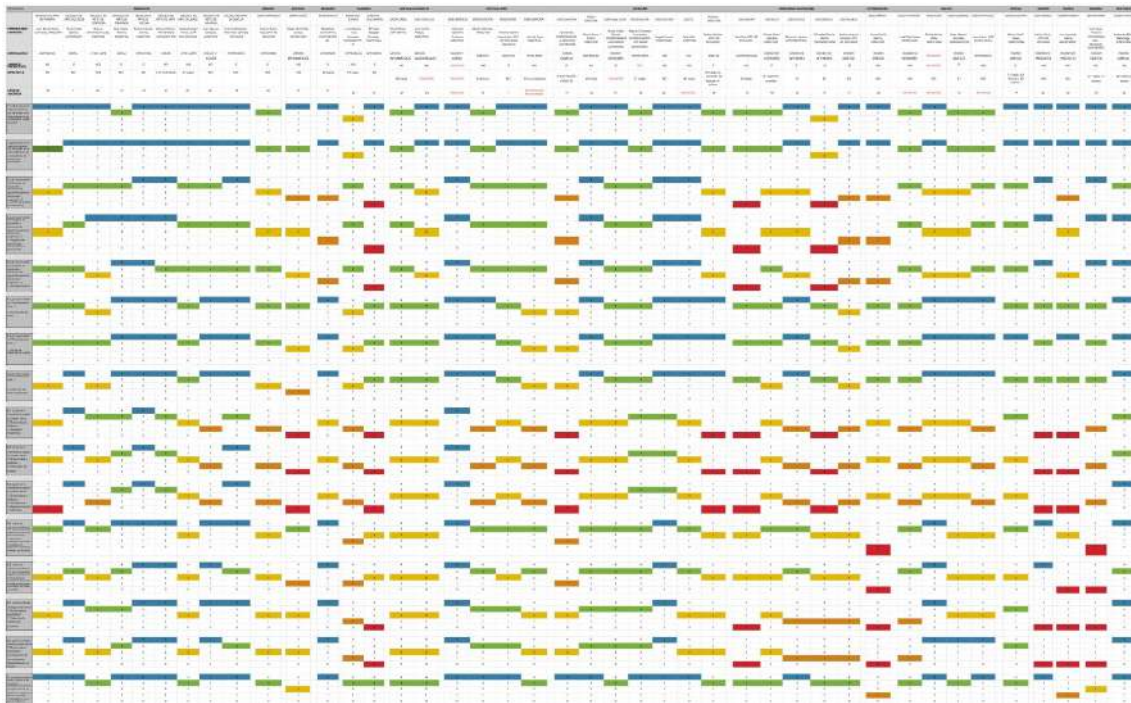


Figura 1. “Tabla Madre” donde se han volcado todas las respuestas según un código de color.

En la tabla, se colocan las diferentes escuelas en las columnas, y las preguntas en las filas, de tal manera que haciendo una lectura horizontal o

transversal se observa de un solo vistazo la respuesta a cada pregunta por parte de todas las escuelas. Si se observa la tabla de una manera vertical, se obtiene la importancia que cada escuela en concreto otorga a las sucesivas preguntas.

PREGUNTAS	ANDALUCÍA									ARAGÓN	ASTURIAS	BALEARES	CANARIAS	
	ESQUELA DE ARTE DE ALMERÍA	ESQUELA DE ARTE DE CÁDIZ	ESQUELA DE ARTE DE CÓRDOBA	ESQUELA DE ARTE DE GRANADA	ESQUELA DE ARTE DE HUELVA	ESQUELA DE ARTE DE JAÉN	ESQUELA DE ARTE DE JEREZ	ESQUELA DE ARTE DE MÁLAGA	ESQUELA DE ARTE DE SEVILLA	ESDA-ZARAGOZA	ESAPA-AYLÉS	EASD-Baleares	EASD-Cruz Canaria	EASD-Sm. Cruz Tenerife
1.1. ¿Qué relevancia crees que tiene el uso del inglés en la vida profesional de un diseñador recién titulado?	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1.2. ¿Qué relevancia crees que tiene el uso del inglés en la vida profesional de un estudiante de diseño en la actualidad?	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.1. ¿En qué medida la CT5 ayuda al estudiante a solucionar los siguientes aspectos del proceso proyectual: 1. Contexto/entorno (Comprender)?	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.2. ¿En qué medida la CT5 ayuda al estudiante a relacionar los siguientes aspectos del proceso proyectual: 2. Programar (Comprender y Documentar)?	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 2. Fragmento ampliado de la “Tabla Madre” donde se aprecia cómo se resalta en código de color cada respuesta dada a las preguntas.

Se observa que los datos son muy numerosos, y, debido a la proximidad semántica de las preguntas de cada apartado, se decide elegir para el análisis de los mismos la más representativa en cada caso. De esta manera, reducimos la tabla a 7 preguntas esenciales para hacer más fácil la interpretación de los datos, una por apartado:

1. ¿Qué relevancia crees que tiene el uso del inglés en la vida profesional de un diseñador recién titulado o para un estudiante de diseño en la actualidad?
2. ¿En qué medida la CT5 ayuda al estudiante a solucionar los siguientes aspectos del proceso proyectual: contexto/entorno?
3. ¿En qué medida la CT5 es relevante para el estudio de referentes de diseño?
4. ¿Cuál es la importancia según tu criterio de la CT5 para elaborar bocetos y diagramas?
5. ¿Cómo de relevante consideras la CT5 para el siguiente aspecto del desarrollo del proyecto? Elección de materiales y tecnología empleada (incluye software informático).
6. ¿Cómo valoras la adquisición de la CT5 para el testeo de la validez del proyecto?

7. En el entorno laboral actual, ¿cuánto es de deseable la CT5 a la hora de presentar el proyecto al cliente o al equipo multidisciplinar con el que se trabaja o a posibles empleadores?



Figura 3. “Tabla Madre” condensada con las 7 preguntas definitivas y con el porcentaje agrupado de respuestas 3 y 4 (bastante/mucho) y de respuestas 0 y 1 (nada/muy poco).

Se decide también unificar las respuestas altas para conseguir una interpretación más clara, con puntuación 3 y 4 (bastante/mucho) y las respuestas bajas, con puntuación 0 y 1 (nada/muy poco) en la suma total de los encuestados, de tal manera que de cada pregunta tengamos una visión inmediata de la opinión de los mismos a través de porcentajes de respuesta. Es decir, de cada pregunta obtenemos un porcentaje de respuestas “bastante o mucho”, otro porcentaje de respuestas “nada o muy poco” y un tercer porcentaje que completa hasta el 100% de respuestas “algo” (2 puntos). De esta manera la tendencia de la opinión es muy visual y fácilmente interpretable. Las respuestas centrales de la tabla, es decir, los “algo” o respuestas que puntúan 2, hacen de contrapunto, árbitro o juez para matizar respuestas igualadas, ya que indica que la competencia tiene influencia en el proceso, si bien moderada.

La suma de estos porcentajes agrupados se representa también con colores. Cuanto más azul más porcentaje de respuestas altas y cuanto más rojo, más porcentaje de respuestas bajas a cada pregunta. Los tonos amarillos u ocres denotan porcentajes intermedios (ver *Tabla 4*)

Para contrastar los datos se han tenido en cuenta las siguientes características: qué nivel de L2 -lengua extranjera no materna tienen los encuestados, imparten proyectos o no, pertenecen a provincias con alto porcentaje de residentes extranjeros... Por tanto se han evaluado las respuestas según estas clasificaciones, mostradas a continuación, para contrastar los datos con la “Tabla Madre” general. La intención es comprobar si los datos se ven alterados sustancialmente dependiendo de las circunstancias de los encuestados para así profundizar en el estudio de la incidencia del

inglés y su percepción, para observar si puede seguir un patrón. Surgen así, aparte de la tabla original, 7 tablas más:

Tabla 1: todos los encuestados que tienen nivel de inglés superior a A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Tabla 2: todos los encuestados que imparten proyectos.

Tabla 2bis: encuesta encuestados que imparten proyectos y que además tienen nivel de inglés.

Tabla 2 tris: encuestados que imparten proyectos y de nivel acreditado de inglés inferior a B1.

TABLA 02 tris ENCUESTADOS QUE IMPARTEN PROYECTOS Y NO SABEN INGLÉS											
REGUNTAS	ANDALUCÍA				ARAGÓN		CANARIAS		CASTILLA-LEÓN		
PERSONA QUE CONTESTA:	ESCUELA DE ARTE DE CÁDIZ	ESCUELA DE ARTE DE GRANADA	ESCUELA DE ARTE DE HUELVA	ESCUELA DE ARTE DE SEVILLA	ESDA-ZARAGOZA	ESDA-Isa Cruz Tenerife	ESDA-SORIA				
	Paco Cortés, SECRETARIO	Blas Calero Ramos, DIRECTOR	Antonio García Gómez, DIRECTOR	Ana Cantalapiedra Navarro, JEFA DE ESTUDIOS	Victoria Rubio Vigil, JEFA DE ESTUDIOS	Mª Jesús Delgado González, DIRECTORA	Antonio Bartola Hernández, JEFE DE ESTUDIOS ADJUNTO				
ESPECIALIDAD	MODA	MODA	ESCALFURA	FOTOGRAFÍA	INTERIORES	INTERIORES	GRÁFICO				
¿IMPARTE PROYECTOS?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ				
NIVEL DE L2	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO				
AÑOS DE DOCENCIA	4	16	36	18	26	29	1				
								Nº DE RESPUESTAS DE ESTE VALOR	Nº TOTAL DE ESCUELAS DE ESTA TABLA	% ASIGNADO A CADA VALOR DE CADA PREGUNTA	% agrupados PREGUNTAS
1. ¿Cuál referencia crees que tiene el uso del inglés en la vida profesional de un diseñador/a recién titulado/a para un estudiante de diseño en la actualidad?	3	4	6	4	4	4	3	5	7	71,43 %	100,00 %
	2	3	3	3	3	3	3	2	7	28,57 %	0,00 %
	2	2	2	2	2	2	2	0	7	0,00 %	0,00 %
	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0,00 %	0,00 %
	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0,00 %	0,00 %
								7		100,00 %	COMPROBACIÓN DE SUMAS
2. ¿En qué medida la CTS ayuda al estudiante a relacionar los siguientes aspectos del proceso proyectual...?	4	4	4	4	4	4	4	2	7	28,57 %	71,43 %
	3	3	3	3	3	3	3	3	7	42,86 %	0,00 %
	2	2	2	2	2	2	2	1	7	14,29 %	14,29 %
	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0,00 %	0,00 %
	0	0	0	0	0	0	0	1	7	14,29 %	14,29 %
								7		100,00 %	COMPROBACIÓN DE SUMAS
3. ¿En qué medida la CTS es relevante para...?	4	4	4	4	4	4	4	3	7	42,86 %	100,00 %
	3	3	3	3	3	3	3	4	7	57,14 %	0,00 %
	2	2	2	2	2	2	2	0	7	0,00 %	0,00 %
	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0,00 %	0,00 %
	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0,00 %	0,00 %
								7		100,00 %	COMPROBACIÓN DE SUMAS
4. ¿Cuál es la importancia según tu criterio de la CTS para idear y elaborar...?	4	4	4	4	4	4	4	2	7	28,57 %	57,14 %
	3	3	3	3	3	3	3	2	7	28,57 %	0,00 %
	2	2	2	2	2	2	2	1	7	14,29 %	14,29 %
	1	1	1	1	1	1	1	1	7	14,29 %	28,57 %
	0	0	0	0	0	0	0	1	7	14,29 %	14,29 %
								7		100,00 %	COMPROBACIÓN DE SUMAS
5. ¿Cómo de relevante consideras la CTS para los siguientes aspectos del desarrollo de los proyectos?	4	4	4	4	4	4	4	4	7	57,14 %	71,43 %
	3	3	3	3	3	3	3	1	7	14,29 %	0,00 %
	2	2	2	2	2	2	2	2	7	28,57 %	28,57 %
	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0,00 %	0,00 %
	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0,00 %	0,00 %
								7		100,00 %	COMPROBACIÓN DE SUMAS
6. ¿Cómo valoras la adquisición de la CTS para estos apartados...?	4	4	4	4	4	4	4	3	7	42,86 %	71,43 %
	3	3	3	3	3	3	3	2	7	28,57 %	0,00 %
	2	2	2	2	2	2	2	1	7	14,29 %	14,29 %
	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0,00 %	0,00 %
	0	0	0	0	0	0	0	1	7	14,29 %	14,29 %
								7		100,00 %	COMPROBACIÓN DE SUMAS
7. En el entorno laboral actual, ¿cómo es de deseable la competencia lingüística en inglés a la hora de presentar el proyecto de diseño o el informe publicitario con el que se trabaja a quienes empleamos?	4	4	4	4	4	4	4	5	7	71,43 %	100,00 %
	3	3	3	3	3	3	3	2	7	28,57 %	0,00 %
	2	2	2	2	2	2	2	0	7	0,00 %	0,00 %
	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0,00 %	0,00 %
	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0,00 %	0,00 %
								7		100,00 %	COMPROBACIÓN DE SUMAS

Figura 4. Tabla 02tris condensada con las 7 preguntas definitivas

Tabla 3: todos los encuestados de nivel acreditado de inglés inferior a B1.

Tabla 4: encuestados que imparten escuelas situadas en provincias cuya población de extranjeros residentes procedentes de la UE (no hispanoparlantes)⁵ es mayor del 1% del censo total.

Tabla 4bis: encuestados que imparten en escuelas situadas en provincias cuya población residente extranjera procedente de la Unión Europea (no hispanoparlantes) es menor del 1%.

Se realiza también un análisis vertical de los datos teniendo en cuenta todo lo que ha contestado cada escuela (las 7 preguntas). Así se puede observar la misma gama de colores en la tabla, pero referida por columnas para determinar cuántas respuestas “mucho” (4 puntos) o “bastante” (3 puntos) se han contestado en cada caso. Se establece con esto un baremo que pueda determinar la visión global del representante de cada escuela.

Como se aprecia en la Tabla 5, cada columna corresponde a una escuela (en esta tabla están representadas las 42 escuelas consultadas de todo el territorio español) y bajo las respuestas representadas con color se contabilizan las respuestas con puntuación 4 (mucho), 3 (bastante), 2 (algo), 1 (muy poco) y 0 (nada), así como el % que supone cada una de ellas en el total de las 7 respuestas (ver tablas en el anexo 2).

Se ordenarán las escuelas de mayor número de respuestas valoradas con 3 ó 4 puntos de izquierda a derecha. En caso de empate, se primará el número de respuestas de 4 puntos. Asimismo, en caso de empate de respuestas de 4 puntos, tendrán preferencia aquéllas que tengan más respuestas valoradas con 2 puntos que las valoradas con 1 ó 0.

Figura 5. Tabla vertical condensada con las 7 preguntas definitivas.

Como se aprecia en la Fig.5, cada columna es una escuela (en esta tabla están representadas las 42 escuelas consultadas de todo el territorio español) y bajo las respuestas representadas con color se contabilizan las respuestas con puntuación 4 (mucho), 3 (bastante), 2 (algo), 1 (muy poco) y 0 (nada), así como el % que supone cada una de ellas en el total de las 7 respuestas (ver tablas en el anexo 2).

⁵ INE (2001) La población extranjera en España. Madrid, Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de: https://web.archive.org/web/20070316172442/http://www.ine.es/prodyser/pubweb/indisoc03/pob_extranjera.pdf

Se ordenarán las escuelas de mayor número de respuestas valoradas con 3 ó 4 puntos de izquierda a derecha. En caso de empate, se primará el número de respuestas de 4 puntos. Asimismo, en caso de empate de respuestas de 4 puntos, tendrán preferencia aquéllas que tengan más respuestas valoradas con 2 puntos que las valoradas con 1 ó 0.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados para análisis horizontal o transversal.

A continuación se detallan los resultados obtenidos comparando las 7 tablas de características (encuestados que imparten proyectos, que tienen nivel de inglés, etc.) con la “tabla madre” original. Pregunta a pregunta, para poder establecer una relación transversal entre todas las escuelas:

PREGUNTA 1: ¿Qué relevancia crees que tiene el uso del inglés en la vida profesional de un diseñador recién titulado o para un estudiante de diseño en la actualidad?

TABLA MADRE: El 95.24% de los encuestados de las 42 escuelas opinan que “bastante” o “mucho”, el 4.76% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”. En cada columna hay una escuela diferente. En azul la respuesta con 4 puntos: “mucho”, en verde la respuesta de 3 puntos: “bastante”, en amarillo (sólo 2 escuelas) la respuesta de 2 puntos: “algo”. En todas las demás figuras de este apartado se utiliza el mismo patrón de colores.



Figura 6. Extracto de la “tabla madre” que muestra las respuestas a la pregunta 1.

TABLA 01 (Todos los encuestados que tienen nivel de inglés igual o superior a A2): El 90% de los encuestados (20 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 10.00% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 7. Extracto de la tabla 01 que muestra las respuestas a la pregunta 1.

TABLA 02 (Todos los encuestados que imparten la asignatura de proyectos): El 94.40% de los encuestados (18 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 5.56% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 8. Extracto de la tabla 02 que muestra las respuestas a la pregunta 1.

TABLA 02bis (Encuestados que imparten la asignatura de proyectos y tienen nivel de inglés): El 90.00% de los encuestados (10 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 10.00% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.

4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 9. Extracto de la tabla 02bis que muestra las respuestas a la pregunta 1.

TABLA 02tris (Encuestados que imparten la asignatura de proyectos y nivel de inglés inferior a B1): El 100.00% de los encuestados (7 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 0.00% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.

4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0

Figura 10. Extracto de la tabla 02tris que muestra las respuestas a la pregunta 1.

TABLA 03 (Encuestados con nivel de inglés inferior a B1): El 100.00% de los encuestados (19 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 0.00% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.

4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 11. Extracto de la tabla 03 que muestra las respuestas a la pregunta 1.

TABLA 04 (Escuelas en provincias cuyo porcentaje de población de extranjeros residentes procedentes de la Unión Europea - no hispanohablantes es más del 1%): El 80.00% de los encuestados (10 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 20.00% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”. Las provincias que cumplen estas características son Alicante (3 escuelas), Almería, Baleares, Girona, Gran Canaria, Málaga, Ourense y Tenerife.

4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 12. Extracto de la tabla 04 que muestra las respuestas a la pregunta 1.

PREGUNTA 3: ¿En qué medida la CT5 es relevante para el estudio de referentes de diseño?

TABLA MADRE: El 88.10% de los encuestados de las 42 escuelas opinan que “bastante” o “mucho”, el 11.90% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 22. Extracto de la “tabla madre” que muestra las respuestas a la pregunta 3.

TABLA 01 (Todos los encuestados que tienen nivel de inglés): El 80.00% de los encuestados (20 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 20.00% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.

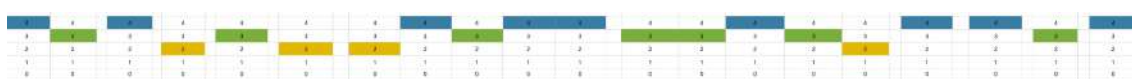


Figura 23. Extracto de la tabla 01 que muestra las respuestas a la pregunta 3.

TABLA 02 (Todos los encuestados que imparten la asignatura de proyectos): El 88.89% de los encuestados (18 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 11.11% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 24. Extracto de la tabla 02 que muestra las respuestas a la pregunta 3.

TABLA 02bis (Encuestados que imparten la asignatura de proyectos y tienen nivel de inglés): El 80.00% de los encuestados (10 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 20.00% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.

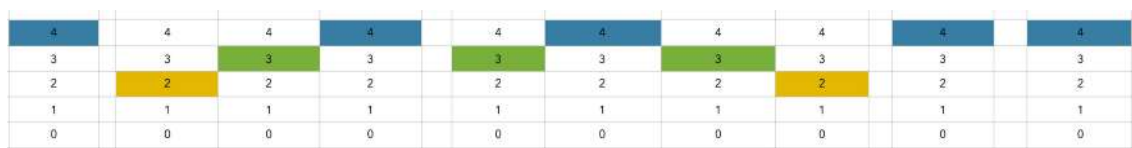


Figura 25. Extracto de la tabla 02bis que muestra las respuestas a la pregunta 3.

TABLA 02tris (Encuestados que imparten la asignatura de proyectos y con nivel de inglés inferior a B1): El 100% de los encuestados (7 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 0.00% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.

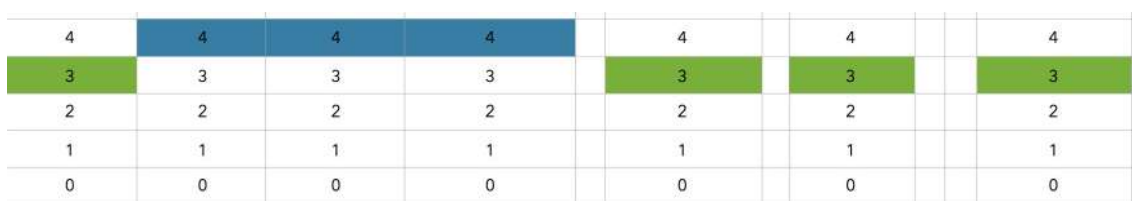


Figura 26. Extracto de la tabla 02tris que muestra las respuestas a la pregunta 3.

TABLA 03 (Encuestados con nivel de inglés inferior a B1): El 94.74% de los encuestados (19 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 5.26% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.

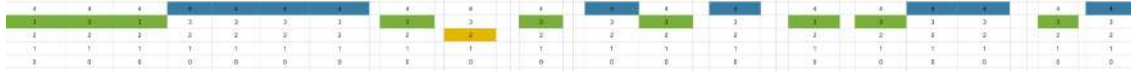


Figura 27. Extracto de la tabla 03 que muestra las respuestas a la pregunta 3.

TABLA 04 (Escuelas en provincias cuyo porcentaje de población de extranjeros residentes procedentes de la Unión Europea - no hispanohablantes es más del 1%): El 80.00% de los encuestados (10 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 20.00% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”. Las provincias que cumplen estas características son Alicante (3 escuelas), Almería, Baleares, Girona, Gran Canaria, Málaga, Ourense y Tenerife.



Figura 28. Extracto de la tabla 04 que muestra las respuestas a la pregunta 3.

TABLA 04bis (Escuelas en provincias cuyo porcentaje de población de extranjeros residentes procedentes de la Unión Europea - no hispanohablantes es menos del 1%): El 90.63% de los encuestados (32 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 9.38% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 29. Extracto de la tabla 04bis que muestra las respuestas a la pregunta 3.

PREGUNTA 4: ¿Cuál es la importancia según tu criterio de la CT5 para elaborar bocetos y diagramas?

TABLA MADRE: El 26.19% de los encuestados de las 42 escuelas opinan que “bastante” o “mucho”, el 30.95% opina que “algo” y el 42.86% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 30. Extracto de la “tabla madre” que muestra las respuestas a la pregunta 4.

TABLA 01 (Todos los encuestados que tienen nivel de inglés): El 20.00% de los encuestados (20 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 35.00% opina que “algo” y el 45.00% opina que “nada” o “muy poco”.

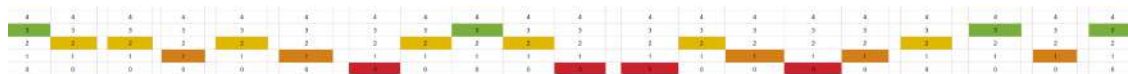


Figura 31. Extracto de la tabla 01 que muestra las respuestas a la pregunta 4.

TABLA 02 (Todos los encuestados que imparten la asignatura de proyectos): El 33.33% de los encuestados (18 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 27.78% opina que “algo” y el 38.89% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 32. Extracto de la tabla 02 que muestra las respuestas a la pregunta 4.

TABLA 02bis (Encuestados que imparten la asignatura de proyectos y tienen nivel de inglés): El 20.00% de los encuestados (10 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 30.00% opina que “algo” y el 50.00% opina que “nada” o “muy poco”.

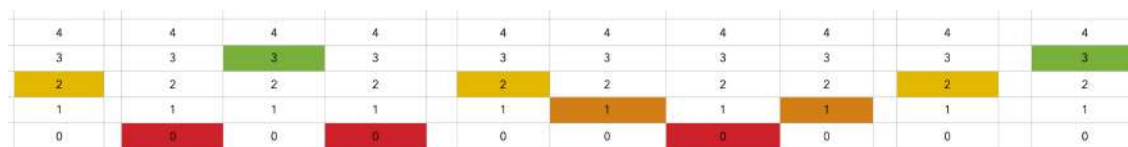


Figura 33. Extracto de la tabla 02bis que muestra las respuestas a la pregunta 4.

TABLA 02tris (Encuestados que imparten la asignatura de proyectos y con nivel de inglés inferior a B1): El 57.14% de los encuestados (7 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 14.29% opina que “algo” y el 28.57% opina que “nada” o “muy poco”.

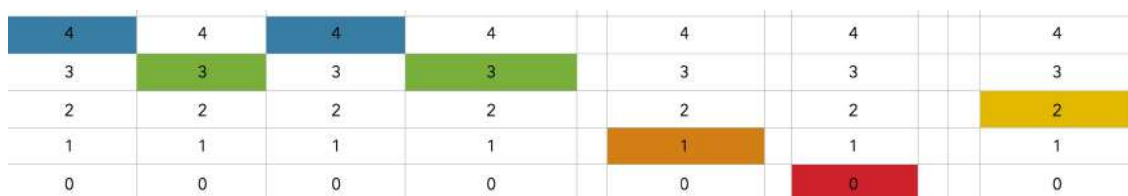


Figura 34. Extracto de la tabla 02tris que muestra las respuestas a la pregunta 4.

TABLA 03 (Encuestados con nivel de inglés inferior a B1): El 31.58% de los encuestados (19 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 21.05% opina que “algo” y el 47.37% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 35. Extracto de la tabla 03 que muestra las respuestas a la pregunta 4.

TABLA 04 (Escuelas en provincias cuyo porcentaje de población de extranjeros residentes procedentes de la Unión Europea - no hispanohablantes es más del 1%): El 0.00% de los encuestados (10 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 40.00% opina que “algo” y el 60.00% opina que “nada” o “muy poco”. Las provincias que cumplen estas características son Alicante (3 escuelas), Almería, Baleares, Girona, Gran Canaria, Málaga, Ourense y Tenerife.

4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 36. Extracto de la tabla 04 que muestra las respuestas a la pregunta 4.

TABLA 04bis (Escuelas en provincias cuyo porcentaje de población de extranjeros residentes procedentes de la Unión Europea - no hispanohablantes es menos del 1%): El 34.38% de los encuestados (32 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 28.13% opina que “algo” y el 37.50% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 37. Extracto de la tabla 04bis que muestra las respuestas a la pregunta 4.

PREGUNTA 5: ¿Cómo de relevante consideras la CT5 para el siguiente aspecto del desarrollo del proyecto? Elección de materiales y tecnología empleada (incluye software informático).

TABLA MADRE: El 61.90% de los encuestados de las 42 escuelas opinan que “bastante” o “mucho”, el 28.58% opina que “algo” y el 9.52% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 38. Extracto de la “tabla madre” que muestra las respuestas a la pregunta 5.

TABLA 01 (Todos los encuestados que tienen nivel de inglés): El 50.00% de los encuestados (20 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 35.00% opina que “algo” y el 15.00% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 39. Extracto de la tabla 01 que muestra las respuestas a la pregunta 5.

TABLA 02 (Todos los encuestados que imparten la asignatura de proyectos): El 61.11% de los encuestados (18 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 33.33% opina que “algo” y el 5.56% opina que “nada” o “muy poco”.

4	3	3	3	3	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 40. Extracto de la tabla 02 que muestra las respuestas a la pregunta 5.

TABLA 02bis (Encuestados que imparten la asignatura de proyectos y tienen nivel de inglés): El 50.00% de los encuestados (10 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 40.00% opina que “algo” y el 10.00% opina que “nada” o “muy poco”.

4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 41. Extracto de la tabla 02bis que muestra las respuestas a la pregunta 5.

TABLA 02tris (Encuestados que imparten la asignatura de proyectos y con nivel de inglés inferior a B1): El 71.43% de los encuestados (7 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 28.57% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.

4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 42. Extracto de la tabla 02tris que muestra las respuestas a la pregunta 5.

TABLA 03 (Encuestados con nivel de inglés inferior a B1): El 73.68% de los encuestados (19 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 21.05% opina que “algo” y el 5.26% opina que “nada” o “muy poco”.

4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 43. Extracto de la tabla 03 que muestra las respuestas a la pregunta 5.

TABLA 04 (Escuelas en provincias cuyo porcentaje de población de extranjeros residentes procedentes de la Unión Europea - no hispanohablantes es más del 1%): El 40.00% de los encuestados (10 en total) opinan que

“bastante” o “mucho”, el 40.00% opina que “algo” y el 20.00% opina que “nada” o “muy poco”. Las provincias que cumplen estas características son Alicante (3 escuelas), Almería, Baleares, Girona, Gran Canaria, Málaga, Ourense y Tenerife.

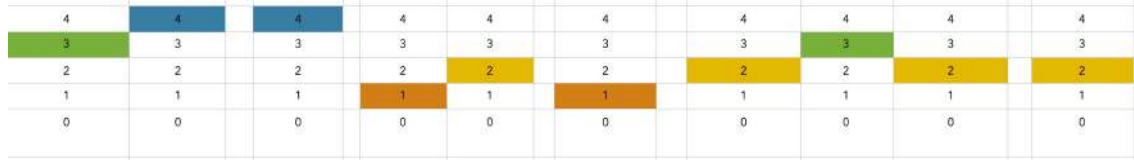


Figura 44. Extracto de la tabla 04 que muestra las respuestas a la pregunta 5.

TABLA 04bis (Escuelas en provincias cuyo porcentaje de población de extranjeros residentes procedentes de la Unión Europea - no hispanohablantes es menos del 1%): El 68.75% de los encuestados (32 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 25.00% opina que “algo” y el 6.25% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 45. Extracto de la tabla 04bis que muestra las respuestas a la pregunta 5.

PREGUNTA 6: ¿Cómo valoras la adquisición de la CT5 para el testeo de la validez del proyecto?

TABLA MADRE: El 42.86% de los encuestados de las 42 escuelas opinan que “bastante” o “mucho”, el 30.95% opina que “algo” y el 26.19% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 46. Extracto de la “tabla madre” que muestra las respuestas a la pregunta 6.

TABLA 01 (Todos los encuestados que tienen nivel de inglés): El 30.00% de los encuestados (20 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 40.00% opina que “algo” y el 30.00% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 47. Extracto de la tabla 01 que muestra las respuestas a la pregunta 6.

TABLA 02 (Todos los encuestados que imparten la asignatura de proyectos): El 50.00% de los encuestados (18 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 27.78% opina que “algo” y el 22.22% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 48. Extracto de la tabla 02 que muestra las respuestas a la pregunta 6.

TABLA 02bis (Encuestados que imparten la asignatura de proyectos y tienen nivel de inglés): El 30.00% de los encuestados (10 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 40.00% opina que “algo” y el 30.00% opina que “muy poco”.

4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 49. Extracto de la tabla 02bis que muestra las respuestas a la pregunta 6.

TABLA 02tris (Encuestados que imparten la asignatura de proyectos y con nivel de inglés inferior a B1): El 71.43% de los encuestados (7 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 14.29% opina que “algo” y el 14.29% opina que “nada”.

4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0

Figura 50. Extracto de la tabla 02tris que muestra las respuestas a la pregunta 6.

TABLA 03 (Encuestados con nivel de inglés inferior a B1): El 52.63% de los encuestados (19 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 21.05% opina que “algo” y el 26.32% opina que “nada” o “muy poco”.

4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 51. Extracto de la tabla 03 que muestra las respuestas a la pregunta 6.

TABLA 04 (Escuelas en provincias cuyo porcentaje de población de extranjeros residentes procedentes de la Unión Europea - no hispanohablantes es más del 1%): El 20.00% de los encuestados (10 en total) opinan que “mucho”, el 40.00% opina que “algo” y el 40.00% opina que “nada” o “muy poco”. Las provincias que cumplen estas características son Alicante (3 escuelas), Almería, Baleares, Girona, Gran Canaria, Málaga, Ourense y Tenerife.

4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 52. Extracto de la tabla 04 que muestra las respuestas a la pregunta 6.

TABLA 04bis (Escuelas en provincias cuyo porcentaje de población de extranjeros residentes procedentes de la Unión Europea - no hispanohablantes es menos del 1%): El 50% de los encuestados (32 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 28.13% opina que “algo” y el 21.88% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 53. Extracto de la tabla 04bis que muestra las respuestas a la pregunta 6.

PREGUNTA 7: En el entorno laboral actual, ¿cuánto es de deseable la CT5 a la hora de presentar el proyecto al cliente o al equipo multidisciplinar con el que se trabaja o a posibles empleadores?

TABLA MADRE: El 90.48% de los encuestados de las 42 escuelas opinan que “bastante” o “mucho”, el 4.76% opina que “algo” y el 4.76% opina que “muy poco”.



Figura 54. Extracto de la “tabla madre” que muestra las respuestas a la pregunta 7.

TABLA 01 (Todos los encuestados que tienen nivel de inglés): El 95.00% de los encuestados (20 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 5.00% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 55. Extracto de la tabla 01 que muestra las respuestas a la pregunta 7.

TABLA 02 (Todos los encuestados que imparten la asignatura de proyectos): El 100.00% de los encuestados (18 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 0.00% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”.



Figura 56. Extracto de la tabla 02 que muestra las respuestas a la pregunta 7.

TABLA 02bis (Encuestados que imparten la asignatura de proyectos y tienen nivel de inglés): El 100.00% de los encuestados (10 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 0.00% opina que “algo” y el 0.00% opina que “muy poco”.

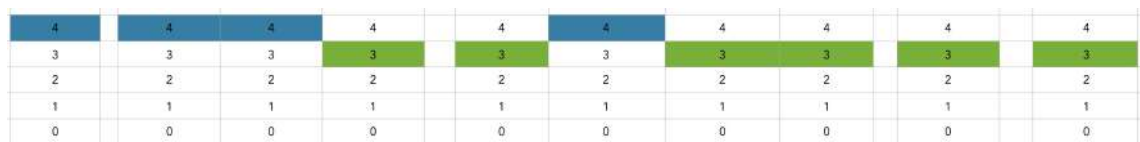


Figura 57. Extracto de la tabla 02bis que muestra las respuestas a la pregunta 7.

TABLA 02tris (Encuestados que imparten la asignatura de proyectos y con nivel de inglés inferior a B1): El 100.00% de los encuestados (7 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 0.00% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada”.

4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0

Figura 58. Extracto de la tabla 02tris que muestra las respuestas a la pregunta 7.

TABLA 03 (Encuestados con nivel de inglés inferior a B1): El 84.21% de los encuestados (19 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 5.26% opina que “algo” y el 10.53% opina que “muy poco”.



Figura 59. Extracto de la tabla 03 que muestra las respuestas a la pregunta 7.

TABLA 04 (Escuelas en provincias cuyo porcentaje de población de extranjeros residentes procedentes de la Unión Europea - no hispanohablantes es más del 1%): El 100.00% de los encuestados (10 en total) opinan que “mucho”, el 0.00% opina que “algo” y el 0.00% opina que “nada” o “muy poco”. Las provincias que cumplen estas características son Alicante (3 escuelas), Almería, Baleares, Girona, Gran Canaria, Málaga, Ourense y Tenerife.

4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 60. Extracto de la tabla 04 que muestra las respuestas a la pregunta 7.

TABLA 04bis ((Escuelas en provincias cuyo porcentaje de población de extranjeros residentes procedentes de la Unión Europea - no hispanohablantes es menos del 1%): El 87.50% de los encuestados (32 en total) opinan que “bastante” o “mucho”, el 6.25% opina que “algo” y el 6.25% opina que “muy poco”.



Figura 61. Extracto de la tabla 04bis que muestra las respuestas a la pregunta 7.

Hasta aquí los resultados del análisis horizontal o transversal de la tabla.

3.2 Resultados para análisis vertical

Es interesante también el resultado vertical para establecer en qué porcentajes las escuelas valoran la competencia CT5 en los distintos apartados del proceso proyectual. Se detallan esos resultados a continuación:

Figura 62. “Tabla Vertical” donde se han colocado las 42 escuelas por orden de respuestas.

A la izquierda las escuelas que han contestado mayor número de preguntas con puntuación 3 ó 4. A medida que van disminuyendo estas respuestas, se van ordenando todas las escuelas.

La zona muy alta de la tabla la componen 10 escuelas, que contestan las 7 preguntas con 3 ó 4 puntos (“bastante” o “mucho”). Ordenadas: Escuela de Arte de Huelva, EASD Burgos, EASD Vitoria, Escuela de Arte de Cádiz, Escuela de Arte de Sevilla, Escuela de Arte de Jaén, Escuela de Arte de Granada, ESD La Rioja, EASD Badalona. Esto supone un 23.80% del total de 42 escuelas.

TABLA VERTICAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	ESCUELA DE ARTE DE HUELVA	EASD BURGOS	EASD VITORIA	ESCUELA DE ARTE DE CÁDIZ	ESCUELA DE ARTE DE SEVILLA	ESCUELA DE ARTE DE JAÉN	ESCUELA DE ARTE DE GRANADA	ESD LA RIOJA	EASD BADALONA	
PREGUNTA 1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
PREGUNTA 2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
PREGUNTA 3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
PREGUNTA 4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
PREGUNTA 5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
PREGUNTA 6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
PREGUNTA 7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Nº DE RESPUESTAS DE 4 PUNTOS	7	7	6	6	5	5	5	4	2	1
Nº DE RESPUESTAS DE 3 PUNTOS	0	0	1	1	2	2	2	3	5	6
Nº DE RESPUESTAS DE 2 PUNTOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nº DE RESPUESTAS DE 1 PUNTO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nº DE RESPUESTAS DE 0 PUNTOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
% DE RESPUESTAS 3 ó 4	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %
% DE RESPUESTAS 2	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
% DE RESPUESTAS 0 ó 1	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
comprobación %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Figura 63. Extracto de la TABLA VERTICAL: escuelas con respuestas 100% “bastante” o “mucho” - 3 ó 4 puntos.

La zona alta de la tabla la componen 6 escuelas, que contestan 6 de las 7 preguntas con 3 ó 4 puntos (“bastante” o “mucho”). Ordenadas: EASD Deia-Barcelona, Escuela de Arte de Málaga, EASD Soria, EASD Segovia, Escuela de Arte de Córdoba, EASD Ondara-Lleida Esto supone un 14.28% del total de 42 escuelas.

TABLA VERTICAL	11	12	13	14	15	16
	EASD de BALEARES	ESCUELA DE ARTE DE MÁLAGA	EASD SORIA	EASD SEGOVIA	ESCUELA DE ARTE DE CORDOBA	EASD de LUGO
PREGUNTA 1	4	4	4	3	4	4
PREGUNTA 2	4	3	3	3	2	3
PREGUNTA 3	4	4	3	4	3	3
PREGUNTA 4	2	1	2	1	3	2
PREGUNTA 5	3	4	3	3	3	3
PREGUNTA 6	3	4	3	3	3	3
PREGUNTA 7	4	4	4	4	3	3
Nº DE RESPUESTAS DE 4 PUNTOS	4	5	2	2	1	1
Nº DE RESPUESTAS DE 3 PUNTOS	2	1	4	4	5	5
Nº DE RESPUESTAS DE 2 PUNTOS	1	0	1	0	1	1
Nº DE RESPUESTAS DE 1 PUNTO	0	1	0	1	0	0
Nº DE RESPUESTAS DE 0 PUNTOS	0	0	0	0	0	0
% DE RESPUESTAS 3 ó 4	85,71 %	85,71 %	85,71 %	85,71 %	85,71 %	85,71 %
% DE RESPUESTAS 2	14,29 %	0,00 %	14,29 %	0,00 %	14,29 %	14,29 %
% DE RESPUESTAS 0 ó 1	0,00 %	14,29 %	0,00 %	14,29 %	0,00 %	0,00 %
comprobación %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Figura 64. Extracto de la TABLA VERTICAL: escuelas con respuestas 85.71% (6 de 7) “bastante” o “mucho” - 3 ó 4 puntos.

La zona alta-media de la tabla la componen 7 escuelas, que contestan 5 de las 7 preguntas con 3 ó 4 puntos (“bastante” o “mucho”). Ordenadas: EASD Lugo, EASD Baleares, EASD Vic, ESD Madrid, Escuela de Arte de Almería, EASD Alcoi (Alicante), EASD A Coruña. Esto supone un 16.66% del total de 42 escuelas.

TABLA VERTICAL	17	18	19	20	21	22	23
	EASD LUGO	EASD BALEARES	ESD MADRID	ESD MADRID	ESCUELA DE ARTE DE ALMERIA	EASD ALCOI	EASD A CORUÑA
PREGUNTA 1	4	4	4	4	4	4	4
PREGUNTA 2	4	4	4	4	3	3	3
PREGUNTA 3	4	4	4	4	3	3	3
PREGUNTA 4	2	2	2	2	2	2	2
PREGUNTA 5	4	4	4	4	3	3	3
PREGUNTA 6	4	4	4	4	3	3	3
PREGUNTA 7	4	4	4	4	3	3	3
Nº DE RESPUESTAS DE 4 PUNTOS	5	5	4	4	2	0	0
Nº DE RESPUESTAS DE 3 PUNTOS	0	0	1	1	3	5	5
Nº DE RESPUESTAS DE 2 PUNTOS	2	1	2	0	2	2	0
Nº DE RESPUESTAS DE 1 PUNTO	0	1	0	0	0	0	2
Nº DE RESPUESTAS DE 0 PUNTOS	0	0	0	2	0	0	0
% DE RESPUESTAS 3 ó 4	71,43 %	71,43 %	71,43 %	71,43 %	71,43 %	71,43 %	71,43 %
% DE RESPUESTAS 2	28,57 %	14,29 %	28,57 %	0,00 %	28,57 %	28,57 %	0,00 %
% DE RESPUESTAS 0 ó 1	0,00 %	14,29 %	0,00 %	28,57 %	0,00 %	0,00 %	28,57 %
comprobación %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Figura 65. Extracto de la TABLA VERTICAL: escuelas con respuestas 71.43% (5 de 7) “bastante” o “mucho” - 3 ó 4 puntos.

La zona media de la tabla la componen 6 escuelas, que contestan 4 de las 7 preguntas con 3 ó 4 puntos (“bastante” o “mucho”). Ordenadas: EASD Castelló. EASD Santiago de Compostela, Escuela de Arte de Jerez de la Frontera, EASD Zamora, EASD Ciudad Real, ESD Aragón (Zaragoza). Esto supone un 14.28% del total de 42 escuelas.

TABLA VERTICAL	24	25	26	27	28	29
	EASD-CASTELLÓ	EASD SANTIAGO	ESCUELA DE ARTE DE JEREZ	EASD-ZAMORA	EASD-C-REAL	ESDA-ZARAGOZA
PREGUNTA 1	4	3	4	4	3	3
PREGUNTA 2	2	3	3	3	3	3
PREGUNTA 3	4	4	3	2	3	3
PREGUNTA 4	1	1	2	1	2	1
PREGUNTA 5	3	2	2	3	2	2
PREGUNTA 6	1	2	2	2	2	2
PREGUNTA 7	4	4	3	3	3	3
Nº DE RESPUESTAS DE 4 PUNTOS	3	2	1	1	0	0
Nº DE RESPUESTAS DE 3 PUNTOS	1	2	3	3	4	4
Nº DE RESPUESTAS DE 2 PUNTOS	1	2	3	2	3	2
Nº DE RESPUESTAS DE 1 PUNTOS	2	1	0	1	0	1
Nº DE RESPUESTAS DE 0 PUNTOS	0	0	0	0	0	0
% DE RESPUESTAS 3 ó 4	57,14 %	57,14 %	57,14 %	57,14 %	57,14 %	57,14 %
% DE RESPUESTAS 2	14,29 %	28,57 %	42,86 %	28,57 %	42,86 %	28,57 %
% DE RESPUESTAS 0 ó 1	28,57 %	14,29 %	0,00 %	14,29 %	0,00 %	14,29 %
comprobación %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Figura 66. Extracto de la TABLA VERTICAL: escuelas con respuestas 57.14% (4 de 7) “bastante” o “mucho” - 3 ó 4 puntos.

La zona baja de la tabla la componen 6 escuelas, que contestan 3 de las 7 preguntas con 3 ó 4 puntos (“bastante” o “mucho”). Ordenadas: ESD Navarra, EASD Tomelloso (C. Real), EASD Llotja-Barcelona, EASD Sta. Cruz de Tenerife, EASD Alacant. Esto supone un 14.28% del total de 42 escuelas.

TABLA VERTICAL	30	31	32	33	34	35
	ESD NAVARRA	EASD OURENSE	EASD TOMELLOSO	GACZING-MAZOWIEC	EASD Sta. Cruz Tenerife	EASD ALACANT
PREGUNTA 1	4	2	4	3	4	3
PREGUNTA 2	1	2	2	2	3	3
PREGUNTA 3	3	4	3	4	3	3
PREGUNTA 4	1	2	2	4	4	4
PREGUNTA 5	4	2	2	2	2	2
PREGUNTA 6	3	2	2	2	3	3
PREGUNTA 7	2	3	3	3	3	3
Nº DE RESPUESTAS DE 4 PUNTOS	2	1	1	1	1	0
Nº DE RESPUESTAS DE 3 PUNTOS	1	2	2	2	2	3
Nº DE RESPUESTAS DE 2 PUNTOS	1	4	4	3	1	1
Nº DE RESPUESTAS DE 1 PUNTOS	1	0	0	0	0	0
Nº DE RESPUESTAS DE 0 PUNTOS	2	0	0	1	3	3
% DE RESPUESTAS 3 ó 4	42,86 %	42,86 %	42,86 %	42,86 %	42,86 %	42,86 %
% DE RESPUESTAS 2	14,29 %	57,14 %	57,14 %	42,86 %	14,29 %	14,29 %
% DE RESPUESTAS 0 ó 1	42,86 %	0,00 %	0,00 %	14,29 %	42,86 %	42,86 %
comprobación %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Figura 67. Extracto de la TABLA VERTICAL: escuelas con respuestas 42.86% (3 de 7) “bastante” o “mucho” - 3 ó 4 puntos.

La zona muy baja de la tabla la componen 7 escuelas, que contestan 2 de las 7 preguntas con 3 ó 4 puntos (“bastante” o “mucho”). Ordenadas: ESD Región de Murcia, ESA Principado de Asturias (Avilés), EASD Valencia, EASD Olot (Girona), EASD Mérida, EASD Gran Canaria, EASD Orihuela (Alicante). Esto supone un 16.66% del total de 42 escuelas. No hay ninguna escuela que conteste menos de 2 preguntas con “mucho” o “bastante”.

TABLA VERTICAL	36	37	38	39	40	41	42
	ESDRM-MURCIA	ESAPA-AVILÉS	EASD-VALENCIA	EASD-Ost.GIRONA	EASD-MÉRIDA	EASD-Gran Canaria	EASD-ORRHUELA
PREGUNTA 1	4	4	4	3	4	2	2
PREGUNTA 2	2	2	1	1	1	3	0
PREGUNTA 3	4	2	2	2	3	2	3
PREGUNTA 4	0	0	1	0	2	1	0
PREGUNTA 5	2	3	2	1	0	1	2
PREGUNTA 6	0	2	1	2	0	1	1
PREGUNTA 7	1	2	3	4	1	3	3
Nº DE RESPUESTAS DE 4 PUNTOS	2	1	1	1	1	0	0
Nº DE RESPUESTAS DE 3 PUNTOS	0	1	1	1	1	2	2
Nº DE RESPUESTAS DE 2 PUNTOS	2	4	2	2	1	2	2
Nº DE RESPUESTAS DE 1 PUNTOS	1	0	3	2	2	3	1
Nº DE RESPUESTAS DE 0 PUNTOS	2	1	0	1	2	0	2
% DE RESPUESTAS 3 ó 4	28,57 %	28,57 %	28,57 %	28,57 %	28,57 %	28,57 %	28,57 %
% DE RESPUESTAS 2	28,57 %	57,14 %	28,57 %	28,57 %	14,29 %	28,57 %	28,57 %
% DE RESPUESTAS 0 ó 1	42,86 %	14,29 %	42,86 %	42,86 %	57,14 %	42,86 %	42,86 %
comprobación %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Figura 68. Extracto de la TABLA VERTICAL: escuelas con respuestas 28.57% (2 de 7) “bastante” o “mucho” - 3 ó 4 puntos.

En resumen: 29 de las 42 escuelas contestan 4 preguntas o más con 3 ó 4 puntos, es decir, más del 50% de respuestas a las 7 preguntas son valoradas con “bastante” o “mucho” - 3 ó 4 puntos. Esto supone un 69.05% del total. Se obvia la aportación de la puntuación de 2 puntos (“algo”) para obtener resultados más contundentes, ya que si se hubieran considerado esas respuestas como puntuables se habría obtenido una valoración positiva del tema estudiado en el 100 % de los casos.⁶

Figura 69. “Tabla Vertical” con línea frontera.

La línea negra vertical muestra la frontera entre las escuelas que responden a 3 de las preguntas o menos con “mucho” o “bastante” (2 ó 3 de 7) de las que lo hacen con 4 o más “bastante” o “mucho”. 29 escuelas valoran positivamente la CT5, mientras que 13 no según el criterio adoptado.

⁶ MORALES VALLEJO, P. (2011). Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado el 25 de junio de 2018 de: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruיריםcalasdeactitudes.pdf>

4. DISCUSIÓN

Los datos revelan que más de 2 tercios de las escuelas de España- a través de algún miembro de sus equipos directivos- contestan con una alta puntuación (“bastante” o “mucho”) a al menos 4 de las 7 preguntas referidas a la importancia de la competencia transversal 5 en el ámbito de la asignatura de proyectos. Estos resultados son bastante contundentes en sí mismos. No obstante, se pueden interpretar de una manera más pormenorizada, ya que como se han realizado 7 preguntas, se puede realizar un análisis transversal para detectar algún resultado de interés para la investigación. Este análisis transversal detecta si existe una tendencia a contestar de una determinada manera en todas las escuelas, o en algunas que comparten alguna característica notable, o entre los encuestados con circunstancias similares. Se trata de afinar en la interpretación para optimizar los esfuerzos que se realicen en el futuro en otras fases de la investigación. No se han buscado con este trabajo grandes éxitos con magníficos resultados, sino una guía útil como hoja de ruta a la hora de demostrar la hipótesis principal de la investigación: que la CT5 mejora las competencias proyectuales del estudiante de diseño en la actualidad. Para ello, se hará un análisis pormenorizado de las preguntas.

En la pregunta 1: “¿Qué relevancia crees que tiene el uso del inglés en la vida profesional de un diseñador recién titulado o para un estudiante de diseño en la actualidad?” se obtiene un resultado global de 95.24%⁷. Curiosamente, este resultado baja hasta el 90% cuando se tiene en cuenta sólo las respuestas de los encuestados que tienen algún nivel de inglés certificado. Si tenemos en cuenta a los encuestados que saben inglés y que además imparten proyectos el resultado también es del 90%. Sin embargo, cuando se tiene en cuenta sólo a los encuestados que tienen un nivel inferior a B1 el resultado es contundente: 100%. Resulta también curioso constatar que cuando se considera sólo las escuelas ubicadas en provincias que tienen más de un 1% de población extranjera residente procedente de la Unión Europea (del total de su población), y, por tanto, no es hispanohablante, el porcentaje de respuesta baja al 80%. Curioso porque son estas escuelas las que normalmente disfrutan de un entorno plurilingüe en el que es evidente que con una lengua de intercambio reconocida las posibilidades laborales y de vida en general son más numerosas. Cuando estudiamos sólo el caso contrario, es decir, escuelas que están ubicadas en provincias con menos de un 1% de población residente extranjera procedente de la UE, la respuesta sube al 100%. Hay que tener en cuenta que en el primer caso sólo se encuentran 10 escuelas en 8 provincias de la geografía española (hay 3 escuelas en la provincia de Alicante, que es el entorno conocido del equipo investigador), que claramente coinciden con zonas turísticas. Y que pueden estar los encuestados de dichas áreas influenciados

⁷ El 95.24% de todos los encuestados responde a esta pregunta con 3 ó 4 puntos (en una escala de 0 a 4).

negativamente por experiencias personales en entornos de esas características, por ejemplo. En el caso contrario hay 32 escuelas, y por ello es más significativo que el porcentaje de respuesta sea aquí el 100%. El porqué de esta diferencia podría ser estudiado en un futuro con más profundidad.

Al estudiar el resto de preguntas, se observa una tendencia similar en todas ellas, salvo en casos puntuales. Según muestra la Fig.69, el paralelismo es realmente asombroso.

Existen claramente 3 valles donde los porcentajes caen: en la tabla 01 (encuestados con algún nivel de inglés certificado); en la tabla 02bis (encuestados que imparten proyectos y que además tienen algún nivel de inglés certificado) y en la tabla 04 (escuelas en provincias con más de un 1% de población residente procedente de la Unión Europea). Es curioso cómo existe un repunte (que en algunos casos llega al 100% de respuestas) en el caso contrario, es decir, en la tabla 02 tris, que representa a los encuestados que dan proyectos y que tienen un nivel de inglés inferior a B1. Las razones que llevan a los miembros de equipos directivos que saben inglés a valorar peor la importancia de la CT5 en las EASD que los que no lo dominan no forman parte del ámbito del presente trabajo, pero no por ello deja de ser asombroso. Como lo es también que en la clasificación de las 42 escuelas de mayor a menor, según el número de respuestas valoradas con 3 ó 4 puntos en una escala de 0 a 4 puntos ascendente, la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela haya quedado en el puesto nº42 y la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Alicante, la más próxima geográficamente a la anterior, haya terminado en el puesto nº35. Pero ya se sabe que ningún profeta es aceptado en su propia tierra. ⁸

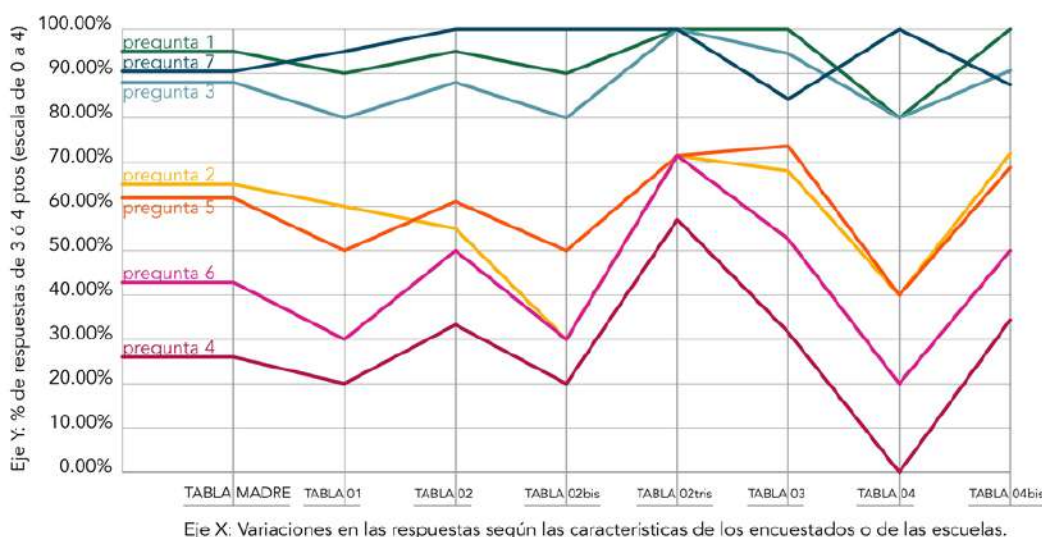


Figura 70. Gráfica de porcentajes: Evolución de las respuestas a cada pregunta según las características de los encuestados, desde la “Tabla Madre” hasta la Tabla 04bis pasando por todas las tablas descritas en el apartado 2.

⁸ Lc. 4:24

5. CONCLUSIONES

La conclusión más evidente es que el 92% de los encuestados considera que el inglés es muy importante o bastante importante para la vida profesional del diseñador o del estudiante de diseño en la actualidad.

Menos evidente, pero igual de relevante, es que las escuelas superiores de diseño, a través de algún miembro de sus equipos directivos, piensan que la CT5 es importante en el ámbito de la asignatura de proyectos. Un 69% de las escuelas así lo manifiestan. Aunque no se puede afirmar esto de manera absoluta, ya que dentro de este ámbito hay apartados del proceso proyectual que no se valoran con alta puntuación.

En este sentido, se puede afirmar que los encuestados consideran importante la presencia de la CT5 en el estudio del contexto y el entorno del proyecto, en el estudio de los referentes de diseño, en la elección de los materiales y la tecnología para su elaboración y en la comunicación o presentación del proyecto a los compañeros o a posibles empleadores. Con 64.29%, 88.10%, 61.90% y 90.48%, respectivamente, de respuestas de 3 ó 4 puntos en una escala de 0 a 4 puntos ascendente.

Por el contrario parece que los encuestados no consideran importante la CT5 en los siguientes apartados: elaboración de bocetos o diagramas y testeo de la validez del proyecto. Aunque el porcentaje de los que la consideran importante para este último apartado supone casi la mitad de los encuestados.

Por tanto, se puede afirmar también que de los 6 apartados en los que se ha dividido el proceso proyectual, según la clasificación ofrecida por Munari (Op. Cit.), la CT5 es relevante en 4 de ellos, mientras que no lo es tanto en los 2 restantes.

Al trasladar estos 6 apartados a un contexto docente, podemos establecer una suerte de paralelismo entre la aportación del profesor a las fases de la elaboración del proyecto y las vías de conexión que se establece en cualquier tipo de comunicación (entrada y salida o input-output). Así, donde la información exterior es más relevante, es decir, en el “estudio de contexto-entorno” y “estudio de los referentes de diseño”, el profesor ayuda en la entrada de datos, y por tanto cuanto más rica sea ésta, el alumno dispondrá de más información para procesar y producir una respuesta de más calidad. De los dos apartados en los que los equipos directivos opinan que el uso del inglés es menos relevante, el primero y más importante de ellos es el relativo al proceso interno que el alumno ha de hacer como trabajo autónomo: “elaboración de bocetos y diagramas”. Es el apartado de proceso de los datos en el que el profesor tiene menos presencia o intervención. En la fase de salida de datos o output, donde el miembro docente es de nuevo un gran apoyo para

el estudiantado, encontramos los otros tres apartados: “Elección de materiales y tecnología para la elaboración del proyecto”; “Comunicación y presentación del proyecto”; “Testeo de la validez del proyecto”. De estos apartados 2 se valoran muy positivamente y el referido en el último lugar se valora algo menos por parte de los docentes miembros de equipos directivos consultados.

Por tanto, y dado que de los 6 apartados presentes en el cuestionario, 5 son competencia directa del profesor, y de ellos, 4 aspectos son valorados muy positivamente por parte de los docentes encuestados, se podría afirmar: en un 80% de los aspectos presentes en el método proyectual de referencia, la competencia CT5 puede mejorar las habilidades del estudiantado para obtener un mejor aprovechamiento de la asignatura de proyectos. Para concluir en qué proporción real el uso del inglés puede influir en las habilidades del estudiantado a la hora de proyectar, se tendría que establecer qué peso tiene cada uno de estos apartados estudiados en el proceso total de la proyectación. Ese tema tendrá que ser estudiado en futuras investigaciones al no poseer suficientes datos en el presente trabajo para poder afirmarlo.

6. AGRADECIMIENTOS

Nuestro más sincero agradecimiento a todos los encuestados, miembros todos ellos de los equipos directivos de sus respectivas escuelas. Especialmente a Blas Calero, Juan Ramón Muley, Paco Cortés, Miguel Clementson, Antonio García, Manuel Molina, Isabel Almagro, Juan Segura, Ana Cantalapiedra, Mónica Yoldi, Victoria Rubio, Sorkunde Bilbao, Diego Fernández, Luis Izquierdo, Eduard Corbí, José Diaz, Ruth Briz, Margalida Canet, Mirenchu Sardina, Arturo Portillo, Juan Arteme Cruz, M^a Esther Muñoz, M^a Isabel García, Xose Manuel González, Juan M. Adrio, M^a Jesús Delgado, Nacho Lavernia, Alejandro Caballero, Alberto Albarrán, Adrián Carrá, Antonio Bartolo, Àngels Franch, Felip Vidal, Ricard Roura, Elena Poblet, Mirella Vilalta, Rafael Alcaide, Juan Carlos Albaya, Iván del Arco, Elena Sala, Manel Clemente y Laura Sáez.

A Marta Tous (Servei d'Ordenació d'Ensenyaments de Règim Especial)

A los equipos directivos de la EASD Orihuela y de la EASD Alcoi por albergar y apoyar nuestra investigación.

A todo el profesorado que ha colaborado con nosotros a lo largo de estos años.

7. BIBLIOGRAFÍA

BRITISH COUNCIL (2013) The English Effect. Recuperado el 15 de junio de 2018 de: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>

CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y EMPLEO. (2011). Orden 26. Planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de diseño dependientes del ISEACV. Publicado en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana No 6648, de 10 de noviembre de 2011. España. Recuperado el 12 de agosto de 2013 de: http://www.iseacv.gva.es/documents/162972573/162981828/orde-26-2011-plans-estudis-disseny_85.pdf/10bd49ca-47fa-4736-84e9-40f5cbf99bcb

CONFEDERACIÓN DE ESCUELAS DE ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO. Centros asociados. Recuperado el 15 de marzo de 2016 de: <http://www.escuelasdearte.es/centros.htm>.

INE (2001). La población extranjera en España. Recuperado el 15 de marzo de 2018 de: https://web.archive.org/web/20070316172442/http://www.ine.es/prodyser/pubweb/indisoc03/pob_extranjera.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010). Real Decreto 633. Contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Diseño establecidas en la LOE. Publicado en el Boletín Oficial del Estado No 137, de 5 de junio de 2010. España. Recuperado el 17 de julio de 2017 de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-8957

MORALES VALLEJO, P. (2011). Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado el 25 de junio de 2018 de: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruיריםcalasdeactitudes.pdf>

MUNARI, B. (1983). *Cómo nacen los objetos*. Barcelona: Gustavo Gili.

ROS, S., MIRALLES, P., CARO, C., MARTÍNEZ, M., HUERTAS, B. (2018) TEACHING IN ENGLISH IN THE SPANISH HIGHER SCHOOLS OF ART AND DESIGN. AN INCLUSIVE APPROACH, INTED2018 Proceedings, pp. 9369-9375. doi: [10.21125/inted.2018.2310](https://doi.org/10.21125/inted.2018.2310)

ROS, S., CARO, C., MIRALLES, P., HUERTAS, B., MARTÍNEZ, M. (2018) Cómo y por qué enseñar en inglés en las EASD españolas. *Anuari d'Investigació ISEACV 2016-2017*. ISBN: 978-84-482-6236-5.

ANEXO I

Centros contactados para realizar la encuesta:

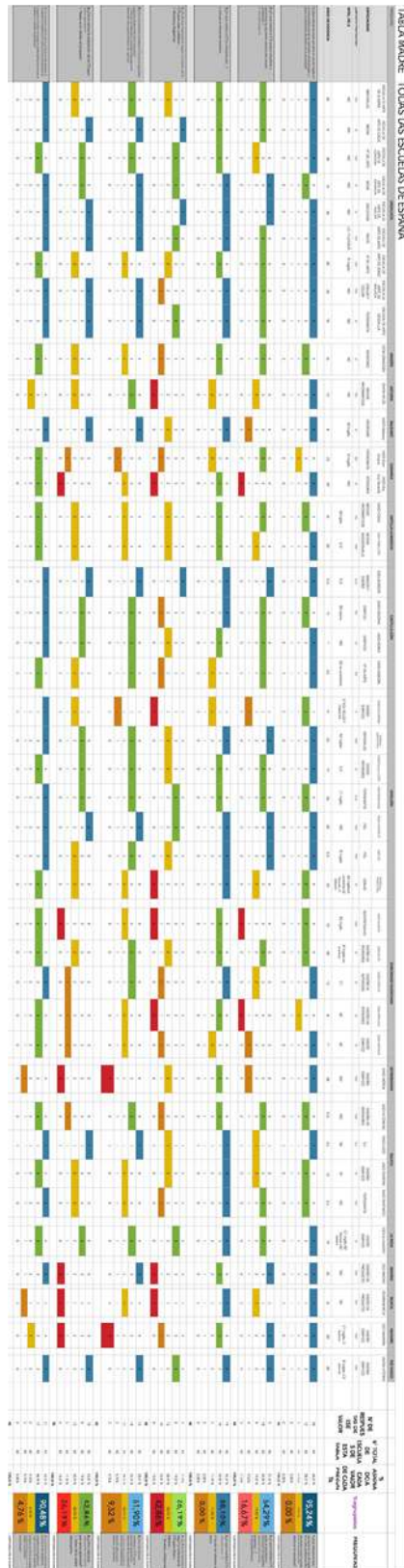
- (1) Escuela de Arte de Almería
- (2) Escuela de Arte de Cádiz
- (3) Escuela de Arte Mateo Inurria (Córdoba)
- (4) Escuela de Arte de Granada
- (5) Escuela de Arte León Ortega (Huelva)
- (6) Escuela de Arte José Nogué (Jaén)
- (7) Escuela de Arte de Jerez. Jerez de la Frontera (Cádiz)
- (8) Escuela de Arte San Telmo (Málaga).
- (9) Escuela de Arte de Sevilla
- (10) Escuela Superior de Diseño de Aragón. (Zaragoza)
- (11) Escuela Superior de Arte del Principado de Asturias. Avilés (Asturias)
- (12) Escola Superior de Disseny de les Illes Balears (Palma de Mallorca)
- (13) EASD Gran Canaria
- (14) EASD Fernando Estévez (Santa Cruz de Tenerife)
- (15) Escuela de Arte y Superior de Diseño Pedro Almodóvar (Ciudad Real)
- (16) Escuela de Arte y Superior de Diseño Antonio López. (Tomelloso)
- (17) Escuela de Arte y Superior de Diseño de Burgos
- (18) Escuela de Arte y Superior de Diseño de Segovia
- (19) EASD Soria
- (20) Escuela de Arte y Superior de Diseño de Zamora
- (21) Escola d'Art i Superior de Disseny Deià. (Barcelona)
- (22) ESDAP Pau Gargallo (Badalona)
- (23) Escola Llotja (Barcelona)

- (24) Escola Superior d'Art i Disseny Serra i Abella. L'Hospitalet de Llobregat
- (25) Escola d'Art i Superior de Disseny d'Olot (Girona)
- (26) Escola d'Art i Superior de Disseny d'Ondara Tàrrega (Lleida)
- (27) Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic
- (28) Escuela Superior de Diseño de Madrid
- (29) EASD Alcoi
- (30) EASD Alicante
- (31) EASD Castellón
- (32) EASD Orihuela
- (33) EASD València
- (34) EASD Mérida
- (35) EASD Pablo Picasso (A Coruña)
- (36) EASD Ramón Falcón (Lugo)
- (37) EASD Antonio Faílde (Orense)
- (38) EASD Maestro Mateo (Santiago de Compostela)
- (39) EASD Vitoria
- (40) Escuela Superior de Diseño (Murcia)
- (41) Escuela Superior de Diseño de Navarra
- (42) EASD de La Rioja (Logroño)

ANEXO II

Tabla Madre: todas las respuestas de las 42 EASD

TABLA MADRE: TODAS LAS ESCUELAS DE ESPAÑA



The table displays a grid of data for 42 schools (EASD) across various categories. The columns represent different variables, and the rows represent individual schools. The data is color-coded, with colors including blue, green, yellow, red, and orange. The table is oriented vertically on the page.

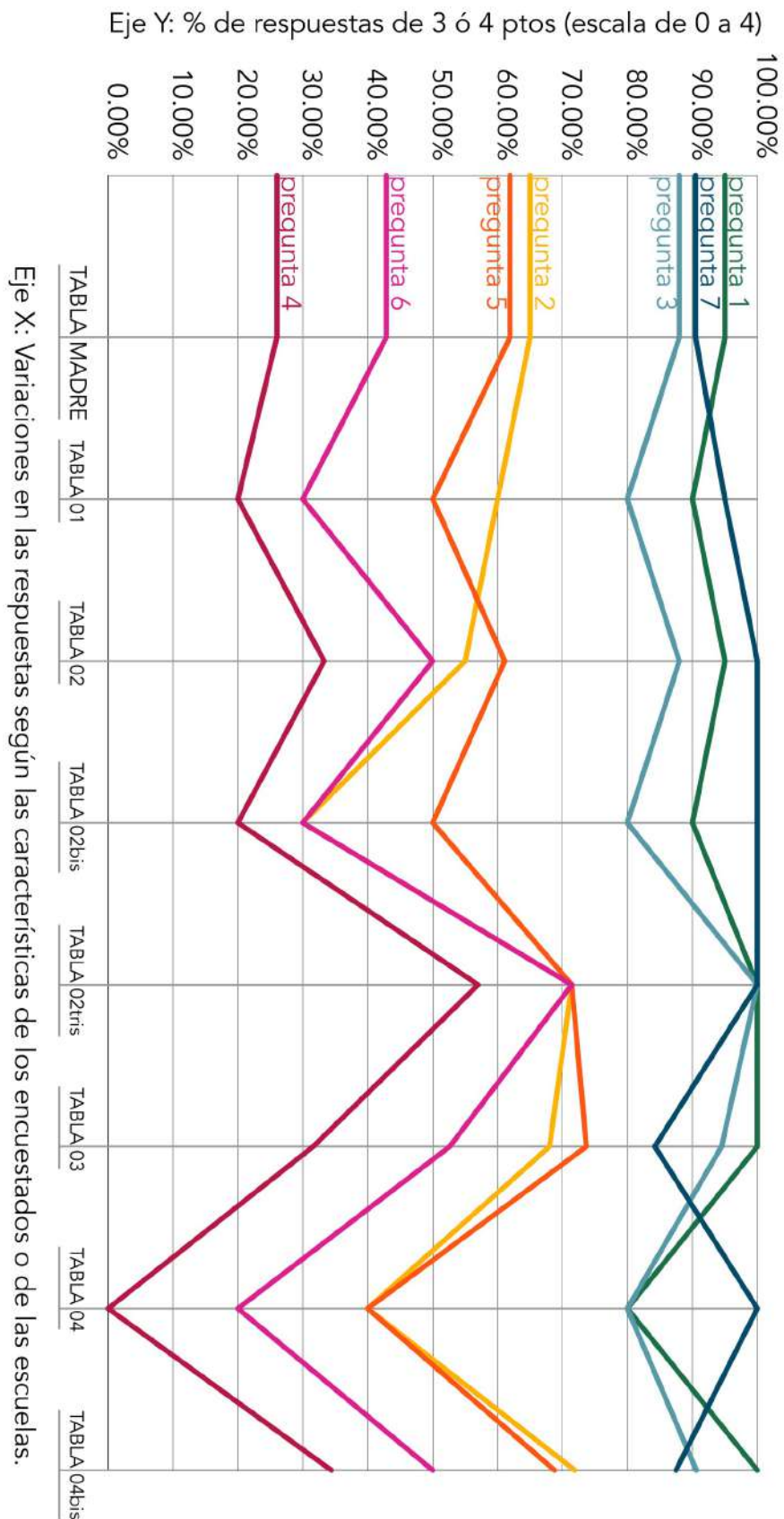
Tabla 01: sólo los encuestados que tienen nivel de inglés acreditado.

PREGUNTA	AMÉRICA										EUROPA										TOTAL	% ASIGNA VALOR A ESTA PREGUNTA	% RESPUESTAS CORRECTAS											
	ESTADOS UNIDOS	ARGENTINA	BRAZIL	CHILE	COLOMBIA	PERU	VENEZUELA	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	PERU	VENEZUELA	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	PERU	VENEZUELA															
1. ¿Cuál es el nivel de inglés que maneja el equipo directivo?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	20	90,00 %	PREGUNTA
2. ¿Cuál es el nivel de inglés que maneja el equipo docente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	20	80,00 %	PREGUNTA
3. ¿Cuál es el nivel de inglés que maneja el equipo de apoyo?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	20	20,00 %	PREGUNTA
4. ¿Cuál es el nivel de inglés que maneja el equipo de gestión?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	20	45,00 %	PREGUNTA
5. ¿Cuál es el nivel de inglés que maneja el equipo de mantenimiento?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	20	50,00 %	PREGUNTA
6. ¿Cuál es el nivel de inglés que maneja el equipo de limpieza?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	20	15,00 %	PREGUNTA
7. ¿Cuál es el nivel de inglés que maneja el equipo de seguridad?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	20	30,00 %	PREGUNTA
8. ¿Cuál es el nivel de inglés que maneja el equipo de administración?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	20	95,00 %	PREGUNTA
9. ¿Cuál es el nivel de inglés que maneja el equipo de mantenimiento de la infraestructura?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	20	0,00 %	PREGUNTA

Tabla 02bis: encuestados que imparten proyectos y nivel de inglés.

PREGUNTAS	ENCUESTADOS QUE IMPARTEN PROYECTOS Y SABEN INGLÉS										Nº DE RESPUESTAS DE ESTE VALOR	Nº TOTAL DE ESCUELAS DE ESTA TABLA	% ASIGNADA O A CADA PREGUNTA	% agrupados	PREGUNTAS		
	BALEARES		CANTARIÀ		COMUNITAT VALENCIANA		GALICIA		LÀNGUA								
ESPECIALIDAD	EASD Saberes INTERIORES	ESP/GRAB/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT	ESP/GRAB/INT
1. ¿Qué relevancia cree que tiene el nivel de inglés en la actualidad?	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2. ¿En qué medida la CTS puede ayudar a mejorar el nivel de inglés en las escuelas?	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3. ¿En qué medida la CTS en relación con...? 2. Estudio de referentes de diseño.	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4. ¿Cuál es la importancia según tu criterio de la CTS para...? 1. Boleines y diagramas.	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5. ¿Cómo se relaciona con...? 1. Boleines y diagramas.	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
6. ¿Cómo valoras la adquisición de la CTS para estos apartados? 1. Teoría de la validación del proyecto.	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
7. ¿En el entorno laboral...? 1. Teoría de la validación del proyecto.	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Gráfica "Picos y Valles": Evolución de las respuestas a las 7 preguntas según cada una de las tablas anteriores.



ANÁLISIS DE APPS PARA LA DOCENCIA EN LOS ESTUDIOS ARTÍSTICOS SUPERIORES

Ana María González Massa

anagonzalez@easda.es

anagmassa@gmail.com

APPEAS. EASDA Escola d'Art i Superior de Disseny. Alacant

Resum

En el present treball de recerca s'ha realitzat, per primera vegada, una anàlisi de les diferents Apps que poden ser usades en l'ensenyament de l'assignatura de Fotografia i els Estudis Superiors de Disseny.

S'han creat unes mètriques de caràcter pedagògic, instruccional, de foment de la creativitat i usabilitat i s'han categoritzat i analitzat, les millors Apps que existeixen actualment en el mercat per a l'ensenyament de la fotografia per a ser utilitzades com a recurs TIC dins de l'aula.

Com a resultat s'han seleccionat un total de sis Apps, que són vàlides per a l'ensenyament professional de la Fotografia. Entre elles estan: Cànon Photo Companion, Lynda, DOF Calculator, DSLR Calculator, Photographer's Companion i Lighting Diagram Maker.

Igualment s'ha realitzat un estudi sobre l'ús de les Apps en els estudiants dels Estudis Superiors de Disseny Gràfic i Disseny d'Interiors que han demostrat la possibilitat d'implantar aquest recurs educatiu en l'aula.

Aquest estudi pretén dotar al docent de Fotografia d'eines (Apps), que puguin fomentar l'ús de noves tecnologies en l'aula, instruint a l'alumnat en l'ús d'aquestes com a forma d'aprenentatge al llarg de la vida i, fent-los veure als alumnes d'Estudis Superiors de Disseny que l'assignatura de Fotografia és una especialitat on és necessària la utilització de recursos tècnics com a base de la transmissió del missatge visual.

Paraules clau

Fotografia; Apps; iOS; Android; TIC

Resumen

En el presente trabajo de investigación se ha realizado, por primera vez, un análisis de las distintas Apps que pueden ser usadas en la enseñanza de la asignatura de Fotografía y los Estudios Superiores de Diseño.

Se han creado unas métricas de carácter pedagógico, instruccionales, de fomento de la creatividad y de usabilidad y se han categorizado y analizado, las mejores Apps que

existen actualmente en el mercado para la enseñanza de la fotografía para ser utilizadas como recurso TIC dentro del aula.

Como resultado se han seleccionado un total de seis Apps, que son válidas para la enseñanza profesional de la Fotografía. Entre ellas están: Canon Photo Companion, Lynda, DOF Calculator, DSLR Calculator, Photographer's Companion y Lighting Diagram Maker.

Igualmente se ha realizado un estudio acerca del uso de las Apps en los estudiantes de los Estudios Superiores de Diseño Gráfico y Diseño de Interiores que han demostrado la posibilidad de implantar este recurso educativo en el aula.

Este estudio pretende dotar al docente de Fotografía de herramientas (Apps), que puedan fomentar el uso de nuevas tecnologías en el aula, instruyendo al alumnado en el uso de estas como forma de aprendizaje a lo largo de la vida y, haciéndoles ver a los alumnos de Estudios Superiores de Diseño que la asignatura de Fotografía es una especialidad donde es necesaria la utilización de recursos técnicos como base de la transmisión del mensaje visual.

Palabras clave

Fotografía; Apps; iOS; Android; TIC;

Abstract

In the present work of investigation has made, for the first time, an analysis of the distinct APPs that can be used in the education of the subject of Photograph in the University Studios of Design.

Through the use of metric of pedagogical character, of promotion of the creativity and of usability, have categorized and analyzed the best Apps that exist at present in the market for the education of the photograph like resource Tic inside the classroom.

Like result have selected a total of six Apps, that are valid for the professional education of the Photograph in the classroom. Among them they are: Canon Photo Companion, Lynda, DOF Calculator, DSLR Calculator, Photographer's Companion and Lighting Diagram Maker.

Equally, this studio pretends to endow to the educational of Photograph of tools (Apps) that they can boost the use of new technologies in the classroom, instructing to the students in the use of these, like form of learning along the life, and doing them see to the students of University Studios of Design that the subject of Photograph is a speciality where is necessary the utilization of technical resources like base of the transmission of the visual message.

Keywords

Photography; Apps; iOS; Android; Design,

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Motivación y justificación.

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha significado la inclusión de un cambio en el modelo educativo de la universidad en España. La implantación del sistema de créditos (ECTS), tras el plan de Bolonia, ha supuesto en la práctica docente diaria un cambio en las metodologías, en los sistemas de evaluación y en las nuevas capacidades que deben superar los estudiantes para finalizar sus estudios. La adquisición de competencias digitales ha revolucionado las aulas y la clásica metodología que se impartía en ellas. Obviar el cambio tecnológico y de adquisición del conocimiento lastra las instituciones educativas y nos aleja de la sociedad actual. Por ello se hace necesaria la implantación de las TICs en todos los ámbitos educativos, y en ellos incluimos las enseñanzas artísticas y los Estudios Superiores de Diseño.

Los Estudios Superiores de Diseño comprenden una serie de asignaturas básicas que son comunes a todos los Grados. Entre ellas está la asignatura de Fotografía. Tradicionalmente el método de aprendizaje de las Escuelas Superiores de Arte y Diseño en España se basa en el trabajo por proyectos y el uso de medios informáticos y tecnológicos en las aulas. Y la enseñanza de la fotografía se encuentra en esa dinámica.

Hemos de tener en cuenta que existe poca información y artículos dedicados a la enseñanza de la fotografía. La asignatura de Fotografía es una enseñanza joven, ya que hasta 1980 no fue incluida oficialmente en las universidades de Bellas Artes y como troncal en Ciencias de la Información. En los Estudios Superiores de Diseño (Real Decreto 633/2010, de 14 de mayo) se regulan los contenidos de la asignatura dentro del EEES. Destacando que desde hace unos años la Easd de València cuenta con la especialidad de Fotografía y Creación Audiovisual.

El nuevo Marco Europeo insta a un cambio en la didáctica y evaluación de las competencias. La inclusión de las TICs en los procesos de aprendizaje formal y no formal es uno de los objetivos de esta nueva educación superior. Si bien en otras etapas educativas esta inclusión de las nuevas tecnologías se impone en las aulas, en los Estudios Superiores de Diseño, la inclusión se limita a la utilización de ordenadores y el software de programas de edición y postproducción. Con esta investigación se hace, por primera vez, un estudio formal acerca de la posible implantación de las TICs (Apps) en la enseñanza de asignatura de Fotografía en los Estudios Superiores de Diseño estableciendo unas métricas de análisis de las Apps dedicadas a la educación que pueden ser extrapolables a cualquier especialidad de los Estudios Superiores de Diseño.

1.2. Planteamiento del problema.

No olvidemos que la fotografía en sí es la mezcla de técnica y arte, no es una asignatura estática sino cambiante en cuanto a nuevos equipos y posibilidades visuales e igualmente, en cuanto que la sociedad en sí misma muta su concepto artístico.

Fontcuberta, (2016) nos dice que hemos de hablar de la muerte de la fotografía en el siglo XXI, nos encontramos pues en una época en que todos hacen fotos desde sus dispositivos móviles y muchos son los que poseen una cámara réflex, pero continúan disparando en modo automático.

Mientras que cualquier persona se ve incapaz de escribir una novela de calidad, a pesar de tener un procesador de textos en su ordenador, hoy en día cualquiera, con una cámara o un móvil en sus manos, se considera fotógrafo.

Esta banalización de la fotografía provoca que su enseñanza se torne complicada, Fernández (2010), frente a este panorama actual el alumno no se da cuenta de la importancia de aprender fotografía, ya que considera que esta materia no es importante para su futuro profesional.

Se nos plantea a los docentes como poder enseñar una asignatura tan compleja y denostada pero que a los ojos de la sociedad es sencilla. Y para ello debemos cambiar e incorporar los medios tecnológicos y dispositivos que usan los estudiantes para adaptarnos a la implementación de la nueva forma de aprender y enseñar que nos exige la sociedad digital. Y la enseñanza de la Fotografía no puede escapar a ello.

1.3. Objetivos.

Con esta investigación se pretendían cumplir los siguientes objetivos:

Categorizar y analizar las mejores Apps que existen actualmente en el mercado para la enseñanza de la fotografía como recurso Tic dentro del aula.

Fomentar la fotografía como una especialidad donde es necesaria la utilización de recursos técnicos como base de la transmisión del mensaje visual.

Fomentar el uso de nuevas tecnologías en el aula, instruyendo al alumnado en el uso de estas como forma de aprendizaje a lo largo de la vida.

Detectar las ventajas e inconvenientes de las Apps analizadas con el fin de crear en un futuro una APP específica para la enseñanza de la fotografía.

Implementar entre los estudiantes el estudio formal y no formal a través de las TICs como forma de aprendizaje.

1.4. Hipótesis de partida.

La actual legislación educativa europea nos plantea la necesidad de implementar las TICs en las aulas. Los dispositivos móviles ofrecen la posibilidad de un nuevo aprendizaje y hacen replantearse la didáctica en las aulas de asignaturas infravaloradas, como la Fotografía.

Por otro lado, es notorio la cantidad de Apps dedicadas a la fotografía desde una perspectiva lúdica, pero pocas ofrecen los parámetros técnicos y de calidad que puedan emplearse en el desarrollo profesional.

Siguiendo los parámetros indicados por Rico (2017) las hipótesis de esta investigación son:

¿Qué Apps se podrían incluir en la didáctica de la enseñanza de la Fotografía en los Estudios Superiores de Diseño?

¿Cómo perciben los estudiantes la introducción de las Apps en la metodología del aula?

¿Cómo y con qué parámetros se pueden evaluar las Apps dedicadas a la enseñanza de la asignatura de fotografía en los estudiantes universitarios de Diseño? ¿Se hace necesario establecer un método de evaluación de estas Apps?

¿Ha sido positiva la implantación de un sistema de aprendizaje basado en las Apps, de forma que cambie la perspectiva que tenían de los estudios y la importancia de la Fotografía en su proceso de aprendizaje y futura carrera profesional?

Para ello a través de encuestas y valoración de resultados se intentará que tras la investigación encontremos respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cuál es la calidad de las Apps analizadas y su utilidad en el aula?

¿Es posible su implantación como forma de aprendizaje TIC?

¿Pueden las Apps usarse en el aula de los Estudios Superiores de Diseño para formar futuros profesionales, fomentando la creatividad, el interés y los conocimientos técnicos?

1.5. Metodología

La investigación se centró en los estudiantes de 1º de Diseño Gráfico y 1º de Diseño de Interiores de la Easda que cursaron la asignatura de Fotografía durante el primer cuatrimestre del curso 2017. Siendo un total de 64 alumnos y alumnas.

Se realizó una selección de las Apps en función de criterios pedagógicos e instruccionales, estableciendo unas nuevas métricas de análisis de Apps. Estas se adaptaron al aula integrándolas en el currículum y la guía didáctica. Y se diseñó el trabajo de campo a través de Formularios de Google donde se plantearon cuestiones referentes a:

La usabilidad de las Apps seleccionadas, la adecuación del contenido, el nivel de satisfacción, la posibilidad de implementar metodologías activas, los criterios pedagógicos y de creatividad. Rico (2017).

Con posterioridad a la toma de datos se analizaron los resultados.

2. TRABAJOS RELACIONADOS

En la actualidad, pocas son las investigaciones que traten la inclusión de las Apps de calidad en la enseñanza de la fotografía.

Por el contrario, son numerosos los estudios dedicados a la creación de Apps que permiten hacer imágenes de alto rango dinámico, eliminar la trepidación a la hora de realizar las tomas o producir un “bokeh” similar a un 50mm 1:1.8. Análisis dedicados a la computación y optimización de los sensores y software de los dispositivos móviles como el presentado por Adams, et al (2012) o trabajos sobre la fotografía a través de las redes sociales como el de Alper, (2013), dedicado a la influencia de Instagram en la nueva concepción de los fotoperiodistas y de la fotografía en general, están presentes en revistas y publicaciones.

Estos trabajos, unos técnicos, otros sociales, sobre las aplicaciones móviles de fotografía, resaltan el cambio radical que está sufriendo la fotografía y como esta se adapta a las peticiones lúdicas del consumo de masas, pero no a su didáctica.

Se ha podido constatar que apenas unas pocas Apps, entre las que se encuentran Canon Photo Companion, The Great Photo y Magic Shutter, Gaikar (2012), son realmente válidas para la práctica docente. Por lo que se presenta necesario realizar un

análisis, de estas y otras Apps, que puedan emplearse en el aula en cuanto a sus contenidos, calidad, recursos, relación con las competencias, objetos de aprendizaje, gratuidad y accesibilidad. Tras este análisis se podrá aplicar las distintas Apps en la metodología del aula, no sólo en los estudios de Diseño, sino en cualquier ámbito de la Educación Superior.

Según constata Marzal- Felici (2011), las enseñanzas de fotografía son ignoradas históricamente en todos los ámbitos educativos, incluso en la universidad, y la digitalización del medio ha ayudado a transformar lo que pensamos acerca de la fotografía. Famosa es ya la publicidad del iPhone 5S donde dicen que les resulta más fácil enseñar al iPhone a hacer buenas fotos que dar a millones de usuarios un curso de fotografía. Los nuevos modelos de móviles como el Huawei P20Pro con lentes Leica o los iPhone 8s plus permiten, a través de agresivas campañas de publicidad, hacer creer al espectador que cualquiera puede ser fotógrafo y dedicarse a ello.

La fotografía y sus Apps están presentes en el nuevo panorama educativo, se usa la fotografía en la enseñanza de botánica, geografía, medicina, ingenierías o turismo. A pesar de que fotografía se ha implantado como un recurso TIC a usar en el aula en multitud de disciplinas, resulta paradójico las pocas Apps que existen para la enseñanza misma de la fotografía. Esto ha provocado que, fuera del software de edición y postproducción fotográfico o del uso de las cámaras digitales, el uso de las Tics en las aulas de fotografía sea prácticamente nulo.

Se hace pues necesario un análisis de las Apps y de implementación con el fin de incluirlas en el aula como una dinámica más de aprendizaje en los Estudios Superiores.

Un estudio realizado desde la perspectiva de la enseñanza de la fotografía en los Estudios Artísticos Superiores de Diseño sin duda dotará de contenidos didácticos a los docentes y dará ideas para la puesta en práctica de proyectos en el aula usando las TICs. La categorización y el análisis de las Apps en áreas de información, utilidades, ventajas e usabilidad, dotará a estas enseñanzas de la seriedad e importancia que se merecen en el ámbito educativo. Y no solo eso, se intenta también que el alumno asuma como propio el uso correcto del lenguaje fotográfico con parámetros, técnicos y artísticos que le permita distinguir entre una buena o una mala imagen y a su vez, desarrolle su creatividad.

Al docente se nos plantea entonces diversas cuestiones; por un lado, como dignificar los estudios de la fotografía y hacer ver a los alumnos que es un arte visual, digno de ser tratado como tal, y de gran utilidad en sus estudios de Diseño. Y por otro, como hacer atractiva la asignatura en el aula implantando estas nuevas tecnologías que ayuden al aprendizaje.

2.1. Marco teórico.

El desarrollo del marco teórico de esta investigación se concentró en tres aspectos:

El primero relativo al uso que hacen los alumnos de estudios superiores de los dispositivos móviles en el aula como elemento que se puede incorporar en el aprendizaje e igualmente como asimilan ellos esta nueva incorporación no lúdica ni social sino académica de sus dispositivos.

El segundo aspecto fue el relativo a la implementación de las Apps en la didáctica del aula, así como su relación con el currículum y la guía didáctica, para ello se seleccionaron las Apps que se consideraron más adecuadas para la enseñanza de la fotografía en el aula.

Y el tercero y último, fue el diseño de la investigación y recogida de datos empíricos tanto acerca de la posible implantación de las Apps en la asignatura de Fotografía.

Para ello se utilizó un cuestionario adaptado similar al utilizado por Pintado (2016) en base a las métricas pedagógicas: motivación, presentación de los objetivos de aprendizaje, conocimiento de los destinatarios y diseño de la acción, organización y adecuación del contenido, respeto a los ritmos y diferencias individuales, participación e interacción. Belloch (2006)

En cuanto a los aspectos técnicos y estéticos las métricas a analizar fueron: la simplicidad, la coherencia, claridad, adaptabilidad, usabilidad y los requisitos técnicos de las Apps. Enríquez y Casas, (2014).

3. DESARROLLO

3.1. Los nuevos retos educativos de las EASD y su relación con la asignatura de Fotografía.

Según constata Cabero (2013) las modificaciones más importantes que nos ofrece Bolonia en el sistema enseñanza superior europeo son:

- Una enseñanza basada en el aprendizaje de los estudiantes.
- Una metodología basada en proyectos.
- Adaptación del trabajo autónomo del estudiante, desligándolo del presencial.
- Un sistema de evaluación basado en la realización de proyectos.

A este respecto, las actuales enseñanzas superiores que se imparten en las EASD están basadas en un proceso de aprendizaje basado en proyectos. Un 90 por ciento de las asignaturas son de carácter práctico, siendo el 10 por ciento restante de carácter teórico-práctico.

Esto ha favorecido el aprendizaje de los procesos de trabajo, la evaluación a través de resultados y la preparación adecuada del alumnado hacia un mercado laboral cambiante y dependiente, no solo de los aspectos técnicos del proceso, sino también de los cambios artísticos y de tendencias que se originan en la sociedad.

No obstante, hay dos aspectos en los que la metodología podría mejorarse. Ambos vienen reflejados en el currículum y hacen referencia, por un lado, a la necesidad de un desarrollo en competencias digitales, y por otro la adaptación del trabajo autónomo del estudiante.

¿Cómo unificar estas dos debilidades y convertirlas en fortaleza dentro del aprendizaje? ¿Cómo hacer ver al alumnado que las competencias que adquiere en sus años universitarios van a ser cambiantes y que necesitan reforzarlas y renovarlas a lo largo de toda su vida profesional? ¿Cómo hacerles ver que sus dispositivos móviles son parte de su educación y no sólo sirven para el ocio? Y sobre todo ¿Cómo hacer ver a

los alumnos de Diseño que el aprendizaje de la Fotografía es vital para su futuro profesional?

Como indica Marzal (2011), la irrupción de las tecnologías digitales en la fotografía ha transformado la manera de producir las imágenes provocando una extensión y generalización de la imagen sin precedentes en la historia. Si a esto añadimos que un 81 por ciento de los estudiantes suben sus fotografías a redes sociales, nos encontramos con una nueva dimensión del arte fotográfico que escapa de criterios técnicos, creativos y artísticos para convertirse, la imagen, en mero objeto de consumo visual instantáneo. Estamos, como describía Sontag (2005) en una sociedad donde la fotografía se ha vuelto narcisista y despersonaliza nuestra relación con el mundo.

Todo esto hace que el alumno no perciba la importancia de la fotografía en sus estudios y en su vida profesional, ya que esta se convierte en un aspecto lúdico, divertido y producido sólo para ser exhibido en las redes sociales y consumirse en breves segundos.

En este sentido, utilizar los dispositivos móviles inteligentes como smartphones o tablets, y distintas Apps dentro del aprendizaje de la asignatura se establece como la única vía para enseñar la fotografía en el siglo XXI. No debemos olvidar que la era digital permite el desarrollo del aprendizaje, formal, informal y no formal.

Con el fin de desarrollar estos diferentes tipos de aprendizaje e incluirlos en el aula y en el aprendizaje de la Fotografía ¿qué mejor manera que hacerlo con los mismos dispositivos que todos y todas llevamos encima constantemente?

Por lo tanto, con esta metodología se pretendió que los estudiantes utilicen las Apps como una herramienta más dentro de su aprendizaje, que realicen con ellas análisis, búsqueda de referentes e ideas, que practiquen y aprendan los aspectos técnicos de la asignatura y que fuera apoyo en la realización de los proyectos y de los ejercicios planteados en el aula. En definitiva, que los alumnos participen de manera activa en su aprendizaje incorporando dispositivos que llevan en sus bolsillos.

3.2. Fotografía y Apps

Una aplicación es un programa informático que permite, a través de ella, realizar un trabajo en un dispositivo móvil. Este trabajo puede estar relacionado con la productividad, el ocio, el aprendizaje o el entretenimiento.

Las Apps se han incorporado a nuestras vidas, los teléfonos inteligentes y la mayor conectividad entre usuarios han permitido un amplio desarrollo de aplicaciones en todos los ámbitos. Muchas de estas aplicaciones tienen un carácter lúdico, otras son de carácter productivo, otras de servicios, viajes, negocios etc.

En este contexto, el objetivo principal de las Apps educativas es favorecer el aprendizaje, asentar conocimientos y en último caso, hacer partícipe al resto de la comunidad virtual de nuestros avances.

Realizando un análisis de las Apps dedicadas a la fotografía, se comprueba que gran parte de ellas pertenecen al ámbito lúdico, realización de collage, utilización de filtros, retoques básicos, transformaciones creativas etc. Presentándose como un juego apto para todas las edades. Pocas son las que ofrecen prestaciones más serias, realistas o profesionales que puedan ser usadas por el fotógrafo en su práctica profesional diaria y

muchas menos aquellas que pueden ser utilizadas en la didáctica de la fotografía tanto en su aspecto artístico como técnico.

En la actualidad existen dos grandes sistemas operativos disponibles en nuestros dispositivos móviles, smartphones o tablets, Uno de ellos es Android, que es un sistema operativo basado en Linux libre y abierto, y que está disponible en Play Store. Y el otro es iOS, un sistema desarrollado por Apple y disponible en su APP Store y en iTunes.

Si realizamos una búsqueda en el sistema operativo Android sobre Apps gratuitas de fotografía nos encontramos con un total de 284 Apps, mientras que dentro del sistema operativo iOS para iPad, el número de Apps existente es de 990. Llama notablemente la atención esta diferencia numérica entre ambos sistemas operativos. La explicación a este hecho viene dada en la propia página web de Apple ya que según indican, tienen más de un millón de Apps, muchas de ellas dedicadas a la educación.

Especificando más la búsqueda buscamos Apps de fotografía con contenido profesional, que pueda ser de utilidad a los alumnos de los Estudios Artísticos Superiores de Diseño. Encontrándonos en el sistema operativo Android con 264 Apps y en iOS un total de 648. Del total de estas se procedió a buscar aquellas aplicaciones que tuvieran que ver con el mundo de la educación o que pudieran ser implementadas en el aula. Android nos ofreció un total de 162 aplicaciones e iOS 45.

Datos de búsqueda/Sistemas operativos	Búsqueda: Fotografía	Búsqueda: Fotografía Profesional	Búsqueda: Fotografía Profesional Educación
Android	284	264	162
iOS para iPad	990	648	45

Tabla de datos 1: Apps para Fotografía. Fuente: Elaboración Propia.

Se ha de constatar que, del número de aplicaciones dadas por Android, muchas de ellas no estaban correctamente categorizadas y atendían más a aspectos lúdicos de la fotografía como ArbolApp, una aplicación del Real Jardín Botánico (CSIC) para identificar árboles silvestres de la Península Ibérica y las Islas Baleares, cuya única relación con los estudios de Fotografía es la inclusión de fotos de árboles.

Así pues, se considera que la APP Store de Apple es mucho más eficiente a la hora de seleccionar las Apps utilizadas para este estudio. Si bien se buscará que ambas aplicaciones estén disponibles en ambos sistemas operativos y que, evidentemente, sean gratuitas.

La primera selección de estas Apps está basada en la Taxonomía de Objetivos educativos, desarrollada por Bloom en 1956, que estructuraba y comprendía el proceso de aprendizaje. Esta constaba de seis objetivos de aprendizaje: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación. Obviamente esta Taxonomía ha evolucionado en el tiempo adaptándose a la nueva sociedad y la nueva educación y

posteriormente Churches (2008) aplica esta Taxonomía de Objetivos en la era digital estableciendo los siguientes criterios:

- Recordar
- Comprender
- Aplicar
- Analizar
- Evaluar
- Crear.

Estos nuevos criterios son los usados por los sistemas operativos Android e iOS, para categorizar las Apps educativas, relacionando estas características y habilidades con las Apps.

Tomando como referencia a Churches (2008) y dado que estamos hablando de enseñanzas eminentemente artísticas, la selección de las Apps para la enseñanza de la fotografía fue la siguiente:

- Crear
- Comprender
- Analizar
- Aplicar
- Recordar
- Evaluar

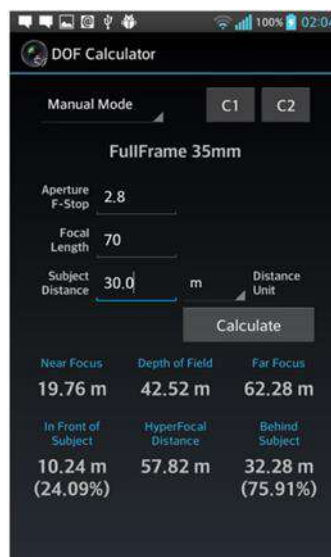
En base a estos criterios se seleccionaron diversas Apps que podrían ser utilizadas y evaluadas en el aula, implementándolas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. De un total de 100 Apps y tras una primera criba en base a criterios pedagógicos, se han elegido las siguientes:

Canon Photo Companion: APP de la casa Canon, que sirve para mejorar los conocimientos de fotografía con cámaras DSLR (Digital Single Lens Reflex). Con artículos, ejercicios, vídeos y consejos personalizados permiten al alumno avanzar a su ritmo. Dispone también acceso a una red social de fotógrafos.



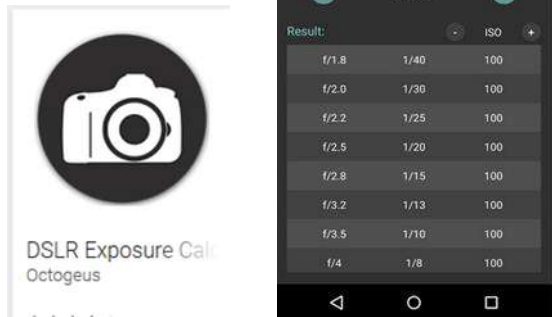
Captura de pantalla 1: Logotipo y página de la App Canon Photo Companion

DOF Calculator: Calculadora de la profundidad de campo, distancia hiperfocal, diafragma, bokeh y otros parámetros técnicos imprescindibles en fotografía.



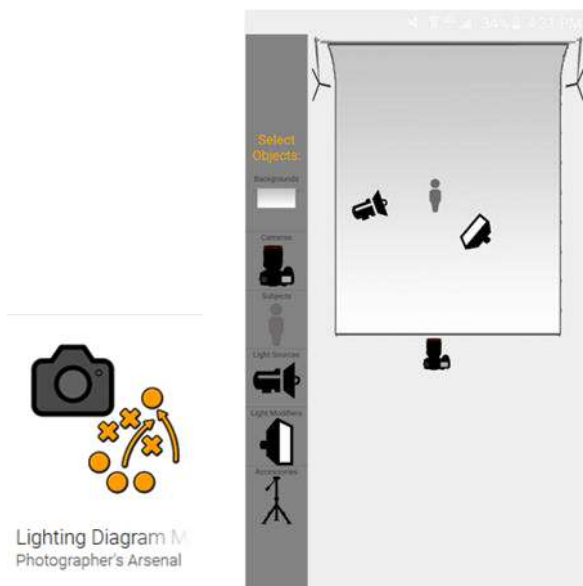
Captura de pantalla 2: Logotipo y página de la APP DOF Calculator

DSLR Calculator: Calcula los valores técnicos fotográficos, ISO, Obturación, Diafragma, Distancia Focal y sus equivalencias. Muy útil en fotografía nocturna y en estudio con flashes.



Captura de pantalla 3: Logotipo y página de la APP DSLR Calculator.

Lighting Diagram Maker: Aplicación que permite crear diagramas de luces, con múltiples accesorios.



Captura de pantalla 4: Logotipo y página de la APP Lighthing Diagram Maker

Foto Tool: Aplicación con varias utilidades, desde cálculo de exposición y reciprocidad, hasta capacidad del sensor según su tipo y horas brujas.



FotoTool - Tools de Alf Bishop

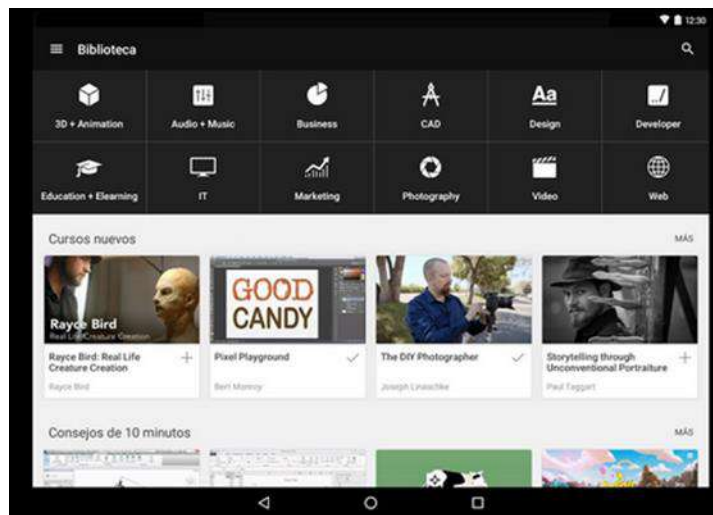


Captura de pantalla 5: Logotipo y página de la APP Foto Tool

Lynda: APP educativa con vídeos sobre fotografía.



Lynda - Online Training LinkedIn



Captura de pantalla 6: Logotipo y página de la App Lynda

Photographer's Companion: Aplicación para fotógrafos aficionados y profesionales. Ofrece cálculos de exposición alternativa, calcula campo de visión, profundidad de campo, filtros, velocidad de obturación, posición del sol y la luna, etc.



Photographer's companion
Stef Software



Captura de pantalla 7: Logotipo y página de la APP Photographer's Companion

Tras el análisis, se detectó que sólo dos de las Apps, Canon Photo Companion y Lighting Diagram Maker, cumplen todas las características de la Taxonomía de Bloom. Que otras dos, DSLR Calculator y Lynda cumplen todos los criterios menos el de evaluación. Mientras que las otras tres restantes DOF Calculator, Foto Tool y Photographer's Companion cumple sólo 4 de los seis criterios.

	Crea	Comprende	Analiza	Aplica	Recuerda	Evalúa
Canon Photo Companion	✓	✓	✓	✓	✓	✓
DOF calculator		✓	✓	✓	✓	
DSLR Calculator	✓	✓	✓	✓	✓	
Lighting Diagram Maker	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Foto Tool	✓	✓		✓	✓	
Lynda	✓	✓	✓	✓	✓	
Photographer's Companion		✓	✓	✓	✓	

Tabla 2: Relación entre APPs que pueden ser usadas en la enseñanza de la Fotografía según criterios de la Taxonomía de Bloom aplicadas a la era digital y las Apps en educación. Fuente: Elaboración propia.

3.3. Elección de Apps de fotografía para la enseñanza

Varios son los criterios de calidad que se aplican en la evaluación de las Apps de contenido educativo. Rico (2017) señala que en líneas generales estos han de estar relacionados con los criterios pedagógicos, técnicos, de contenido e usabilidad.

Partiendo de esta premisa, se realizó un análisis más específico de las Apps seleccionadas cogiendo como modelo las métricas usadas por Enríquez y Casas (2014), ya que estas nos van a permitir ahondar en el resto de los criterios antes definidos.

Por lo tanto, este análisis delimitará las siguientes características:

- **Simplicidad:** Facilidad de uso y comprensión de la arquitectura de la Apps
- **Coherencia:** La aplicación responde a los deseos del usuario, a sus expectativas.
- **Claridad:** La aplicación es intuitiva, sencilla en su manejo e interfaz.
- **Adaptabilidad:** Puede manejarse fácilmente, no presenta errores en su arquitectura informática.
- **Usabilidad:** Mide el tiempo necesario para incluir datos o darse de alta, el tiempo necesario para aprender, el consumo de datos, el tiempo necesario para hacer la tarea propuesta, etc.
- **Requisitos Técnicos:** Tipo de sistema operativo en el que se desarrolla la aplicación.

En este caso, se comprobó que todas las aplicaciones de esta investigación cumplen con todos los requisitos y las métricas requeridas. Se ha de destacar que éstos son valores generales ha considerar en todas las aplicaciones de carácter educativo en base a su calidad y posibilidad de uso en el aula.

Se comprueba igualmente que algunas de las seleccionadas no están disponibles en ambos sistemas operativos, Android e iOS para iPad, pudiendo esto ser un inconveniente. Con lo cual se tendrá en cuenta en la posterior evaluación.

	Simplicidad	Coherencia	Claridad	Adaptabilidad	Usabilidad	Requisitos Técnicos
Canon Photo Companion	✓	✓	✓	✓	✓	Android e IOs
DOF calculator	✓	✓	✓	✓	✓	Android e IOs
DSLR Calculator	✓	✓	✓	✓	✓	Android e IOs
Lighting Diagram Maker	✓	✓	✓	✓	✓	Android e IOs
Foto Tool	✓	✓	✓	✓	✓	Android
Lynda	✓	✓	✓	✓	✓	Android e IOs
Photographer's Companion	✓	✓	✓	✓	✓	Android e IOs

Tabla 3: Métricas basada en Enríquez y Casas (2014) para Apps de la asignatura de Fotografía. Fuente: Elaboración propia.

3.4. Análisis de las métricas pedagógicas de las Apps

Como indica Belloch (2006) las métricas de tipo pedagógicas para el análisis de las Apps han de cumplir una serie de requisitos que, indudablemente, están asociados a los técnicos, de contenidos e usabilidad. En este sentido, Belloch (2006) defiende aspectos puramente relacionados con el sistema de aprendizaje tales como el diseño de la acción, la motivación, la participación e interacción de la aplicación y la presentación de objetivos.

Con estas pautas la búsqueda de Apps para uso educativo se vuelve más eficaz, ya que considera aspectos como el autoaprendizaje, la búsqueda de información, el cumplimiento de tareas, el alcance de logros, el uso de las plataformas digitales como método de instrucción educativa y la motivación del estudiante como prioritarias para alcanzar los objetivos educacionales.

Por este motivo se han aplicado, en un primer momento estas métricas, para valorar las Apps propuestas. Evidentemente, en una fase posterior dichas métricas fueron valoradas por los alumnos.

	Motivación	Presentación de Objetivos	Diseño de la acción	Ritmos	Participación e interacción
Canon Photo Companion	La aplicación propone retos y ejercicios que deben ser superados.	Los distintos niveles, iniciación, intermedio y profesional presentan objetivos de aprendizaje.	Las acciones presentan una propuesta teórica y otra práctica.	Es el usuario quien establece su ritmo de aprendizaje.	Dispone de una red social para subir los logros e interactuar con otros participantes.
DOF calculator	Calcula profundidad de campo, hiperfocal.	No presenta objetivos a cumplimentar	La acción es práctica y de consulta técnica.	No establece ritmos de aprendizaje	No dispone
DSLR Calculator	Calcula tabla equivalencias del ISO, nº f y exposición.	No presenta objetivos a cumplimentar	La acción es práctica y de consulta técnica	No establece ritmos de aprendizaje	No dispone
Lighting Diagram Maker	Permite realizar diagramas de luces	El objetivo es crear fielmente el diagrama	Simple e intuitiva.	No establece ritmos de aprendizaje.	Se pueden compartir los logros
Foto Tool	Calcula, diferencias de exposición profundidad de campo, filtros	No presenta objetivos a cumplimentar	La acción es práctica y de consulta técnica	No establece ritmos de aprendizaje	Se puede compartir a través de redes sociales y posee un bloc de notas.
Lynda	La App presenta vídeos sobre técnica fotográfica.	No presenta objetivos a cumplimentar	Sirve para el análisis y estímulo de la creatividad.	No establece ritmos de aprendizaje	Se pueden compartir los vídeos a otros usuarios
Photographer's Companion	Permite realizar cálculos fotográficos profesionales	No presenta objetivos a cumplimentar	La acción es práctica y de consulta técnica	No establece ritmos de aprendizaje	No dispone

Tabla 4: Métricas de características pedagógicas Belloch (2006) aplicadas a Apps de fotografía. Fuente: elaboración propia.

3.5. Usabilidad de las Apps

En este apartado se analizó la usabilidad de las Apps educativas siguiendo los criterios de Rico (2017). Para esta investigadora la adecuación del contenido, el nivel de satisfacción, la posibilidad de implementar metodologías activas, los criterios pedagógicos y de creatividad son factores importantes a la hora de evaluar Apps educativas que van a usarse en educación.

Bajo esta perspectiva el análisis atendió a:

- Adecuación del contenido
- Nivel de satisfacción de la aplicación
- Metodología activa
- Criterios pedagógicos
- Creatividad

Si bien muchas de las Apps vistas son de carácter técnico, no hemos de olvidar que estos parámetros son los que dan valor a la imagen. Una buena fotografía no sólo depende de lo visual o lo artístico, sino también del hecho de que en su elaboración se han de tener en cuenta otro tipo de condicionantes importantes en la toma de fotografías, como la óptica, la calidad del sensor o la creatividad.

Se comprobó que de las Apps analizadas todas ellas pueden ser usadas para favorecer la creatividad, que son adecuadas al contenido de la asignatura y que pueden atender a criterios pedagógicos, ya que son útiles en el día a día del aula. En cambio, algunas pueden fallar en el nivel de satisfacción y en la metodología activa, ya que se ofrecen como meros recursos técnicos para adecuar los parámetros de la cámara fotográfica a las condiciones de luz y valores estéticos predeterminados o deseados.

	Adecua ción del contenido	Nivel de satisfacción	Metodología Activa	Criterios pedagógicos	Creatividad
Canon Photo Companion	✓	✓	✓	✓	✓
DOF calculator	✓	✓	x	✓	✓
DSLR Calculator	✓	✓	x	✓	✓
Lighting Diagram Maker	✓	x	✓	✓	✓
Foto Tool	✓	✓	x	✓	✓
Lynda	✓	✓	x	✓	✓
Photographer's Companion	✓	✓	x	✓	✓

Tabla 5: Usabilidad de Apps educativas de Fotografía que favorezcan la creatividad. Rico (2017). Fuente: elaboración propia

3.6. Conclusiones de las métricas usadas.

Tras este análisis de las Apps de Fotografía para la implantación en el aula como método de aprendizaje a través de las TICs, podemos concluir que:

Canon Photo Companion es la que más se adecua a los objetivos de esta investigación, ya que obtiene buen resultado en todas las métricas y características que se han aplicado.

Photographer's Companion y Lynda, son Apps que se podrían utilizar en el aula, porque ambas aúnan los aspectos técnicos con los artísticos y la motivación.

Por otro lado, Foto Tools DSRL Calculator y DOF Calculator, y Lighting Diagram Maker al ser aplicaciones más técnicas servirán como apoyo a la hora de la comprensión y adquisición de conocimientos y cuando se realicen las tomas fotográficas, pudiendo ser de gran ayuda en las clases prácticas y en la realización de los proyectos de la asignatura.

Por lo tanto, las aplicaciones seleccionadas, a excepción de Foto Tools, que solo está disponible en Android y puede ser sustituida por Photographer's Companion, fueron las que compondrán el estudio del análisis de Apps de Fotografía para la implementación en el aula.

3.7. Adaptación de la metodología a través de Apps al currículo de los Estudios Superiores de Diseño.

En los Estudios Superiores de Diseño (Real Decreto 633/2010, de 14 de mayo) se regulan los contenidos de la asignatura dentro del EEES. En ellos y dentro de las

competencias transversales y generales comunes a todos los Grados nos encontramos con que el alumno ha de utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación. Igualmente ha de ser capaz de comprender el comportamiento de los elementos que intervienen en el proceso comunicativo y dominar los recursos tecnológicos de la comunicación.

Vemos pues, como queda integrado en el currículo de los estudios la necesidad de implementar los nuevos sistemas de aprendizaje en las aulas y especialmente, aquellos que les sea de utilidad en su futuro profesional. En cuanto a la asignatura de Fotografía, al ser una asignatura esencialmente práctica, la implantación de las nuevas tecnologías viene dada por el uso de cámaras digitales y software específico de clasificación, retoque e impresión. De esta forma, es como habitualmente se cumplen los objetivos expuestos en el currículo. Aunque una metodología con nuevas formas y modelos de aprendizaje hará posible la implementación de dispositivos móviles y aplicaciones vinculadas a la materia.

Las Apps seleccionadas pueden ser usadas en el aula en distintos proyectos de aprendizaje vinculados a la materia de Fotografía, como pueden ser conceptos de cámara, calidades de impresión, expresión artística y visual, iluminación, composición etc. Y servirán tanto para el desarrollo práctico de la asignatura como para desarrollar y entender los conocimientos teóricos vistos en el aula.

3.8. Relación de cuestionarios para el desarrollo y análisis de la implementación de las Apps en la asignatura de Fotografía de las EASD.

El cuestionario se presenta como una de las opciones más relevantes para la toma de datos por la cantidad y variedad de información que puede recoger. Entre sus ventajas, está su coste económico, que ahorra tiempo y que puede valorarse a un gran número de sujetos. Para ello se han de elaborar una serie de preguntas estandarizadas que nos aporten información concisa y evaluable.

En este sentido, los cuestionarios se realizarán durante el primer cuatrimestre del curso, a los alumnos de 1º de los Estudios Superiores de Diseño, de las especialidades de Diseño Gráfico y Diseño de Interiores, ya que estos fueron la población de estudio, para saber si es posible la implementación de Apps de Fotografía en la asignatura. Se contaba con un total de 64 alumnos de los cuales sólo 18 contestaron a este formulario, a pesar de que se requirió al alumnado que lo contestasen en, al menos, cuatro ocasiones

Las preguntas genéricas que se pretendía abarcar en este primer cuestionario fueron:

- ¿Qué Apps se podrían incluir en la didáctica de la enseñanza de la Fotografía en los Estudios Superiores de Diseño?
 - ¿Cómo perciben los estudiantes la introducción de las Apps en la metodología del aula?
 - ¿Cómo y con qué parámetros se pueden evaluar las Apps dedicadas a la enseñanza de la asignatura de fotografía en los estudiantes universitarios de Diseño?
- ¿Se hace necesario establecer un método de evaluación de estas Apps?

- ¿Ha sido positiva la implantación de un sistema de aprendizaje basado en las Apps, de forma que cambie la perspectiva que tenían de los estudios y la importancia de la Fotografía en su proceso de aprendizaje y futura carrera profesional?

Y la información concreta que se pretendía obtener es:

- ¿Cuál es la calidad de las Apps analizadas y su utilidad en el aula?
- ¿Es posible su implantación como forma de aprendizaje TIC?
- ¿Pueden las Apps usarse en el aula de los Estudios Superiores de Diseño para formar futuros profesionales, fomentando la creatividad, el interés y los conocimientos técnicos?

Por ello, a lo largo del curso se realizaron dos cuestionarios a través de Google Forms, y el correo corporativo de la Easda.

Los alumnos respondieron a dos cuestionarios, uno al principio del cuatrimestre y otro al final del mismo.

A continuación, se describen las preguntas de ambos cuestionarios:

3.8.1. Primer cuestionario.

APPs Y FOTOGRAFÍA. FORMULARIO INICIAL.

Se realizó al inicio de curso, en él se tomaron datos acerca de la relación de los estudiantes con la tecnología, uso, datos estadísticos acerca del sexo, edad, sistemas operativos disponibles etc.

En este sentido, las preguntas fueron:

APPs Y FOTOGRAFÍA. FORMULARIO INICIAL.

1. ¿Cuál es tu especialidad?

Diseño Gráfico

Diseño de Interiores

2. ¿Cuántos años tienes?

3. Sexo

Hombre
Mujer
Intersexual
Prefiero no decirlo

4. ¿Tienes dispositivos móviles?

Sí
No
Tal vez

5. ¿Cuáles?

Smartphone con sistema operativo Android
Smartphone con sistema operativo IOs
Tablet con sistema operativo Android
Tablet con sistema operativo iOS (iPad)

6. ¿Cuál es el uso habitual que haces de tus dispositivos?

Redes Sociales
Correo electrónico
Mensajería instantánea
Realizar compras, escuchar música
Otro:

7. ¿Cuántas horas al día te conectas?

1 hora o menos
Entre 2 o 3 horas al día
Entre 3 o 4 horas al día
Más de 4 horas al día
Más de 6 horas al día
Más de 8 horas al día
Siempre lo tengo conectado y lo miro siempre menos cuando duermo.

8. ¿Usas habitualmente APPs en tus dispositivos móviles?

Sí
No

9. ¿Estarías dispuesto a usar dispositivos móviles y Apps en tus estudios como forma de aprendizaje?

Sí

No

Tal vez

10. ¿Consideras importante la asignatura de Fotografía en tus estudios?

Sí

No

11. ¿Crees que el uso de Apps te puede ayudar en la asignatura de Fotografía?

Sí

No

Tal vez

12. ¿Empleas tus dispositivos móviles en el aula?

Sí

No

Tal vez

13. ¿Usas tus dispositivos móviles para obtener información relacionada con tu educación?

Sí

No

Tras este cuestionario, que se pasó en varias ocasiones a los alumnos, se propuso a los alumnos la utilización de las Apps que fueron explicadas en el aula e incorporadas a la metodología práctica de la asignatura.

Al final del cuatrimestre los alumnos respondieron a preguntas referidas a las aplicaciones en un segundo cuestionario.

En este sentido las preguntas que se realizaron fueron tanto de contestación única como de puntuación o valoración.

3.8.2. Segundo cuestionario.

APPS Y FOTOGRAFÍA. VALORACIÓN DE APPS.

1. ¿Cómo valoras la incorporación de Apps en la asignatura de Fotografía?

1 mala	2	3	4	5 muy buena
--------	---	---	---	-------------

2. ¿Has tenido algún problema a la hora de usar estas aplicaciones?

Sí

No

3. ¿Las Apps usadas te han servido para entender la asignatura o para realizar proyectos de la asignatura?

Sí

No

4. ¿Ha cambiado la forma en que usas las Apps y piensas incorporarlas en tu aprendizaje?

Sí

No

Tal vez

5. ¿Cómo valorarías las siguientes Apps usadas en el aula?

	Mal a	Bue na	Adecua da a la asignatur a	Interesa nte	Fomen ta la creativid ad	Se apren de con ella	Una pérdi da de tiemp o
Canon Photo Companion							
Lynda							
DOF Calculator							
DSLR Calculator							
Foto Tools							
Photograph er's Companion							
Lighting Diagram Maker							

6. En cuanto a los aspectos técnicos de las Apps usadas. ¿Qué aspectos destacarías?

	Es simple y fácil de usar	Da problemas técnicos	Responde a mis expectativas	Me permite aprender a mi ritmo	Es de calidad y útil
Canon Photo Companion					
Lynda					
DOF Calculator					
DSLR Calculator					
Foto Tools					
Photographer's Companion					
Lighting Diagram Maker					

7. ¿Cómo valorarías las Apps usadas en el aula?

	Malas y poco útil	Buena, útil e interesante
Canon Photo Companion		
Lynda		
DOF Calculator		
DSLR Calculator		

Foto Tools		
Photographer's Companion		
Lighting Diagram Maker		

8. Después de esta experiencia, ¿utilizarás Apps en la práctica de la Fotografía?

Sí

No

Tal vez

9. ¿Te parece interesante el uso de Apps como instrumento de aprendizaje en el aula?

Si

No

4. ANÁLISIS DE DATOS

Tras el pase de los dos cuestionarios se constata la escasa participación e implicación del alumnado. En el primer cuestionario del total de 64 alumnos sólo contestaron 18 alumnos, lo que viene a ser el 11,52 por ciento del total de los alumnos.

En cuanto al segundo cuestionario, solamente contestaron 8 alumnos, lo que supone menos del 5 por ciento del alumnado de muestra.

No obstante, se toman por válidas las conclusiones del primer cuestionario en cuanto que puede ser clarificador del uso de los estudiantes de la Easda.

Los resultados son:

¿Cual es tu especialidad?

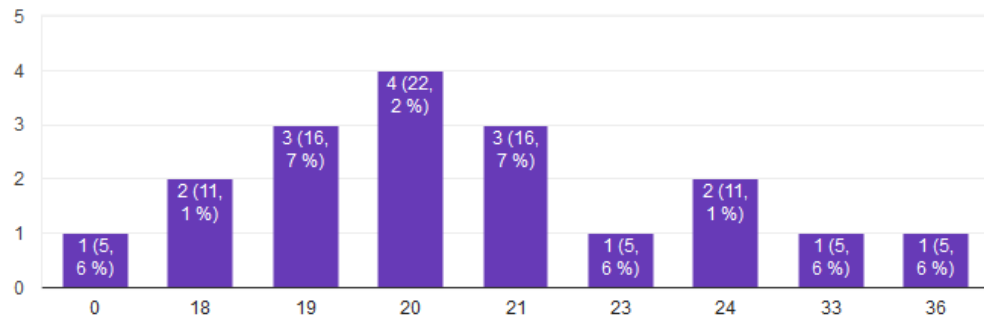
18 respuestas



¿Cuántos años tienes?

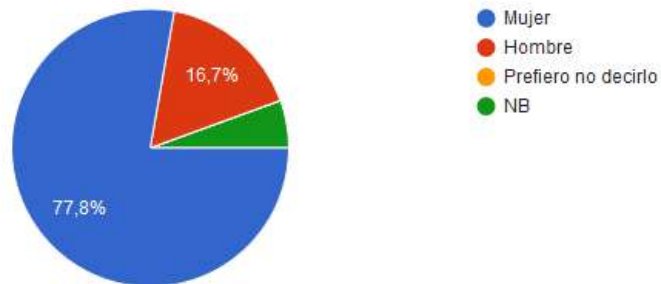


18 respuestas



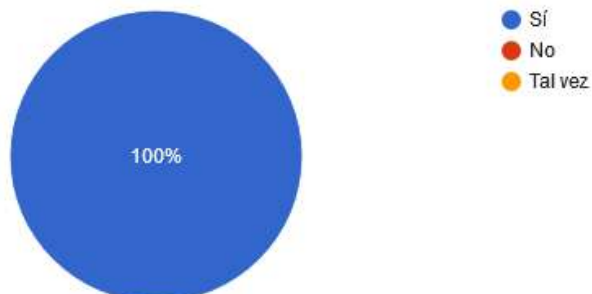
¿Sexo?

18 respuestas



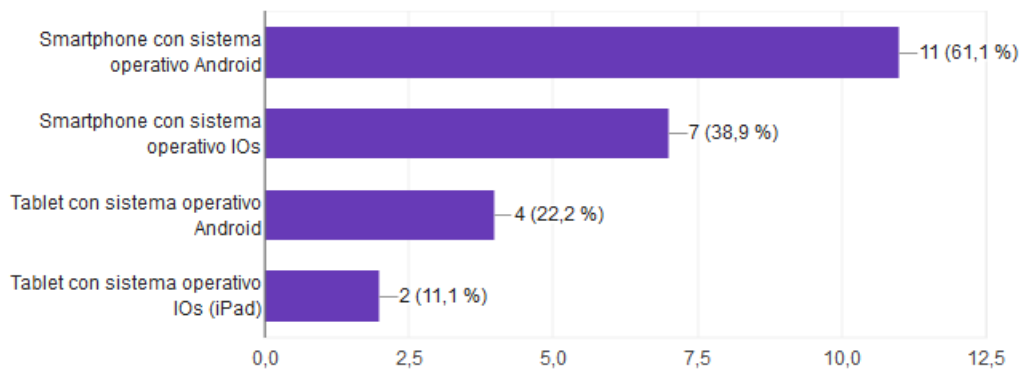
¿Tienes dispositivos móviles?

18 respuestas



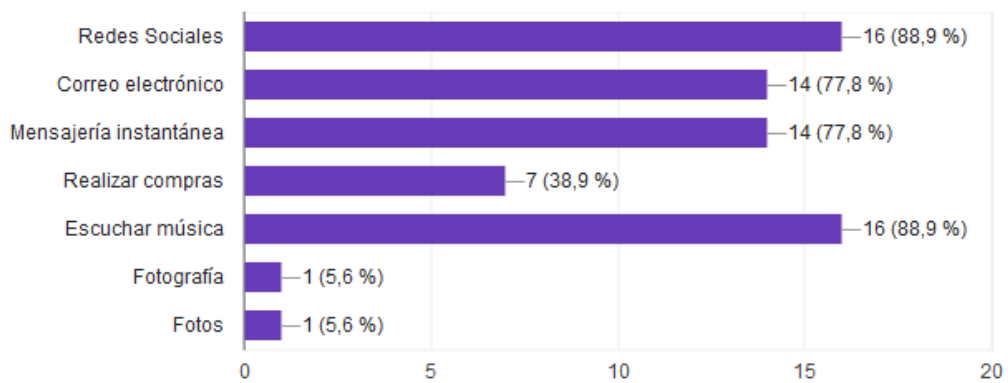
¿Cuáles?

18 respuestas



¿Cuál es el uso habitual que haces de tus dispositivos?

18 respuestas



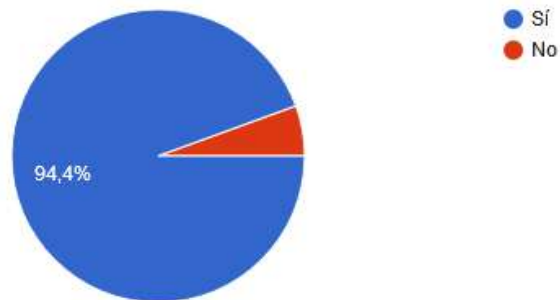
¿Cuántas horas al día te conectas?

18 respuestas



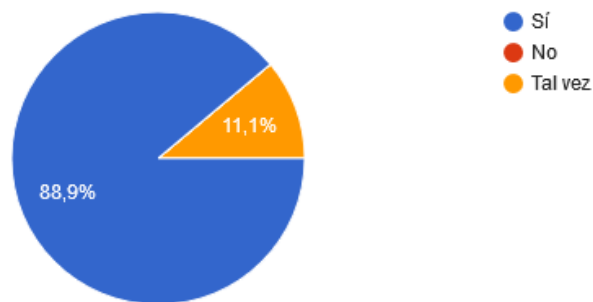
¿Usas habitualmente APPs en tus dispositivos móviles?

18 respuestas



¿Estarías dispuesto a usar dispositivos móviles y APPs en tus estudios como forma de aprendizaje?

18 respuestas



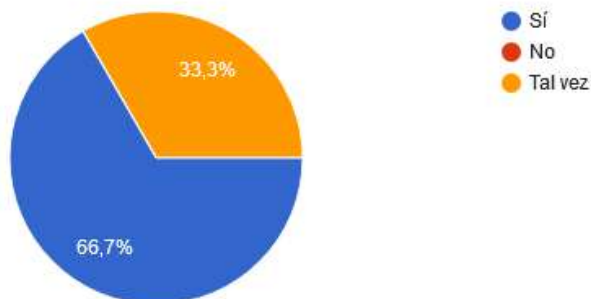
¿Consideras importante la asignatura de Fotografía en tus estudios?

18 respuestas



¿ Crees que el uso de APPs te pueden ayudar en la asignatura de Fotografía?

18 respuestas



Tras el cuestionario se puede destacar que el 100 por cien de los alumnos posee un teléfono inteligente y que consideran importante el aprendizaje de la Fotografía en sus estudios. Igualmente, el 66 por ciento de ellos usan sistema operativo Android. Más del 88 por ciento lo utilizan para redes sociales y para escuchar música y como dato significativo, el 44 por ciento de ellos están siempre conectados y solo dejan de mirarlo si están durmiendo.

Resulta relevante destacar que más del 94 por ciento usa habitualmente Apps en sus dispositivos y que casi el 68 por ciento considera interesante utilizar aplicaciones específicas para la enseñanza de la Fotografía.

Como se ha mencionado anteriormente se implementó en el aula el uso de las Apps seleccionadas y se pasó el segundo cuestionario a los alumnos, contestando solamente 8 de los 64 alumnos. Este hecho provoca que la muestra no sea lo suficientemente amplia como para realizar un análisis de los datos obtenidos, si bien se constató que, de todas las aplicaciones las más usadas, por el 90 por ciento de las muestras habían utilizado y consideraban útiles Lighting Diagram y Canon Photo Companion. Mientras que Lynda no había sido utilizada por ninguno de ellos.

5. CONCLUSIONES

Tras la realización de esta investigación se puede constatar que:

Los alumnos de poseen todos ellos dispositivos inteligentes, que están conectados gran parte del día y que es habitual en ellos el uso de Apps, aunque si bien consideran que éstas podrían ser útiles en el aula, pocos de ellos han usado dichas aplicaciones.

Quedan establecidas unas métricas instruccionales de análisis de las aplicaciones que tienen en cuenta tanto su usabilidad, como su adecuación al aula, cumplimiento de competencias, desarrollo de la creatividad, etc, que pueden ser usadas por el resto de las especialidades de las Escuelas de Arte y Estudios Superiores y en las enseñanzas de carácter artístico en general por aquellos docentes que deseen implementar las TICs en su aula.

Igualmente se cree necesario la continuidad de este estudio y la realización de encuestas y formularios con el fin de definir la base de una posible APPs de Fotografía que pueda ser útil para el alumnado.

6. BIBLIOGRAFÍA

Adams, A., Talvala, E., Park, S. H., Jacobs, D. E., Ajdin, B., Gelfand, N., . . . Tico, M. (2010). The frankencamera: An experimental platform for computational photography. *ACM Transactions on Graphics (TOG)*, 29(4), 29. Recuperado el 14 de octubre del 2017 de: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2366339>

Alper, M. (2013). War on Instagram: Framing conflict photojournalism with mobile photography apps. *New Media & Society*, 1461444813504265. Recuperado el 14 de octubre del 2017 de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444813504265>

Belloch, C. (2006). Evaluación de las aplicaciones multimedia: Criterios de calidad. Universitat De València, Recuperado el 16 de octubre del 2017 de: <http://www.uv.es/belloch/pdf/pwtic4.pdf>

Cabero, J. (2013). Nuevos modelos, recursos y diseño de programas en la práctica docente. Madrid. CEF.

Enríquez, J. G., & Casas, S. I. (2014). Usabilidad en aplicaciones móviles. *Informes Científicos-Técnicos UNPA*, 5(2), 25-47. Recuperado el 20 de octubre del 2017 de: <http://secyt.unpa.edu.ar/journal/index.php/ICTUNPA/article/view/71>

Fernández, C. A. (2010). El aprendizaje sustentable en la enseñanza de la fotografía. *Reflexión Académica En Diseño y Comunicación N°XIII [ISSN: 1668-1673]*, Año XI, Vol. 13, febrero 2010, Buenos Aires, Argentina. (XVIII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación). Recuperado el 22 de octubre de 2017 de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=127

Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Guttenberg.

FRAB. Diseño e implementación de una APP en el ámbito de la fotografía. (2014). Recuperado el 25 de octubre del 2017 de: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/39810/Memoria.Pdf?sequence=1&isAllowed=y>,

Gaika, V. (2012). 10 best photo editing and photography apps for iPhone. Recuperado el 23 de octubre del 2017 de: <http://www.tricksmachine.com/2012/01/10-best-photography-apps-for-iphone.html>

Gómez, C. V., & Lazo, C. M. (2015). Modelo de integración educacional de " apps" móviles para la enseñanza y aprendizaje. *Pixel-Bit.Revista De Medios y Educación*, (46), 137-153. Recuperado el 24 de enero del 2018 de: <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/185>

Gutiérrez, P., Germana, R., Velasco, Q., & Rubén, M. (2014). Implementación de un manual técnico multimedia de fotografía creativa mediante el uso inventivo de los

equipos fotográficos, que será aplicado en la carrera de diseño gráfico computarizado de la universidad técnica de Cotopaxi en el periodo 2013. Recuperado el 10 de noviembre del 2017 de: <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/1901>

Iglesias Antón, E. (2015). Nuevas tecnologías y medios en el proceso de creación fotográfica contemporánea. La fotografía móvil y las apps de autor. Recuperado el 11 de noviembre del 2017 de: <http://hdl.handle.net/10230/25223>

Librero, A. F. D. (2010). Implementing an online photography course at the up open university: Converging ICTs to enhance student learning outcomes and achievements. Asian Association of Open Universities Journal, 5(2), 103-112. Recuperado el 4 de enero del 2018 de: <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/AAOUJ-05-02-2010-B005>

Marzal, J., & Soler, M. (2011). Hábitos de consumo y usos de la fotografía en la era digital entre estudiantes de Comunicación/Consumption patterns and uses of photography in digital era among communication students. Comunicar, 19(37), 109-116. Recuperado el 25 de enero del 2018 de: <http://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=37-2011-13>

Pintado Blanco, T., Sánchez Herrera, J., Villagra García, N., & Monfort de Bedoya, A. (2016). Las aplicaciones móviles interactivas en el aula: Sus efectos en el aprendizaje y en el nivel de satisfacción del alumnado. Recuperado el 25 de enero del 2018 de: <http://eprints.sim.ucm.es/35394/1/PIMCD%20%20Memoria%20APP%20M%C3%B3viles.pdf>

Rico Rico, A. B. (2017). Evaluación del uso de las APPs que abordan los procesos creativos en la educación artística formal. Recuperado el 10 de noviembre de 2017 de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22663>

Sabio, Begoña (2006) "Las escuelas de arte a través de la historia". paperback nº 1. ISSN 1885-8007. Recuperado el 4 de noviembre del 2017 de: <http://www.artediez.com/paperback/articulos/sabio/historia.pdf>

Sánchez Lupiañez, F. (2015). Análisis de la percepción docente sobre el uso de las apps. Recuperado el 4 de noviembre del 2017 de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/40557#.WPjpVWclG70>

Souza, W. (2015). Fotografia e interfaces digitais: Convergência entre construção, comunicação e significação. Revista GEMInIS, (1 Ano 6), 329-340. Recuperado el 10 de noviembre del 2017 de: <http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/233>

Sontag, Susan (2005). Sobre la Fotografía. Edhasa. Barcelona.

Stokman, H. (2014). The future of smart photography. IEEE Multimedia, 21(3), 66-71. Recuperado el 9 de diciembre del 2017 de: <http://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6861876/>

Yanquén Ramírez, C. A., & Otálora Luna, J. E. (2016). Medición de la usabilidad en el desarrollo de aplicaciones educativas móviles. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, 1(47), 128-140. Recuperado el 4 de noviembre del 2017 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194244221009>

Zarza, T., & Ávila, N. (2006). Project 1.0: Un recurso para la docencia para asignaturas de proyectos artísticos. II Encuentro Sobre Experiencias Grupales Innovadoras En La Docencia Universitaria [Recurso Electrónico]: Centro De Estudios Superiores Felipe II, Campus Aranjuez, Universidad Complutense, Madrid 26-27 Junio 2006, 23. Recuperado el 28 de enero del 2018 de: http://www.cesfelipesecondo.com/investigacionbbaa/web%20PROJECT/documentos/zarza_avila.pdf

MASCULINIDAD Y MODA EN EL SIGLO XXI. NUEVOS ICONOS Y MODELOS DE HOMBRE EN LA MODA.

Antonio Campos Sánchez

EASD Orihuela.

Resum

L'ideal de bellesa masculina que ens transmeten els mitjans de moda està patint grans canvis en els últims temps. Els moviments que promulguen nous arquetips, en els quals el gènere i la sexualitat masculina, tal com s'han entès als darrers segles, i com s'ha estudiat en la Història de la Indumentària, es dilueixen i donen pas a un nou prototip.

Esta investigació consistix en l'anàlisi de les noves propostes d'imatges de moda i publicitat, així com dels nous icons i models, que representen aquesta nova imatge de l'home a la moda, amb la intenció de definir pautes futures que ajuden a enfrontar-se a la creació de productes masculins.

La rellevància d'aquesta recerca ve donada per la poca importància que, fins ara, s'ha donat a la figura masculina com a perfil de consumidor de moda; estant aquest, habitualment supeditada a referents ja obsolets.

La prentensió final de la investigació és aportar una base de dades actualitzada i objectiva, que pugui servir de fonament sociològic i històric amb aplicació en l'àmpli camp de treball que s'obri en els diferents terrenys del disseny de moda: indumentària, complements i serveis: allunyant-nos de paràmetres simplement basats en l'ergonomia i la funcionalitat.

Aquesta investigació resultarà d'utilitat per a les assignatures relacionades amb el disseny, la sociologia i la història de la indumentària, aportant una visió actualitzada que fonamente el desenvolupament de nous projectes en el sector moda.

Paraules clau

Moda; home; gènere; arquetips; diversitat.

Resumen

El ideal de belleza masculina que nos transmiten los medios de moda está sufriendo grandes cambios en los últimos tiempos. Los movimientos que promulgan nuevos arquetipos en los que el género y la sexualidad masculina, tal y como se han entendido en los últimos siglos, y como se ha estudiado en la historia de la indumentaria, se diluyen y dan paso a un nuevo prototipo.

Esta investigación consiste en el análisis de las nuevas propuestas de imágenes de moda y publicidad, así como de los nuevos iconos y modelos, que representan esta nueva imagen del hombre en la moda, con la intención de definir pautas futuras que ayuden a enfrentarse a la creación de productos masculinos.

La relevancia de esta investigación viene dada a la poca importancia que, hasta ahora, se ha dado a la figura masculina como perfil de consumidor de moda; estando este, habitualmente supeditado a referentes ya obsoletos.

La pretensión final de la investigación es la de aportar una base de datos actualizada y objetiva que pueda servir de fundamento sociológico e histórico y con aplicación en el amplio campo de trabajo que se abre en los diferentes terrenos del diseño de moda: indumentaria, complementos y servicios; alejándonos de parámetros simplemente basados en la ergonomía y la funcionalidad.

Esta investigación resultará de utilidad para las asignaturas relacionadas con el diseño, la sociología y la historia de la indumentaria, aportando una visión actualizada que fundamente el desarrollo de nuevos proyectos en el sector moda.

Palabras clave

Moda; hombre; género; arquetipos; diversidad.

Abstract

The ideal of masculine beauty that does not transmit the media is undergoing great changes in nowadays. The movements that enact new archetypes in which gender and male sexuality, as understood in recent centuries, and as has been studied in the history of clothing are diluted and give way to a new prototype.

This research analyze the new proposals for fashion and advertising images, as well as the new icons and models, which represent this new image of man in fashion, with the intention of defining a guide for the future that will help to confront the creation of men's products.

The relevance of this research focus on the little importance that, until now, has been given to the male figure as fashion consumer profile; remaining this supporting obsolete referencie.

The final aim of the research is to provide an updated and objective database that will help as a sociological and historical base and with application in the wide ambit of work that opens in the different ambits of fashion design: clothing, accessories and services; Away from parameters just based on ergonomics and functionality.

This research will be useful for subjects related to design, sociology and history of clothing, providing an up-to-date view that supports the development of new projects in the fashion area.

Keywords

Fashion; man; gender; archetypes; diversity.

1. INTRODUCCIÓN.

En el terreno del diseño y la comunicación de moda, la figura masculina está sufriendo grandes cambios en los últimos tiempos. Conceptos clásicos, como la hombría, pasan a un segundo plano en pos de nuevos modelos en los que el género y la sexualidad, tal y como se han entendido en los últimos siglos, y como se han estudiado a través de la historia de la indumentaria, se diluyen para dar paso a un nuevo ideal masculino.

Esta disyuntiva entre género y sexo determina, por un lado la evolución de la imagen de lo que hasta ahora se ha considerado masculino o femenino dentro de la sociedad actual, y por otro la creación de nuevas líneas de productos, particularmente de moda, enfocados al hombre, que apoyan y fomentan a partes iguales la divulgación de este posible nuevo arquetipo.

En base a las investigaciones ya realizadas por otros autores se pueden determinar las características estéticas y simbólicas de modelos de belleza masculinos, que partiendo del mundo de la moda y la publicidad, han llegado a convertirse en referentes para la sociedad mayoritaria.

Ante tal realidad, se puede plantear la siguiente cuestión. ¿nos encontramos ante el nacimiento de un nuevo arquetipo de belleza masculina?

A lo largo de esta investigación, se tratará de demostrar que esta evolución existe y que influirá de manera notable en la manera en la que el diseño de moda se enfrenta a cuestiones de género y de cómo esto puede influir en el mercado de consumo, reflejo de la transformación de la sociedad contemporánea.

2. MATERIALES Y METODOLOGÍA.

Con base en distintos estudios realizados sobre cuestiones de género y consumo, se organiza una presentación de la evolución de la imagen masculina desde el inicio del siglo XXI hasta la actualidad, relacionando términos del entorno moda y consumo con aspectos sociales relevantes dentro de la comunidad occidental. Para determinar el posible futuro, se han seleccionado artículos de revistas especializadas que tratan sobre el tema y que recogen propuestas realizadas por firmas de moda y marcas de productos de belleza relacionadas con la estética masculina, y que apuestan por un patrón masculino que rompe con los cánones ya reconocidos.

Paralelamente, se realiza un estudio comparativo basado en los distintos rankings que la website *models.com*, especializada en el negocio del modelaje a nivel internacional, publica anualmente. Para ello, se han elaborado una serie de tablas, una por ranking, en la que se han introducido fotografías de los modelos masculinos más influyentes en el sector desde diferentes aspectos. Para ilustrar estas tablas, se han buscado fotografías neutras de dichos modelos, las conocidas dentro del entorno profesional de las agencias de modelos como polaroids, en las que se muestran a estos hombres sin ningún tipo de artificio, estilismo, maquillaje, peluquería o iluminación que pueda tergiversar su imagen real. Con este estudio buscaremos plantear las pautas hacia la que la industria de la moda y la publicidad se mueven,

rastreado una posible evolución de los cánones masculinos desde lo ya establecido hasta lo que se prevé que está por venir.

3. DISCUSIÓN.

Con la entrada en el siglo XXI surge en la sociedad occidental un nuevo arquetipo masculino, deseado y aspiracional para algunos y vilipendiado por otros. La importancia de este nuevo modelo radica en el tirón económico que demuestra en el mundo de la moda, la publicidad, y la imagen, porque representa a un perfil de nuevo consumidor emergente: el metrosexual. Asociado a características propias del entorno moda, a este nuevo target se le atribuyen una serie de características que lo hacen fácilmente identificable, y por lo tanto representable en la publicidad de determinados productos y servicios. Productos y servicios dirigidos a un nuevo perfil de hombre idealizado para el que el consumo de moda, belleza y estilo de vida se convierte en un símbolo de status.

Este tipo de consumo ha ido evolucionado en las últimas décadas hasta perfilar un nuevo modelo, menos banal y más selecto, también ya establecido y con características estéticas reconocibles: el Übersexual. Estos patrones idealizados han calado en la sociedad contemporánea, convirtiéndose en referentes estéticos para la población masculina. Este interés masivo por esta interpretación de la belleza del hombre contemporáneo ha provocado una sobreexplotación de estos cánones estéticos en medios de comunicación y publicitarios enfocados en la sociedad de masas, simplificando y menoscabando las bases conceptuales sobre las que fueron cimentados.

4. EL METROSEXUAL Y EL ÜBERSEXUAL.

Simpson (2002) fue el primero en definir la figura del metrosexual:

“El típico metrosexual es un hombre joven, con dinero, que vive en una gran ciudad o cerca de ella, porque es allí donde están las mejores tiendas, clubes, gimnasios y las mejores peluquerías. Puede ser gay declarado, heterosexual o bisexual, pero esto no importa, porque ha elegido su propio cuerpo como objeto de amor y el placer como su preferencia sexual. Son profesionales independientes, como modelos, artistas de los medios o de la música y, últimamente, también deportistas.” (*Meet the metrosexual. The Independent.*)

Estas eran las características que, según Simpson, debía de poseer un hombre para ser considerado como Metrosexual, término que el mismo periodista británico había acuñado en 1994 dentro de su artículo “*Here Comes the Mirror Men*”.

Este prototipo estético viste con ropas que buscan evidenciar estos rasgos: siluetas ajustadas que buscan la exhibición de cuerpos machacados en el gimnasio, camisas desabotonadas en extremo, estrechas camisetas con escote en V... Este tipo de prendas, hasta entonces propias del ambiente gay, es aceptado por las masas debido a que los referentes visibles, sobre todo los pertenecientes al entorno deportivo y en concreto personificado por David Beckham, no despiertan ninguna sospecha acerca de su heterosexualidad; es más, el juego de la ambigüedad es aceptado como una

estrategia que resulta atrayente para el público femenino. A la instauración de este modelo de hombre ayudó la nueva visión y aceptación de la homosexualidad por una gran parte de la sociedad. Los logros sociales de la comunidad LGTB y la visualización positiva que los mass media realizan de la misma, alejan los antiguos miedos del hombre a ser relacionado con el público gay.

Más allá de esto, la etiqueta metrosexual ayudó a la masa mainstream heterosexual a encontrar un hueco social en el que poder dar rienda suelta a su lado narcisista sin sentir castrada su hombría. El Metrosexual se gusta y no tiene miedo de admitirlo, confiesa estar seguro de sí mismo y sentir placer al cuidarse. Esto abrió un considerable nuevo mercado para las empresas dedicadas a ofrecer productos y/o servicios de moda y belleza, que encontraron un suculento hueco de mercado en este grupo de ávidos consumistas potenciales. No obstante, los nuevos productos de belleza masculina hacen visibles en su publicidad y packaging el mensaje de que son productos exclusivamente masculinos, por si quedase alguna duda.

En junio de 2003, la empresa de encuestas Euro RSCG Worldwide realizó un estudio en EEUU del que se extraía que, aún manteniéndose los tópicos asociados a los sueños masculinos (convertirse en héroes, liderar empresas o ser estrellas del deporte), emergían nuevos ideales hasta entonces más asociados al público femenino. Un número superior al 35% deseaban envejecer junto a su amada, tener hijos felices y saludables o disfrutar de su círculo íntimo de amigos y familiares, y estaban dispuestos a mostrar un perfil más suave, interesados, además por cuidarse física e interiormente. Esta corriente se hizo evidente en los nuevos hábitos de consumo masculino: las operaciones de cirugía estética en hombres se había triplicado desde 1997, aparecían productos cosméticos y nutricionales enfocados directamente al público masculino, así como libros, revistas y programas de televisión basados en la estética del hombre del nuevo milenio.

Según el funcionamiento del sistema de creación de cultura basura expresado por Bouza (2001), el siguiente esquema, que Bouza aplica a la cultura, es también aplicable al modo en el que funciona la temporalidad de las tendencias de moda y consumo: consumo \Leftrightarrow publicidad \Leftrightarrow audiencia \Leftrightarrow basura \Leftrightarrow degradación cultural \Leftrightarrow consumo. En el caso que nos ocupa, el ciclo se ha cumplido con el modelo Metrosexual. La figura de este prototipo masculino basado en el consumo se encumbra a través de la publicidad, consiguiendo una audiencia que provoca una degradación de la imagen primigenia que lleva los grados de consumo a niveles menos elitistas pero más multitudinarios.

Las grandes empresas observan los grupos emergentes, que expresan nuevos hábitos de consumo, y, una vez analizadas sus posibilidades económicas, los perfilan y los proyectan como modelos a esa misma sociedad en la que surgieron. La función de la publicidad es, pues, extender el fenómeno, multiplicarlo, masificarlo, con fines crematísticos. Y lo que es minoritario, gracias a ella, pasa a ser mayoritario. Esto es el efecto búmeran, la capacidad amplificadora que tiene la publicidad mediante la cual toma una tendencia y, aunque sea minúscula, la devuelve a la sociedad convertida en un fenómeno de masas.

(Rey, 2009)

El Metrosexual entonces, queda en una simple carcasa, un bello envoltorio que se encumbra por encima de los valores que lo diferenciaban, quedándose tan solo con aquello que le ayuda a mantener su imagen de macho alfa: musculatura, narcisismo, tatuajes y sexo. A esta involución del Metrosexual, el propio Simpson lo denomina Spornosexual (2004).

El Spornosexual (combinación de las palabras del inglés "sport" y "porn") centra su vida en el culto al cuerpo, la diversión y la cacería sexual. Su imagen se proyecta a los medios a través de programas de televisión de tipo *reality show*, como el estadounidense *Jersey Shore*, de la cadena MTV, que ha tenido versiones a lo largo y ancho del planeta (*Gandía Shore* fue su versión española), *Big Brother* y sus sucedáneos, o programas de citas en los que los hombres aparecen como adonis uniformemente musculados a la caza de sexo fácil, pero con escaso o ningún interés por cualquier ámbito cultural. Frente al carismático Beckham; otro jugador de fútbol, Cristiano Ronaldo, se erige como el ideal a seguir. El Spornosexual es menos refinado que el Metrosexual, sus gustos expresan lo que es aceptado por la gran mayoría. Ha perdido el refinamiento y los intereses culturales que se le presuponían al Metrosexual en pos de presentarse como el nuevo hombre objeto, cuyo físico es la baza fundamental para lograr sus fines que básicamente se resumen en el éxito sexual.

En 2005, Marian Salzman, publica junto a Ira Matathia y Ann O'Reilly, (líderes de opinión, considerados como gurús en el mundo de la publicidad) *The future of men*, en el que presentan un nuevo término que trata de describir al nuevo hombre que sustituirá al Metrosexual y al que denominan Übersexual (más allá de lo sexual).

Este hombre explota también su parte femenina, pero sin alcanzar la banalidad en la que ha quedado adscrito el arquetipo Metrosexual. El Übersexual es un consumidor selecto, se interesa por su cuerpo sin llegar a la obsesión, lo que le deja tiempo para comprometerse con causas solidarias. Representa una vuelta a los valores positivos de los que el Metrosexual carece: modestia, salud, generosidad, talento y profesionalidad. Se trata de un hombre más respetuoso con las mujeres y menos obsesionado con los placeres hedonistas, no presenta características que puedan poner en duda su orientación sexual, tal y como ocurre con el Metrosexual; es un macho alfa hasta cierto punto "imperfecto", y es ese punto de imperfección lo que le convierte en altamente atractivo para el sexo contrario. El actor George Clooney es el modelo Übersexual que desbanca a los futbolistas.

Este modelo vuelve a vestir prendas consideradas 100% masculinas, rescatando los cánones de elegancia varonil marcados por el protocolo clásico, aunque introduciendo detalles de frescura que aportan naturalidad o incluso de cierta excentricidad controlada.

En cualquiera de los casos, esta catalogación de arquetipos de belleza masculinos denota una necesidad del hombre de nuestro tiempo de identificarse dentro de una sociedad en la que la mujer ya es parte activa de la vida pública y laboral; ha dejado de ser un sujeto pasivo al que la expresión "sexo débil" no representa. Esto obliga a los hombres a plantearse un cambio de rol, que comienza a esbozarse principalmente en los aspectos físicos y estéticos: la ternura, el cuidado físico y espiritual, la preocupación por la imagen personal y el estar a la moda se convierten en aspectos importantes, sino primordiales, del nuevo hombre del siglo XXI, lo que a su vez, lo convierten en un target más que apetitoso para las empresas dedicadas a la imagen.

Esto se apoya en la percepción de que el ideal de macho alfa impuesto hasta ahora por la sociedad occidental contiene un ingrediente castrador de las personas que somos más allá del género al que nos sentimos vinculados.

5. LA MÁSCARA DE LA MASCULINIDAD.

Partiendo de que el sexo es una condición puramente orgánica (hembra-macho) y que el género es una construcción sociocultural (femenino-masculino), se puede reflexionar acerca del papel primordial que este último está tomando en la evolución de la sociedad actual.

En el documental de Siebel Newsom, J. (2015) *“The Mask You Live In”*, Netflix, se plantean los problemas que el estereotipo de hipermasculinidad impuesto por la sociedad y los medios de comunicación, produce en la sociedad estadounidense actual y que puede extrapolarse al resto del mundo occidental.

Según este documento, el hombre actual se parapeta detrás de una máscara de masculinidad cuyas características principales son:

1. Poseer una apariencia atlética, fuerte y grande.
2. Tener éxito, basado en el poder y las posesiones.
3. Mostrar notoriedad sexual.
4. Autogestionar los sentimientos. No pedir ayuda emocional.
5. Ocultar las inseguridades.

Todos estos factores buscan eliminar cualquier rasgo considerado negativamente como “femenino”: los sentimientos, las muestras de cariño, la pena o el dolor se ocultan tras una apariencia no emocional que acaba generando violencia. Una violencia que también es considerada como arma de poder, de dominio basado en la agresividad, como un modo de conseguir el respeto de los demás. Esta convicción es fomentada por los modelos que el cine, la televisión, la música y los videojuegos promueven como imagen de lo que debe ser un macho alfa, y lo que es peor, aviva la creencia de que el hombre dispone, de esta manera, del derecho al poder. Paradójicamente, esta forma de actuar, que genera sentimientos de soledad y abandono, se lleva a cabo con el fin de mantener el sentimiento de permanencia en la manada, de integración en el grupo de hombres por encima, incluso, de conceptos como la justicia, creando un doble sentimiento de solidaridad: por un lado en sentido horizontal con respecto a los otros hombres (lo que los lleva a convertirse incluso en cómplices –activos o mudos- de actos violentos o/e injustos), y por otro en sentido jerárquico con respecto a las mujeres, sobre las que se sienten superiores.

Los canales de aprendizaje sobre los que se basa este arquetipo desacertado del hombre actual son especialmente:

- La violencia expuesta principalmente por los videojuegos y videoclips musicales en los que el hombre aparece como una figura heroica e impuesta gracias al poder de la fuerza.

- Y la pornografía en internet, a través de la que se muestra el sexo como una incitación a la violencia machista y a la cosificación de la figura femenina.

Este prototipo negativo de la masculinidad también ha sido utilizado en el mundo de la moda y la publicidad, no sin quedar ajeno a la polémica. La campaña de verano de 2007 de la firma italiana Dolce & Gabbana fue denunciada por el Observatorio de Imagen del Instituto de la Mujer, organismo autónomo del ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, quien pidió a los medios la retirada de una de las fotos por considerar que en la misma existía una clara incitación a la violencia contra la mujer. Los medios italianos también se hicieron eco de esta campaña por lo que la marca italiana decidió la retirada del anuncio en todos los países.



Fig.1. Imagen de la polémica campaña de verano 2007 de Dolce & Gabbana.

Si bien no se trata de un ejemplo aislado, también es cierto que la generación de este tipo de polémica basada en lo que en moda se conoció como porno-chic, y en las que sexo y ventas estaban directamente relacionados, ha ido perdiendo fuerza con el paso del tiempo, convirtiéndose en un factor negativo del que las grandes marcas prefieren desligarse.

Frente a esta tendencia, en la actualidad se trata de encontrar modelos positivos de masculinidad fomentados por medios y tecnologías y que deberían basarse en factores tales como:

Arquetipos no violentos.

Hombres con sentimientos que ayuden a eliminar la opresión emocional, compartiendo y mostrando miedos, sin temor a pedir ayuda.

Patrones humanos como la empatía y la compasión, hasta ahora asociados a lo femenino.

Libertad de elegir quien se quiere ser. Ampliar el concepto de lo que se considera ser un hombre, eliminando las limitaciones impuestas socialmente.

Eliminar los atributos negativos asociados al género.

Uso de la fuerza para la justicia: búsqueda de igualdad, equidad y lucha contra la pobreza, la desigualdad y la violencia.

La pregunta que aparece tras esta reflexión, si la relacionamos con el entorno de la moda y la publicidad es: ¿Resulta atractivo para el consumidor masculino este arquetipo? ¿Cómo hacerlo sentir identificado con el mismo y derrocar un modelo establecido desde hace siglos?.

Esta cuestión plantea una posible crisis en la identidad de lo que se supone que debe ser un hombre y su papel en la sociedad actual, sobre todo para los más adultos, educados en unas bases firmemente establecidas pero que, como evidencia el documental de Siebel Newsom, ni aportan felicidad, ni ayudan al crecimiento humano dentro de lo social. Tal vez la clave a la solución de este problema podamos encontrarla en la manera en el que las nuevas generaciones perciban la construcción del género, y que sean las mismas herramientas que nos han llevado a esta proyección involutiva las que ayuden a romper con esta masculinidad enquistada.

6. MILLENIALS.

Los chicos de principios del siglo XXI, que crecieron con la imagen David Beckham como prototipo ideal, no se plantean si el uso de pendientes, tintes capilares o incluso maquillaje anula o no su hombría. El futuro de la masculinidad pertenece a los millenials (nacidos entre 1982 y 2003) que se convierten, por lo tanto, en el nicho de mercado al que debemos dirigirnos para ofertar un cambio real de cara al mañana.

Según el estudio de Ferrer, A. (2010) *Millenials, la generación del siglo XXI*, nos encontramos ante un grupo que ha crecido con un acceso a la informática de manera masiva y doméstica, sin necesidad incluso de un periodo de adaptación a estas nuevas tecnologías. Más de la mitad de ellos nacieron ya en la época de internet. Se trata también de una generación con una mayor pluralidad racial (un 40% son de etnias mixtas frente al 25% de las dos generaciones anteriores). Los Millenials se encuentran con una sociedad que se siente insegura y esperanzada a partes iguales, tienen comportamientos y formas de entender la vida bien consideradas por ellos mismos y que generan optimismo. La televisión para ellos ya no es un medio primordialmente influyente debido a la diversificación de los medios de comunicación. Se les considera parte activa de una era cívica, en la que la cooperación prima sobre los ideales y se enfrentan a la gran paradoja que puede ocasionar internet: la imitación de comportamientos ajenos a nivel global tiende a provocar una homogeneización de las sociedades, lo que puede llegar a generar ciertos estados de rebeldía causados

por la sensación de la pérdida de las características propias y que distinguen a cada individuo.

Es en este punto en el que las redes sociales cobran una gran importancia. Dentro de ellas, cada individuo crea su propio mundo, integrándose dentro de grupos afines a sus intereses, que por otro lado pueden ser de los más dispares: los ingredientes de la receta los elijes tú y los matices son los que marcan la diferencia. La manera en la que manejan la información deja de ser lineal y estructurada, pasando a ser selectiva, caótica y hasta cierto punto, poco profunda. De esta manera se crean personalidades peculiares, diversas, mixtas y originales que intentan romper con cualquier canon establecido y que buscan, en algunos casos, la autoafirmación a través del mayor número de seguidores dentro de la redes sociales, convirtiéndose en algunos casos, en lo que se conoce como influencers; un campo en el que las cuestiones de género pueden convertirse en un instrumento diferenciador que se esboza casi al antojo en pos de la búsqueda de lo único.

Sin entrar en los debates existentes sobre si la controversia de género es algo innato o creado por la influencia social, la lógica evolutiva nos indica que sobre todo esto debe imponerse el ideal del respeto hacia nuestro entorno social. Los valores de igualdad dentro de la diferencia deberían prevalecer sobre cualquier otra cuestión en un mundo cada vez más diverso en todos los aspectos. Esta diversidad ampliada supone el confrontamiento a perfiles ajenos a la normalidad establecida, lo que puede llevar al brote o exaltación de determinadas fobias o doctrinas castrantes: racismo, homofobia, machismo... Contra estas conductas nada respetuosas se imponen la educación y la información como la solución más factible para evitar conflictos. La convivencia con grupos dispares y la información real acerca de los mismos, disipa los miedos que genera el desconocimiento y que conduce a este tipo de conductas negativas. Cambiar lo que piensas para cambiar tu conducta debería ser el lema sobre el que construir una sociedad más libre y feliz, y es en este terreno en el que la moda puede aportar su grano de arena como lo hizo en los 50 con el rock o en los 80s con el punk.

De la misma manera en la que la proliferación en los medios del arquetipo Metrosexual ayudó a una normalización de la visión que se tenía sobre el perfil de los gays, los nuevos modelos de masculinidad propuestos por las marcas de moda a través de los desfiles y la publicidad, pueden ayudar a cambiar la percepción hetero-forzada que hasta ahora prevalecen sobre lo que consideramos como perteneciente al género masculino.

7. ANDREJ(A) PEJIC.

En enero de 2011, el diseñador francés Jean Paul Gaultier cerraba su desfile de Alta Costura con un vestido de novia con el que desfilaba Andrej Pejic, un modelo masculino australiano de orígenes bosnios y de aspecto completamente femenino. Este momento marca la eclosión de una tendencia que se venía perfilando durante pasadas temporadas, y en la que el juego entre lo masculino y femenino servía de excusa para dar visibilidad, mayormente a la homosexualidad o bisexualidad femenina, uno de los colectivos del entorno LGTBI con menor peso a nivel de referentes dentro del terreno de la moda. Tendencias convertidas en tribus urbanas

como las *Tomboy* (marimachos) lograban potenciar aspectos positivos asociados a un adjetivo hasta ahora ajeno a lo considerado como moda y conseguía adeptas incluso entre un target heterosexual sin ocasionar excesivo revuelo. El público femenino está más acostumbrado al juego de la androginia en el vestir.

Se podría considerar esta aparición de Andrej Pejic vestido de mujer sobre la pasarela como el punto de partida visible de una macrotendencia que no sólo afecta al entorno moda y que plantea el cuestionamiento del género tal y como conocemos como herramienta positiva para paliar las desigualdades provocadas por el mismo. Según esta teoría, la pérdida de las bases instauradas de cómo se construyen los signos de lo masculino y lo femenino, ayudaría al nacimiento de un nuevo tipo de sociedad en el que las personas encontrarán el sentimiento de igualdad grupal a partir de la diferencia propia a cada individuo. Una sociedad en la que las etiquetas globales en referencia al sexo y la sexualidad desaparecerían a favor de una serie de características y valores de mayor índole.



Fig.2. Andrej Pejic vestido de novia en el desfile Spring 2011 Couture de Jean Paul Gaultier.

La diversidad sexual dejaría de tener significación en una sociedad en la que se están perdiendo valores que son mucho más importantes para el futuro de la sociedad e incluso del propio planeta. Y la manera en que se ha de construir esta nueva percepción del género puede partir de la destrucción del mismo tal y como actualmente lo conocemos.

El protagonismo de Andrej Pejic como modelo masculino acaba a partir de 2014, cuando hace pública su transexualidad y declara estar en proceso de reasignación de sexo. Desaparece entonces la etiqueta de androginia para transformarse en la de transgénero, un grupo con una visibilidad poco positiva hasta el momento y que, de

nuevo gracias a la moda, empieza a conseguir determinados logros sociales en cuanto a que se proyecta una imagen de los mismos mucho más normalizada e inclusiva, desprovéyéndolos de los estigmas negativos a los que se les ha asociado históricamente.

8. DIVERSIDAD.

Diversidad y Libertad es el titular con el que la revista española S Moda encabezaba su portada del nº 224 en Abril de 2017 con la modelo transgénero Hari Nef en portada. Empar Prieto, directora de la misma, firma una carta en la que reflexiona sobre la ruptura de lo binario y en la que plantea que:

...si el siglo XX fue sobre el híbrido de las culturas, el XXI lo será acerca de las personas y su libertad identitaria, y cuanto más represivos y conservadores sean los estados sobre aquello que escape al establishment, más perfiles-rebote brotarán en las nuevas generaciones transgrediendo. Libremente.

(Prieto, 2017)

Este pensamiento evidencia un nuevo target de consumidor muy apetecible para el sector de la moda. Durante las últimas décadas, los referentes más transgresores, y por lo tanto capaces de ofrecer cambios sobre lo establecido, pertenecían a décadas pasadas, máxime si nos centramos en el sector masculino. La imagen andrógina de David Bowie, el estilo punk de Sid Vicious, el *grunge* de Kurt Cobain, todos iconos del pasado que se repetían temporada tras temporada como aislados elementos discrepantes con lo constituido y como símbolo de la búsqueda de lo diferencial, de lo único, de lo diferente. Las nuevas generaciones necesitan de nuevos iconos a los que seguir y con los que sentirse identificados, ídolos que no castren su afán por sentirse únicos y aún así, aceptados dentro de un determinado entorno.

9. PALOMO SPAIN.

El fenómeno de la marca Palomo Spain podría ser un claro ejemplo de la dirección que la moda masculina podría tomar en un futuro.

Alejandro Gómez Palomo (Posadas, Córdoba, 1992) es un andaluz graduado en Diseño Masculino y Tecnología en el London College of Fashion que presentó su primera colección oficial, "Orlando", en Madrid en Febrero de 2016. Inspirado por el personaje de Virginia Wolf, y especialmente en la película de Sally Potter protagonizada por Tilda Swinton en 1993, Palomo niega a través de sus prendas lo binario del género, jugando con lo que se supone representa a un hombre o a una mujer. La colección refleja un rico y particular universo interior, una nueva visión carente de prejuicios a la hora de mostrarse al mundo en el que mezcla prendas con aires de Alta Costura femenina con otras de estilo vintage e incluso con reminiscencias punk. El resultado es algo completamente alejado de lo considerado como masculino y que va más allá de la androginia. Sus modelos no presentan rasgos femeninos que lleven a la confusión, son chicos con vestidos y maquillaje que despiertan en el espectador sentimientos encontrados.

Tras la muestra de su segunda colección “*Boy Walks In an Exotic Forest*”, la firma es invitada a presentar su trabajo en la New York Fashion Week. Con la presentación de “Objeto Sexual”, O-I 2017, Palomo Spain se convierte en la firma española con mayor proyección internacional.

Palomo Spain se presenta como una marca con un branding muy especial alejado de tópicos. Sus modelos no surgen de un casting al uso, forman parte del espíritu de la marca. En Julio de 2017 encontramos en su web (www.palomospain.com) un apartado dedicado a los *Boys Palomo* en el que aparece la siguiente leyenda:

No son chicos que simplemente sean guapos, es gente que se sienta cómoda con la ropa de Palomo Spain, que se sienta que están buscando algo en ellos. Es muy importante tener una conexión con las personas que llevan las prendas de Palomo Spain para saber que entienden lo que se intenta comunicar y para que sean conscientes de que disfrutan de los diseños que llevan puestos. (Palomo, 2017)



Fig.3. Looks de la colección Orlando O/I 2016 de Palomo Spain.

En 2017 la firma se convierte en semifinalista del LVMH Prize para jóvenes diseñadores, el premio más importante del sector que otorga el conglomerado multinacional francés del lujo más significativo del mundo. Este hecho demuestra el creciente interés que despierta la moda masculina y en concreto la búsqueda de nuevos lenguajes dentro de la misma que apoyan las teorías de deconstrucción del género.

10. AGENDERS.

En el artículo de Flores, M. (2017) Y entonces llegó la removida, publicado en el nº224 de S Moda en Abril de, se presenta a través de un reportaje fotográfico a “... un nuevo colectivo de jóvenes creativos (sus ejes de acción son la moda y el arte) que se ha ido gestando en Madrid en los últimos cinco años y al que se conoce como la

Removida..., o simplemente, los palomos”. (Flores, 2017). Se trata de un grupo de jóvenes al que también se les conoce como *agender* [agénero], pertenecientes al movimiento *no gender* o *gender fluid*, reacción a la estética kitsch de la heterosexualidad dominante.

Este grupo, según comenta en el mismo artículo Luis Venegas, editor de publicaciones independientes como Candy, EY! y Fanzine 137, comparten la necesidad de debatir sobre el concepto de género, son independientes dentro de un grupo con identidad propia, labran su personalidad trabajando en lo que les gusta, y como nota importante, agrega que no tienen una actitud de queja acerca de que no se puede hacer algo, simplemente lo hacen, de forma libre y apoyándose mutuamente con mucho sentido del humor, actitud que comparten a través de las *Instastories* de Instagram. Esta red social se convierte en el nexo de unión y comunicación entre ellos, sus perfiles incluso funcionan a modo de tableros de inspiración y gracias a esta plataforma se venden al resto del mundo de forma consciente. Las redes sirven entonces como medio educador de gustos estéticos y como entorno adecuado en el que realizar sus propuestas y hacerlas visibles.

Dentro de la misma publicación se plantea la cuestión de la perdurabilidad de este movimiento; Fátima Arranz, socióloga de la Universidad Complutense y Coordinadora del Master de igualdad de género en las Ciencias Sociales plantea que “Solo si consiguen que su trabajo interese al mercado es posible que modifique la estructura social.” Por lo tanto, es necesario realizar un análisis del mercado moda para detectar si existe un interés real hacia este nuevo modo de entender la cuestión de género y por consiguiente hacia la asexualidad de la masculinidad.

11. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Para comenzar a investigar acerca de esta cuestión, el mayor hándicap es lograr una base de datos que sea lo suficientemente objetiva como para contrastar la hipótesis de la manera más fiable posible. Quedan descartadas como base de datos las revistas profesionales de moda que pueden promocionar a una determinada marca o modelo en base a intereses publicitarios. Se plantea pues buscar un listado objetivo, a través del que detectar si realmente se está proyectando un nuevo arquetipo de belleza masculino relacionado con esta corriente en la que los términos de género comiencen a cuestionarse.

En un primer momento se optó por seleccionar aquellas marcas de moda con líneas específicamente dedicadas a un target masculino que aparecieran en las listas Forbes entre las 100 empresas más poderosas del mundo entre 2010 y 2017 para posteriormente, realizar un análisis de sus campañas de publicidad, a lo largo de estos últimos siete años, y detectar una posible evolución del canon masculino mostrado en las mismas.

Las firmas de moda, cosméticos y prendas deportivas seleccionadas aparecen organizadas en diferentes tablas en el Anexo 1: Ranking de Marcas. Esta opción se ha descartado por considerar que la mayoría de las empresas que aparecen en estas listas poseen una identidad corporativa formada a lo largo de décadas que es de difícil variabilidad. Pertenecen al ámbito de las marcas establecidas, y en ellas los cambios se suelen producir de manera gradual y en base a las variables producidas en los

beneficios, asumiendo riesgos mínimos. No obstante, cabe destacar los casos de marcas de primera línea en cuanto a propuestas de moda como Louis Vuitton y Gucci, la primera entre los primeros puestos de las listas anuales y en las que se observa un giro en el prototipo de hombre de sus campañas hacia este nuevo ideal más joven y andrógino.

Finalmente se ha optado por recabar datos directos acerca de las caras y cuerpos que aparecen en las campañas y desfiles, es decir de los modelos que ponen rostros a las campañas y colecciones de moda más influyentes. Para ello se han tomado los distintos rankings que ofrece la web models.com.

Models.com es una plataforma online con sede en Nueva York lanzada en 1999 por Stephan Moskovic y Wayne Sterling que funciona como directorio mundial de modelos y creativos de la industria de la moda. Se presenta como una web imprescindible para expertos y aficionados de la moda, fotógrafos, directores de casting, agentes, directores de arte, editores y modelos para mantenerse al día sobre las últimas tendencias en la industria. Con más de 1,5 millones de visitantes al mes, models.com es uno de los sitios web de moda más visitados a nivel mundial. Recopilan datos a través de las agencias de modelos de todo el mundo y gestionan esta información a través de distintas secciones.

Para realizar el estudio se han seleccionado diferentes rankings, siempre basados en la búsqueda de los perfiles más solicitados por las marcas y empresas anunciantes, independientemente de la popularidad de los modelos, con el fin de basar este estudio en datos objetivos. Por esta razón, se obvian los rankings *Models of the Year*, *Trending*, *Social* y *The Hot List*, ya que los motivos de inclusión en estas listas no son lo suficientemente ecuanímenes como para ser considerados.

Tras extraer los diferentes listados, se han buscado *polaroids* de los modelos que aparecen en los mismos. Se conoce como *polaroids* a las fotografías (ahora digitales) que las agencias realizan a los modelos dentro de la propia agencia y en donde estos aparecen sin artificios, es decir, tal cual acuden a la misma. Dada la proliferación del retoque fotográfico y a los distintos efectos que se consiguen a través de estilismo, maquillaje, peluquería e iluminación, las agencias de representación utilizan estas fotografías para mostrar una imagen lo más real posible del modelo a sus posibles clientes, ya que es habitual que las que aparecen en los books (portfolios profesionales de los modelos) no aporten una imagen completamente real de la persona a la que se contrata. Estas *polaroids* se han rescatado en la mayoría de los casos, de las propias webs de las agencias que los representan. En su defecto, se han rescatado de blogs y fórums especializados o incluso a través de los propios perfiles personales de los modelos en Instagram. En contados casos, y dada la celebridad y trayectoria establecida de alguno de los modelos, estos no se prestan a realizar *polaroids*, por lo que se ha buscado una imagen del mismo que fuese lo más natural posible. Con esto se trata de unificar las pautas de análisis sin que ningún factor desvirtuante de la imagen intervenga.

12. RANKING 1: SUPERS MEN [SUPER HOMBRES].

El primer ranking a analizar es el de *Supers Men* [Súper Hombres] (Anexo 2). La selección de este grupo se realiza en base a que son los diez modelos masculinos con

una carrera más dilatada y exitosa. La calificación que realiza *models.com* se lleva a cabo en base a los siguientes criterios:

1. Contar con al menos 7 años de trabajo con las principales revistas, fotógrafos y marcas de perfil alto.
2. Tener presencia mediática fuera de la industria de la moda.
3. Haber protagonizado trabajos considerados de índole icónica: campañas, portadas y anuncios de televisión.
4. Deben haber mantenido al menos un contrato de imagen a largo plazo.

Este ranking se ha seleccionado para constatar que el arquetipo Metrosexual imperante desde principios de siglo tiene una proyección en el tipo de hombre que se ha presentado en los últimos años como percha e imagen del producto moda. En orden alfabético, los modelos que lo conforman son: Alex Lundqvist, Brad Kroenig, David Gandy, Mark Vanderloo, Noah Mills, Sean O’Pry, Tony Ward, Tyson Ballou, Tyson Beckford y Werner Schreyer.

Sus características comunes: cuerpos atléticos de músculos definidos y rasgos proporcionadamente masculinos con rostros de mandíbula marcada y aspecto maduro. Esta última característica viene dada en gran medida, y evidentemente, por el tiempo que llevan dentro de la profesión; aún así, sus edades oscilan entre los 54 años de Tony Ward y los 28 de Sean O’Pry. Es importante señalar que dentro de la misma web no existe un ranking similar en el caso de las modelos femeninas, siendo sustituido por el de *New Supers*. Para encontrar modelos femeninas con aspecto maduro y edades similares tendríamos que buscar dentro de un listado denominado *Legends*, lo que denota que para el prototipo femenino el término de juventud está más asociado como requisito de la belleza comercial.

Dentro de los *Supers Men* la raza predominante es la caucásica, tan solo Tyson Beckford pertenece al grupo racial negro, lo que representa tan solo un 10% de esta élite. No aparecen por lo tanto individuos de raza oriental o mestizos.

Este listado confirma el perfil del Metrosexual imperante desde principios de 2000s con cuerpos depilados y de aspecto sano esculpido en el gimnasio.

Los siguientes rankings cuentan con un número más nutrido de integrantes por lo que para facilitar el análisis se plantea realizar una tabla en base a cuatro grupos de rasgos característicos:

Edad aparente, en la que se engloban tres grupos: púber, joven y maduro. En este cuadrante no tenemos en cuenta la edad real de los sujetos puesto que lo que nos interesa es la imagen que proyectan.

Raza, en la que definiremos cuatro grupos: blancos, negros, orientales y mestizos.

El tercer grupo especificará el volumen y definición de sus cuerpos, agrupándolos en musculados, fibrados (delgados con musculatura definida) y delgados (sin definición muscular).

El último grupo que se plantea hace referencia a la evidencia o no de vello corporal. Si bien esta es una particularidad que puede variar a través de procesos de depilación, es importante conocer si dentro del sector se muestran modelos masculinos con esta característica asociada al modelo Übersexual.

13. RANKING 2. THE MONEY GUYS. LOS MODELOS MÁS RENTABLES.

“Modeling is a fickle profession. Faces of the moment come and go in quick succession and rarely does anyone stand the test of time, but for the few who do special acknowledgment is deserved. It takes more than looks to make it into male modeling's top leagues; it takes tenacity, personality, drive and the backing of elite clients. Certain men have all that and then some and where they go, the big bucks follow. With their impeccable portfolios and time tested appeal, these are the men clients request by name.” [Modelar es una profesión voluble. Las caras del momento van y vienen en rápida sucesión y rara vez alguien soporta la prueba del tiempo, pero para los pocos que lo consiguen, hay un merecido reconocimiento especial. Se necesita más de lo que parece para entrar en las ligas superiores de modelado masculino; hace falta tenacidad, personalidad, ser único y contar con el respaldo de los clientes de élite. Ciertos hombres tienen todo eso y allá donde van, los dólares les siguen. Con sus impecables books y habiendo superado la prueba del tiempo, estos son los hombres que los clientes solicitan por su nombre]. (models.com, 2017). Esta es la leyenda con la que models.com presenta el ranking *The Money Guys* dentro de la web. Se trata pues de los modelos con un mayor caché dentro de la profesión, lo que significa que también provocan mayores cotas de compra gracias a su imagen.

En la Fig. 4 se muestra la tabla realizada para el análisis de estos 30 modelos masculinos que aparecen en el Anexo 3. De ella se deduce que el mercado de la moda actual reclama mayoritariamente a hombres de raza blanca de aspecto joven, musculados y sin bello corporal.

Los modelos de aspecto maduro ocupan un 26,6% del ranking frente al 16,6% de los de aspecto púber.

Sólo un 6,6% pertenecen a la raza oriental y tan solo un 3,3% a la negra, esto denota probablemente el crecimiento en número de ventas que se está dando dentro del mercado de moda en los países asiáticos, principalmente en China.

En cuanto a la forma física, los modelos delgados ocupan el último lugar en la tabla, un 16,6% mientras que los fibrados, con un 36,6% se acercan más en número al arquetipo generalizado de los musculosos.

Con respecto al vello, existe una minoría clara 26,6% de hombres con vello frente al mayoritario de aspecto lampiño o depilado.

THE MONEY GUYS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
EDAD	P																																		16,6%		
	J																																			56,6%	
	M																																				26,6%
RAZA	B																																			90%	
	N																																				3,3%
	O																																				6,6%
	MZ																																				
CUERPO	MC																																			46,6%	
	F																																			36,6%	
	D																																				16,6%
VELLO	CV																																			26,6%	
	SV																																				73,3%

EDAD APARENTE: PÚBER (P) - JOVEN (J) - MADURO (M) RAZA: BLANCO (B) - NEGRO (N) - ORIENTAL (O) - MESTIZO (MZ)
 CUERPO: MUSCULADO (MC) - FIBRADO (F) - DELGADO (D) VELLO: CON VELLO (CV) - SIN VELLO (SV)

Fig.4 Tabla de análisis de los modelos The Money Guys en 2017. Fuente: models.com.

14. RANKING 3. SEXIEST MEN. LOS MODELOS MÁS SEXYS.

Seleccionados en base al número de campañas realizadas para ropa interior, baño y fragancias; así como por protagonizar editoriales de primer nivel (Anexo 4). Dado el carácter del tipo de producto que promocionan a través de su imagen, se prevé que se trate de un perfil coincidente con cánones de belleza más cercanos al ideal clásico, atlético y proporcionado.

Para esta franja de mercado, el canon imperante es el de jóvenes de raza blanca de aspecto musculado y carentes de vello corporal.

SEXIEST MEN		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30							
EDAD	P																																			6,52%		
	J																																				71,7%	
	M																																					21,7%
RAZA	B																																				89,13%	
	N																																				8,7%	
	O																																					2,13%
	MZ																																					
CUERPO	MC																																				63,04%	
	F																																				36,96%	
	D																																					
VELLO	CV																																				15,22%	
	SV																																				84,78%	

EDAD APARENTE: PÚBER (P) - JOVEN (J) - MADURO (M) RAZA: BLANCO (B) - NEGRO (N) - ORIENTAL (O) - MESTIZO (MZ)
 CUERPO: MUSCULADO (MC) - FIBRADO (F) - DELGADO (D) VELLO: CON VELLO (CV) - SIN VELLO (SV)

Fig.5 Tabla de análisis de los modelos catalogados como Sexiest Men en 2017.

Fuente: models.com.

15. RANKING 4. TOP ICONS MEN. HOMBRES ICÓNICOS.

Modelos considerados icónicos dentro de la industria al demostrar de manera continuada sus habilidades en las pasarelas y en las páginas de las mejores publicaciones masculinas (Anexo 5). Aportan estilo, reconocimiento y profesionalidad en cualquier set de trabajo y es por eso que, desde diseñadores hasta directores de casting y editores, continúan contando con ellos para trabajos de primer nivel.

La calificación se realiza en base a los siguientes puntos:

1. Al menos cinco años de trabajos impresos de alto nivel (en campañas y portadas).
2. Varias temporadas de pasarela con las mejores marcas.
3. Soporte editorial permanente con los fotógrafos más reconocidos.

Se constituyen dos grupos: *The Establishment* [Establecidos], en los que se incluyen a los que superan los cinco años dentro de esta categoría y *Next Generation* [próxima generación], que son los recién llegados y/o aquellos que comienzan a despuntar dentro de esta categoría.

En el grupo *The Establishment* [Establecidos](Fig. 5a) prevalecen los hombres de aspecto maduro de cuerpo musculado y sin vello. Con un 100% de modelos de raza blanca y una diferencia sustancial en el resto de los grupos con respecto a la cualidades posteriores, podemos constatar que el prototipo Metrosexual ha liderado esta categoría en los últimos tiempos.

En la tabla siguiente (Fig. 5b) se puede apreciar como los nuevos modelos comienzan a acercarse a un posible nuevo arquetipo.

ICONS MEN -ESTABLECIDOS-		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
EDAD	P					■												6,66%
	J							■	■		■	■	■					33,33%
	M	■	■	■	■		■			■				■	■	■		60%
RAZA	B	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	100%
	N																	0%
	O																	0%
	MZ																	
CUERPO	MC	■	■	■	■								■			■		40%
	F							■	■	■						■		26,66%
	D					■					■	■		■				26,66%
VELLO	CV		■	■				■		■			■					33,33%
	SV	■			■	■	■		■		■	■		■	■	■		66,66%

EDAD APARENTE: PÚBER (P) - JOVEN (J) - MADURO (M) RAZA: BLANCO (B) - NEGRO (N) - ORIENTAL (O) - MESTIZO (MZ)
CUERPO: MUSCULADO (MC) - FIBRADO (F) - DELGADO (D) VELLO: CON VELLO (CV) - SIN VELLO (SV)

Fig. 5a Tabla de análisis de los modelos establecidos (*The Stablishment*) y considerados icónicos en 2017. Fuente: *models.com*.

ICONS MEN -PRÓXIMA GENERACIÓN-		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
EDAD	P																																			32,3%	
	J																																				58,1%
	M																																				9,6%
RAZA	B																																				83,9%
	N																																				6,4%
	O																																				9,7%
	MZ																																				
CUERPO	MC																																			12,9%	
	F																																				38,7%
	D																																				48,4%
VELLO	CV																																				12,9%
	SV																																				87,1%

EDAD APARENTE: PÚBER (P) - JOVEN (J) - MADURO (M) RAZA: BLANCO (B) - NEGRO (N) - ORIENTAL (O) - MESTIZO (MZ)
 CUERPO: MUSCULADO (MC) - FIBRADO (F) - DELGADO (D) VELLO: CON VELLO (CV) - SIN VELLO (SV)

Fig.5b Tabla de análisis de los modelos emergentes y considerados icónicos en 2017 (Next generation). Fuente: models.com.

En este caso son los modelos jóvenes los que toman protagonismo, seguidos por los de aspecto púber. Aunque la raza predominante continúa siendo la blanca, en segunda posición encontramos a modelos orientales sobre los de raza negra, lo que vuelve a evidenciar la importancia que paulatinamente va adquiriendo el mercado asiático.

Por primera vez se aprecia una predilección por los cuerpos delgados y fibrosos sobre los musculados y se acrecienta la diferencia en la predilección por los cuerpos sin vello.

16. RANKING 5. TOP 50 MALE MODELS. TOP MODELS MASCULINOS.

Esta lista se confecciona en base a los modelos masculinos que fueron más demandados para editoriales y campañas publicitarias durante 2016 (Anexo 6). El resultado del análisis de la misma se detalla en la Fig.6.

En esta lista podemos apreciar un cambio sustancial con respecto a las primeras.

Por primera vez nos encontramos con una mayoría de modelos de aspecto púber y con cuerpos delgados, y pese a que sigue existiendo una prevalencia de la raza blanca, como novedad encontramos modelos con rasgos mestizos en una misma proporción que los de raza negra sobre los que se sitúa, también en una pequeña proporción los de rasgos orientales. El porcentaje de cuerpos lampiños crece considerablemente con respecto a los velludos, aspecto también lógico si lo relacionamos con el grupo de edad predominante. Los cuerpos voluminosos y musculados han perdido el protagonismo, este hecho podemos relacionarlo

18. CONCLUSIÓN

Tras la búsqueda efectuada se constata que los patrones de belleza masculina están cambiando hacia una deconstrucción de la imagen del macho alfa tal y como se ha venido mostrando durante las últimas décadas. La razón de este cambio se produce en base a una corriente que aboga por la deconstrucción de los géneros como sistema de cambio social, en el que la figura el hombre debe asumir unos roles distintos a los históricamente heredados. La aceptación de la pluralidad sexual y la igualdad real con la mujer, obliga a redefinir cómo debe ser el nuevo hombre del siglo XXI en el que, según podemos deducir gracias a lo planteado por Siebel Newson en el documental *The Mask You Live In (2015)*, valores como la justicia, la igualdad dentro de la pluralidad, la lucha contra la pobreza y en pos de potenciar aspectos emocionales en el hombre, deben primar sobre factores carentes de auténtica importancia tales como qué imagen es la que proyectamos. Se presenta pues un futuro incierto en el que la individualidad se forja en base a iconos diversos y dispares pero aceptados bajo el paraguas del respeto al prójimo.

Una vez analizadas las tablas de estudio queda en evidencia que se necesita extender y concretar este análisis. La ramificación a través del estudio de grupos más concretos y la evolución de los rankings anuales de *models.com*, ofrecen la oportunidad de ampliar el campo de estudio planteado en un primer momento, quedando los listados y tablas reflejados en los anexos como base de datos disponible para retomar esta investigación en un futuro.

19. BIBLIOGRAFÍA

Obra completa:

ENTWISTLE, J. (2000) El cuerpo y la moda. Una visión sociológica. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

SALZMAN, M., MATATHIA, I. y O'REILLY, A. (2005) The Future of Men: The Rise of the Übersexual and What He Means for Marketing Today. Nueva York, EEUU: St. Martin's Griffin.

Ponencias, congresos, conferencias y seminarios:

REY, J. (2009). *La imagen del hombre en publicidad: géneros híbridos y nuevos consumidores*. Congreso Internacional Congènere, Universitat de Girona, 25-26 mayo (en papel).

Revistas:

BOUZA, F. (2001). Cultura y gusto al inicio del siglo XXI: sociología de la basura. *Revista de Occidente*. (Madrid) julio-agosto 2001, no 243, (5-19).

FANJUL PEYRÓ, C. (2008). Modelos masculinos predominantes en el mensaje publicitario y su influencia social en la psicopatología del siglo XXI: la vigorexia . *Prisma Social*. (Madrid) No1. ISSN: 1989-3469.

FLORES, M. (2017). Y entonces llegó...la removida. *S Moda*.(Madrid). N° 224, (70-77).

PRIETO, E. (2017). No solo binario. *S Moda*.(Madrid). N° 224, (18).

REY, J. (2006). Los «metrosexuales» y «übersexuales» como artefactos publicitarios. *Comunicar*. (Sevilla) ISSN 1134-3478, N° 27, (19-27).

URDANETA GARCÍA, M. (2009). *Actes de Congènere: la representació de gènere a la publicitat del segle XXI*. ISBN 978-84-8458-307-3.

Fuentes electrónicas:

DREXLER, P. (2014). Do We Really Know Millennial Males In The Work Place. Rescatado el 25 de mayo de 2017 de: <https://www.forbes.com/sites/peggydrexler/2014/03/19/do-we-really-know-millennial-males-in-the-work-place/#60740b9837a9>

FERRER, A. (2010). Millennials, la generación del siglo XXI. *Nueva Revista*, 130. Rescatado el 25 de mayo de 2017, de: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo83/files/Millennials_-_La_Generacion_Millennial_en_el_Siglo_XXI_-_2010.pdf

FERRER, V. (2014). La metrosexualidad ha muerto. ¡Gracias a Dios!. Rescatado el 13 de junio de 2017 de: https://i-d.vice.com/es_es/article/la-metrosexualidad-ha-muerto-gracias-a-dios

GIRELA, J. (2017). Así ha evolucionado el canon estético masculino según la metamorfosis de sus top models. Rescatado el 13 de junio de 2017 de: <http://www.revistagq.com/moda/tendencias/articulos/historia-evolucion-canon-modelos-masculinos-hombre-jon-kortajarena-andres-velencoso/25312>

MODELS.COM (2017). Runway. Rescatado el 13 de junio de 2017 de: <https://models.com/rankings/ui/RunwayMen>

MODELS.COM (2017). Sexiest Men. Rescatado el 13 de junio de 2017 de: <https://models.com/rankings/ui/SexiestMen>

MODELS.COM (2017). Supers Men. Rescatado el 13 de junio de 2017 de: <https://models.com/rankings/ui/SupersMen>

MODELS.COM (2017). The Money Guys. Rescatado el 13 de junio de 2017 de: <https://models.com/rankings/ui/MoneyGuys>

MODELS.COM (2017). Top 50 Male Models. Rescatado el 13 de junio de 2017 de: <https://models.com/rankings/ui/Top50Men>

MODELS.COM (2017). Top Icons Men. Rescatado el 13 de junio de 2017 de: <https://models.com/rankings/ui/IconsMen>

MOSS, J. (2015). Los chicos que están redefiniendo el concepto de masculinidad. Rescatado el 13 de junio de 2017 de: http://i-d.vice.com/es_es/article/los-modelos-y-el-nuevo-concepto-de-masculinidad?utm_source=i-dfbes

RICH, M. (2017). Los 'sin género' de Japón desdibujan la línea entre el rosa y el azul. Rescatado el 13 de junio de 2017 de: <https://www.nytimes.com/es/2017/01/09/los-sin-genero-de-japon-desdibujan-la-linea-entre-el-rosa-y-el-azul/?mc=adglobal&mcid=facebook&subid=pay&mccr=core>

STANSFIELD, TED. (2017). Meet Art School, London's gender-queer fashion collective. Rescatado el 12 de mayo de 2017 de: <http://www.dazeddigital.com/fashion/article/34226/1/meet-art-school-londons-gender-queer-fashion-collective>

TOLEDANO, R. (2011). El tercer sexo. Rescatado el 25 de mayo de 2017, de: <https://smoda.elpais.com/moda/el-tercer-sexo-2/>

VILASECA, E. (2017). La campaña más provocadora de Palomo Spain. Rescatado el 13 de junio de 2017 de: https://elpais.com/elpais/2017/05/12/estilo/1494589474_225859.html?id_externo_rsoc=FB_CC

YANKE, R. (2015). Qué es ser hombre en el siglo XXI. Rescatado el 4 de junio de 2017 de: <http://www.elmundo.es/sociedad/2015/12/05/5661d3ccca4741b9168b45c9.html>

Documentales:

CONGDON, J. (productores) SIEBEL NEWSON, J. (director) (2015). *The Mask You Live In*. (EEUU) The Representation Project.

Imágenes:

Fig.1. Imagen de la polémica campaña de verano 2007 de Dolce & Gabbana. Fuente: SOBRADO, N. (2015) Dolce & Gabbana, una vida en torno a la polémica. Rescatado el 9 de julio de 2017, de: <https://www.trendencias.com/disenadores/dolce-gabbana-una-vida-en-torno-a-la-polemica>

Fig.2. Andrej Pejic vestido de novia en el desfile Spring 2011 Couture de Jean Paul Gaultier. Fuente: Rescatado el 12 de julio de 2017, de: <http://www.vogue.com/fashion-shows/spring-2011-couture/jean-paul-gaultier/slideshow/collection#46>

Fig.3. Looks de la colección Orlando O/I 2016 de Palomo Spain. Fuente: Rescatado el 12 de julio de 2017, de: <http://www.palomospain.com/es/colecciones/2/coleccion-orlando>

INNOVACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE

BASADO EN RETOS: PROYECTO NULO

*Abarca Martínez, I.*¹, *Egea Sánchez, Á.*²,

*Cermeño Noguera, R.*³, *Rufete Sáez, J.*⁴

^{1, 2, 3, 4} Grupo de Investigación ACIS. Aprendizaje cooperativo e interacción social. Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela (EASDO).

Resum

Societat, medi ambient i informació són aspectes de la nostra realitat estretament relacionats. Els nous processos d'aprenentatge del coneixement han de vehicular la difusió del mateix explorant estratègies innovadores per a fer-ho arribar al major nombre de persones. En aquest sentit, els recursos didàctics han d'adaptar-se a les característiques de l'alumnat, ajustant-se a la cultura visual contemporània. L'objectiu que inspira aquesta investigació és obtenir noves estratègies i metodologies docents en el marc dels Ensenyaments Superiors de Disseny, a través de l'edició de diferents productes gràfics relacionats amb la visualització de dades, i realitzats per alumnes de diferents nivells educatius. Per açò apostem per explorar metodologies d'aprenentatge innovadores que ens permeten habitar l'aula com un laboratori de percepció crítica, obrint-la a la societat i als espais professionals de l'entorn proper. La recerca arreplega els resultats d'una sèrie d'experiències docents basades en l'aprenentatge cooperatiu i la visualització de dades científiques relacionades amb la climatologia, la finalitat de la qual és apostar per la innovació docent. L'experiència duta a terme per alumnes i professors de l'Escola d'Art i Superior de Disseny d'Oriola (Alacant) a través de la difusió i l'impacte d'aquests productes gràfics de caràcter científic, és enriquidora a nivell professional per als alumnes i molt fructífera, metodològicament parlant, per als docents.

Paraules clau

Innovació docent; aprenentatge col·laboratiu; disseny gràfic; climatologia; Vega Baixa.

Resumen

Sociedad, medioambiente e información son aspectos de nuestra realidad estrechamente relacionados. Los nuevos procesos de aprendizaje del conocimiento deben vehicular la difusión del mismo explorando estrategias innovadoras para hacerlo llegar al mayor número de personas. En este sentido, los recursos didácticos deben adaptarse a las características del alumnado, ajustándose a la cultura visual contemporánea. El objetivo que inspira esta investigación es buscar nuevas estrategias y metodologías docentes en el marco de las Enseñanzas Superiores de Diseño, a través de la edición de diferentes productos gráficos relacionados con la visualización de datos, y realizados por alumnos de diferentes niveles educativos. Para ello apostamos por explorar metodologías de aprendizaje innovadoras que nos permitan habitar el aula como un laboratorio de percepción crítica, abriéndola a la sociedad y a los espacios profesionales del entorno cercano. La investigación recoge los resultados de una serie de experiencias docentes basadas en el aprendizaje cooperativo y la visualización de datos científicos relacionados con la climatología, cuya finalidad es apostar por la innovación docente. La experiencia llevada a cabo por alumnos y profesores de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela (Alicante) a través de la difusión y el impacto de estos productos gráficos de carácter científico, es enriquecedora a nivel profesional para los alumnos y muy fructífera, metodológicamente hablando, para los docentes.

Palabras clave

Innovación docente; aprendizaje colaborativo; diseño gráfico; climatología; Vega Baja.

Abstract

Society, environment and information are aspects about our reality that are closely related. The new knowledge learning processes must be able to transmit their own dissemination exploring innovative strategies to reach as many people as possible. In this sense, didactic resources must be adapted to the characteristics of students, being adjusted to the contemporary visual culture. The objective of this research is to achieve new strategies and teaching methodologies in the framework of the Higher Education in Design, by means of the edition of different graphic products related to the visualization of data, made by students from different levels of education. For this we focus on exploring innovative learning methodologies that allow us to be in class as if it were a laboratory of critical perception, opening it not only to society, but also to the nearby professional fields. The research includes the results of a series of teaching experiences based on cooperative learning and the analysis of scientific data related to climatology, whose purpose is teaching innovation. The experience carried out by students and professors at the School of Art and Higher Education in Design, Orihuela (Alicante) by means of the diffusion and the impact of these scientific graphic products, is really professionally enriching for students and very fruitful, regarding methodological education, for teachers.

Keywords

Teaching innovation; Collaborative learning; graphic design; climatology; Vega Baja

1. INNOVACIÓN DOCENTE Y DISEÑO GRÁFICO

Nos hallamos inmersos en la cultura del acceso a la información y de la difusión de la misma. Dentro del sistema de las Enseñanzas Superiores debemos recurrir como docentes al análisis de todo aquello que nos rodea para afrontar los cambios y los nuevos retos de la sociedad contemporánea. En este sentido, las nuevas tecnologías ofrecen a los estudiantes y futuros profesionales del diseño gráfico, la posibilidad de conectar con la realidad, las instituciones y el mundo empresarial abordando, a través de una rigurosa investigación, proyectos que requieran la sinergia de diferentes profesionales e investigadores. Todo ello implica un profundo cambio tanto en la forma de enseñar, como en la forma de aprender.

En este sentido, consideramos que el profesor debe propiciar el hecho de transformarse en productor cultural en lugar de mantener únicamente el rol de trasmisor o técnico. Coincidimos con Acaso (2013) en que nuestra labor está más cerca del “... intelectual transformativo, un agente político capaz de cambiar el mundo al entender su docencia como una cadena de microrevoluciones” (p. 58).

Siguiendo las tres ideas claves de Acaso (2013): “repensar los roles de los principales agentes implicados en el proceso educativo, invertir los flujos de creación de conocimiento y comprobar cómo existen otras arquitecturas de distribución” (p. 75) nos embarcamos en el Proyecto Nulo, resultado de una investigación de carácter pedagógico llevada a cabo por un equipo de docentes de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela, (EASDO, Alicante), constituidos como Grupo de Investigación ACIS (Aprendizaje cooperativo e interacción social) dependiente del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV). El proyecto, que incide en la percepción de la climatología desde la problemática contemporánea, apuesta por el registro de los datos meteorológicos (temperatura, precipitaciones, viento y polen) de la zona de la Vega Baja como herramienta para la docencia a

través de infografías y elementos promocionales que visibilizan las peculiaridades de nuestra zona.

2. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA MIRA

Los objetivos de nuestra investigación son diversos y deben analizarse desde diferentes ángulos. Por un lado, la edición impresa y coleccionable del Anuario Meteorológico da constancia del registro año tras año de los datos obtenidos en las estaciones meteorológicas de los municipios colaboradores, contrastando y analizando los mismos mediante diferentes gráficas comparativas. A través de la visualización de los distintos factores, sus efectos y cómo afectan al carácter intrínseco de los habitantes de la Vega Baja, se destacan hechos significativos y/o anécdotas relacionadas con la climatología de la comarca. Por otra parte, tomando como pretexto el Clima y sus consecuencias, los objetivos del Proyecto Nulo se enfocan en abrir la escuela al exterior, proyectando la docencia y el aprendizaje fuera del aula, con la finalidad de interactuar con el entorno del centro educativo y colaborando con las empresas privadas y instituciones públicas de la comarca de la Vega Baja. Por nuestra parte, como docentes, la investigación llevada a cabo tiene como objetivo: buscar nuevas maneras de enseñar frente a las nuevas formas de aprendizaje de una sociedad en constante movimiento y la cambiante demanda del perfil del profesional del Diseño, aunando, complementando y reformulando los diferentes niveles educativos: Enseñanzas Superiores y Ciclos formativos.

El aprendizaje del Diseño Gráfico debe ir siempre más allá de los productos gráficos realizados en los procesos educativos. En este sentido uno de los aspectos claves, metodológicamente hablando, ha sido la coordinación entre los docentes, miembros del grupo de investigación -adscritos a diferentes niveles y asignaturas-, los estudiantes que debían gestionar su aprendizaje y las entidades colaboradoras, todo ello con la finalidad de abrir la escuela al medio que la circunda. Partiendo de este planteamiento, consideramos que los

resultados de aprendizaje de los alumnos en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela (EASDO) son de gran utilidad para la sociedad presente. Estos desarrollos pueden y deben incidir gráfica, visual y culturalmente en el tejido social de su entorno, la Vega Baja (Abarca, 2015). En este contexto y, como apunta Freire (1998) "... una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática del conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas [...] y su comunicabilidad" (p. 118) para lo que es fundamental "la unidad entre la teoría y la práctica" (Freire, 1997, p. 34). De esta forma, nuestro proyecto de interacción social en su ya tercera edición (2017-18) permite, como apuntan Amar y Moguer (2005) "... abrir el aula al mundo con la lógica de hacer la clase un lugar conectado a la realidad y, sobre todo, atractivo donde la necesidad de saber emerja de los propios alumnos y alumnas" (p.38).

La investigación se basa en el aprendizaje cooperativo: nuestros estudiantes revisan minuciosamente los procesos llevados a cabo y los resultados obtenidos en ediciones anteriores -incluyendo la realización originaria del proyecto, idea original del meteorólogo Pedro José Cascales y de los arquitectos del Estudio interdisciplinar BamBam, y tras su análisis proponen nuevos desarrollos siguiendo diferentes metodologías proyectuales.

Siguiendo a Acaso (2013) en la enseñanza -y aquí nosotros aplicamos sus ideas a la formación en Diseño Gráfico- es fundamental apostar por un aprendizaje basado en la experiencia, en lugar de en un aprendizaje basado únicamente en el simulacro de proyectos: "Tenemos la responsabilidad de transformar el simulacro en experiencia para conseguir el aprendizaje significativo" (p.139). Así, en el proceso de incorporar nuevos contenidos es fundamental cambiar la arquitectura o la estructura de aprendizaje. Para Acaso cambiar la arquitectura implica una transformación en nuestras prácticas, emigrando de los usos de la pedagogía tradicional a otro tipo de pedagogías todavía sin nombre.

“Aceptar el inconsciente y todo lo que eso conlleva, repartir el poder y, (...) como veremos en los capítulos siguientes, repensar tiempos y espacios, alejarnos del simulacro y desplazar la evaluación, son invitaciones para transformar la educación más allá de renovar los contenidos” (Acaso, 2013, p. 93).

Para superar las distancias entre lo inmediato, lo urgente a lo proyectual, es decir del corto al largo plazo, es necesario que los tiempos de creación sean largos, de forma que frente a las tareas que se terminan de inmediato, sin proyectar, sin diseñar, hay que retomar la metodología de trabajo por proyectos sacando los proyectos al exterior, traspasando los muros y rompiendo el simulacro. En resumidas cuentas y como señala Dewey (1998) “El método, en todo caso, no es más que un modo eficaz de emplear algunos materiales para algún fin” (p. 146) y, siempre que el objeto de aprendizaje sea representativo socialmente, las destrezas y el conocimiento que los estudiantes adquieren pueden considerarse relevantes ya que sus cualidades serán “transferibles a la situaciones extraescolares” (Dewey, 1998, p. 178).

Siguiendo a Esteve de Quesada (2002) nos planteamos un modelo educativo que parte básicamente, de una motivación inicial relacionada con el esquema situación-problema que se aplica de forma muy positiva en el área de proyectos. Esta metodología no se centra en contenidos previamente establecidos, sino que se centra en la resolución en el espacio de aprendizaje-aula-taller, de un problema a una situación dada. El acto de proyectar se concibe aquí como una acción que incita al alumno a embarcarse en un proceso activo y dinámico, pero a la vez flexible para resolver situaciones que respondan a requerimientos sociales reales, puesto que es fundamental adaptarse a las necesidades de la institución. De esta forma, como apunta Esteve de Quesada (2002), el alumno enfrenta el proyecto como un reto real ante el que tiene que

“...articular aspectos (...) en apariencia divergentes y con unas características nuevas para él, lo cual le obliga a aprender a transferir, de

modo creativo, los conocimientos adquiridos (...) que complementan el taller, que pueden servir como una precisa (...) herramienta auxiliar para razonar, reflexionar y justificar su propuesta creativa” (p. 40).

En el marco descrito bajo el paraguas de Proyecto Nulo, la realización por parte de los alumnos de la EASDO de las propuestas gráficas, nos proporciona a los docentes, nuevas experiencias a la vez que una nueva visión de las Enseñanzas Superiores de Diseño. Se cuestiona la validez de la parte procesual preestablecida de las metodologías proyectuales *a priori* del diseño de un proyecto. Estas experiencias desarrollan la creatividad procedimental haciendo de las metodologías disruptivas un punto de inflexión y a la vez de nexo entre las enseñanzas clásicas del diseño, y las nuevas que han de satisfacer las actuales demandas profesionales de los distintos profesionales del Diseño.

Entendemos por innovación disruptiva el proceso por el cual se puede llegar a crear una nueva red de valor o mercado que surge inesperadamente frente a una trama ya existente. El término se usa en el mundo del comercio y de tecnología para describir innovaciones que mejoran un producto o servicio de formas que el mercado no espera.

“Aunque el término tecnología disruptiva se usa ampliamente, la innovación disruptiva parece ser un término más apropiado en muchos contextos, ya que pocas tecnologías son intrínsecamente perturbadoras; más bien, es el modelo comercial que permite la tecnología lo que crea el impacto disruptivo” (Christensen, 2012, p. 1029).

El término se ha asociado a la innovación educativa para establecer un paralelismo entre aquellos procesos de aprendizaje que apuntan a “... adquirir las habilidades y las competencias necesarias para resolver problemas y desarrollar proyectos de manera creativa, apoyándose en las nuevas

tecnologías con el fin de promover una actitud más activa entre los estudiantes” (Villalustre, 2012, p. 2716).

2.1. Una experiencia pedagógica colaborativa

Los profesores de Diseño Gráfico de la Escuela de Arte recogimos la idea originaria de Pedro Gómez Cascales (<http://www.meteorihuela.com/>) y el estudio interdisciplinar BamBam (<http://estudiobambam.es/>) ambos de Orihuela (Alicante), quienes habían realizado el primer Anuario Meteorológico de la Vega Baja. Para su segunda (2015-16) y posteriores ediciones se unió la EASDO, configurándose mediante un convenio de colaboración, una actividad que gestionaba el recientemente conformado Grupo de investigación ACIS (Aprendizaje cooperativo e interacción social) formado por docentes de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela (EASDO, Alicante) y dependiente del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV).

Partimos de la afirmación de que el diseño gráfico “...es una práctica discursiva orientada hacia la acción comunicativa que pretende modificar una situación en el público al que va destinado el discurso visual” (Gamonal y García, 2015, pp. 45) y como tal, este tipo de prácticas se configuran como una estrategia discursiva que puede transformar la realidad social. De esta manera, más allá de una infografía que optimiza la percepción de nuestra realidad cotidiana, el Anuario meteorológico coleccionable se ha transformado en una experiencia pedagógica colaborativa. De forma que a través de soluciones gráficas y visuales interactivas relacionadas con el clima y la meteorología se ofrecía la posibilidad de interactuar con la sociedad de la comarca. De esta forma tomó cuerpo el Proyecto NULO con una identidad propia, planteándose como un proyecto conjunto entre la EASDO (profesores y alumnos), entidades privadas (Meteorihuela, BamBam, Hidraqua) e instituciones públicas (varios Ayuntamientos de la Vega Baja). Hasta ahora, son tres las ediciones que los alumnos de la EASDO han materializado gráficamente. En este marco

procedimental, los investigadores exploramos nuevas estrategias para el aprendizaje del Diseño.

La idea fundamental parte de involucrar a los alumnos en una experiencia que ayuda a los estudiantes, como apunta Eisner “a reflexionar sobre ideas, imágenes y experiencias que sean genuinamente significativas para ellos” (2002, p. 49). Una manera de aprender cómo los condicionantes del trabajo de un diseñador suponen un reto que le permiten estructurar de forma precisa su actividad. Una vía, en definitiva, para que el estudiante aprenda a descubrir las conexiones entre su trabajo y los diferentes aspectos del mundo con los que está relacionado. En nuestras prácticas retomamos la idea de “habitar el aula” (Acaso, 2013, p. 105) que entiende el aula como un laboratorio de experiencias y no como un espacio contenedor de procesos de memorización. Todo ello siguiendo también el concepto de educación expandida, en la que el aprendizaje “...sucede en cualquier momento y en cualquier lugar.” (Díaz, 2012, p. 51), puesto que la educación es “un proceso expandido que no sabemos cuándo empieza ni cuando acaba, nivela los conocimientos que se producen y distribuyen fuera de las instituciones con aquellos que se producen dentro” (Acaso, 2013, p. 120).

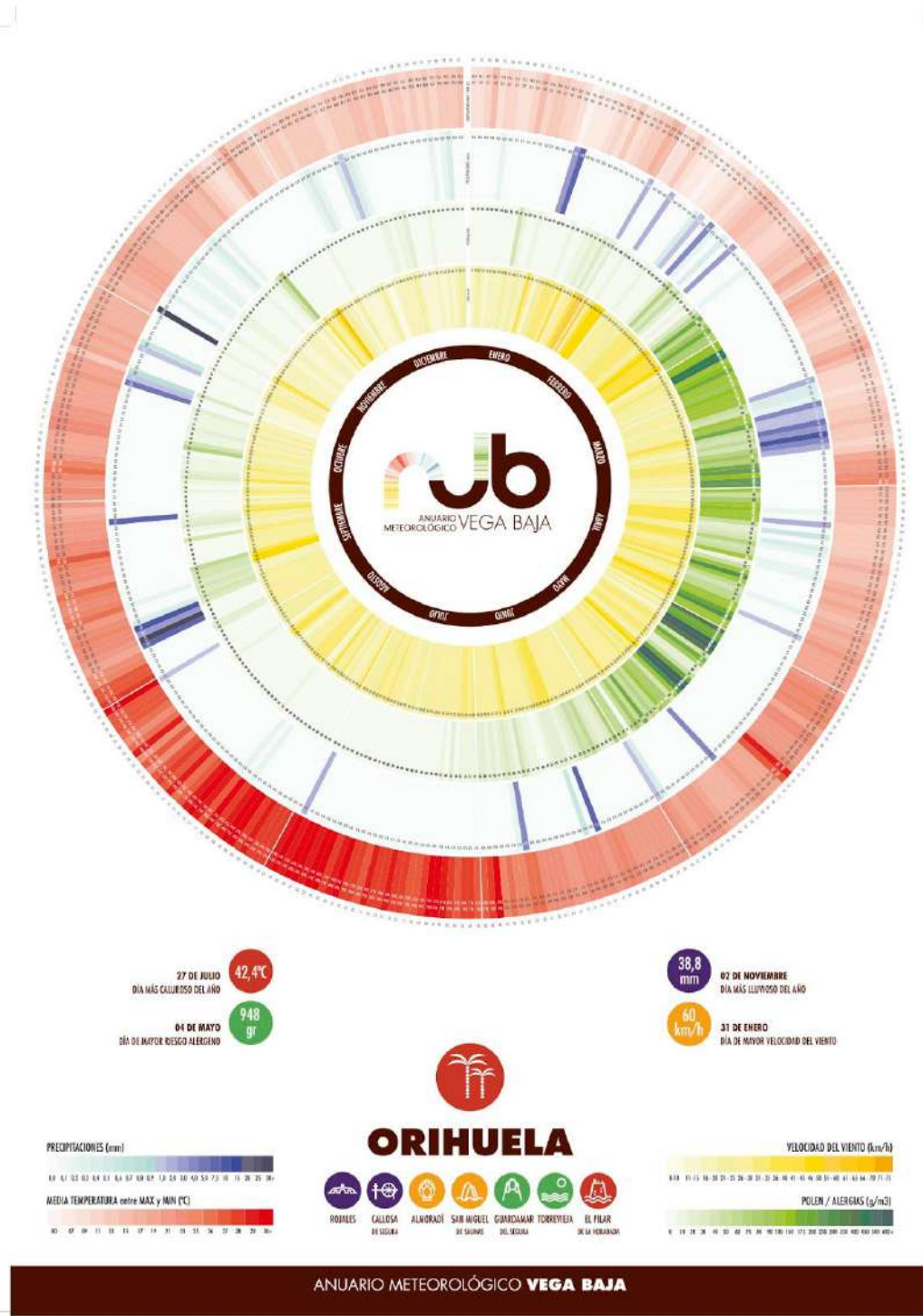


Figura 1. Anuario meteorológico 2015-16

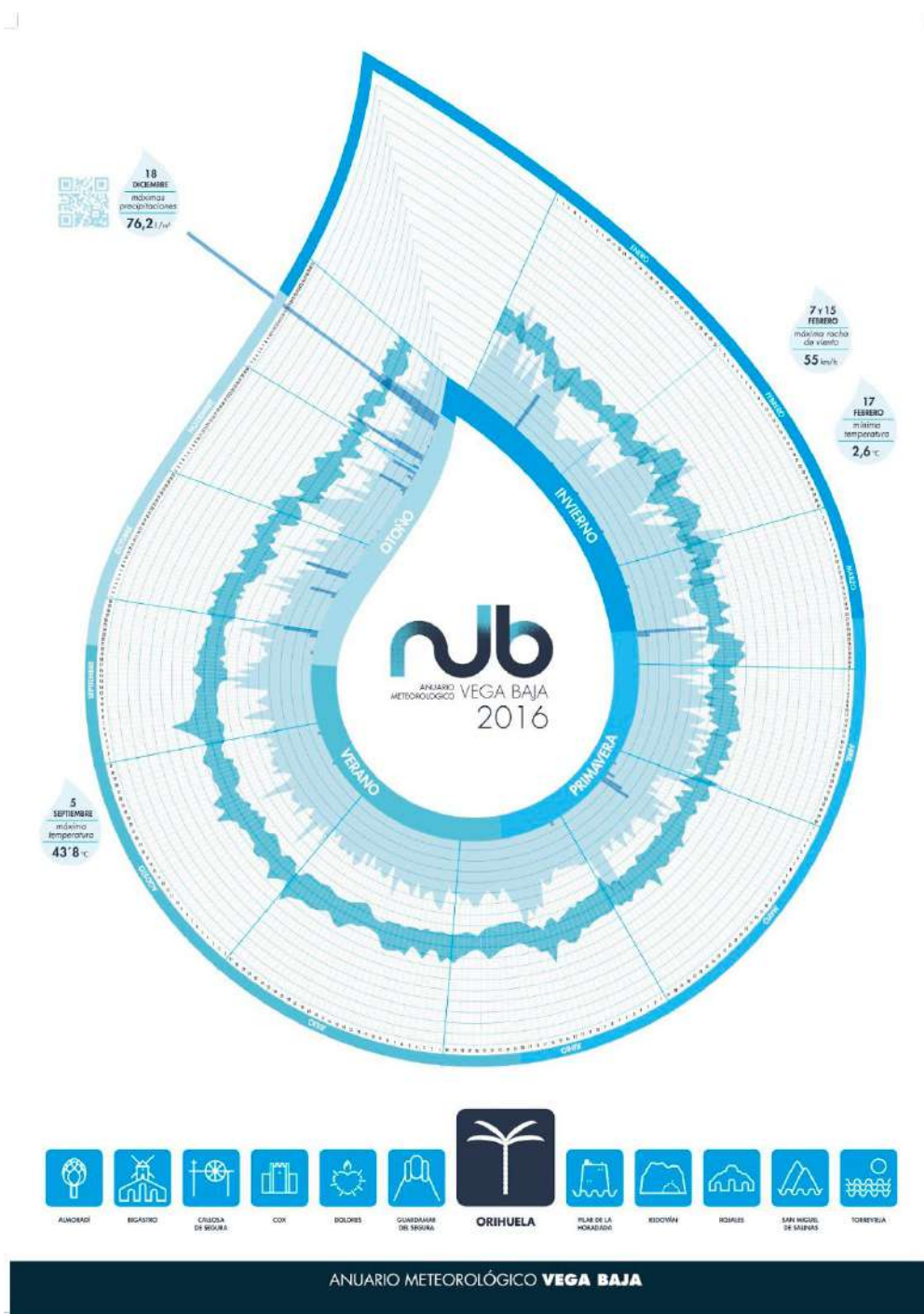


Figura 2. Anuario meteorológico 2016-17

Proyecto Nulo en este sentido no hace un anuario coleccionable (Figura 1 y 2) ni unos folletos (Figura 3) que promocionen el registro de datos meteorológicos, sino que lleva a la práctica un proyecto de grupo común en el que los estudiantes son capaces de pasar del dicho al hecho, del proyecto-diseño a la acción, “del simulacro a la experiencia significativa”. En

todo proceso creativo se pueden diferenciar tres momentos: la idea o concepción de la obra (el proyecto o el plan), los bocetos y la ejecución o realización de la obra (Esteve de Quesada, 2001, p.65). De esta forma los aspectos del diseño gráfico y la disciplina publicitaria aplicados a las necesidades de la comunidad, cumplen así la pauta básica del diseño concebido como “una disciplina proyectual que se orienta hacia la resolución de problemas que el hombre se plantea en su continuo proceso de adaptación...” (Vilchis, 1998, p. 38).

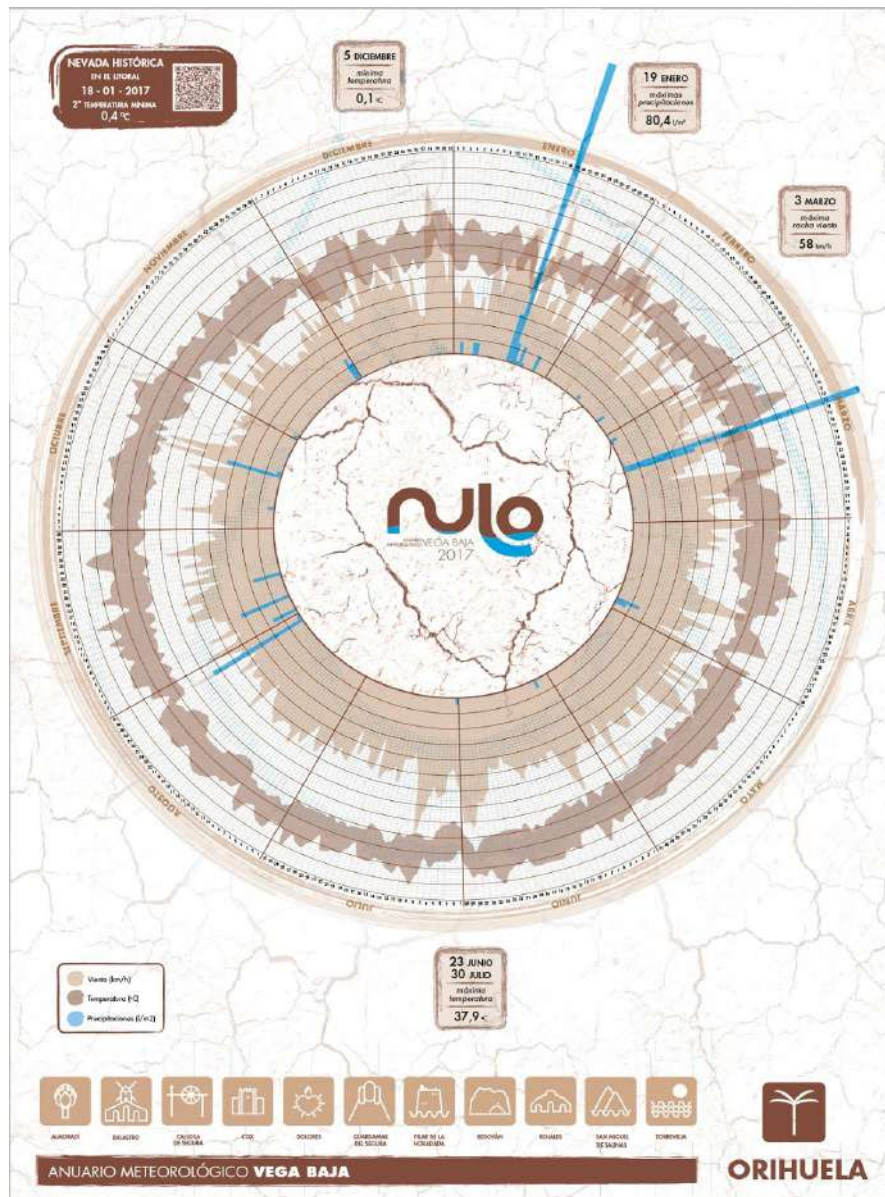


Figura 3. Anuario meteorológico 2017-18 con la temática de la sequía.

Por tanto desde el ámbito tanto teórico como práctico, la idea de optimizar visualmente la percepción de nuestra realidad cotidiana a través de soluciones gráficas e interactivas, permite crear conciencia sobre nuestro entorno cercano tanto en los estudiantes-generadores del proyecto, como en el público receptor del mismo. Las ventajas son múltiples,

“...los beneficios de trabajar en red: el aumento de la creatividad y la innovación, la motivación y la riqueza que produce la pluralidad además de la transdisciplinaridad. Tenemos que romper la idea del profesor aislado para demandar que las actividades educativas sean diseñadas e impartidas de manera grupal” (Acaso, 2013, p. 127).



Figura 2. Tríptico promocional y bolsas contenedoras del Anuario meteorológico con la identidad del Proyecto Nulo 2017-18

Con este proyecto se consigue poner en valor las costumbres y la idiosincrasia de los habitantes de la Vega Baja de Alicante (el vocablo nulo que da nombre a nuestro proyecto, se emplea en esta zona para indicar que el cielo está nublado) (Colomina, 2007, p. 184). A partir de los resultados obtenidos se plantea llevar a cabo una reflexión que partirá del análisis transversal de las tres ediciones del Anuario Meteorológico y sus diferentes productos englobados en el Proyecto Nulo (Tabla 1).

<i>Curso</i>	<i>Difusión de los resultados</i>	<i>CONTENIDOS / PRODUCTOS GRÁFICOS</i>
2015/16	Presentación en Orihuela (Biblioteca María Moliner) y en Rojales (Casa de cultura).	Datos: Temperatura / Precipitaciones/ Viento / Polen Tema: Identidad del Proyecto NULO Anuario + escala colores. Packaging con 12 láminas (Mes y fenómenos climatológicos).Tubos y etiquetas.
2016/17	Presentación en Orihuela (La Lonja) y en Rojales (Casa de cultura). I Jornada de Investigación Universitaria sobre Cambio Climático. Cátedra de Cambio Climático, GVA-UPV. Valencia, 18 de Octubre, 2017 VIII Jornades Internacionals d' Investigació en Educació Artística: Investigar i educar en disseny. EASD València. 3 de Novembre de 2017	Datos: Temperatura / Precipitaciones/ Viento / Polen Tema: Agua / Identidades de los pueblos + Fechas y datos relevantes Agenda / Anuario + Marcapáginas + escalímetro. Tubos y etiquetas.
2017/18	Presentación en Orihuela (Hotel Tudemir). Comunicación en el Congreso XV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior Santander 10-12 de Mayo de 2018. Sede: Palacio de la Magdalena. Presentación en Rojales (Casa de cultura).	Datos: Temperatura / Precipitaciones/ Viento Tema: Sequía + Datos relevantes Anuario. Folleto Tríptico-escalímetro + Tarjeta postal + Bolsa contenedora.
<i>Tabla 1. Proyecto Nulo: Resultados de los productos, procesos y difusión llevados a cabo.</i>		

2.2. Repercusión de las investigaciones llevadas a cabo

En la actualidad nos encontramos en fase de revisión de los resultados obtenidos, lo cual nos permitirá valorar si en verdad se ha producido entre nuestros estudiantes el conocimiento esperado. Los análisis realizados apuntan a que las experiencias llevadas a cabo hasta la fecha en relación a la noción de aprendizaje expandido que hemos aplicado basándonos en el concepto de escuela abierta, arrojan resultados muy positivos. Como podemos apreciar en el resumen de la 1ª edición, curso 2015-16 (Tabla 2) que el 71,4% de los alumnos que han finalizado sus estudios y que han estado involucrados en las

asignaturas relacionadas con el Proyecto NULO, la mayoría de ellos están trabajando en el sector de las Artes Gráficas o como Diseñadores Gráficos. Posteriormente y, después de la 2ª edición, solo el 20 % de ellos.

Por otra parte, hay un porcentaje de alumnos muy significativo -más en la segunda edición que en la primera- que se encuentran realizando estudios superiores de Diseño Gráfico o cursando estudios relacionados, lo cual indica que la mayoría de los alumnos que han participado en el Proyecto Nulo optan por ampliar sus conocimientos, permaneciendo vinculados a la Escuela de Arte y Superior de Diseño. De todo ello concluimos la importancia de retomar las clases transversales y crear grupos de trabajo incorporando alumnado del Ciclo Formativo Superior de Gráfica Publicitaria con las Enseñanzas Artísticas de Diseño Gráfico, pues -y esto es lo fundamental- se aprecia un porcentaje mayor de empleabilidad al finalizar los estudios si se realizan estas prácticas colaborativas transversales entre los dos niveles educativos que hay en la EASDO de esta misma familia profesional. Por tanto, y sin lugar a dudas, nuestro objetivo fundamental de realizar y experimentar entre nuestros estudiantes un aprendizaje expandido, sí se produce.

En relación directa con los objetivos de nuestra investigación, las propuestas de mejora que debemos implementar a partir de esta edición pasan por conseguir que el alumno se involucre de una forma más activa en su propio proceso de aprendizaje. Por ello hemos explorado el tránsito del aprendizaje basado en proyectos al aprendizaje basado en retos.

1ª EDICIÓN PROYECTO NULO 2015/16						
1ª Parte		2ª Parte			3ª Parte	
Ideación de la propuesta	1ª elección	Desarrollo conjunto de las propuestas		2ª elección	Desarrollo y Artes finales	Presentación pública del Anuario 2015
Trabajo por Equipos	GP	Alumnos Meteorihuela Bamam Grupo ACIS	Todos los productos gráficos	Por equipos transversales entre DG y GP	Alumnos Meteorihuela Bamam Grupo ACIS	Un solo equipo de GP . Trabajo colaborativo. Intervienen: 90% del alumnado DG no concluye. Mala gestión del tiempo
Intervienen: 100% del alumnado	DG			Intervienen: 90% del alumnado		

ALUMNOS PARTICIPANTES ACTIVAMENTE EN EL PROYECTO 2015/16			
57,1% de GP	Del 100% de alumnos que han superado las asignaturas implicadas en el Proyecto	Trabajan en DG o relacionado	71,4%
42% de DG		Cursa otros estudios Superiores relacionados con DG	7,2%
		Nada definido	21,4%

2ª EDICIÓN PROYECTO NULO 2015/16						
1ª Parte		2ª Parte			3ª Parte	
Ideación de la propuesta	1ª elección	Desarrollo por separado de las propuestas		2ª elección	Desarrollo y Artes finales	Presentación pública del Anuario 2015
Trabajo por Equipos	GP	Alumnos Meteorihuela Bamam Grupo ACIS	DG Anuario	Por equipos o de forma individual Intervienen: 100% del alumnado	Alumnos Meteorihuela Bamam Grupo ACIS	Un solo equipo de DG . Trabajo colaborativo. Intervienen: 50% del alumnado GP no concluye. Mala gestión del tiempo
Intervienen: 100% del alumnado	DG			GP Agenda		

ALUMNOS PARTICIPANTES ACTIVAMENTE EN EL PROYECTO 2016/17			
33.4% de GP	Del 100% de alumnos que han superado las asignaturas implicadas en el Proyecto	Trabajan en DG o relacionado	20%
66,6% de DG		Cursa otros estudios Superiores relacionados con DG	20%
		Nada definido	60%

Tabla 2. Análisis de los resultados 2015-17.

Hemos observado que en un aprendizaje basado en proyectos, cuando se establecen las metodologías proyectuales el proceso desemboca en ocasiones en actitudes individualistas y poco activas del alumno hacia con el proyecto, de

forma que el alumno no se siente partícipe del mismo. Si de alguna manera conseguimos que el estudiante diseñe sus propios retos, que tenga como fin alcanzar objetivos reales y asumibles según sus propias aptitudes y no tenga como meta únicamente solucionar problemas con los que no se siente relacionado, entonces sí será el hacedor de su propio aprendizaje. El aprendizaje por retos “Es un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en una situación problemática real, relevante y de vinculación con el entorno, la cual implica la definición de un reto y la implementación de una solución” (Venegas, Fuerte, Román, Abrego, Murillos y Guijosa, 2016, p.5).

Hemos de reconocer que de nuevo en esta última edición (2017-18), la aptitud del alumno ha influido demasiado en la ejecución de los productos gráficos, de forma que esta ha repercutido negativamente en una falta de actitud activa, abierta y comprometida del alumno para con el proyecto. Ante este tipo de situaciones nuestra idea es realizar una evaluación cero al inicio de curso para comprobar la aptitud real del alumnado y explorar a partir de ahora, un aprendizaje basado en retos, solicitando y ofreciendo a la vez, una formación más especializada tanto para el alumno como para el profesorado. Solo así podremos plantear conjuntamente con nuestros estudiantes unos retos acordes a la situación inicial de la que parte el alumnado respecto a su aprendizaje.

Sin duda, con la formación adecuada tanto para el alumno como para el profesorado, en los programas y/o aplicaciones utilizados en la visualización de datos y la formación continua del profesorado en las TIC's más innovadoras para poder digitalizar el aula, será posible el intercambio en los componentes del acto educativo, el rol del profesor se ha de cambiar. A partir de aquí es necesario que nos enfoquemos en diseñar herramientas de evaluación cualitativas y/o cuantitativas para comprobar el grado de implicación del alumno para con su aprendizaje personal. Ello nos permitirá generar y abrir nuestra experiencia a otros proyectos reales diferentes a Proyecto NULO, problemáticas que pueden convertirse en futuros proyectos en los que trabajar, problemáticas que propicia el propio medio que nos rodea, el entorno y los

mismos espacios sociales y organizativos que podemos observar en el contexto de la Vega baja.

Una alternativa para fortalecer la conexión entre lo que los estudiantes aprenden en la escuela y lo que perciben fuera de ella, es aprovechar su capacidad para investigar problemáticas sobre los eventos que ocurren a su alrededor. En este contexto, el rol de los profesores adquiere gran relevancia pues los docentes actúan como facilitadores en comunidades de práctica centrados en el estudiante, atendiendo inquietudes y preguntas individuales, y dosificando el apoyo para mantener el enfoque en un problema que parece largo y complejo (Venegas, Fuerte, Román, Abrego, Murillos y Guijosa, 2016, p. 6).

Con este nuevo enfoque pedagógico conseguimos involucrar activamente a los estudiantes en una situación problemática real y relevante, situación que implica como apuntan Venegas, Fuerte, Román, Abrego, Murillos y Guijosa (2016) “la definición de un reto y la implementación de una solución” (p.5). Un aprendizaje basado en retos recupera un aprendizaje más vivencial que transforma a los alumnos de consumidores de información en agentes productores de la misma. Todo ello está relacionado con el desarrollo de habilidades transversales tales como el pensamiento crítico, el planteamiento de problemas y la resolución de los mismos a través del trabajo colaborativo.

3. PRAXIS PEDAGÓGICA E INTEGRACIÓN EN EL ÁMBITO SOCIAL

Considerando los planteamientos aquí expuestos y, a manera de conclusión destacamos la variada experiencia que los alumnos han adquirido al abordar la disciplina del diseño como una praxis integrada en el ámbito social, lo cual se configura como un referente suficientemente significativo frente a otro tipo de proyectos que se han activado con anterioridad en esta escuela y que valoraban la generación de proyectos ficticios sobre proyectos reales. Para llegar a los resultados obtenidos ha sido necesaria la coordinación de los docentes implicados y la buena organización de los equipos de trabajo de los estudiantes descubriendo nuevas herramientas de estudio mediante metodologías específicas. El concurso de todos estos elementos, junto con las

instituciones e investigadores de Meteorihuela y Estudio BamBam ha propiciado que la comarca de Orihuela tenga un registro de los fenómenos atmosféricos a través de los productos gráficos que se diseñan en nuestro centro.

La complejidad y la diversidad de la ciudad como objeto de investigación requieren el aporte de diversas disciplinas y agentes e instituciones sociales. Se puede usar la ciudad como espacio pedagógico y recurrir a diversas instituciones como fuentes de información, en el caso de esta propuesta se selecciona la ciudad como eje pedagógico desde la cual los materiales didácticos elaborados con ayuda del diseño gráfico deben mejorar el aprendizaje sobre el medio ambiente urbano” (Moreno, pp. 77-78).

En la edición 2017-18, los alumnos participantes (Figura 3) presentaron el Proyecto Nulo en el Hotel Tudemir de Orihuela, en el marco de las II Jornadas de Agua y Meteorología organizadas por el área de Medio Ambiente del Ayuntamiento de Orihuela y la concesionaria de aguas Hidraqua, junto con Meteorihuela y Estudio BamBam, con motivo de la celebración del Día Mundial del Agua y del Día Internacional de la Meteorología. A la derecha de la imagen, la alumna Miriam Soler Salinas de 2º curso del Ciclo Superior de Gráfica Publicitaria, ganadora de la propuesta 2017-18. Hemos de resaltar el hecho de que al intervenir docentes y estudiantes con diferentes modelos de aprendizaje, hemos de ser versátiles y cambiar constantemente de metodología. Las metodologías proyectuales son tan válidas en la actualidad en tanto que sean capaces de modificar cada uno de sus pasos sobre el proceso, adaptándose a la elección de cómo quiere aprender el alumno.



Figura 3. Alumnos participantes en el Proyecto Nulo 2017-18 y Pedro José Cascales (Meteorihuela).

Desde el punto de vista de los docentes, queda patente la necesidad de explorar metodologías adecuadas para evaluar en un futuro los desarrollos de la parte académica. Por lo que respecta al alumnado debemos incitarles desde el inicio de los procesos a que expresen y decidan qué forma o formas de aprendizaje necesitan. Por último, por parte de las instituciones o empresas colaboradoras, deberemos involucrar mucho más a los estudiantes y a nuestro centro en los procesos promocionales del proyecto.

4. BIBLIOGRAFÍA

ABARCA, I. (2015). Comunicación: "Proyecto experimental didáctico de Interacción social. Conexión de los estudios del Ciclo Formativo Superior de Gráfica Publicitaria y de Diseño Gráfico de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela, con el entramado social, educativo y cultural de la ciudad. Valencia. Actas del CONGRESO CIENTÍFICO INTERNACIONAL. Aprendizaje e interacciones en el aula. Valencia, 13 y 14 de marzo, 2015. En proceso de publicación.

ACASO, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

AMAR, V. y MOGUER, C. (2005). *Guía de exploración didáctica*. Cádiz: Servicio Publicaciones Universidad de Cádiz.

CHRISTENSEN, C. (2012). Disruptive innovation. En M. Soegaard y R. F. Dam (Eds.). *Encyclopedia of human-computer interaction*. Aarhus, Denmark: The Interaction-Design.org Foundation. Recuperado de http://www.interaction-design.org/encyclopedia/disruptive_innovation.html.

COLOMINA, A. (2007). Orihuela. Sus calles, sus plazas, sus gentes... Alicante: Editorial Club Universitario.

DÍAZ, R., Y FREIRE, J. (eds.) (2012). *Educación expandida*. Festival Zemos98 (14ª ed.). Sevilla: Gráficas Díaz Acosta. Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

DEWEY, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Gamonal, R. y García, F. (2015). La capacidad discursiva del diseño gráfico. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*. Vol. 27. Núm. 1. pp. 43-57.

EISNER, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Revista Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I. Arte, infancia y creatividad*. pp. 47-55

ESTEVE DE QUESADA, A. (2001). *En la trastienda del proyecto: ensayos de metodología proyectual, o anotaciones sobre método, creación y proyecto*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.

---- (2002). La educación artística y las artes del diseño. En Huerta, R. (ed.). *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Universidad de Valencia.

FREIRE, P. (1997) *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.

---- (1998) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

HUERTA, R. (2008). *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Universidad de Valencia.

MORENO, C. (2009). *El diseño gráfico en materiales didácticos. Una investigación sobre el fortalecimiento del aprendizaje educativo*. Bruselas: Centre d'Études Sociales sur Amérique Latine (Cesal)

VENEGAS, E., FUERTE, K., ROMÁN, R., ABREGO, G., MURILLOS, A. y GUIJOSA, CH. (2016). *Edutrens. Aprendizaje basado en retos*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de estudios Superiores de Monterrey. Volumen 1. Recuperado el 14 de septiembre de 2017, de: <https://observatorio.itesm.mx/edutrendsabr/>

VILCHIS, L. (1998). *Metodología del Diseño, Fundamentos Teóricos*. México: Claves Latinoamericanas/UNAM/Centro Juan Acha.

VILLALUSTRE, L. (2012). Innovación disruptiva para un aprendizaje por proyectos con la web 2.0. En *Actas del II Congreso Internacional TIC e Educação. ticEDUCA2012*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

EL DISEÑADOR VALENCIANO: DESDE EL ANONIMATO AL DISEÑO DE AUTOR (1950-1980)

M^aJosé Balsalobre Cano¹, Marina García-Broch Martín¹
¹ Modernario Valenciano del s.XX. Escola d'Art i Superior de Disseny de València.

Resum

Aquest treball pretén mostrar l'evolució del reconeixement cap al dissenyador valencià, des dels inicis de la professió en els anys 50, fins a la dècada de 1980, on entra en una fase més evolucionada i plenament adulta. Un important indicador que el disseny valencià s'ha desenvolupat completament ja en els 80, és que els dissenys comencen a tindre nom propi, o siga, un dissenyador professional que els signa. Fins a aqueix moment, els dissenys eren principalment, anònims. Es creen els premis València Innovación en 1985, afavorits pel IMPIVA (Institut de la Petita i Mitjana Indústria, organisme públic pertanyent a la Generalitat Valenciana creat per la llei de la Generalitat Valenciana 2/84 i adscrit a la Conselleria d'Economia, Indústria i Comerç), amb categories diferenciades per a ceràmica, il·luminació i mobiliari. D'aquesta manera, també es reconeix i potència el disseny en la nostra comunitat.

Paraules clau

equip La Nau; grup Parpalló; premis IMPIVA; disseny d'autor; taulells valencians

Resumen

Este trabajo pretende mostrar la evolución del reconocimiento hacia el diseñador valenciano, desde los inicios de la profesión en los años 50, hasta la década de 1980, donde entra en una fase más evolucionada y plenamente adulta. Un importante indicador de que el diseño valenciano se ha desarrollado completamente ya en los 80, es que los diseños empiezan a tener nombre propio, o sea, un diseñador profesional que los firma. Hasta ese momento, los diseños eran principalmente, anónimos. Se crean los premios València Innovación en 1985, auspiciados por el IMPIVA (Instituto de la Pequeña y Mediana Industria, organismo público perteneciente a la Generalitat Valenciana creado por la ley de la Generalitat Valenciana 2/84 y adscrito a la Conselleria de 'Economía, Industria y Comercio), con categorías diferenciadas para cerámica, iluminación y mobiliario. De este modo, también se reconoce y potencia el diseño en nuestra comunidad.

Palabras clave

Equipo La Nave; grupo Parpalló; premios IMPIVA; diseño de autor; azulejos valencianos.

Abstract

This work aims to show the evolution of recognition towards the Valencian designer, from the beginning of the profession in the 50s, until the 1980s, where it enters a more evolved and fully adult phase. An important indicator that valencian design has been fully developed as early as the 1980s, is that designs start to have their own name, that is, a professional designer who signs them. Until then, the designs were mainly, anonymous. The Valencia Innovación Awards were created in 1985, under the auspices of the IMPIVA (Institute of Small and Medium Industry, a public body belonging to the Generalitat Valenciana and attached to the Regional Ministry of Economy, Industry and Commerce), with different categories for ceramics, lighting and furniture. In this way, design is also recognized and enhanced in our community.

Keywords

La Nave team; Parpalló group; IMPIVA awards; author's design, valencian tiles

1. FINALIDAD Y MEDIOS

1.1. Objetivos

Dar visibilidad y reconocer la figura del diseñador valenciano, como autor con nombre propio.

1.2. Metodologías

Se investiga previamente sobre el estado del arte, y se encuentran sobretodo publicaciones y artículos relacionados con el sector de la cerámica.

Se trabaja de modo colaborativo por parte de ambas autoras.

Se realizan tableros grupales en Pinterest, buscando imágenes para este trabajo.

Partiendo de documentación del CDD (Centre de Documentació IMPIVA Disseny), que se encuentra en la EASD de València, se analizan los datos de un informe del año 1985 del IMPIVA, llamado "Informe Cero", que se realizó encuestando a mediados de los 80, tanto a empresas, como a diseñadores. Las empresas para dicho informe, se seleccionaron por pertenecer a sectores con interés potencial por el diseño, de las tres provincias de la Comunidad. Las encuestas fueron realizadas por un equipo de diseñadores de la Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos de València, antecedente de la actual Escola d'Art i Superior de Disseny (EASD) de València.

Asimismo, en el CDD, también encontramos publicaciones con las relaciones de todos los diseñadores premiados por el IMPIVA, que nos han ayudado a formarnos una idea del estado de la profesión en épocas pasadas.

2. ANTECEDENTES

2.1. Los 50-60-70. Ejemplos.

En esta época no existía una conciencia social, industrial y política con respecto a la función del diseño. Existía una producción de objetos por parte de profesionales pero no tenían la difusión y el interés actual. Los encuentros que existían para dar a conocer los nuevos productos y las innovaciones tecnológicas de la época eran las exposiciones regionales, además de dar cabida a casi todos los campos de la cultura, la industria, la economía, el arte, la artesanía, el ocio y el turismo.

A modo de ejemplo, se adjuntan en el punto 2.2, láminas de interiores de los años 50, dibujadas por Giménez, según reza en las mismas láminas. No se nombra a sí mismo como diseñador de mobiliario y de ambientes de interiores, sino simplemente como “dibujante”, hecho sintomático de que no existía una conciencia de que el interiorismo y el diseño eran una disciplina profesional en sí misma. Obsérvese al pie de dichas láminas, la autodenominación de Giménez como “dibujante”. (ver figuras 1, 2, 3 y 4)

Empezando por el mobiliario valenciano, en el año 1963 se celebra en València la primera feria española del Mueble, Madera y Mimbre y la Feria Internacional de Maquinaria para la Madera. Las crónicas de la época subrayan la importancia de la industria de la madera y, en especial, la industria del mueble en València como su máximo exponente desde el punto de vista artesanal.

En ella se exponen las máquinas y herramientas para el sector del mueble así como equipamiento doméstico; y permitió el encuentro de empresarios y profesionales potenciando el crecimiento del sector.

Ya desde estas décadas iniciales, se crean y empiezan a despuntar empresas que hoy en día son un referente en nuestro diseño de mobiliario. Por ejemplo, en 1960, se crea Andreu World. En el año 1973 nace la empresa Federico Giner, S.A., radicada en Tavernes de la Vallidigna. (datos tomados del libro *Industria del Mueble Valenciano*). Esta empresa, recibe encargos del Ministerio de Educación, y realiza mobiliario escolar para toda España. Y la empresa valenciana José Martínez Medina, fabrica en 1966 la icónica butaca Granada, diseñada por el arquitecto Javier Carvajal, y en esos años abriría el local comercial, donde actualmente se encuentran ubicados en València. Sin embargo, otras empresas, como la fábrica de muebles Mocholí, de la zona de la Creu Coberta de la capital, a pesar de que en sus inicios, realizaron muebles que hoy en día son apreciados como objeto de coleccionismo, e incluso utilizados en campañas publicitarias, no son hoy en día una empresa referente. Ver imágenes de muebles Mocholí, y campaña de la firma de moda Mango del año 2018, en el tablero de mobiliario, realizado dentro de este trabajo, enlace:

<https://www.pinterest.es/marinagbm/mobiliario-de-modernario-del-sxx-Valenciano/>

Spring Summer 2018

FUCSIA.CO



Figura 1. Imagen publicitaria para Mango, con silla de los 60, de la marca valenciana Mocholí

Por la parte de la iluminación, la empresa Bondía de Manises, elaboró pies de lámpara de porcelana, muy apreciados hoy en día en la decoración ecléctica de ambientes.



Figura 2. Lámpara con pie de porcelana de Manises

Respecto a la cerámica, en la provincia de Castelló, en los años 70 se consolida un clúster cerámico que realiza diseños en cerámica caracterizados por la innovación en la química, e inspirados en sus homólogos italianos. El asociacionismo de los empresarios, la creación de ferias-muestrario de cerámica como Cevisama (que aún se celebra hoy en día), y organismos de investigación como el ITC, contribuyeron desde sus diversas posiciones al posterior desarrollo del fenómeno diseño. Las autoras Inés Andrés y Vera Renau, conciben estos factores como como el germen de la profesionalización del diseño que se desarrollaría en las siguientes décadas. También durante Cevisama, se entregan ya los premios Alfa de Oro, que concede la Sociedad Española de Cerámica y Vidrio. También se crea la A.T.C. o Asociación de Técnicos Cerámicos. En dicha década de los 70, se incorporan muchos técnicos italianos a las empresas castellonenses, de modo que el diseño de los productos de las empresas de esta zona está fuertemente inspirado por el italiano. Los diseñadores en los 70, son los propios técnicos cerámicos o químicos del laboratorio de empresas como La Plana, Zirconio, Gómez, Azuvi, Inca ...etc. Como caso particular, ya que no era técnico o químico, cabe destacar al artista plástico vilarealense Pascual Canós Cotolí, que en 1973 se adentró en el mundo del diseño cerámico de la mano del empresario José Soriano, y está considerado uno de los primeros creadores de diseño industrial en el ámbito del azulejo español. Él propio Canós Cotolí, explica que el diseño italiano ha sido determinante en su carrera. Diseños reconocidos suyos son el modelo "Amapola" producido por Zirconio, o el modelo "Bizantino" (Fortea, G., 2018). También citar a José María García-Broch, este sí, técnico cerámico perteneciente a la A.T.C., que fue el químico que diseñó el modelo "Pergamino-Screziato", pues el diseño cerámico en dicha década, estaba muy basado en procesos y efectos químicos. Pero en general, no se conoce el nombre de otros diseñadores, aparte de los dos que se han nombrado, ya que el diseñador cerámico no era un profesional reconocido independientemente de la empresa para la que trabajaba.

Reproducimos palabras de Pascual Canós, respecto al reconocimiento de la profesión aquí, en comparación con Italia, en dicha época: "Allí los estudios de diseño cerámico siempre han tenido una importancia máxima. En 1974, cuando aquí el diseño ni existía, allí cualquier estudio podía contar con hasta 30 profesionales dibujando y diseñando, pero no sólo eso, el diseño en Italia está muy bien valorado y remunerado".

Una de las personas que ha contribuido con mayor dedicación a la profesionalización y valoración social de la actividad artesanal e industrial cerámica fue Manolo Safont (Onda, 1925-2005). Se trata de un artista y promotor cultural poco reconocido hasta el momento, que recuperando piezas cerámicas de derribo, creó el primer museo cerámico de Castelló (Andrés, I., y Renau, V., 2018).



Figura 3. Azulejo modelo "Pergamino". Tamaño 15x20 cm.

Se puede consultar el siguiente tablero realizado ex profeso para este trabajo de investigación. Enlace:

<https://es.pinterest.com/marinagbm/azulejos-60-70-80-s/>

En este tablero, podemos ver más de 200 imágenes, fotografiadas por la autora, de azulejos valencianos con diseños que seguían la tendencia del momento. Dichos modelos eran conocidos por nombres como: retirados, plastón serigrafiado, amarillo de cal, azul eléctrico, pergamino, cuero, hidropelentes, rojo cangrejo, rojo de selenio, screzziato, nacarado, ola marina, onda marina, metalizados...etc. También se encuentran en dicho tablero azulejos italianos de la misma época, de Módena y Sassuolo, en un reportaje de La Rivista dell'Arredamento, y en catálogos con ambientes del Gruppo Ceramiche Ricchetti, donde queda patente si comparamos, la fuerte influencia del diseño cerámico italiano en el Valenciano de la época, viéndose que seguían la misma estética y tendencia.

En cuanto al interiorismo, José Martínez Peris, miembro del grupo artístico Parpalló, fue uno de los diseñadores pioneros en nuestra comunidad, que desarrolló su trabajo en las décadas de 1950-60 y 70 (Alabau, C., 2003). Sus diseños tienen claras influencias del Estilo Internacional.

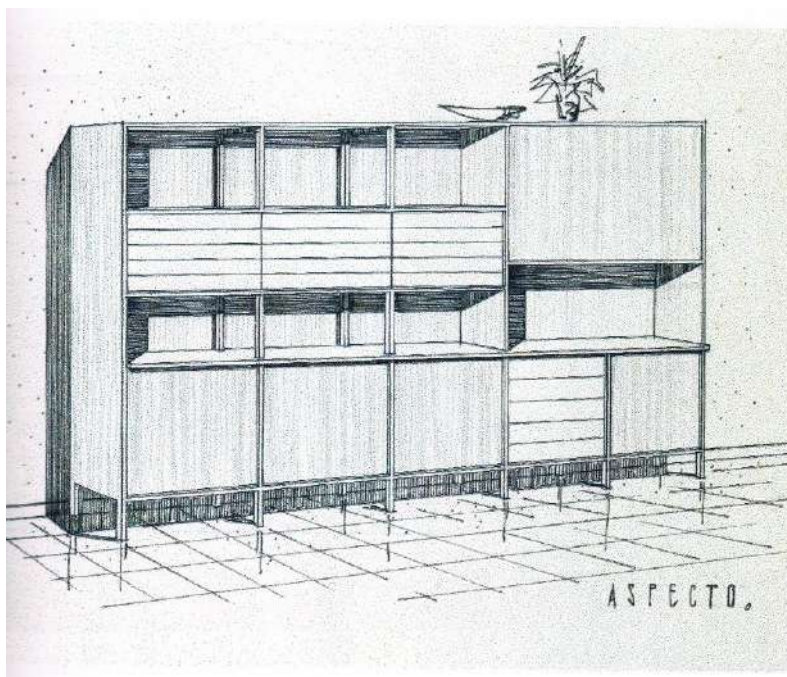


Figura 4. Librería diseño de José Martínez Peris

Otro profesional valenciano del interiorismo sería Giménez. Se adjuntan láminas inéditas salidas de su estudio, con sede en calle San Vicente nº161 de València, y que pueden ser aproximadamente de mitad del siglo XX. Las tres primeras se titulan “Muebles e Interiores”. Es importante fijarse en la esquina inferior izquierda, donde el autor se presenta simplemente como “dibujante”, por tanto, el mismo no tiene conciencia de ser un diseñador. Sólo en la última aparece al pie el título “proyectos de Giménez”, donde se reconoce pues, como proyectista. En las tres primeras, están dibujados y acotados los diseños de muebles, y ambientados en una composición tridimensional:

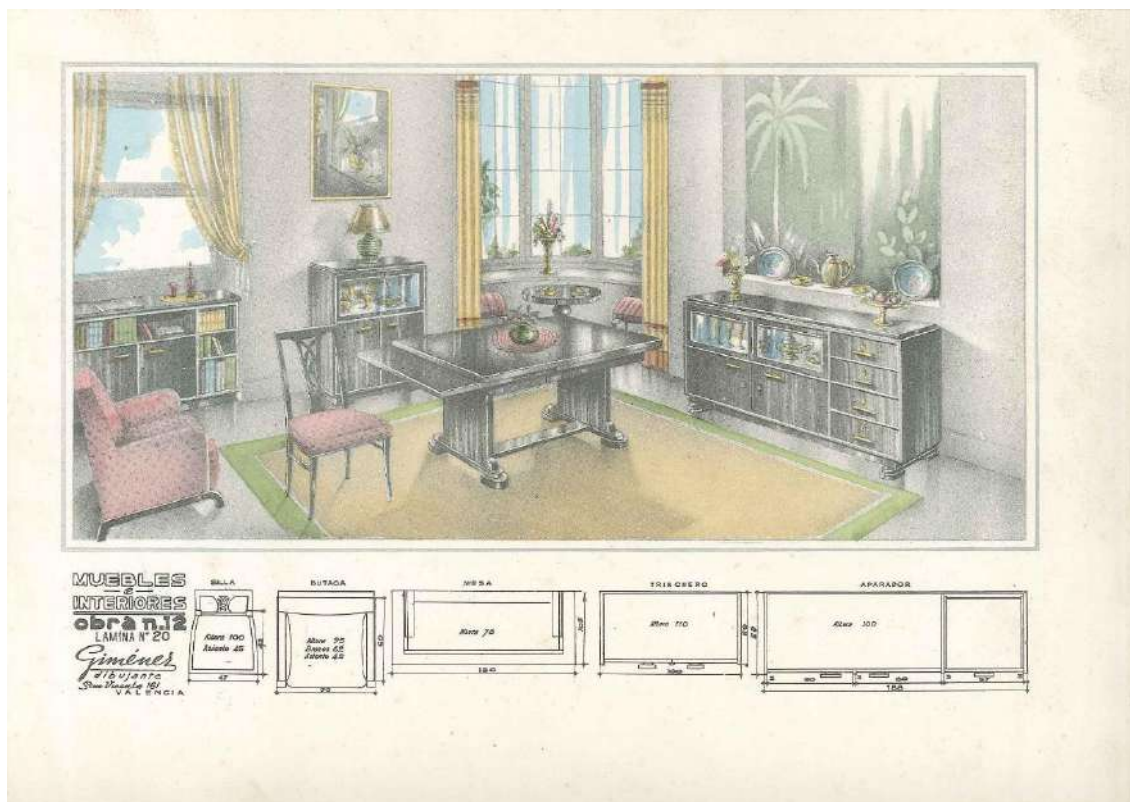


Figura 5. Lámina de Giménez. Sala de estar.

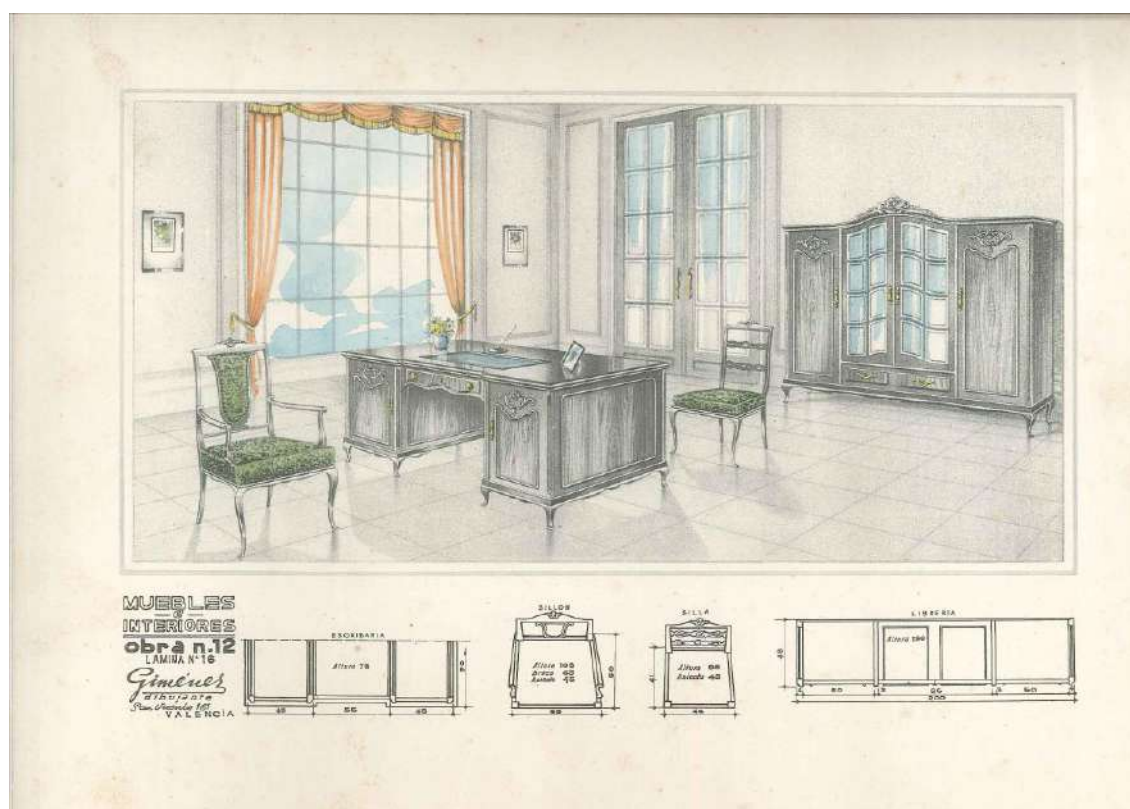


Figura 6. Lámina de Giménez. Despacho.

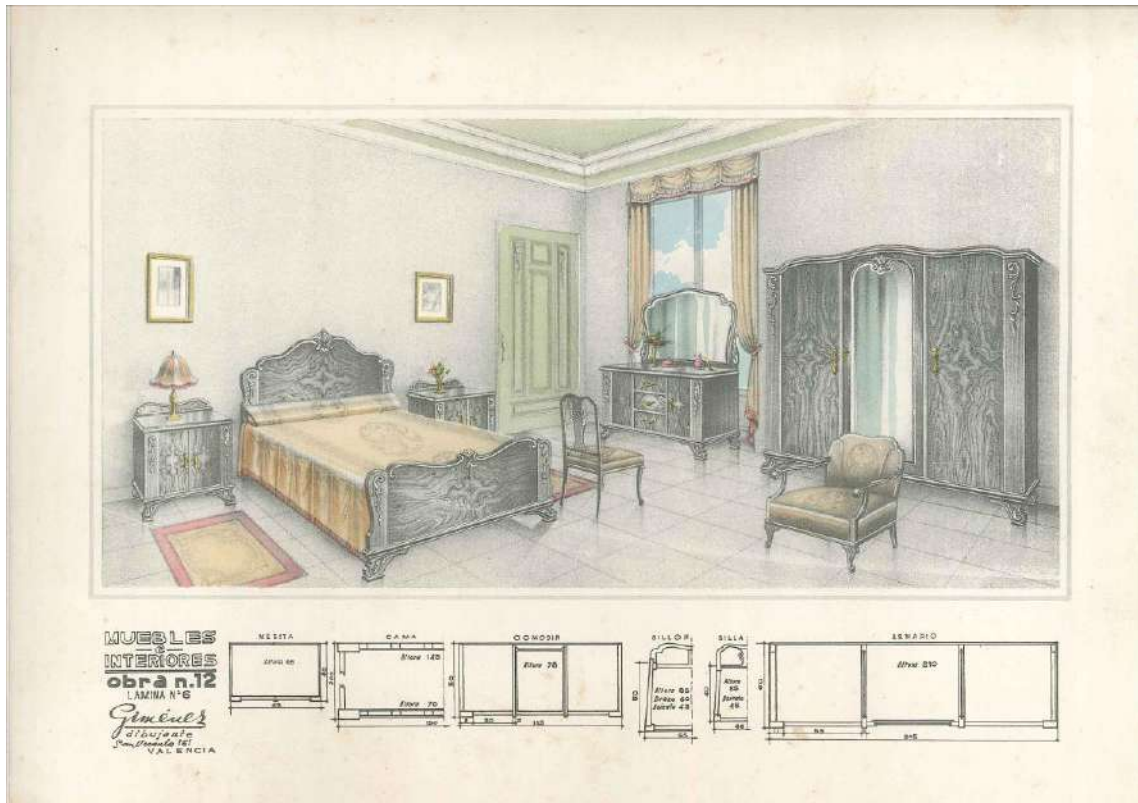


Figura 7. Lámina de Giménez. Dormitorio.



Figura 8. Lámina de Giménez. Mobiliario.

3. ESTUDIO

3.1. La eclosión de los 80.

El diseño valenciano comienza a reconocerse en los años 80, donde hay una mayor difusión del trabajo y de la figura del diseñador como profesional del diseño. Son los diseñadores juntos con las empresas y la voluntad política los que impulsaron y dieron importancia al diseño como factor esencial y de competitividad para la creación de sus productos.

La economía valenciana, asentada en pequeñas empresas de origen familiar y que no precisan grandes inversiones, permite el impulso de sectores como el calzado, mueble, juguetes, etc. Además otros sectores como la cerámica están totalmente vinculados al desarrollo de la construcción. Todo este tejido empresarial permite convertir el diseño en una herramienta fundamental en la producción.

En la Comunidad Valenciana, gracias a su tejido industrial y sobre todo al sector productivo del mueble y de la cerámica, el diseño se ha convertido en pieza clave y ha sido posible su desarrollo.

En 1984 se crea el IMPIVA (Instituto de la Mediana y Pequeña Industria Valenciana), cuyo objetivo es el fomento de la innovación y el diseño mediante subvenciones a empresas que invierten en investigación sobre el diseño y su producción y a entidades para acciones de promoción del diseño. También asumió acciones directas de promoción del diseño a través de exposiciones, publicaciones, premios, ferias, acciones formativas y programas de Becas. En 1985 organiza el Primer Encuentro Internacional del Diseño Industrial y Moda en Alicante.

Ese mismo año, se funda la Asociación de Diseñadores Profesionales de València (ADPV), en la actualidad, Asociación de Diseñadores de la Comunidad Valenciana (ADCV).

En los años 80, el diseño en la Comunidad Valenciana, despegó, con equipos de renombre, como Cosín Estudio, fundado en 1986 por Pepe Cosín, y como el equipo La Nave, creado en 1984, uno de cuyos integrantes es el castellonense Daniel Nebot, al que posteriormente, en 1995 se le otorgaría el Premio Nacional de Diseño. Este diseñador no sólo trabaja para empresas valencianas, sino que también recibe encargos en el exterior ya en los años 80. La Nave estuvo activa hasta 1991. Fue un referente del diseño en los años 1980. Nació de la fusión de los estudios de diseño Caps i Mans y Enebece. Este grupo estaba formado por Eduardo Albors, Paco Bascuñán, José Juan Belda, Carlos Bento, Lorenzo Company, Sandra Figuerola, Marisa Gallén, Luis González, Luis Lavernia, Nacho Lavernia, y el citado Daniel Nebot. Del estudio de diseño Caps i Mans, se pueden consultar en el tablero de Pinterest con el enlace indicado también en el anexo de este documento, imágenes de luminarias diseñadas por ellos, para la empresa de iluminación Lamsar.

Enlace:

<https://www.pinterest.es/marinagbm/iluminación-de-modernario-del-sxx-Valenciano/>



Figuras 9 y 10. Luminaria fabricada por Lamsar y diseñada por Caps i Mas, y detalle de su etiqueta: València/made in spain

3.2. Análisis de datos

El IMPIVA, a mediados de los años 80, patrocinó un informe sobre la Situación del Diseño Industrial en la Comunidad Valenciana. Dicho informe se elaboró mediante la realización de encuestas a empresarios y a diseñadores que trabajaban en diferentes sectores de la industria de la comunidad. El objetivo del estudio era conocer la importancia que las industrias otorgaban al diseño, así como su estructura y organización. De tal informe podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Las empresas de cerámica y vidrio se distribuían de manera homogénea entre la pequeña, mediana y grande empresa. Sin embargo, en el sector del mueble y madera existía un mayor porcentaje de pequeña empresa.
- Entre los años 50 y 70 es donde se produce un mayor auge en la fundación de nuevas empresas.
- En esta época, los 80, los empresarios del mueble estimaban en un 43,8% que el sector estaba estacionario frente a un 31,3% que lo consideraban en expansión. En la industria de la cerámica, consideraban por igual que el sector estaba en expansión y estacionario.
- El sector del mueble tenía un mercado equilibrado entre los diversos estratos sociales, mientras que el cerámico orientaba su producción a la clase alta.
- Los factores que más influyeron, según los empresarios, para conseguir una mayor competitividad de sus productos, fueron los siguientes:
 - Mueble: diseño (62,5%), comercialización (18,7%), calidad (81,2%), precio (56,25%).
 - Cerámica y vidrio: diseño (57,1%), comercialización (35,7%), calidad (42,8%), precio (28,5%).
 - En estos dos sectores es donde existía una mayor sensibilidad empresarial por el diseño.
- En cuanto a la incorporación del diseño a las empresas; en el sector mueble, el 31,3% tiene en los años 80 ya, un departamento de diseño industrial, el 18,8% contratan diseñadores externos, el 31,2% adoptan una solución mixta y el 18,7% no aplican diseño en su empresa; en el sector cerámico, 35,8% cuenta con departamento de diseño, el 35,7% contrata diseñadores externos, el 21,4% adoptan una solución mixta y el 7,1% no aplica el diseño en su empresa.
- El 20% de los diseñadores encuestados llevaban ejerciendo su profesión entre 10 y 20 años, mientras que el 34,2% desarrollaba su profesión entre 0 y 5 años de antigüedad; lo que se refleja el impulso de la figura del diseñador en esos años.

- En cuanto la situación del diseño en la Comunidad Valenciana, los diseñadores opinaban en 1985, que existía un desconocimiento general sobre su actividad, una falta de reconocimiento social de la profesión y de recursos, además de un retraso respecto a otros países europeos. Sin embargo, también consideraban que gracias a las instituciones, políticos, sociedad y empresarios esta situación se estaba revirtiendo hacia una mayor valoración del diseño como parte del proceso de producción.
- Los diseñadores encuestados en los años 80, también apuntaron sugerencias, por ejemplo, casi la mitad de ellos, un 48,6%, sugirieron la creación de una Escuela de Diseño que expidiera títulos reconocidos por la Administración y homologables, para paliar la sensación de falta de profesionalidad que tenían en aquel momento.

De todos estos datos, se refleja que los empresarios van incorporando el diseño a sus empresas, bien mediante un departamento de diseño o bien mediante la contratación de diseñadores externos. Se van impulsando iniciativas que fomentan el diseño y promocionan la figura del diseñador, gracias al papel que juega la administración autonómica y a una sociedad que poco a poco va tomando conciencia de la importancia del diseño y su repercusión en sus vidas.

Tomando los datos del libro *Industria del Mueble Valenciano*, publicado por la Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de València, la empresa Federico Giner S.A., a finales de los 80, ya cuenta con 245 obreros. Otra empresa importante para el interiorismo nace en enero de 1980, se trata de Punt Mobles. Al final de la década, Andreu World, es una de las 9 empresas de mobiliario con mayor volumen de exportación, de la Comunidad Valenciana.

3.3. Los premios IMPIVA

En los años 80, el IMPIVA, otorga premios de Diseño a empresas y diseñadores. Lo hace tanto en diseño de muebles e iluminación, como también en el diseño de azulejos, entre otros. Estos premios constituyen un paso más al reconocimiento de la figura del diseñador y de todas aquellas empresas que apuestan por el diseño. Los premios se otorgan tanto al diseñador como a la empresa que lo produce en las diferentes categorías. Se les llama "Premios Valencia Innovación".

La primera edición de los Premios IMPIVA de Diseño y Moda fue en el año 1985 y estuvo acompañada de una exposición de los productos premiados en la plaza del Ayuntamiento de la capital valenciana. A partir de este año, se han ido otorgando anualmente los premios de innovación en el diseño y se han realizado publicaciones de los mismos para darle una mayor difusión.

Eran unos premios semejantes a los que BCD, Barcelona Centre de Disseny, entregaba ya desde unos años antes, y que fueron el germen de los Premios Nacionales de Diseño.

Premios destacados:

Cerámica

- En 1987, la empresa Adex S.L., y la diseñadora Eva Lootz, reciben el premio IMPIVA de diseño, por la serie de azulejos "Lluvia". También esta misma empresa lo recibe por una serie de azulejos homenaje a Scarpa, diseñados por Vicente Navarro y Vicente Ros.
- En 1987, Marazzi Iberia, s.a., recibe también el premio por la serie de azulejos Trópico. En este caso, no hay un diseño de autor, sino que se remite a un equipo propio anónimo, en la reseña del premio.
- También Porcelanosa recibe este premio por los azulejos con relieve de la serie New York, y tampoco se remite al diseñador, sino a un equipo propio anónimo.
- Del mismo modo, un equipo propio de integrantes desconocidos, recibe el premio por los azulejos modelo Kioto, de la empresa Azu-Vi, S.A.

Mobiliario

- En 1985, se le otorga el premio a Vicent Martínez por su estantería "Literatura" de la empresa Punt Mobles, S.L
- En 1987, también se le concede el premio a Punt Mobles, S.L por su "Mesa abatible Magic", también diseñada por Vicent Martínez. Tiene una posición vertical para ocupar el mínimo espacio posible.
- En 1987, se premia al "Sillón serie Monti" diseñado por Vicente Navarro para la empresa Selectar, S.A.
- En ese mismo año, le otorgan el premio al diseño de "Mesa despacho mod. LM", diseñada por José Martínez Medina para la empresa que lleva su nombre.
- También se premia a la empresa Andreu World, S.A. por varios de sus diseños: por la "Silla Rapiil" diseñada por el Estudio Quod, "Sillón Dimos" de Angel Martí (Factoria de Diseño), "Banqueta Conic" de Enric Gil, "Silla Eboli" diseñada por Pedro Miralles y "Silla Vincint" de Joaquín Roca.
- En 1988, Manufacturas Celda, S.A., recibe el premio Valencia Innovación por la silla Bloody Mary, diseñada por Vicente Soto.

Iluminación

- En 1987, recibe el premio la "Lámpara de sobremesa serie Kepler" diseñado por la Factoría de Diseño Industrial.
- En 1987 se le concede también el premio a "Flexo", diseñado por Juan González y Xavier Bordills, a través de la empresa Requeni Iluminación.

4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

4.1. Conclusión

En los años 80, el diseño valenciano alcanza cotas de madurez. Uno de los indicadores, es que la figura del diseñador, en muchos casos tiene nombre propio, al contrario que en las décadas precedentes, en la que prácticamente todos los diseños, son anónimos. Sólo encontramos en 1966, el ejemplo de la butaca Granada producida por la empresa valenciana José Martínez Medina, con el nombre de su diseñador indisolublemente asociado, se trataba de Javier Carvajal, prestigioso arquitecto de Barcelona. Es normal que el diseño de autor español, en sus inicios, estuviera firmado por arquitectos. Sólo eran diseñadores per sé, en los años 60, los pioneros André Ricard y Miguel Milà, ambos catalanes, y que no eran arquitectos. No tenemos ningún diseñador industrial valenciano de renombre en los años 60. Tan sólo podemos destacar al diseñador de interiores valenciano José Martínez Peris. Sin embargo, a partir de la década de 1980, ya tenemos en nuestra comunidad no uno, sino muchos nombres de diseñadores, que le dan un valor añadido al producto: Marisa Gallén, Vicent Martínez o Javier Mariscal, por citar algunos de ellos.

4.2. Reflexiones finales

Cuando el diseño, pasa a ser diseño “de autor”, se está apostando por la calidad, y al reconocer junto a la marca del producto, al profesional que lo ha ideado, se está valorando el diseño como una parte importantísima del producto. Este valor, irá asociado al producto ya durante toda la vida útil de éste.

Todos los diseños icónicos en la historia del modernario, llevan al lado la firma de su autor. Las sillas de los Eames, los muebles de Mies Van der Rohe y Lilly Reich, o las mesas de Eileen Gray, por dar algunos ejemplos, todos ellos tienen un elevado valor comercial, por llevar asociados estos nombres. Empresas como Knoll, o Vitra, los han reeditado, recientemente, siendo un éxito de ventas. También lo ha podido hacer una industria valenciana: José Martínez Medina. En la penúltima edición de Hábitat, en 2017, han presentado en su stand, la reedición de la butaca Granada, firmada por Javier Carvajal. Dicha empresa, ha tenido la posibilidad de hacer lo mismo que grandes empresas del mueble como Cassina con los muebles de Le Corbusier, o Vitra con Verner Panton, precisamente, por ser unos visionarios, y en su día apostar por el diseño de autor, y con un mérito adicional, por hacerlo aquí en la Comunidad Valenciana, donde fueron verdaderamente pioneros con esta actitud.

Empresas como la italiana Alessi, siempre venden sus productos, con el nombre asociado de su diseñador. Incluso, una diseñadora valenciana, Marisa Gallén, diseñó en 1989 la platera Diablo, para esta empresa italiana. Alessi, ya en los 80, estaba reconociendo el diseño valenciano con este encargo, siendo este hecho una demostración de que nuestro diseño ya había alcanzado una madurez tal que era reconocido en el extranjero.



Figura 4. Esbozos para la bandeja-fuente para horno Diávolo. Fabricada por Alessi, en Italia. Diseñada por Marisa Gallén.

Incluso el gigante sueco Ikea, vende actualmente cada uno de sus muebles, con el nombre de su creador de forma muy destacada. La realidad del mercado, nos indica que el diseñador cada vez está más valorado, como profesional con un nombre y una marca independiente de la marca de la empresa que produce y fabrica la creación, y que ambos, la marca del diseñador, y la marca del fabricante, pueden coexistir, y potenciarse mutuamente.

5. BIBLIOGRAFÍA

ALABAU, C. (2003). *José Martínez Peris: orígenes del interiorismo y diseño moderno Valenciano (tesis doctoral)*, Universidad Politécnica de València.

ANDRÉS, I., Y RENAU, V.,(2018). *Notas acerca de los orígenes de la profesionalización del diseño en el País Valenciano: el caso de la cerámica en Castelló (1960-1978)*. II Simposio de la FHD, Diseño y franquismo.

Anónimo. Recuperado el 15 de julio de 2018 de [https://es.wikipedia.org/wiki/La_Nave_\(dise%C3%B1o\)](https://es.wikipedia.org/wiki/La_Nave_(dise%C3%B1o))

Anónimo. Recuperado el 15 de julio de 2018 de <https://www.feriahabitatValencia.com/jmm-presenta-la-reedicion-de-la-mitica-butaca-granada/>

Anónimo. Recuperado el 15 de julio de 2018 de https://ca.wikipedia.org/wiki/Marisa_Gall%C3%A9n_Jaime

Anónimo. Recuperado el 15 de julio de 2018 de https://es.wikipedia.org/wiki/Javier_Carvajal_Ferrer

Anónimo. Recuperado el 15 de julio de 2018 de <http://www.ccfundacions.cat/fundacions/fundacio-bcd-barcelona-centre-de-disseny>

Anónimo. Recuperado el 15 de julio de 2018 de <https://Valenciaplaza.com/la-esad-dedica-una-retrospectiva-a-la-disenadora-pionera-marisa-gallen>

Anónimo. Recuperado el 15 de diciembre de 2018 de <http://www.gallenibanez.com/secciones/alessi-portapirex>

Anónimo. "En obras", un recorrido por la trayectoria de Cosín Estudio. DissenyCV. Revista de Disseny i cultura visual. Recuperado el 15 de diciembre de 2018 de <http://dissenycv.es/en-obras-un-recorrido-por-la-trayectoria-de-cosin-estudio/>

CÁMARA OFICIAL DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE VALÈNCIA (1992). *Industria del Mueble Valenciano*. València: Gráficas Izquierdo S.L.

CAPELLA, J. y LARREA, Q. (1994). *20 Dissenyadors Valencians. Disseny industrial i gràfic*. València: IVAM Centre del Carme.

CLEMENTE, J.J., FORTEA, G., et al. (2018). *La cerámica y sus primeros diseños industriales*. Vila-real: Vila-real Comunicació i Disseny.

GENERALITAT VALENCIANA. PRESIDÈNCIA (1992). *Dom*. València: Pentagraf Impresores S.L.

IMPIVA (1985). *Informe Cero. La situación del diseño en la Comunidad Valenciana*. València: IMPIVA.

IMPIVA (1988). *València Premios Innovación 1987*. València, España: IMPIVA.

IMPIVA (1989). *València Premios Innovación 1988*. València, España: IMPIVA.

LA RIVISTA DELL'ARREDAMENTO, (1974). *La Casa Moderna*. Milano: Görlich Editore.

PIBERNAT, O. (1988). *Diseño en España*. Barcelona: C.G.Creaciones Gráficas.

PASADO, PRESENTE, FUTURO: BREVES ANOTACIONES SOBRE MUJER Y DISEÑO GRÁFICO

Sánchez-Rubio, Dionisio

Implantación y gestión de la Red Desis Lab en España. Escola d'Art i Superior de Disseny de València

Resum

La història del disseny en general i la del disseny gràfic específicament, s'ha anat construint al llarg de la seua curta història des d'una visió patriarcal que ha omés en moltes ocasions el treball realitzat per les dones dins de la disciplina. El present article assenyala algunes de les raons per les quals les dones han sigut invisibles en el disseny gràfic en el passat; subratlla les problemàtiques a les quals s'enfronta en el present; i prediu alguns dels obstacles que ha d'encarar per a afrontar el seu futur.

Paraules clau

Disseny gràfic; gènere; treball; ensenyança.

Resumen

La historia del diseño en general y la del diseño gráfico específicamente, se ha ido construyendo a lo largo de su corta historia desde una visión patriarcal que ha omitido en muchas ocasiones el trabajo realizado por las mujeres dentro de la disciplina. El presente artículo señala algunas de las razones por las cuales las mujeres han sido invisibles en el diseño gráfico en el pasado; subraya las problemáticas a las que se enfrenta en el presente; y predice algunos de los obstáculos que debe encarar para afrontar su futuro.

Palabras clave

Diseño gráfico; género; trabajo; enseñanza.

Abstract

The history of design in general and that of graphic design specifically, has been constructed throughout its short history from a patriarchal vision that has often omitted the work done by women within the discipline. This article outlines some of the reasons why women have been invisible in graphic design in the past; highlights the issues they face in the present; and predicts some of the obstacles they will face in the future.

Translated with www.DeepL.com/Translator

Keywords

Graphic Design; Gender; Work; Education.

1. INTRODUCCIÓN

La historia y teoría del diseño son campos de estudio relativamente recientes en comparación con otras áreas de conocimiento, es por ello que todavía no existen metodologías de investigación propias de la disciplina y por lo tanto para realizar una investigación en diseño se tienen que adoptar métodos híbridos de otras áreas de conocimiento. Nuestra investigación se enmarca dentro de lo que se ha denominado investigación sobre el diseño, ya que su objetivo es aportar nuevos conocimientos sobre la disciplina adoptando métodos de investigación que proceden de la historia, la sociología o la filosofía¹.

La primera parte de la investigación que precede al presente artículo, ha tenido como objeto de estudio la figura de Sheila Levrant de Bretteville como una de las diseñadoras pioneras dentro del feminismo. Al iniciar nuestra investigación pudimos constatar que existen muy pocos trabajos de investigación que aborden el papel de la mujer en el diseño y ninguno sobre el trabajo de Sheila Levrant de Bretteville. Los resultados de esta investigación han sido publicados en la revista *Ñawi. Arte, Diseño, Comunicación*, *Revista de investigación científica de la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL)* y de la *Escuela de Diseño y Comunicación Visual (EDCOM)*, Ecuador¹. Hay que señalar que esta investigación ha estado financiada por la *Universitat Politècnica de València* dentro del programa *Contratos Pre-Doctorales FPI*.

Partiendo de esta investigación, y como consecuencia de la participación en la exposición *WOMEN IN WORK. Mujer, arte y trabajo en la globalización*², comisariada por Mau Monleón y organizada por la *Universitat Politècnica de València* en marzo de 2017, hemos continuado nuestra investigación sobre diseño y feminismo, esta vez desde una perspectiva que engloba la precariedad y el trabajo. Nos hemos centrado en investigar de qué modo las nuevas formas de la precariedad laboral (convertidas en el entusiasmo empresarial y el emprendimiento, un tema que ha sido abordado de manera muy lucida por Remedios Zafra en “El entusiasmo”) afectan a las mujeres diseñadoras.

¹. Hay que señalar que esta investigación ha estado financiada por la *Universitat Politècnica de València* dentro del programa *Contratos Pre-Doctorales FPI*.

². *WOMEN IN WORK. Mujer, arte y trabajo en la globalización* tuvo lugar en la *Universitat Politècnica de València* y posteriormente en octubre en la sala de exposiciones de *Universitat Jaume I (UJI)* de Castelló.

En ésta se presentaron obras en las que se materializan algunas preguntas clave de nuestra investigación y han sido abordadas en el presente artículo.

2. DESDE EL PASADO

La historia de las mujeres dentro del diseño ha sido abordada desde muchas perspectivas y ha intentado poner de manifiesto cómo el trabajo de la mujer ha sido ignorado por muchos historiadores que han construido un relato repleto de ausencias. Muchas de estas historias han indagado en la relación que han mantenido los célebres diseñadores con sus mujeres también diseñadoras, viendo cómo éstas no han conseguido que su trabajo fuese reconocido. También existen muchos estudios que han investigado acerca del rol que ha tenido la mujer en el diseño y sus diferentes disciplinas: diseño industrial, diseño gráfico o diseño de moda. Otros teóricos del diseño han sido más críticos y han denunciado la discriminación que han sufrido las mujeres en las grandes escuelas de diseño como Bauhaus e Ulm (Valdivieso, 2000; Wingler, 1980); se han centrado en analizar cómo las teorías feministas han influenciado el pensamiento del diseño desde las década de los años 60 (Calvera, 2001; Iglesias, 2006; Campi, 2010; Pelta, 2011); o han mostrado cómo la mujer ha sido cosificada a través de los medios de comunicación y estereotipada desde el diseño de espacios, productos y así sucesivamente (Esclapés, 2008; Breuer & Meer, 2012; García, 2009; Prochner, 2014; Rothschild & Cheng, 1999).

Existe pues una extensa literatura sobre la relación que ha mantenido la mujer con el diseño. Una literatura que ha creado una narrativa centrada en una serie de acontecimientos históricos donde la mujer se ha visto claramente discriminada y que ha examinado vagamente sus logros y modos de trabajo dentro de la profesión. En ese sentido, el papel de los historiadores ha menospreciado el trabajo de las mujeres diseñadoras definiéndolo como espontáneo frente al diseño racional creado por los hombres (Buckley, 1986). A pesar de que existe mucha literatura sobre la relación mujer y diseño que ha señalado las problemáticas más relevantes sobre el tema, ¿Por qué las mujeres siguen teniendo menos visibilidad que los hombres en el diseño? ¿A qué se debe que sigan siendo los hombres los que destacan en la profesión? Estas y otras preguntas se han planteado continuamente y parece que tienen difícil respuesta. El diseño es una disciplina muy asociada a actitudes y valores que suelen ser interpretados única y exclusivamente desde la masculinidad. Según Isabel Campi, el reconocimiento de las mujeres diseñadoras a lo largo de la historia se ha visto condicionado por dos razones, la primera de ellas es de tipo cultural y laboral, como consecuencia de la dificultad del acceso de las mujeres a las profesiones denominadas masculinas. La segunda razón “tiene que ver con la tradicional construcción de la historia que considera que el genio y talento solo se da en el sexo masculino” (Campi, 2010, p.88). Asimismo, tal como señala Judy Attfield (2016) “en línea con las dicotomías existentes que encontramos en la vida social, tales como público/privado, fuerte/suave, función/forma, e industrial/doméstico, las divisiones de género configuran la práctica del diseño, definiendo ciertos campos como adecuados

para los hombres y otros para las mujeres" (Judy Attfield citada por Kaygan, 2016, p.235).

Para tener éxito hay que ser un diseñador con iniciativa, emprendedor y ambicioso, actitudes que definen una profesión que se mira el ombligo constantemente donde la calidad de un trabajo bien hecho se mide por los premios obtenidos. Pero las mujeres no tienen las mismas aspiraciones que los hombres, estas afrontan la profesión con una mirada diferente, se sienten mejor trabajando en equipo, compartiendo inquietudes con sus iguales y realizando su trabajo de forma más relacional (Lupton & Makela, 1994; Lupton & Brettville, 1992; Rebecca Wright, 2014). Un claro ejemplo del uso de esas metodologías es la pedagogía y el trabajo de Sheila Levrant de Bretteville, pero han sido muchas las diseñadoras que han aportado nuevos métodos y formas de trabajo relacionales (Irwin, 2009; Wright, 2014). Las mujeres no se identifican a través de los valores y las actitudes definidas desde la masculinidad, por consiguiente, es normal que su trabajo no tenga el mismo reconocimiento que el de los hombres. En ese sentido el problema está mal planteado, no se trata de dar mayor visibilidad a las mujeres desde la óptica de la masculinidad, sino de poner en valor las actitudes y formas de trabajo que las mujeres han ido desarrollando y que hoy en día se están recuperando porque son más sostenibles e inclusivas. Además, para alcanzar un mayor estatus social dentro del diseño es necesario ocupar altos cargos en agencias de comunicación o trabajar para grandes corporaciones y a pesar del éxito que tienen algunas mujeres dentro de la profesión "las páginas de las principales revistas profesionales revelan una imagen de una profesión que [...] se presenta como altamente individualista y abrumadoramente masculina" (Clegg & Mayfield, 1999, p.3). Lo más grave de esta situación es que las mujeres para alcanzar ese estatus social han tenido que adoptar un rol profesional basado en la confianza, la tenacidad o el coraje, cualidades que le han sido otorgadas históricamente a los hombres (Domínguez, 2015). Para cambiar esta situación las mujeres no tienen que seguir reproduciendo un modelo patriarcal para obtener mayor estatus social, al contrario, se tienen que fomentar sus enfoques pedagógicos y formas de trabajo colaborativas para que el diseño pueda cambiar su modo de transformar la sociedad.

Por otra parte, a la mujer históricamente se le han atribuido unas capacidades biológicas y reproductivas que parecerían definir sus habilidades y formas de trabajar dentro del diseño, estas tienen que ver con la destreza o la meticulosidad y han sido vinculadas estrechamente con la femineidad. Las mujeres, "como consecuencia de su capacidad biológica de reproducirse y de sus funciones de cuidar y alimentar a la familia dentro del patriarcado, son vistas como más cercanas a la naturaleza" (Buckley, 1986, p.5), en cambio al hombre se le han otorgado una serie de competencias que han sido consideradas tradicionalmente como culturales. Debido a esa relación mal entendida entre habilidad y sexualidad, sus modos de producción también han sido estereotipados y el trabajo de las mujeres se ha asociado a las artes aplicadas: joyería, artesanía, costura, textil, cerámica, ilustración o encuadernación (Buckley, 1986; Valdivieso, 2000; Esclapés, 2008). Los productos producidos por las mujeres desde las artes aplicadas son vistos como productos de consumo del ámbito familiar que quedan fuera del mercado capitalista; en ese sentido, el patriarcado y el

capitalismo devalúan el trabajo de la mujer ya que los objetos que producen no son valorados como verdaderos productos de diseño.

El desprecio hacia las diseñadoras gráficas por parte de la vieja guardia es algo de lo que han hablado muy poco los grandes historiadores del diseño. April Greiman fue muy criticada por los diseñadores americanos que representaban el último reducto de la modernidad en Estados Unidos. La apropiación por parte de April Greiman de las nuevas tecnologías y la ruptura con las normas rígidas impuestas desde el movimiento moderno, fue vista como un ataque a la profesión y a una determinada elite profesional que en vez de elogiar su trabajo trató de desprestigiarla tachándola de hereje. Sheila Levrant de Bretteville también fue menospreciada por su trabajo, sobre todo cuando fue propuesta como directora del Departamento de Diseño Gráfico de la Universidad de Yale. A su llegada, el diseñador Paul Rand dimitió e incluso animó a su colega Armin Hofmann a que hiciera lo mismo (Lupton & De Bretteville, 1992; Rand, 1992). Sheila Levrant de Bretteville no fue valorada por sus métodos pedagógicos mucho más inclusivos y relacionales que inculcó a sus alumnos para que pensarán desde las diferentes perspectivas críticas (psicoanalítica, semiótica, feminista posmoderna y formalista) dotándoles de instrumentos para pensar y escribir sobre el diseño (De Bretteville, 1990; Lupton, 2004).

Pero Paul Rand no ha sido el único diseñador de prestigio que ha cuestionado el papel de la mujer en el diseño, otros diseñadores como Milton Glaser también las han subestimado. Michel Beirut en su célebre y polémico texto *The Graphic Glass Ceiling*, detalla cómo Milton Glaser durante la conferencia *The Art of the Book: Behind the Covers* en Nueva York en 2006, fue preguntado por la falta de mujeres diseñadoras reconocidas dentro del diseño gráfico. Milton Glaser contestó que para que las mujeres alcanzaran mayor estatus dentro de la profesión deberían de dejar de cuidar a sus hijos, ya que mientras ellas se dedicaban a la maternidad los hombres diseñadores están ocupados en forjar su carrera profesional. Además, Milton Glaser argumentó que esa falta de visibilidad se debe a que las mujeres necesitan tener una mayor personalidad y habilidades para la autopromoción, pero tener una personalidad abrumadora y una actitud emprendedora no garantiza que un producto o servicio esté bien diseñado (Beirut, 2006; Domínguez, 2015; Wright, 2014; Stavro, 2012), la calidad de un proyecto no puede medirse desde un reconocimiento profesional definido por un sistema patriarcal que se rige por las normas de la espectacularidad en el sentido más peyorativo del término³ (Foster, 2004).

3. EN EL PRESENTE

En la actualidad las cosas han cambiado muy poco y las desigualdades que padecen las mujeres en la profesión y educación siguen siendo frecuentes y los datos así lo demuestran. En el año 1919 el 45,5% del alumnado de la escuela de la Bauhaus

³. Hal Foster en *Diseño y delito: y otras diatribas*, 2004, define perfectamente la relación entre diseño, capitalismo y consumo; y cómo la sociedad se ha convertido en un sujeto diseñado.

eran mujeres, un porcentaje que ha seguido creciendo paulatinamente en las escuelas de arte y diseño hasta nuestros días. Pero una vez que las mujeres finalizan sus estudios dejan de ser visibles en el mercado laboral y son menos las que forman sus propios estudios u obtienen premios. Rebecca Wright, directora del Departamento de Diseño y Comunicación en el Central Saint Martins de la University of the Arts London, ha fundado *GraphicDesign&* junto con Lucienne Roberts, una editorial que publica proyectos de investigación donde se utilizan las ciencias sociales para ver qué está ocurriendo en el sector profesional y en el ámbito educativo (Grafik, 2015). Muchos de los datos extraídos de su libro *Social Science, Graphic Designers Surveyed*, demuestran las diferencias de género que todavía existen tanto en la educación como en el ámbito profesional. Tal y como señala la propia Rebecca Wright (Siddall, 2014), el 70,8% de los alumnos matriculados en el Grado de Diseño Gráfico del Central Saint Martins de Londres eran mujeres y en el Máster de Diseño y Comunicación las mujeres representaban el 68,3% del alumnado. Datos similares los encontramos en España, donde el número de mujeres matriculadas durante 2003-2004 en Bellas Artes superaba el 70%, y en ese mismo periodo el 64% de los estudiantes que acabaron sus estudios eran mujeres (MAV, 2007). Estos datos contrastan con el que aporta la propia Rebecca Wright sobre el número diseñadores trabajando en activo en Reino Unido en 2010, donde tan solo el 40% eran mujeres.

Esta situación se da constantemente, no solo en las enseñanzas de diseño, sino en todos los eventos y conferencias de diseño donde se ve claramente la desigualdad en la representación de género. Otro dato preocupante de la situación actual es que, a pesar de que la incorporación de las mujeres en el mercado laboral incrementó en 2014 en las industrias creativas y actividades artísticas (Situación, mujer, trabajo, 2014), muchas de ellas son emprendedoras y eso se traduce en una mayor precariedad laboral y flexibilidad en el trabajo al tener que trabajar de forma autónoma para intentar conciliar la vida laboral con la familiar. Según el estudio *Mujeres en el trabajo tendencias 2016* realizado por la Organización Internacional del Trabajo, las mujeres trabajan 35 horas menos a la semana en comparación con los hombres. El mismo estudio indica que las mujeres representan menos del 40% del empleo total, pero casi el 57% de las personas que trabajan a tiempo parcial son mujeres. Situaciones similares las encontramos en toda Europa; según la UNESCO (2015) en Finlandia el 53% de las personas que trabajaron en 2012 en las industrias creativas eran mujeres y durante la crisis se ha registrado un descenso importante del número de mujeres que ocupan puestos directivos (UGT, 2014).

Esta situación esconde una nueva trampa para que la desigualdad de género se vea más acusada en el futuro de las jóvenes profesionales. Bajo las nuevas formas del capitalismo y la flexibilidad aplicada al trabajo, la mujer se ve inmersa en un mundo laboral incierto en el que imperan las nuevas reglas del emprendimiento y la autonomía, donde para ser competitivo se tiene que adoptar un rol autoritario y emprendedor. La promoción del autoempleo es el último intento por derrocar el estado del bienestar tal y como lo hemos conocido hasta ahora. El emprendedor se tiene que enfrentar a un nuevo ambiente laboral de incertidumbre, en el que cada sujeto tiene

que construir su propia personalidad y adquirir nuevos riesgos “siendo estos los principales organizadores de la vida en la modernidad” (Pfeilstetter, 2011, p.2).

El emprendimiento por lo tanto es el nuevo modelo de organización del trabajo en el neoliberalismo que se caracteriza por una mínima intervención del estado, privatización de los recursos y una autonomía impuesta a la ciudadanía. Tal y como señala Christine L. Williams (2013) —quien hace ya más de dos décadas introdujo el concepto de *The Glass Escalator* para denunciar las ventajas que obtienen los hombres en algunas profesiones predominantemente femeninas—, las mujeres ya no se enfrentan a un techo de cristal impuesto desde las estructuras jerárquicas de unas organizaciones en extinción, estas discriminaciones se daban en estructuras empresariales que ya no corresponden a los modelos corporativos actuales donde el empleo se ha flexibilizado, las jornadas de trabajo se han reducido, los sistemas jerárquicos son más horizontales y las carreras profesionales son discontinuas.

Por otra parte, la competencia entre los emprendedores profesionales del diseño es enorme y esta situación se traduce en muchas personas desempleadas, largas jornadas de trabajo, sueldos bajos y diferencias salariales que no están regulados; creando enormes desigualdades entre los profesionales del diseño y que repercuten de forma más dramática en las mujeres (Stokes, 2014).

4. EL (NO) FUTURO

Las industrias creativas están teniendo un alto impacto en la economía y los diseñadores gráficos se están integrando dentro de este modelo productivo especializándose en estudios de posgrado relacionados con el diseño de videojuegos, diseño de aplicaciones, diseño de interfaces e interacciones. Estos perfiles profesionales son cada vez más demandados y requieren de un alto conocimiento de las tecnologías de programación, pero una vez más vemos como estas profesiones están dominadas por los hombres. Según una investigación llevada a cabo por Danny Godin y Isabel Prochner (2015) en la Universidad de Montreal sobre la presencia de la mujer en el ámbito de diseño de videojuegos, existe una enorme desigualdad entre hombres y mujeres que se forman en esta disciplina. A pesar de que cada vez son más las mujeres usuarias de este tipo de entretenimiento, el estudio demuestra que el perfil del diseñador de videojuegos está asociado a la masculinidad. El diseño y programación de juegos requiere de un alto conocimiento por parte de los diseñadores del lenguaje de programación y en este tipo de enseñanzas también existe una brecha de género. Jane Margolis y Allan Fisher en *Unlocking the Clubhouse Women in Computing*, investigaron cuáles eran las causas por las que las mujeres mostraban menos interés que los hombres en las asignaturas de programación en las escuelas de Estados Unidos. La investigación demostró que el problema radica en el modelo de aprendizaje, en el que los jóvenes que están interesados en la programación pasan un mayor número de horas generando código en sus horas libres, algo que se asocia a la cultura del programador informático y a ambientes de trabajo extremos con una alta

alienación por parte del diseñador (Godin y Prochner, 2015). A grandes rasgos, Jane Margolis y Allan Fisher concluyen que las mujeres no se sienten atraídas por estos entornos de trabajo y en muchas ocasiones tienen dificultades para adaptarse al ser demasiado competitivos.

Paradójicamente desde otros espacios de diseño emergente como son el diseño especulativo, el diseño crítico, el diseño de ficciones, —más preocupados por el impacto y los aspectos sociológicos, políticos y culturales del diseño, y que tiene su epicentro en las principales escuelas de diseño centro europeas—, han sido muy criticados (Mazé & Redström, 2009; Malpass, 2013; Bardzell y Bardzell, 2013; Prado & Oliveira, 2014) ya que dentro de sus preocupaciones no suelen incluirse los temas de género, raza o etnia. Su capacidad crítica es necesaria para poder visibilizar las desigualdades de género que siguen sufriendo las mujeres en la actualidad. Las investigaciones de Prado y Oliveira (2014) reclaman un papel más activo de estos modos de criticismo desde la perspectiva de género, ellos proponen un diseño especulativo feminista encaminado a incitar el pensamiento crítico que utilice el diseño para abrir un dialogo más amplio sobre los problemas de género dentro de la sociedad. El diseño crítico no puede quedarse estancado en las preocupaciones de un público privilegiado que utiliza el diseño especulativo o crítico para dar solución a las inquietudes estético/políticas de una determinada élite intelectual.

Es por ello que el futuro se plantea lleno de incertidumbre en esa relación maltrecha entre diseño gráfico y mujer. La visión aportada en este artículo nos deja entrever que el futuro de las jóvenes diseñadoras no parece que vaya a mejorar si no se introducen cambios estructurales en la educación en el diseño. Tal y como señala Tori Hinn, —fundadora del blog *Women of Graphic Design*, un proyecto de investigación iniciado en el Rhode Island School of Design—, a pesar del alto porcentaje que existe de mujeres en las escuelas de arte y diseño, se dedica muy poco tiempo a estudiar la relación y el papel que ha tenido éstas dentro del diseño. Es por ello que se hace imperativo reformular los planes de estudio en la formación de diseño y así poder abordar su historia desde la perspectiva de género, poniendo sobre la superficie las estructuras jerárquicas que siguen dominando la profesión y viendo de qué manera el machismo cultural sigue imponiéndose tanto en el ámbito profesional como en el académico; solo de esta forma, y con una visión global de cómo se conforman las diferentes estructuras de poder, se podrá luchar desde la propia educación, fomentando valores de igualdad que ayuden a equilibrar las perspectivas de futuro de las mujeres dentro de la profesión.

Al igual que Tori Hinn y otras teóricas del diseño, incidimos en la idea de que los planes de estudio de las enseñanzas en diseño se tienen que abordar teniendo en cuenta los tres ejes que se resumen a continuación:

1. Estudiar el diseño desde la perspectiva de género, haciendo especial énfasis en cómo la historia del diseño ha construido un discurso en el que se ha omitido su trabajo, sus logros, sus metodologías y pedagogías.

2. Practicar el diseño desde las metodologías propuestas por el “diseño feminista” definido por Sheila Levrant de Bretteville, y que se basa “en un conjunto de estrategias que promueven la igualdad en todos los ámbitos de la vida y que consisten en escuchar a las personas que no tienen voz; promover la igualdad entre las personas implicadas; adquirir un posicionamiento y forma de trabajo relacional; hacer preguntas sin ofrecer respuestas y de esta forma poner en valor la opinión del usuario; utilizar métodos visuales que conjuguen la contradicción entre texto e imagen para crear un debate enriquecedor sobre el problema a resolver, y salir a la calle y estar en contacto con los ciudadanos para encontrar información que de otra forma sería muy difícil de obtener” (Sánchez, 2017).

3. Detectar de qué forma se siguen reproduciendo discriminaciones de género dentro del diseño y “abrir una discusión más amplia sobre cómo enfrentarnos a la educación en el diseño, ya que tanto el diseño como el feminismo requieren de una responsabilidad por aprender, identificar y escuchar a aquellas personas que son diferentes a nosotros” (Sánchez, 2017).

5. BIBLIOGRAFÍA

Andrews, K. (2007). Sheila de Bretteville: Designer, Educator, Feminist - NoD. *Sessions College*. Recuperado el 1 de marzo de 2018, de <https://www.sessions.edu/notes-on-design/sheila-de-bretteville-designer-educator-feminist/>.

Attfield, J. (1989). Form/Female Follows Function/Male: Feminist Critiques of Design. In *Design History and the History of Design*, edited by John A. Walker, 199–225. London: Pluto Press.

Bardzell, J., Bardzell, S. (2013). What is critical about critical design? Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. *ACM*, 3297-3306.

Berenson, I.; Honeth, S. (2016). Clearing the Haze: Prologue to Postmodern Graphic Design Education through Sheila de Bretteville. *The Gradient*. Recuperado el 1 de marzo de 2018, de <http://blogs.walkerart.org/design/2016/04/26/clearing-the-haze-prologue-to-postmodern-graphic-design-education-through-sheila-de-bretteville-2>

Bierut, M. (2006). The Graphic Glass Ceiling. *Design Observer*. Recuperado el 1 de marzo de 2018, de <http://designobserver.com/feature/the-graphic-glass-ceiling/5017>.

Breuer, G; Meer, J. (2012). *Women in Graphic Design. 1890-2012. Frauen und Grafik-Design*. Berlín, Alemania: Jovis, 2012.

Buckley, C. (1986). Made in patriarchy: Toward a feminist analysis of women and design. *Design Issues*, 3-14.

Calvera, A. (2001). Historiar desde la periferia: historia e historias del diseño. *Actas de la 1a Reunión Científica Internacional de Historiadores y Estudiosos del Diseño*, Barcelona, 1999. Universitat de Barcelona.

Campi, I; Salinas, O; Pelta, R; Calvera, A; Julier, G; Narotzky, V; Freiza, M; Bayó, C. (2010). *Diseño e historia. Tiempo, lugar y discurso*. México: Editorial Designio.

Campi, I. (2010). ¿El sexo determina la historia? Las diseñadoras de producto: un estado de la cuestión. En Campi, I; Salinas, O; Pelta, R; Calvera, A; Julier, G; Narotzky, V; Freiza, M; Bayó, C. (2010). *Diseño e historia. Tiempo, lugar y discurso*. México: Editorial Designio.

Campi, I. (1999). Exòtiques o invisibles? O el problema del'accés de les dissenyadores a la història. En Calvera, A.; Mallol, M. (1999). *Historiar desde la periferia: historia e historias del diseño. Actas de la Primera Reunión Científica Internacional de Historiadores y Estudiosos del Diseño*. Barcelona 1999.

Campi, I; Salinas, O; Pelta, R; Calvera, A; Julier, G; Narotzky, V; Freiza, M; Bayó, C. (2010). *Diseño e historia. Tiempo, lugar y discurso*. México: Editorial Designio.

Corbetta, P. (2003). *Metodologías y técnicas de investigación social*, Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Clegg, S. and Mayfield, W. (1999). Gendered by Design: How women's place in design is still defined by gender. *Design Issues*, 15(3), pp.3-16.

De Bretteville, S. (1990). !Women Art Revolution. *Stanford University Digital Collections*. Recuperado el 12 de febrero de 2018, de <https://lib.stanford.edu/women-art-revolution/transcript-interview-sheila-levrant-de-bretteville>.

De Bretteville, S. (2012). Some aspects of design from the perspective of a woman designer. En Breuer, G; Meer, J. (2012). *Women in Graphic Design. 1890-2012. Frauen und Grafik-Design*. Berlín, Alemania: Jovis, 2012.

Dunne, A., & Raby, F. (2013). *Speculative everything: design, fiction, and social dreaming*. Cambridge: The MIT Press.

Domínguez, M. (2015). Entrevista Astrid Stavro: Me entristece ver que algunas diseñadoras no tienen ese 'plus' para abrirse camino en la maleza. *Revista Gráfica*. [Online] Recuperado el 1 de marzo de 2018, de <<http://graffica.info/astrid-stavro-mujer-y-diseno>>.

Esclapés, R. T. (2008). Sobre diseño y género. Mujeres pioneras. *Millars: espai i història*, 31, 221-231.

Foster, H. (2004). *Diseño y delito: y otras diatribas*. Madrid: Ediciones Akal.

García, M. U. (2009). La perspectiva del género en la Comunicación Gráfica.

García, Á. G., Serraller, F. C., & Fiz, S. M. (1999). *Escritos de arte de vanguardia, 1900/1945* (No. 147). Ediciones Akal.

Glickfeld, E. (2013). More than a gender. *Eye Magazine*, (85). Recuperado el 11 de febrero, de 2018, de <http://www.eyemagazine.com/review/article/more-than-a-gender>.

Guirao-Goris, J. A.; Olmedo Salas, A.; Ferrer Ferrandis, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1), 1-25.

Godin, D.; Prochner, I. (2015). Motivations and challenges facing female game design students and professionals: Lessons to better support women in the game design field. *The International Journal of Design Management and Professional Practice Volume X*.

Iglesias, M. (2006). *Disseny i gènere. Aproximació bibliogràfica*. Doctorat. Recerca en Disseny. U.B. Facultat de Belles Arts.

Irwin, R. (2009). *Gender inequality & the role of women within graphic design*. Tesis.

Kaygan, P. (2016). Gender, Technology, and the Designer's Work: A Feminist Review. *Design and Culture* 8 (2). Routledge: 235–52. doi:10.1080/17547075.2016.1172862.

Iglesias, M. (2006). *Disseny i gènere. Aproximació bibliogràfica*. (Doctorat. Recerca en Disseny. U.B. Facultat de Belles Arts).

Ledesma, M. (2003) *El diseño gráfico, una voz pública: de la comunicación visual en la era del individualismo*. Argentina: Editorial Argonauta.

Lupton, E. (2004). Women Graphic Designers. *Typosphere*. Recuperado el 9 de febrero, de 2018, de https://www.typosphere.com/articles/women_graphic_designers.

Lupton, E; De Brettville, S. (1993). Reputations: Sheila Levrant de Bretteville. *Eye Magazine*, (8). Recuperado el 9 de febrero de 2018, de

<http://www.eyemagazine.com/feature/article/reputations-sheila-levrant-de-bretteville>.

Originalmente publicado en: *Eye Magazine* 2, no. 8 (1993): 10-16.

Lupton, E. (1992). Sheila Levrant de Bretteville: Dirty Design and Fuzzy Theory. *Ellen Lupton*. Recuperado el 9 de febrero de 2018, de <http://elupton.com/2010/07/de-bretteville-sheila-levrant/>.

Lupton, E; Makela, L.H. (1994). Underground Matriarchy. *Eye magazine*, (14). Recuperado el 11 de febrero de 2018, de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/underground-matriarchy>.

Malpass, M. (2013). Between Wit and reason: defining associative, speculative, and critical design in practice. *Design and Culture*, 5(3), 333-356.

[Makela, L.; Lupton, E., 1994. underground Matriarchy. Eye Magazine 14 \(4\), 42-7.](#)

Manzini, E., & Coad, R. (2015). *Design, when everybody designs: An introduction to design for social innovation*. Cambridge: The MIT Press.

Manzini, E. (2016). Design Culture and Dialogic Design. *Design Issues*, 32(1), 52-59.

Margolin, V. (1995). Design History or Design Studies: Subject Matter and Methods. *Design Issues*, 11(1) 4-15. doi:10.2307/1511610.

Margolis, J., & Fisher, A. (2003). *Unlocking the clubhouse: Women in computing*. Cambridge: The MIT Press.

Martínez, A. (2012). Género y diseño. La importancia de incluir la perspectiva de género dentro del ámbito del diseño, tema fundamental para resolver problemas de inequidad entre las personas. *Foro Alfa*. Recuperado el 11 de febrero de 2018, de <http://foroalfa.org/articulos/genero-y-diseno>.

Martins, L. P. D. O. (2014). Privilege and oppression: Towards a feminist speculative design. *Proceedings of DRS 2014: Design's big debates*, 980-990.

McCoy, K. (2001). Replicando la tradición del diseñador apolítico. Ensayos sobre Diseño. En *VVAA Diseñadores influyentes de la AGI*, 94-100. Buenos Aires, Argentina: Ed. Infinito.

McCoy, K. (2003). Good Citizenship. Design as a Social and Political Force. En Heller, S.; Vienne, V. (2003). *Citizen designer: perspectives on design responsibility*. Skyhorse Publishing Inc.

Mendez, A. (2012). La política del lenguaje en el diseño gráfico. *451 diseño gráfico*. Recuperado el 11 de febrero de 2018, de <https://e451.net/app/uploads/2016/12/la-politica-del-lenguaje-en-el-diseno-grafico.pdf>

Mazé, R., Redström, J. (2009). Difficult forms: Critical practices of design and research. *Research Design Journal*, 1(1), 28-39.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). La igualdad en cifras. Ministerio de Educación y Ciencia (Unidad de Mujeres y Ciencia): Académicas en cifras 2007. [Online] Disponible en: <<http://www.mav.org.es/index.php/observatorio/ley-de-igualdad/la-igualdad-en-cifras>> [Fecha de consulta: 18 de abril de 2017].

Organización Internacional del Trabajo (2016). Las mujeres en el trabajo Tendencias de 2016. [Online] Recuperado el 1 de marzo de 2018, de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_457094.pdf

Pelta, R. (2011). Feminismo: una contribución crítica al diseño. *Monográfica*, (2). Recuperado el 1 de marzo de 2018, de <<http://monografica.org/02/Art%C3%ADculo/3307>>.

Pfeilstetter, R. (2011). The entrepreneur. A critical reflection on the current uses and meanings of a concept. *Gazeta de Antropología*, 27(1).

Poynor, R. (2003). *No más normas. Diseño gráfico posmoderno*. Barcelona, España: Gustavo Gili.

Prado, L., & Oliveira, P. (2014). Questioning the 'critical' in Speculative & Critical Design. *Medium*.

Rand, P. (1992). Confusion and Chaos: The Seduction of Contemporary Graphic Design. Recuperado el 1 de marzo de 2018, de http://www.paul-rand.com/foundation/thoughts_confusionChaos/#.VsRZ7rSOmo4.

Roberts, L. (2006). *Good: ética en el diseño gráfico*. Barcelona: Index Book.

Rothschild, J., & Cheng, A. (1999). *Design and feminism: Re-visioning spaces, places, and everyday things*. Rutgers University Press.

Sánchez Rubio, D. (2017). Sheila Levrant de Bretteville y la influencia del feminismo en el diseño gráfico. *ÑAWI. Vol 1, N° 2.* 77-100. ISSN 2528-7966

Siddall, L. (2014). Rebecca Wright on the ratio of girls with design degrees vs. those in the industry. *It's Nice That*. Recuperado el 1 de marzo de 2018, de <http://www.itsnicethat.com/articles/rebecca-wright>

Soar, M. A. (2002). *Graphic design/Graphic dissent: towards a cultural economy of an insular profession* (Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst).

Sorkin, J. (2010). Interview with Sheila de Bretteville, Co-Founder, Woman's Building. *Art Spaces Archives Project*. Recuperado el 23 de febrero de 2016, de <http://www.as-ap.org/oralhistories/interviews/interview-sheila-de-bretteville-co-founder-womans-building>.

Spitz, R. (2002). *Hfg Ulm: the view behind the foreground: the political history of the Ulm School of Design, 1953-1968*. Edition Axel Menges.

Stavro, A. (2012). Beyond the Glass Ceiling. An open discussion, En: Breuer, G; Meer, J., 2012. *Women in Graphic Design. 1890-2012. Frauen und Grafik-Design*. Berlín, Alemania: Jovis, 2012.

Stokes, A. (2015). The glass runway: How gender and sexuality shape the spotlight in fashion design. *Gender & Society*, 29(2), 219-243.

Svendsen, J. (2009). Good Design Is Feminist Design: An Interview with Sheila de Bretteville. *Broad Recognition*, 2009. Recuperado el 9 de febrero de 2018, de <http://broadrecognition.com/arts/good-design-is-feminist-design-an-interview-with-sheila-de-bretteville/>.

UGT (2014). Las mujeres en el mundo del trabajo y la economía. UGT. Recuperado el 1 de marzo de 2018, de <http://unaf.org/wp-content/uploads/2014/05/Mujer-en-trabajo-2014-UGT.pdf>.

Unesco (2015). Igualdad de género: patrimonio y creatividad. Unesco. Recuperado el 1 de marzo de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002316/231661s.pdf>.

Valdivieso, M. (2000). Retrato de grupo con una dama: el papel de la mujer en la Bauhaus. *Ensayos: Historia y teoría del arte*, (6), 61-74.

Vadillo, M. (2009). El triunfo de los diseñadores invisibles: La Bauhaus en femenino. *I+ Diseño: revista internacional de investigación, innovación y desarrollo en diseño*, 1(1), 27-34.

Williams, C. L. (2013). The glass escalator, revisited gender inequality in neoliberal times. *Gender & Society*, Vol. 27 No. 5, 609-629.

Wingler, H.M. (1980). *La Bauhaus: Weimar. Dessau. Berlin. 1919-1933*. 1ª, 2ª Ed. Barcelona, España: Gustavo Gili.

Wright, R.; Roberts, L. (2015). *Social Science. Graphic Designers Surveyed*. London: GraphicDesign&.

CARTOGRAFÍA INTERACTIVA DE LA ACEQUIA RASCANYA

María José Gutiérrez González

La cartografía como estrategia para rescatar las pérdidas de identidad en el paisaje. Escola d'Art i Superior de Disseny de València.

Resum

Utilitzem la tecnologia vigent i els modes de lectura contemporània per a desxifrar i desvelar cartografies que corren el risc de desaparèixer en el paisatge. La tecnologia ha facilitat l'optimització de l'espai i del temps, donant lloc a la reducció de les seues magnituds, com també a la uniformitat en la geografia urbana. Davant de la propensió per la visualització de dades, considerem oportú el vessant de mostrar i rescatar dades que van ser claus en un altre temps. La conciliació amb el nostre territori ens ajuda a desenrotllar noves narratives i contribuir a la configuració d'una cartografia amb les preocupacions i inquietuds contemporànies. Este article planteja la investigació del paisatge vinculat amb el sistema hidràulic de l'horta valenciana, per la seua rellevància en la contribució històrica i cultural d'este territori. En concret, ens centrarem en la séquia de la Rascanya, una de les huit séquies que constitueixen l'entramat de la ciutat de València i els seus voltants. A través de l'estudi i anàlisi del trajecte d'esta séquia. Hem realitzat diverses sessions de gravacions de camp per a la datació del recorregut amb fotografies geolocalizadas, junt amb la posterior formalització d'una aplicació interactiva on es mostra el recorregut fotogràfic de la séquia.

Paraules clau

Séquia de la Rascanya; cartografia artística; la identitat de l'espai

Resumen

Utilizamos la tecnología vigente y los modos de lectura contemporánea para descifrar y desvelar cartografías que corren el riesgo de desaparecer en el paisaje. La tecnología ha facilitado la optimización del espacio y del tiempo, dando lugar a la reducción de sus magnitudes, como también a la uniformidad en la geografía urbana. Ante la propensión por la visualización de datos, consideramos oportuno la vertiente de mostrar y rescatar datos que fueron claves en otro tiempo. La conciliación con nuestro territorio nos ayuda a desarrollar nuevas narratives y contribuir a la configuración de una cartografía con las preocupaciones e inquietudes contemporáneas. Este artículo plantea la investigación del paisaje vinculado con el sistema hidráulico de la huerta valenciana, por su relevancia en la contribución histórica y cultural de este territorio. En concreto, nos centraremos en la acequia de la Rascanya, una de las ocho acequias que constituían el entramado de la ciudad de València y sus alrededores. A través del estudio y análisis del trayecto de esta acequia. Hemos realizado varias sesiones de grabaciones de campo para la datación

del recorrido con fotografías geolocalizadas, junto con la posterior formalización de una aplicación interactiva donde se muestra el recorrido fotográfico de la acequia.

Palabras clave

Acequia de la Rascanya; cartografía artística; la identidad del espacio.

Abstract

We use current technology and contemporary reading methods to decipher and reveal cartographies that run the risk of disappearing into the landscape. Technology has facilitated the streamlining of space and time, resulting in the reduction of its magnitudes, as well as uniformity in urban geography. Given the propensity for the data visualisation, we consider it is opportune to show and rescue data that were key in times gone by. Reconciliation with our territory can help us developing new narratives and contributing to the shaping of a cartography with contemporary concerns and interests. This article presents an investigation of the landscape associated with the water system used in the Valencian orchards and agricultural area. This extensive water system is of considerable historical and cultural relevance. Specifically, we will focus on the Rascanya irrigation canal, one of the eight canals that formed the layout of the city of València and its surroundings. Through studying and analysing the route the canal takes. We have made several field recordings to collect data for the route, with geotagged photographs, together with the subsequent completion of an interactive application showing the photographic route of the canal.

Keywords

Rascanya irrigation canal; artistic cartography; the identity of our environment.

1. RECORRIDO FOTOGRÁFICO DE LA RASCANYA

La acequia de la Rascanya es una de las ocho acequias que constituyen la red hidráulica que estructura la huerta de la ciudad de València y sus alrededores, en concreto son las siguientes: Robella, Mestalla, Tormos, Rascanya, Favara, Mislata, Faitanar y Quart. Esta red hidráulica de herencia musulmana fue esencial para el sistema de producción agrícola. Este modelo fue responsable de la morfología de un paisaje, donde además se configuró una red viaria, una arquitectura y una estructura en el cultivo, que dotaría a este territorio de una gran cantidad de elementos singulares. Podemos decir, que hoy en día las acequias siguen estando en uso, pero están olvidadas bajo el asfalto de las principales vías de la ciudad. Hemos escogido la acequia de la Rascanya, porque en el recorrido de su trayecto nos permite ejemplificar los cambios sufridos en este paisaje, como, por ejemplo, la expansión de las zonas urbanizadas de la ciudad, la desaparición o abandono de la arquitectura vinculada a esta acequia, y también el propio abandono del cultivo de las tierras.

Antes de realizar el trabajo de campo, tuvimos que realizar un estudio y análisis de mapas fechados en diferentes siglos que contemplaban la representación de la zona

de estudio para cartografiar, es decir, los alrededores de la zona noroeste de la ciudad de València, acompañado con el tratamiento de las acequias en la representación. En la actividad de recopilación y comparación de los diferentes mapas y planos pudimos reflexionar sobre la relación que se establecía con este espacio, generando diferentes percepciones e interpretaciones sobre un mismo lugar, cada una de estas miradas quedaba reflejada en la representación del propio mapa. Las cartografías son usadas para representar información relativa a un territorio, comúnmente se utilizan como un medio para dominarlo. El mapa sirve para analizar un territorio a nivel global con cuestiones cuantitativas, la información recabada permite el diseño de una serie de políticas, líneas económicas y de planificación de dicho territorio. Históricamente, podemos decir que los mapas han sido considerados como una herramienta técnica de elaboración de información vinculada a un lugar geográfico. En concreto, este trabajo de análisis comparativo se estableció en especial con los siguientes mapas:

- *Plano de Valencia y sus alrededores*, de Ponce de León, Tamarit, Bentabol, González, 1883.
- *Plan de Valence Mariscal Suchet*, Anónimo, de 1812.
- *Mapa Topográfico Nacional de España*, del Instituto Geográfico y Catastral, 1944.

Estas observaciones se contemplarán en próximos ensayos prácticos, con su correspondiente formalización en expresiones artísticas, que intentarán a través de estas propuestas cartográficas sobre el paisaje relacionado con la acequia de la Rascanya, encontrar nuevas formas de conocimiento y narrativas alternativas que nos ayuden a reconstruir y rescatar nuestro paisaje identitario. Una vez verificado y delimitado el tramo del recorrido de la acequia Rascanya, que decidimos registrar en nuestra experiencia artística, mediante el estudio realizado con los mapas históricos mencionados anteriormente, nos configuramos un mapa con puntos de referencia, en la plataforma *Google maps*. De este modo, el registro del tramo de la acequia Rascanya que acotamos, empezaba desde el antiguo azud, hoy en desuso, a causa del desvío del cauce del río Túria realizado en 1969, tras las obras denominadas del Plan Sur, obras motivadas por la trágica riada sufrida en la ciudad de València, en 1957. Luego el trayecto continuaba por distintos barrios periféricos de la ciudad, hasta llegar al extrarradio de la zona norte donde enlazaba su trayecto con el término municipal de Tabernes Blanques, a partir de aquí, seguimos uno de los desvíos que tiene la acequia para desembocar en el mar, en concreto, el brazo de la Riquera, en este desvío también transcurría por el término de Alboraya hasta enlazar con la acequia de la Mar, para llegar a la desembocadura en la playa. El tramo de nuestro recorrido constaba concretamente, de una longitud de 9 kilómetros y 8 metros.

Este mapa nos sirvió de orientación en las sesiones de campo para la grabación fotográfica. Además, en el mapa teníamos documentado la geolocalización de los elementos clave del trayecto de la acequia como eran; los molinos, azudes y necesarios desvíos más cercanos al trayecto original.

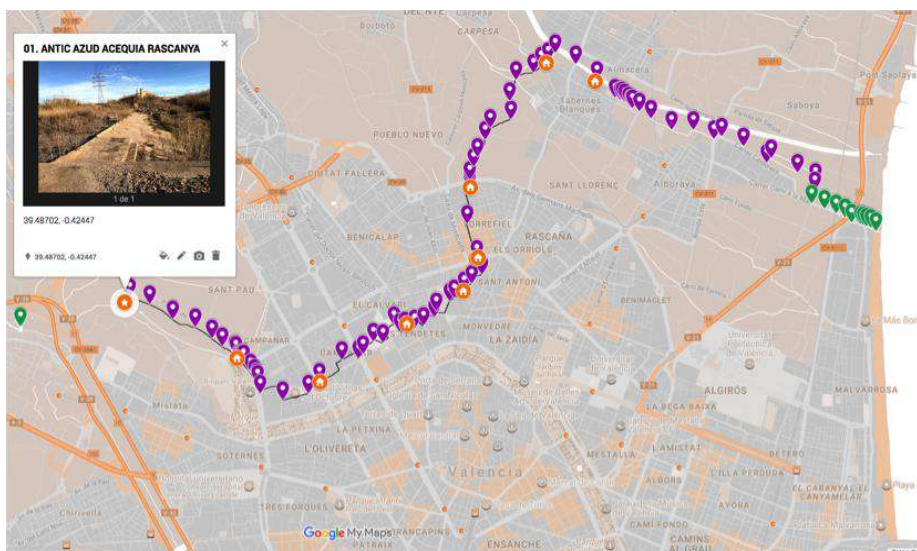


Figura 1. Mapa en Google Maps, con los puntos del recorrido

Después de la elaboración del mapa, emprendimos todo el trabajo de campo. Las grabaciones fueron desglosadas en 6 sesiones, que, en concreto se distribuyeron, desde el 30 de diciembre de 2017 hasta el 11 de febrero de 2018, última sesión de grabación. Para cartografiar este trayecto, decidimos adoptar un encuadre de plano subjetivo, con la intención de establecer esa mirada individual y estrecha con el espacio. Nuestro cuerpo se desplaza caminando por el recorrido más fiel posible al trayecto de la acequia. Estábamos interesados en una cartografía configurada a partir de la experiencia y vivencia gestada por el acto de caminar su trayecto. De este modo, el registro consistía en la captura fotográfica del recorrido a través de un *smartphone* sujeto a un palo extensible, para facilitar su filmación en ciertos tramos del recorrido y al mismo tiempo, para unificar al máximo la zona de encuadre en la grabación. La distancia entre cada instantánea fotográfica era de unos 10 pasos aproximadamente.

A pesar de tener definido previamente el trayecto del recorrido, mencionado anteriormente, las sesiones de grabación se convirtieron en una intensa experiencia; la actividad constituyó, como ocurre en un buen mapa, una auténtica revelación y aventura al mismo tiempo, aun cuando éramos conscientes de que el trayecto de la acequia había sido diseñado en tiempos pasados, hecho que llevaría implícitas bastantes vicisitudes, por intentar recorrer su trayecto original enfrentado a la actual ordenación que configura y domina el paisaje contemporáneo. En realidad, queríamos cartografiar y visualizar esa experiencia y así transmitirla al espectador, con todas esas vivencias y sensaciones que fueron apareciendo en el recorrido. De esta manera, durante el acto de caminar tuvimos que adaptarnos a los elementos que componían el paisaje actualmente; como consecuencia tuvimos que modificar algunas veces la ubicación de la toma fotográfica en relación con los puntos marcados previamente en nuestro plan de recorrido, pero siempre intentábamos que esas modificaciones fueran lo más leves y próximas a su localización original, por ejemplo, puntos inaccesibles por su degradación y mala conservación, como fue el caso en el primer tramo del recorrido, el antiguo azud, hoy día en desuso; en el que, aunque pudimos acceder a su ubicación, se encontraba en tal estado de deterioro, cubierto de escombros y despojos, que dificultaba su óptima visibilidad. Además, resultaba inaccesible el tramo

de la acequia en este inicio del trayecto, porque estaba en desuso y derrumbado. Recordamos aquí las obras que se realizaron para el desvío del cauce del río Túria, este hecho ha sido un factor determinante para el completo abandono de todos los elementos de ingeniería hidráulica que gestionaban la distribución del agua en este punto. Aun así, como hemos mencionado, hicimos una grabación lo más fiel posible al recorrido original para mostrar el estado actual del paisaje.



Figura 2. Fotomontaje de la autora, con imágenes de los antiguos elementos hidráulicos derribados

Desde este tramo hasta el Molí del Sol, una de las actuales sedes de la policía local de València, pudimos observar en el paisaje un aspecto híbrido, mezcla de zonas de cultivo claramente delimitadas con sus casetas, casas abandonadas y ocupadas de modo marginal, una vegetación descontrolada, y por supuesto también, la cercana urbanización periférica de la ciudad de València.

Después del Molí del Sol, el recorrido de la acequia atraviesa por diferentes distritos de la ciudad de València, áreas metropolitanas que tuvieron su inicio y expansión entre las décadas de los 60 y 70 del siglo XX, y que siguen hoy en día ampliándose. En esta parte del tramo, la acequia discurre de manera subterránea por estos barrios, ignorada y ajena a la vida de los vecinos. Hasta tal extremo, que el trayecto llega a discurrir por debajo de un hospital, en concreto, por el antiguo Hospital Universitario de la Fe. Algunas veces nos deja señales, como la distribución y planificación de algunas calles, no obstante, toda la arquitectura asociada a este paisaje hidráulico, de alquerías y molinos está prácticamente desapareciendo, a excepción de algunas alquerías restauradas e integradas en espacios públicos como es el caso, del parque de Marxalenes.



Figura 3. Fotografía de la autora, una de las alquerías que tiene el parque de Marxaletes

No será hasta el siguiente tramo periurbano, más orientado hacia el norte de la ciudad, donde vuelve a ser visible la acequia de la Rascanya, pues finaliza el término municipal de València, y continúa su recorrido para entrar al término de Tavernes Blanques. Quizás podemos mencionar, en relación con este tramo, que todavía se puede intuir el esplendor de un paisaje de origen pasado, en frágil convivencia con elementos actuales.



Figura 4. Fotografía de la autora, la acequia visible detrás del polideportivo de Tavernes Blanques

En el siguiente tramo, entre el municipio de Tavernes Blanques y el de Alboraya, de igual modo nos encontramos con bastantes nuevas edificaciones que modificaron el recorrido previamente marcado, por otro más aproximado; en esta parte el paisaje nuevamente se componía de capas de significaciones muy diferentes, un paisaje híbrido compuesto de zonas de cultivo, entramados hidráulicos visibles conviviendo de

manera muy próxima con avenidas, calles y edificaciones urbanas. El trayecto de la acequia aparecía visible en las zonas que todavía eran de cultivo y volvía a ser subterránea en recientes espacios urbanizados, como por ejemplo, la nueva casa de la cultura del municipio, justo en esta nueva edificación, nuestro trayecto original nos marcaba la ubicación del Molí de la Barraca, el cual pudimos confirmar que había desaparecido, o por ejemplo, el amplio polideportivo de Tavernes Blanques, bajo el cual discurría la acequia hasta que la volvimos a encontrar justo en el muro exterior del recinto.

En el último tramo, donde la acequia se encamina a su desembocadura en el mar, tuvimos bastantes dificultades para poder seguir su recorrido, ya que tuvimos que enfrentarnos con el entramado de carreteras que dan acceso y salida a la ciudad, junto a la red ferroviaria, en consecuencia tuvimos que atravesar carreteras, raíles, vallados, tapias y verjas antes de llegar a la costa, donde en el último tramo en la playa, la acequia todavía atravesaba un camping para finalmente realizar su parada definitiva en el mar. La grabación del recorrido fotográfico concluyó finalmente con más de 1.500 imágenes fotográficas.



Figura 5. Fotomontaje de la autora, con imágenes de elementos identitarios encontrados a lo largo de la acequia

Aun cuando queríamos transmitir en la reproducción de la secuencia todos aquellos obstáculos y sucesos narrados anteriormente, tuvimos que realizar un trabajo posterior de retoque y posproducción con las imágenes en *Adobe After Effects*, en relación con la corrección de color e iluminación en algunos tramos de la secuencia, junto con algunos ajustes de estabilización en los encuadres de las tomas fotográficas.

La siguiente etapa del trabajo consistía en la generación de una aplicación interactiva desarrollada con el software *Unity*, planteada como una interfaz en dos dimensiones y con una resolución de 1920 x1080 px. Las fotografías se visualizaban escaladas a la misma resolución, y a toda pantalla.

Para poder visualizar la secuencia de imágenes ideamos la interacción usando una botonera deslizante o *slider*, con la que poder reproducir las imágenes. En la comunidad de desarrolladores de *Unity*, podemos hallar componentes que sincronizan alguna propiedad de transformación de un objeto vinculada con una botonera deslizante, como por ejemplo rotar o escalar, pero no encontramos ninguna propuesta vinculada al control de una secuencia de imágenes, como era nuestro caso. Como consecuencia, nuestra aportación consistió en las siguientes partes:

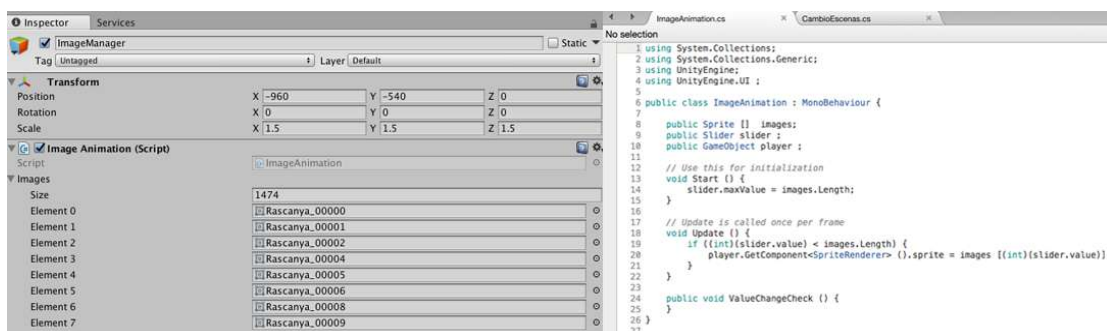


Figura 6. Fotomontaje de la autora, del componente *ImageManager* y el script *ImageAnimation*

En primer lugar, generamos un componente llamado *ImageManager*, el cual alojaba la secuencia de 1.474 imágenes.

Posteriormente a este componente le añadimos el desarrollo de un *script* llamado *ImageAnimation*, cuya funcionalidad visualizaba a partir de la interacción del usuario, el renderizado de la secuencia de imágenes como si fuera una reproducción, debido al código que generamos, en el que establecimos una equivalencia entre el valor de la situación de la botonera *slider* y la cantidad de número de imágenes de la secuencia fotográfica.

Para concluir, en la última parte, intentamos implementar la lectura de la reproducción de la secuencia de imágenes, con la aparición simultánea de una gráfica, donde figuraba la información del punto de localización de la toma visualizada en el trayecto de la acequia, con lo que iban apareciendo los nombres de los molinos y su estado de conservación de forma pareja.

Podemos concluir que la aplicación interactiva se convierte en la herramienta reveladora de nuestra experiencia cartográfica.



Figura 7. Fotomontaje de la autora, sobre la aplicación interactiva en diferentes lugares del recorrido

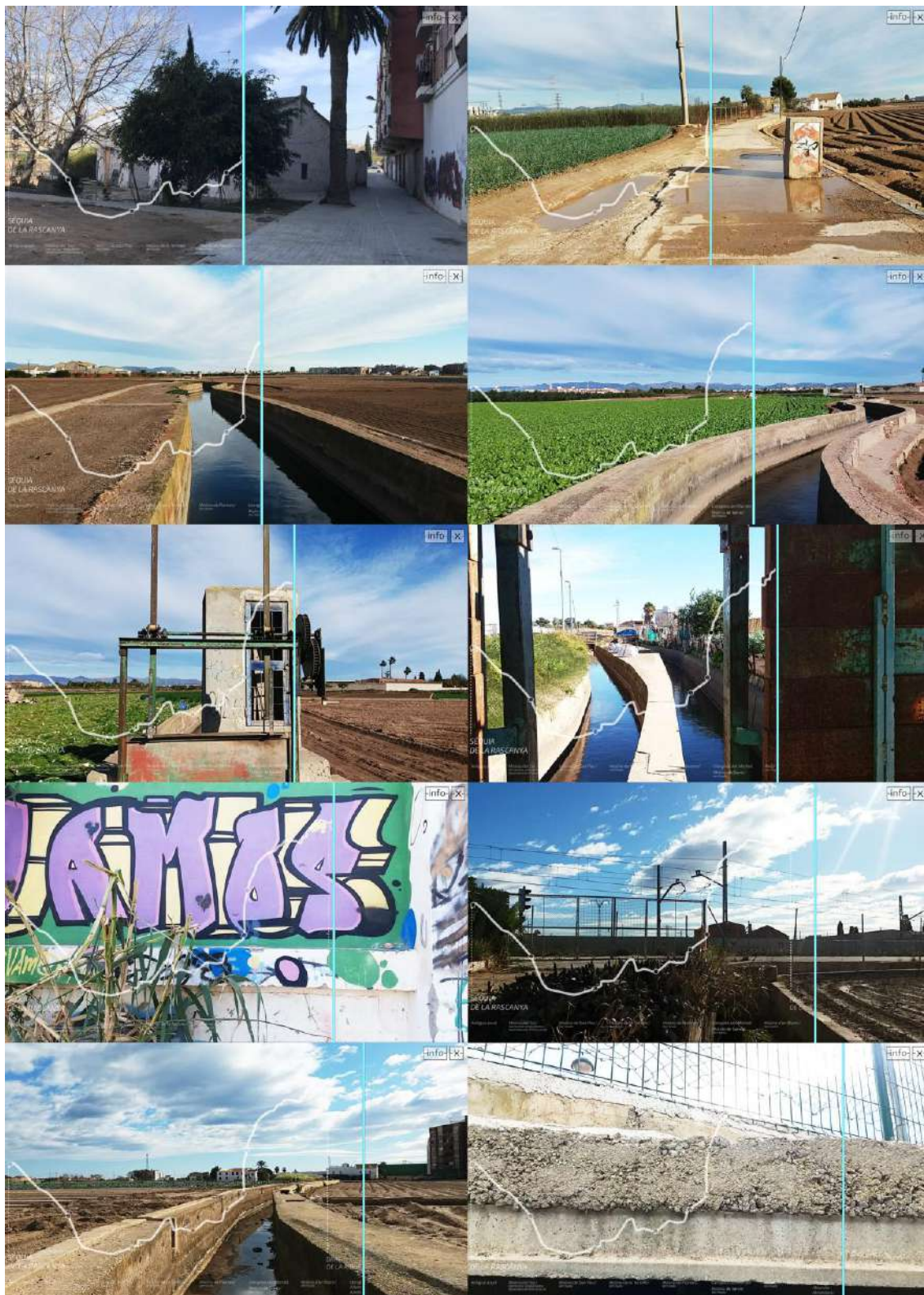


Figura 8. Fotomontaje de la autora, sobre la aplicación interactiva en diferentes lugares del recorrido

interpretar un mapa. A partir de la interacción establecida con la botonera de la aplicación, ofrece al usuario la posibilidad de conocer el recorrido del trayecto de la acequia. De este modo, relacionamos de forma simbólica, la interacción del usuario con el acto de caminar el recorrido, ya que la visualización del recorrido depende directamente de la interacción del usuario. Mencionar que los usuarios que han tenido acceso a la aplicación, la mayoría quedaron sorprendidos por los diferentes lugares que atravesaba el recorrido de la acequia antes de desembocar en el mar, en especial, por aquellos tramos urbanos donde el trayecto transcurría de forma subterránea. Sin embargo, plantearemos un acceso más público para obtener un registro de opiniones e impresiones más amplio y variado.



Figura 19. Código QR que enlaza con un vídeo de simulación de la aplicación interactiva <https://vimeo.com/271987453>

2. CONCLUSIONES

Este documento persigue posibilitar nuevos caminos de estudio e interpretación de nuestro paisaje, ante el panorama dominante en la actualidad, como ya hemos mencionado, en relación con la homogeneidad, la fragmentación y la desorientación en los espacios urbanos. Una solución puede ser el replanteamiento de la relación con nuestro entorno natural en las ciudades. Propuestas de convivencia entre los espacios urbanos y rurales, en definitiva, un paisaje más armónico y en equilibrio. Un dispositivo, para reflexionar y hacer balance sobre estas necesidades, puede ser la cartografía experimental, por su cualidad de observación subjetiva, además de visualizar múltiples interpretaciones, completamente ajena a la cartografía oficial.

Es fundamental la intervención de las cartografías artísticas, pues nos ayudan a comprender las transformaciones, junto con las reivindicaciones que establecemos en nuestra relación con el territorio, que inciden directamente en la construcción de nuestra identidad. Harvey también defiende y reivindica una postura activista, donde el arte tiene una directa implicación en la vida cotidiana, y como consecuencia, la clave será la reconversión de la ciudad para poder cambiarnos a nosotros mismos (Harvey, 2008). Esta postura hereda la visión moderna del arte, donde el objeto ya no es el objetivo, sino que se convierte en un proceso estético experimental. De ahí, que el acto de caminar constituya una de las prácticas más representativas de este nuevo enfoque del arte. Los desplazamientos urbanos, y los registros de trayectorias, conformarán estas cartografías del territorio. Son numerosos los proyectos de investigación que recurren a diversas herramientas para hacer un seguimiento y cartografiar la evolución del espacio urbano. Ante este panorama prolífico para la

experimentación con el entorno urbano, nos encontramos con actividades que pueden adquirir la apariencia tanto de instalaciones sonoras como de vídeo-instalaciones, intervenciones en el espacio público y muchas más modalidades con todas las nuevas posibilidades tecnológicas que estamos viviendo. Mostramos interés por todas estas manifestaciones cartográficas desarrolladas con estas cualidades tecnológicas, junto con los modos de visualización contemporánea. Ante este amplio horizonte de visualización de todo tipo de datos, es aquí donde queremos abrir una vertiente cartográfica que visualice datos que consideramos que pueden correr el riesgo de desaparecer en nuestro espacio. El rescate de datos del pasado en el territorio, que pueden constituir una vía de conocimiento y de información relevante para la generación de esa relación más sostenible y armónica con nuestro territorio, y de la misma manera puede contribuir a la construcción de la identidad colectiva. El caminar por zonas industriales abandonadas, por vestigios constituidos por construcciones de piedra, espacios donde la naturaleza lucha por su existencia y por su propio espacio. Esta acción de exploración y rescate de voces, relatos de otros tiempos en las derivas, es otra interesante vía de trabajo de campo de estas cartografías. Miradas que amplían nuestra percepción de nuestro entorno más cercano, el paisaje en el que habitamos, miradas que nos orienten hacia nuevos modelos de ciudad posible.

3. BIBLIOGRAFÍA

ALBET, A. (2001). *¿Regiones singulares y regiones sin lugares? Reconsiderando el estudio de lo regional y lo local en el contexto de la geografía postmoderna*. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, 32, 35-52.

BARRERA, M. Á. (2016). *Cartografías disidentes. Fenomenologías urbanas, mapas y transgresión artística*. (tesis doctoral). Universidad Politécnica de València, España.

CARERI, F. (2003). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona, España: G. Gili.

CARERI, F. (2016). *Pasear, detenerse*. Barcelona, España: G. Gili.

Cerdà, J. (2012). Observatorio de la transformación urbana del sonido: La ciudad como texto, mapas y cartografía sonora. *Entre el Arte sonoro y el Arte de la escucha*, 7, 143-161.

HARMON, K. (2004). *You are here: personal geographies and other maps of the imagination*. New York, EE.UU.: Princeton Architectural Press.

HARVEY, D. (2008). El derecho a la ciudad. *New Left Review*, 53, 23-39.

LACOUR DE, R. (2014). Walkscapes ten years after. *Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 4(1), 207-213.

LÓPEZ, R. (2015). *Radical geographics*. València, España: IVAM Institut Valencià d'Art Modern.

LÓPEZ, S. (2014). Educar la mirada: el paseo, método para situarse en el mundo. *Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 4(1), 79-93.

McDONOUGH, T. (1996). *La deriva y el París situacionista. Situacionistas: arte, política, urbanismo* (p.55). Barcelona, España: Editorial Actar.

MARTÍNEZ, E. (2008). *La Recuperación del paisaje. Una mirada al proceso de retorno desde la geografía española*. Madrid, España: Ediciones de la Universidad Autónoma.

NOGUÉ, J. (2008). *El Paisaje en la Cultura Contemporánea*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.S.L.

NOGUÉ J. (2009). *La construcción social del paisaje*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.S.L.

NOGUÉ, J. (2010). *Paisatge, territori, i societat civil*. València, España: Ediciones 3i4.

PINEDA, M. (2015). *Constant: Nueva Babilonia*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, D.L.

RECASENS, A. (2014). Espacios, experiencias y recorridos interiores. *Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 4(1), 95-110.

RODRÍGUEZ, C.J. (2014). Transigrafías. Caminar como práctica artístico-pedagógica. *Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 5(1), 35-56.

SERRANO, E. (2014). Movimiento prisionero y movimiento autónomo en la ciudad actual. *Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 4(1), 65-77.

COMUNICACIÓN GRÁFICA DE DENUNCIA SOCIAL EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

M. Lorca, R. Ibáñez, A. Sánchez¹

1. Escola d'Art i Superior de Disseny de València

A. Acosta²

2. Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela

Resum

Aquest article presenta els resultats de la primera fase de documentació i estat de la qüestió del projecte de recerca titulat El disseny gràfic de compromís. Elements simbòlics recurrents en les produccions gràfiques d'enfocament social. En aquest es senyalen les estratègies d'intervenció gràfica que destaquen en la segona meitat del segle XX i els seus fonaments ideològics. En una fase posterior, s'analitzaran les característiques formals i simbòliques, la seva relació amb els objectius ideològics i la seva possible recurrència.

L'anàlisi documental permet distingir dues etapes en la gràfica activista. Durant les dècades de 1960 i 1970, les estratègies d'intervenció i les temàtiques van tenir un caràcter contracultural, influïdes per moviments polítics d'esquerra, i avantguardes radicals com la Internacional Lletrista i la Internacional Situacionista. La producció del moviment holandès Provo, els treballs dels Ateliers Populaires francesos i els dissenys dels estudiants de les universitats nord-americanes d'Harvard i Berkeley s'han utilitzat com a exemples significatius d'aquesta primera etapa.

A partir de 1980, arrelen les crítiques contra els excessos de la societat de consum i els efectes negatius que la publicitat exerceix sobre el medi ambient, la cultura i les relacions humanes. Aquesta modalitat d'activisme està representada per l'organització anticapitalista canadenca Adbusters Mitjana Foundation i els col·lectius francesos R.A.P. (Résistance à l'Aggression Publicitaire) i Casseur de Pub.

Paraules clau

Contracultura; denúncia; culture jamming; détournement; símbol

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la primera fase de documentación y estado de la cuestión del proyecto de investigación titulado El diseño gráfico de compromiso. Elementos simbólicos recurrentes en las producciones gráficas de enfoque social. En él se señalan las estrategias de intervención gráfica que sobresalen en la segunda mitad del siglo XX y sus fundamentos ideológicos. En una fase posterior, se analizarán las características formales y simbólicas, su relación con los objetivos ideológicos y su posible recurrencia.

El análisis documental permite distinguir dos etapas en la gráfica activista. Durante las décadas de 1960 y 1970, las estrategias de intervención y las temáticas tuvieron un carácter contracultural, influidas por movimientos políticos de izquierda, y vanguardias radicales como la Internacional Letrista y la Internacional Situacionista. La

producción del movimiento holandés Provo, los trabajos de los Ateliers Populaires franceses y los diseños de los estudiantes de las universidades estadounidenses de Harvard y Berkeley se han utilizado como ejemplos significativos de esta primera etapa.

A partir de 1980, arraigan las críticas contra los excesos de la sociedad de consumo y los efectos negativos que la publicidad ejerce sobre el medio ambiente, la cultura y las relaciones humanas. Esta modalidad de activismo está representada por la organización anticapitalista canadiense Adbusters Media Foundation y los colectivos franceses R.A.P. (Résistance à l'Aggression Publicitaire) y Casseur de Pub.

Palabras clave

Contracultura; denuncia; culture jamming; détournement; símbolo

Abstract

This article presents the results of the first phase of the research project entitled Graphic Design and Social commitment. Symbolic and recurrent elements in graphic productions of social focus. In this first phase the documentation has been selected, the status of the issue has been reviewed and the strategies of graphic intervention that stand out in the second half of the XX century and its ideological foundations have been pointed out. In a later phase, formal and symbolic characteristics will be analyzed, as well as their relation with their ideological objectives and their possible recurrence.

The analysis of documents allows to distinguish two stages in the graphic design of social focus. During the 1960s and 1970s, intervention strategies and themes were countercultural, influenced by leftist political movements, and radical vanguards such as the Letterist International and Situationist International. The production of the Dutch Provo movement, the works of the French Ateliers Populaires and the designs of the students of the American universities of Harvard and Berkeley have been used as significant examples of this first stage.

Since 1980, criticism against the excesses of the consumer society and the negative effects of advertising on the environment, culture and human relations has been rooted. This kind of activism is represented by the Canadian anti-capitalist organization Adbusters Media Foundation and the French collectives R.A.P. (Résistance à l'Aggression Publicitaire) and Casseur de Pub.

Keywords

Counterculture& culture jamming&détournement& advertising;&symbol.

1. INTRODUCCIÓN

El diseño gráfico se ha empleado, desde sus orígenes, para transmitir ideas o consignas ideológicas. Por eso, las historias sobre esta disciplina dedican siempre espacio en sus páginas a las producciones gráficas de enfoque sociopolítico. Meggs, Hollis, y autores españoles como Satué, Gubern y Eguiazabal, han estudiado este tipo

de gráfica como representativa de la aplicación del lenguaje gráfico a fines no comerciales.

El proyecto de investigación *El diseño gráfico de compromiso. Elementos simbólicos recurrentes en las producciones gráficas de enfoque social* tiene como objetivo constatar la existencia de elementos persistentes en los productos de comunicación gráfica donde se denuncian problemas que afectan a sociedades o grupos sociales, en un contexto histórico determinado. Las preguntas que nos han guiado para abordar esta investigación están relacionadas con la posible reiteración de mensajes ideológicos asociados a ciertas características formales y simbólicas en las producciones gráficas de la segunda mitad del siglo XX. En el presente artículo se ofrecen los resultados de la fase previa de documentación y el estado de la cuestión, especialmente lo referido a las estrategias de intervención y a sus fundamentos ideológicos, quedando para la segunda parte de la investigación el análisis de las características formales y simbólicas de este tipo de gráfica, su relación con las finalidades ideológicas, y sus constantes y variaciones a lo largo del período objeto de estudio.

En esta primera parte, se ha utilizado como metodología general de investigación un enfoque cualitativo, basado en el estudio crítico documental. Las técnicas aplicadas han sido, principalmente, el análisis de la opinión vertida por los autores de los trabajos en entrevistas y manifiestos públicos y la observación de su obra gráfica, partiendo de criterios formales y simbólicos. Se han revisado y analizado fuentes primarias y secundarias de diversa procedencia: orales, escritas, icónicas y audiovisuales. Se ha realizado, por último, una recogida de información sobre aquellos diseñadores gráficos de relevancia que dan un enfoque social a una parte significativa de su trabajo.

Del examen documental se desprende que la gráfica activista puede dividirse en dos etapas. La primera, que abarca aproximadamente las décadas de 1960 y 1970, estuvo protagonizada por grupos revolucionarios y pacifistas, preocupados por la defensa de los derechos civiles y de las minorías, y se distinguió por su carácter cooperativo. Se observa en ella la influencia de movimientos políticos marxistas y anarquistas y de vanguardias posbélicas como la Internacional Letrista y la Internacional Situacionista, deudoras del Surrealismo y del Dadaísmo de Entreguerras.

Entre las estrategias de comunicación que adoptaron estos grupos contraculturales está el *détournement*, utilizado, con frecuencia, por letristas y situacionistas desde la década de 1950. Más tarde, en una segunda etapa, ya entrada la década de 1980, y de la mano de los anuncios parodia, el *détournement* siguió siendo un excelente instrumento de protesta sutil y, a la vez, efectiva, enmarcado, ahora, en el ámbito de la *culture jamming*, táctica usada por movimientos y organizaciones que, en los últimos años del siglo XX, abordan desde la ironía y la sátira los excesos del consumismo y sus efectos negativos.

En general, en la segunda mitad del siglo XX son muchos los diseñadores que han planteado dilemas éticos sobre los fines del diseño y su función social, más allá de su contribución al mantenimiento de la sociedad de consumo. Bien a título individual, bien en el marco de iniciativas colectivas, las respuestas han sido variadas. Algunos han optado por un enfoque artístico comprometido para dar visibilidad a sus mensajes - Eatock, Sagmeister, entre los más significativos-. Otros, han optado por una revisión

ética de la misión del diseño - Manifiesto First Things First, de 1964, renovado en 2000-. Otros, por último, han utilizado estrategias de comunicación rompedoras: Adbusters Media Foundation, R.A.P. y Casseur de Pub.

2. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EN LA GRÁFICA ACTIVISTA DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX.

Se exponen a continuación las características y principios de la Internacional Letrista, la Internacional Situacionista y la *culture jamming*, así como su influencia en la comunicación gráfica. Se analizan, posteriormente, ejemplos de estas prácticas de intervención gráfica en movimientos contraculturales de los años 1960 y 1970, y en movimientos contrapublicitarios y anticonsumo a partir de la década de 1980.

2.1. La Internacional Letrista y la Internacional Situacionista

La Internacional Situacionista, considerada la última vanguardia revolucionaria moderna, fue creada en el verano de 1957 en Cosio d'Arroscia (Liguria). Nació como resultado de la fusión de tres grupos vanguardistas diferentes: la Internacional Letrista, el Movimiento Internacional por una Bauhaus Imaginista y la Asociación Psicogeográfica de Londres. Participaron, igualmente, en el acto fundacional los pintores del grupo CoBrA, interesados en las manifestaciones artísticas de niños y enfermos mentales, la especificidad del folclore nórdico y la espontaneidad vital del Expresionismo y el automatismo surrealista. Los poetas vinculados a la Internacional Letrista, por su parte, o los miembros de la Asociación psicogeográfica de Londres, venían desarrollando estrategias de actuación singulares, de raigrambre dadaísta, como el *détournement*, o la psicogeografía, de la que forma parte el concepto de deriva, que se explican más adelante. Todos ellos se consideraban revolucionarios e, ideológicamente, se identificaban con el marxismo o el anarquismo.

El sesgo ideológico de la Internacional Situacionista explica sus críticas a la sociedad capitalista y a quienes la utilizan en su beneficio particular, como políticos o empresarios; pero, también, intelectuales y artistas. El grupo, en su momento de mayor presencia social, llegó a contar con ochenta miembros, repartidos por diferentes países del mundo. Las discrepancias internas y los filtros impuestos por su líder, el filósofo Guy Debord (París, Francia, 1931-1994), explican que, de ellos, en 1966 tan solo quedaran seis.

Desde un principio, y con especial insistencia en los cinco años posteriores a su creación en 1957, los situacionistas utilizaron la expresión artística como vehículo de transmisión de su pensamiento político. Para ello, adoptaron estrategias heredadas de los letristas, como el *détournement* o la deriva, siempre tratando de apropiarse con ironía de los medios de comunicación para mostrar las contradicciones y falsedades de la sociedad contemporánea. Es en este contexto en el que hay que situar el cúmulo de panfletos y publicaciones impresas por los situacionistas en esos años, entre los que figura el periódico *Internationale Situationniste*, que estuvo en circulación hasta 1969. Estas actividades se completaron con la edición de libros entre los que sobresalen *La sociedad del espectáculo*, de Guy Debord, y *La revolución de todos los días* de Raoul Veneigem (Lessines, Bélgica, 1934)

La intensa actividad desarrollada por los situacionistas durante la década de 1960 influyó de manera decisiva en la generación que protagonizó la revolución de mayo de 1968. La filosofía del grupo, que se condensa en dos ideas fundamentales: “cambia la vida” y “disfruta sin trabas”, se dejó sentir de manera decisiva en el espíritu y la redacción de muchos de los eslóganes que triunfaron en ese convulso final de los años sesenta. Igualmente, no es posible entender la obra de Jamie Reid, el grafista punk por excelencia, sin la influencia de la Internacional Situacionista.

Guy Debord reflexionó sobre el concepto de espectáculo en su libro *La sociedad del espectáculo*, y concluyó que el ser humano contemporáneo establece sus relaciones sociales fuertemente mediatizado por las imágenes que le llegan desde los medios de comunicación de masas. Este punto de vista, próximo al que trabajó Adorno cuando desarrolló el concepto de industria cultural, plantea que las imágenes han de ser entendidas como comunicaciones de sentido único, y no permiten respuesta, o no establecen un diálogo con el receptor. El individuo está reducido al silencio y se limita a absorber, de manera acrítica, los significados que subyacen en las imágenes. El espectáculo de las imágenes puede entenderse como una estrategia del poder para garantizar su estabilidad y permanencia.

En su reacción contra esa realidad, los situacionistas impulsaron la psicogeografía como una “ciencia” en la que intervienen ingredientes procedentes de la psicología, la estadística, el urbanismo y la ética. Su campo de actuación pretende ser la realidad oculta bajo las jerarquías, fronteras y categorías que impone el poder en cualquier espacio físico y, en especial, en la ciudad contemporánea. El descubrimiento de esa realidad permite hallar y comprender los factores que condicionan el comportamiento del individuo. En este sentido, la psicogeografía pretende analizar la influencia del ambiente geográfico en las emociones y el comportamiento de las personas. La deriva, por su parte, propone una reflexión sobre la manera de experimentar la vida en la ciudad. Así, por ejemplo, el individuo, en vez de ser prisionero de su rutina diaria, debe seguir sus emociones y mirar las situaciones urbanas de una forma radicalmente nueva, dejándose llevar por lo inesperado e imprevisible.

En cuanto al *détournement*, es una estrategia cuyo objetivo consiste en revelar situaciones, realidades o comportamientos susceptibles de crítica. Para ello, en él se recurre a elementos preexistentes, asumidos y aceptados socialmente, a los que se da la vuelta, manipulándolos, descontextualizándolos, o introduciéndose en ellos, mostrando así su incongruencia o su paradoja.

La práctica del *détournement* admite diferentes opciones que fueron descritas por Debord y el artista francés Gil J. Wolman (París, Francia, 1929 -1995) en un texto titulado *Mode d'emploi du détournement*, publicado en 1956 en la revista *Lèvres Nues*. En el texto, los autores mencionan la existencia de pequeños y grandes *détournements*. En los primeros se recurre a la manipulación o descontextualización de elementos, como recortes de prensa, dibujos o fotos, mientras que en los segundos se juega con eslóganes políticos, películas o situaciones. El libro *Fin de Copenhague* es un ejemplo de la primera opción, mientras que a la segunda pertenece la acción anticlerical llevada a cabo por Serge Berna y Michel Mourre en Nôtre-Dame de París el 9 de abril de 1950.

2.2. El fenómeno de la *culture jamming* y de la publicidad de guerrilla

Culture jamming es una expresión que se emplea, desde principios de la década de 1980, para designar actos que consisten en manipular imágenes, textos, obras de arte o diseños conocidos, obtenidos a través de sus reproducciones en los medios de comunicación, con la intención de socavar su significado inicial e incitar a la reflexión sobre la realidad socioeconómica, política y cultural contemporánea. Los actos vinculados a la *culture jamming* son practicados por aquellos que se niegan a acatar el sistema de poder dominante, porque consideran que está basado en el consumo exacerbado, la ausencia de conciencia ecológica y la debilidad de los principios democráticos. La mayoría de sus acciones de protesta están muy influenciadas por las estrategias de comunicación que, durante las décadas de 1950 y 1960, aplicaron los miembros de la Internacional Letrista y de la Internacional Situacionista. Una de ellas, el *détournement*, logra especial fortuna de la mano de instituciones como *Adbusters Media Foundation*, cuyos anuncios-parodia sacan a la luz, a veces de manera sutil, a veces de forma más descarnada, lecturas críticas e inesperadas de formatos comerciales muy introducidos en el imaginario colectivo.

Algunos de los procedimientos que, dentro del espíritu de la *culture jamming*, se aplicaron en la comunicación gráfica de la década de 1980 para denunciar los excesos de la sociedad de consumo, han acabado siendo incorporados al marketing publicitario comercial bajo la denominación de publicidad de guerrilla, y son empleados por empresas que, en modo alguno, pretenden cuestionar el sistema social y económico dominante. Es necesario, por tanto, establecer una línea divisoria clara entre las acciones de *culture jamming* críticas con el sistema social y económico vigente en las sociedades modernas, y las actividades propias de la publicidad de guerrilla, cuyo carácter rompedor es puramente formal y no cuestiona la validez de dicho sistema.

3. LA GRÁFICA DE LOS MOVIMIENTOS CONTRA-CULTURALES DE LA DÉCADA DE 1960.

La comunicación gráfica de protesta, o de denuncia social, que se llevó a cabo durante las décadas de 1960 y 1970 utilizó como vía de expresión favorita el cartel, soporte que hizo visibles los principales problemas a los que se enfrentaban las sociedades contemporáneas: el riesgo nuclear, la guerra del Vietnam, la eclosión de nuevos líderes revolucionarios, la lucha contra el hambre, los conflictos raciales, las reivindicaciones feministas y la incipiente preocupación por el medio ambiente. Un tanto por ciento apreciable de la comunicación gráfica de protesta fue desarrollada por grupos y colectivos contraculturales vinculados a la izquierda ideológica, integrados, fundamentalmente, por jóvenes que deseaban crear una sociedad diferente de la de sus mayores. Este activismo sociopolítico desarrolló una gráfica urgente, basada en un código de imágenes, símbolos y eslóganes potentes, un aparente descuido en las composiciones y en el acabado y unos soportes y medios de impresión económicos.

3.1. El movimiento *Provo*

El movimiento holandés *Provo* inició sus actividades en mayo de 1965. Fue un movimiento contracultural que aglutinó una heterogénea mezcla de obreros disidentes, artistas comprometidos, miembros de subculturas alternativas, pacifistas, estudiantes anarquistas, etc. En general, todos ellos estaban vinculados a las ideas de Constant Anton Nieuwenhuys (Ámsterdam, 1920-2005), cofundador de la Internacional Situacionista y del grupo CoBrA, y tenían en mente el espíritu del Dadaísmo de Entreguerras.

Los *provos* excluían la violencia y preferían recurrir a acciones llamativas, más propias de un tipo de agitación inteligente y lúdica, basada con frecuencia en el humor absurdo. Sorprendentemente, sin embargo, las autoridades holandesas reprimieron con violencia, a veces extrema y desproporcionada, sus manifestaciones públicas.

El movimiento *Provo* se disolvió el 13 de mayo de 1967, no sin antes obtener un escaño en el Ayuntamiento de Ámsterdam, tras las elecciones municipales celebradas en 1966. Fue, precisamente, el ala política de *Provo* la que llevó a esa institución los célebres planes blancos cuyo objetivo no era otro que atender adecuadamente las necesidades sociales de la ciudad y hacer éstas más visibles. Entre esos planes blancos destacan el Plan Blanco de bicicletas, que, inicialmente, proponía cerrar al tráfico motorizado el centro de Ámsterdam y, que, ante el rechazo de la mayoría de los concejales del consistorio, se transformó en una acción que llenó la ciudad de bicicletas pintadas de blanco, de uso libre; el Plan blanco de chimeneas que cubrió de ese color las chimeneas de las industrias más contaminantes de Ámsterdam; el Plan blanco de mujeres, destinado a proporcionar información sexual y anticonceptivos gratuitos desde los 16 años y el Plan blanco de alojamiento, que proponía ocupar las viviendas vacías.

En el terreno artístico, *Provo* reivindicaba un nuevo derecho de creación que no estuviera reservado a una élite, sino abierto a todos, porque vivir quiere decir ser creativo, es decir, transformar y cambiar todo lo que existe, según se recoge en el nº 4 del periódico del movimiento, llamado como éste *Provo*. Los *provos* pretendían la desmitificación del arte y para ello recurrieron a las acciones de calle. Sus *Hi-ha happenings* buscaban la aproximación entre artista y espectador y que éste perdiera su condición pasiva.

Los carteles y las ilustraciones de Willem, seudónimo con el que dio a conocer su obra Bernard Willhem Holtrop (Ermelo, Países Bajos, 1941), así como los del grupo *Ontbijt op bed* (Desayuno en la cama), permiten repasar los diferentes hitos de la lucha de los *provos*.

Cuando el movimiento *Provo* se presentó a las elecciones municipales de 1966, Willem hizo propaganda de la candidatura mediante un cartel en el que aparece un diminuto personaje que sostiene un hacha, enfrentado a unas enormes botas negras que representan al poder dominante. El texto que acompaña a la imagen se limita a un *Vote Provo*, lista 12. (Figura 2)



Figura 1. Viñeta de Holtrom de 1966 en la que se sugiere que la reina Juliana era una prostituta. La imagen se publicó en "God, Nederland & Oranje (Dios, Países Bajos y dinastía Orange), nº 1, septiembre de 1966.



Figura 2 .Bernard "Willem" Holtrop: cartel para las elecciones municipales de Ámsterdam de 1966. En el texto, leemos: "¡Provoca! Vota Provo / Lista 12.

Provo se disolvió en 1967, dos años después de su creación. Sin embargo, la disolución de Provo no implicó la desaparición del espíritu reivindicativo en los Países Bajos –de hecho, un nuevo grupo de inspiración anarquista, los Kabouters, recogió el testigo–, de manera que se siguieron imprimiendo carteles de denuncia, bien exigiendo la paz, bien criticando la demolición del barrio de Nieuwmarkt, etc. Incluso aparecieron carteles cuya única finalidad era criticar otros carteles que no gustaban. Lo hizo, por ejemplo, el colectivo *De Vrije Zeefdrukker* con un afiche en cuyo texto se lee: *Este cartel está pegado sobre otro muy aburrido.*

3.2. Mayo del 68. Los *Ateliers Populaires*

Los movimientos de contestación juvenil, que germinaban en todo el mundo occidental desde hacía años, estallaron con especial virulencia en mayo de 1968 en Francia. En la comunicación gráfica de su lucha, el cartel –usualmente elaborado de manera colectiva en los denominados *Ateliers Populaires*- ejerció un papel fundamental. Este carácter cooperativo en la confección del cartel perseguía evitar el sistema de producción individual tradicional, calificado de “burgués”.

El primer *Atelier Populaire* se inauguró en la Escuela de Bellas Artes de París que, como la mayoría de las restantes facultades, estaba en huelga y con sus instalaciones ocupadas por los estudiantes. A la entrada del *Atelier* se podía leer: Trabajar en el *Atelier Populaire* es sostener de manera concreta el gran movimiento de los trabajadores en huelga que ocupan las fábricas y están en contra del gobierno gaullista antipopular. Poniendo todas sus capacidades al servicio de la lucha de los trabajadores, cada uno de nosotros en este taller trabaja también para él porque se abre de manera práctica al poder educador de las masas populares.

Fueron especialmente activos en la impresión de carteles y folletos los *Ateliers* de las universidades de Toulouse, Caen, Marsella, Burdeos y Montpellier, además de los seis talleres que funcionaron en París en la *Faculté des Sciences*, el *Institut d'Art et Archéologie*, la *Faculté de Médecine*, la *École d'Arts Appliqués*, la *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts* y la *École Nationale Supérieure des Arts-Décoratifs (Arts-Déco)*.

Objetivo prioritario de los miembros de los *Ateliers* fue crear carteles impactantes mediante el empleo de una imagen preferentemente sintética y de eslóganes resonantes. Por esa razón, y pese a la pobreza de medios, la ilusión y la energía de sus integrantes permitió gestar productos de una gran riqueza expresiva.

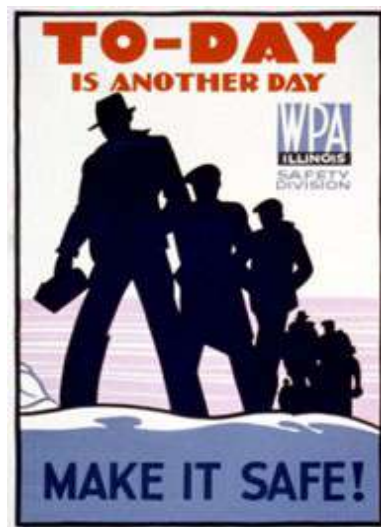


Figura 3. Serigrafía impresa por la Illinois FAP/WPA, 1937. En el texto, leemos: 'Hoy es un nuevo día. ¡Hazlo seguro!'.

Lincoln Cushing (La Habana, 1953), activista, artista e investigador norteamericano, publicó en 2009 un artículo en la web de AIGA (American Institute of Graphic Arts) sobre el uso de la serigrafía como técnica de estampación económica y rápida, utilizada por diferentes movimientos de protesta a lo largo de la historia reciente. Uno de los momentos clave del empleo de dicha técnica se sitúa, precisamente, alrededor de los sucesos que se vivieron en mayo de 1968 en las universidades francesas. Sin embargo, el primero de los carteles impreso en un Atelier, Usines, Universités, Union, fue una litografía. La investigadora Gene Marie Tempest, autora de la tesis titulada *Anti-Nazism and the Ateliers Populaires: The Memory of Nazi Collaboration in the Posters of Mai '68*, presentada en la Universidad de Berkeley en 2006, y citada por Cushing en su artículo, afirma que los estudiantes encargados de su confección tardaron toda una tarde en obtener treinta copias del mismo. Fue entonces cuando decidieron recurrir a la serigrafía, una técnica que había dado excelentes resultados entre 1935 y 1943 en el seno de la FAP/WPA (Works Progress Administration/ Federal Art Project) estadounidense por ser rápida y económica. (Figura 3)



Figura 4. "Usines, Universités, Union". Atelier Populaire, París, 1968.

Se encargó de la tarea Guy de Rougemont (París, 1935), hoy miembro de la Académie des Beaux-Arts de Francia, a quien Tempest entrevistó para su tesis. Tempest apunta que pocos estudiantes de la facultad de Bellas Artes conocían el procedimiento de la serigrafía. El propio Rougemont lo ignoraba hasta que, por azar, conoció a Eric Seydoux ([Boulogne-Billancourt](#), 1946-[Blonville-sur-Mer](#), 2013), más tarde galerista y editor que, por entonces, trabajaba en una imprenta donde se empleaba esa técnica. Rougemont le habló del problema y Seydoux le convenció de que el procedimiento serigráfico era muy sencillo y cualquiera podía aprender la técnica en poco más de unos minutos.¹

Generalmente los carteles de los Ateliers se imprimían sobre papel de bajo coste, que se obtenía de los excedentes de papel de periódico que existían en las imprentas, o en papel de envolver de las tiendas.

Los miembros de la Internacional Situacionista participaron del movimiento revolucionario confeccionando cómics –género popular por excelencia– en donde expresaban sus críticas más radicales. Por otra parte, algunos artistas de prestigio

¹ *Meshed Histories: The Influence of Screen Printing on Social Movements*. <http://www.aiga.org/meshed-histories-the-influence-of-screen-printing-on-social-movements/>

ayudaron a los estudiantes ofreciéndoles imágenes que ellos mismos producían, y cuyos beneficios iban a parar a los comités de huelga. Fue el caso de Degottex, Alechinsky, Karel Appel –uno de los fundadores del grupo CoBrA-, Asger Jorn –miembro de CoBrA y de la Internacional Situacionista-, o del escritor Michel Butor.



Figura 5. Primera serigrafía del Atelier Populaire, 1968.

Son muchas las serigrafías de los Ateliers Populaires que alcanzaron una enorme repercusión en la Francia de finales de la década de 1960. Destaca, entre ellas, la titulada *La chienlit c'est lui*, elaborada por el Atelier de Beaux-Arts en junio de 1968. Poco antes, concretamente el 30 de mayo de ese año, Charles de Gaulle, presidente de la República francesa, había regresado a París después de permanecer durante horas en paradero desconocido, inquieto ante la deriva que parecían tomar los acontecimientos en su país. Ya en París, pronunció un discurso donde criticó los excesos revolucionarios y prometió firmeza frente a ellos. En el discurso empleó por segunda vez –la primera fue el 15 de mayo- la palabra *chienlit* cuya traducción es agitación o desorden. Los estudiantes del atelier de Beaux-Arts respondieron al discurso de De Gaulle con un cartel serigráfico en el que acusaban al presidente de ser él el verdadero agitador.



Figura 6. 'La chienlit c'est lui'. Atelier de Beaux-Arts, 1968.

Junto a carteles y folletos, los periódicos murales también se convirtieron, en casi toda Francia, en un excelente instrumento de transmisión de ideas y consignas revolucionarias. Las fachadas de los edificios céntricos se cubrieron con estos productos en los que solían aparecer imágenes con frecuencia humorísticas. En algunas localidades, como Toulouse, la confección de periódicos murales se mantuvo hasta 1972.

Las ideas y estrategias del Mayo francés tuvieron gran eco en otros países. En Dinamarca, por ejemplo, las serigrafías del grupo Slumstormerne incitaban a los daneses a rebelarse contra la represión hacia quienes ocupaban viviendas vacías. En los carteles de denuncia se podían leer frases como: Prisiones llenas, casas vacías, u Ocupemos los lugares donde se puede vivir. Por su parte, los colectivos ingleses Poster Workshop, Paddington Printshop o Red Dragon recurrieron a la serigrafía para sensibilizar a la opinión pública sobre las condiciones de vida de los presos, opara denunciar la política gubernamental de alojamientos.

En la RFA, el colectivo Roter Rache denunció el desalojo de ocupas, mientras que Klaus Staeck y Ernst Volland recurrieron al fotomontaje, impreso en offset o serigrafía, para criticar las, a su juicio, tentaciones antidemocráticas de la política alemana. Por último, en Italia, Machno-Marghera y Scarabeo diseñaron carteles en los que se denunciaba el auge del neofascismo, mientras se apoyaba la ideología anarquista.



Figura 7. Periódicos murales

3.3. La expresión gráfica en las revueltas estudiantiles de Harvard y Berkeley

En EE UU el rechazo de muchos estudiantes hacia los modos de la política norteamericana se concretó en revueltas y manifestaciones que alcanzaron su punto álgido en 1970. La contestación se extendió por toda la nación y caló especialmente en los campus de Harvard y Berkeley, cuyos estudiantes de arte elaboraron un amplio repertorio de productos gráficos, cuyo objetivo era despertar la conciencia cívica de sus conciudadanos.

Ni en Harvard, ni en Berkeley, la serigrafía formaba parte de las técnicas de estampación que se enseñaban en sus facultades de arte. Sin embargo, la serigrafía

se incorporó muy pronto a las estrategias de comunicación de los estudiantes, quienes, influidos por sus colegas franceses, descubrieron sus ventajas con respecto a otros procedimientos. En Harvard, las camisetas estampadas y los carteles realizados en la Graduate School of Design alcanzaron difusión y popularidad dentro y fuera de EE UU. En Berkeley, el taller que organizaron los estudiantes del College of Environmental Design fue, probablemente, el más prolífico y diverso de todo el país. De él salieron productos que reivindicaban los temas más diversos, desde el movimiento de liberación gay a la oposición a la guerra del Vietnam, pasando por la exigencia de lograr el control social de la actividad de la policía, el apoyo a los prisioneros políticos, la reivindicación de modelos de educación alternativos, etc.

En algunos de los carteles de Berkeley aparecen impresos la palabra rape o el número 4973. Se ignora el por qué de su presencia. No obstante, Cushing² sugiere, apoyándose en el testimonio de un antiguo estudiante que formó parte del taller organizado en la Graduate School of Design, que el número se usaba porque se difundió el bulo de que la policía no arrancaba ni confiscaba los carteles que lo llevaban.

La actividad de los talleres serigráficos de Harvard y Berkeley se completó con los que se abrieron en otras ciudades norteamericanas. Fue el caso de San Francisco, donde desarrollaron sus actividades los talleres *La Raza Silkscreen* y *Kearny Street Workshop*; de *The Media Project* en el *California College of Arts and Crafts* de Oakland; del taller de la *University of Southern California's School of Architecture*, o de los que se crearon en Chicago, Portland y Minneapolis.

En casi todos los casos, los carteles carecían de firma porque los autores no se consideraban tanto artistas individuales, cuanto defensores de una causa justa que compartían con otros activistas. La mayoría de los afiches, además, e igual que sucede con los ejemplos franceses contemporáneos, se caracterizan por su estilo simple y, a la vez, poderoso. Como afirma Cushing:

Texto e imagen se unifican para dar forma a un concepto sencillo que ayuda a clarificar el tema tratado. Dado que el objetivo principal es desarrollar una idea que incite a actuar y que no se limite simplemente a agrandar, poco o nada hay en estos carteles que se relacione con la publicidad o con el cartel artístico y la industria que hay tras ellos. Muy al contrario, estos carteles ejercen el impacto desnudo, y a veces brutal, de un boletín informativo narrado por un presentador desapasionado [...]. Los estudiantes pegaban los carteles en las calles más transitadas solo unas horas después de haberlos impreso. La inmediatez del proceso y la excitación asociada al mismo se correspondían muy bien con los estilos de comunicación contemporáneos, con algunas fórmulas de expresión artística contemporáneas y, por supuesto, con el temperamento de la protesta juvenil.³

Sencillos y de ejecución rápida, los carteles norteamericanos tienen un aire rudo que acentúan el empleo de formas sencillas y el uso de uno o, a lo sumo, dos colores, aplicados a tinta plana.

Herschel B. Chipp (1913-1992), profesor emérito de Historia del Arte en Berkeley, señaló una diferencia significativa entre los talleres norteamericanos y los talleres

² U.C. Berkeley 1970 workshop posters <http://www.docspopuli.org/articles/Bancroft/1970workshop.html>

³ Posters for Peace <http://www.docspopuli.org/articles/Bancroft/1970folio/1970folio.html>

franceses. En estos últimos, los estudiantes nunca se plantearon la necesidad de diseñar productos que se ganaran la confianza o la simpatía de la gente que se encontraba sus imágenes por la calle. En EE UU, sin embargo, los estudiantes sí tuvieron como objetivo prioritario diseñar productos que atrajeran al público en general hacia la causa que defendían.⁴ Es en ese contexto donde cabe situar a Wally (Wayne) Zampa, autor de la imagen que se convirtió en una de las más icónicas de la época. En ella, aparecen unidos dos símbolos que, hasta entonces, se habían usado por separado. Uno de ellos es el símbolo internacional de la paz –que, en el Reino Unido, también se relaciona con el desarme nuclear-. El otro, es el símbolo del puño cerrado, expresión de resistencia y unidad, cuyos ejemplos más tempranos se remontan a 1917. Zampa, que en 1970 era estudiante de arte en el *Foothill College* de Los Altos, California, los supo combinar con habilidad creando una nueva imagen que sirvió para identificar tanto a los activistas de los movimientos por la paz, como a los activistas - más agresivos- de los movimientos antibelicistas.

El diseño de Zampa se usó de forma reiterada en los más variados formatos, como muestran los ejemplos que aparecen a continuación (Figuras 9 y 10).



Figura 8. Unite (cartel). Wally (Wayne) Zampa, 1970



Figura 9. Wally (Wayne) Zampa "STRIKE", 1970.
Hancock



Figura 10. "6 de abril: [Loni] Hancock
y [Rick] Brown para [Berkeley] Ayuntamiento," 1971

⁴Ver Posters for Peace <http://www.docspopuli.org/articles/Bancroft/1970folio/1970folio.html>

El símbolo de la paz (Figura 11) fue realizado en 1958 por el artista y diseñador Gerald Holtom (Twickenham, Reino Unido, 1914-1981), graduado en el *Royal College of Arts* de Londres. Según su autor, el símbolo incorpora las letras, en el lenguaje de banderas o lenguaje de semáforo, N (de nuclear) y D (de disarmament).(Figura 12) En ese mismo año el símbolo se empleó en una manifestación a favor del desarme nuclear en Londres; de ahí la connotación especial que la imagen tiene en el Reino Unido. En EE UU, el diseño de Holtom empezó a usarse poco después en marchas y concentraciones a favor de los derechos civiles o en contra de la guerra del Vietnam. Su éxito se explica, entre otras razones, por ser más sencillo de representar que la paloma de la paz de Pablo Picasso. Diez años más tarde de su creación, el símbolo se utilizaba en Praga, durante la invasión soviética, se dibujaba sobre el muro de Berlín, lo empleaban quienes se resistían a las dictaduras sudamericanas, etc.

En cuanto al símbolo del puño cerrado, expresión de unidad y resistencia frente al opresor, empezó a usarse con regularidad en la propaganda política de la revolución soviética hacia 1917 y se extendió rápidamente a otros países



Figura 11

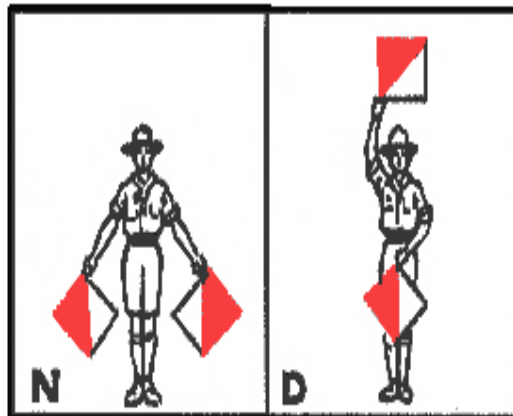


Figura 12



Figura 13. 'One Big Union'. Ralph "Bingo" Chaplin. 1917. Ilustración realizada para *Industrial Workers of the World* y ejemplo de uso temprano del puño en la propaganda política revolucionaria.

Desde entonces, su presencia ha sido una constante en la historia de los movimientos revolucionarios contemporáneos (Figuras 14 y 15).



Figura 14. Atelier Populaire, 1968.

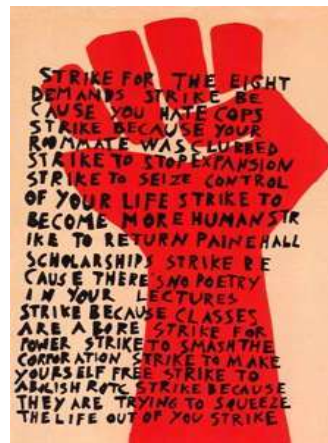


Figura 15 Convocatoria de huelga en la universidad de Harvard, 1969.

4. ACTIVISMO CONTRA-PUBLICITARIO Y ANTI-CONSUMISTA DESDE LA DÉCADA DE 1980

Desde la década de 1980 en adelante abundan los trabajos gráficos que focalizan su espíritu crítico en hacer aflorar las contradicciones de la sociedad de consumo, enfatizando con especial interés en los efectos negativos que pueden provocar los excesos de la publicidad comercial. En este contexto, el *détournement* vuelve a ser una de las estrategias de comunicación gráfica contestataria más utilizada. A él ha recurrido, con frecuencia, la organización sin ánimo de lucro *Adbusters*, una de las voces críticas más influyentes desde finales del siglo XX, dentro de los círculos que cuestionan la realidad social y económica internacional.

4.1. Adbusters

Esta organización fue fundada en Vancouver, Canadá, en 1989. Originalmente se llamó *Adbusters Media Foundation* y la crearon los documentalistas Kalle Lasn (Estonia, 1942) y Bill Schmalz. *Adbusters* se define a sí misma como una red global de artistas, activistas, escritores, bromistas, estudiantes, educadores y empresarios que quieren promover un nuevo movimiento activista de carácter social en la era de la información⁵. Sus actividades e iniciativas la han hecho famosa en todo el mundo, especialmente gracias al diseño y puesta en marcha de campañas de impacto como el *Día sin Compra*, la *Semana sin Televisión*, *Ocupemos Wall Street*, la *Semana de Desconexión de Aparatos Eléctricos*, etc.

Adbusters Media Foundation nació en un contexto socio-económico muy concreto. En 1988, la corporación que agrupaba al conjunto de empresas madereras radicadas en Columbia Británica lanzó, bajo el título de *Forest Forever*, una potente campaña publicitaria en las televisiones de esa provincia canadiense, con el objetivo de mejorar la imagen de sus miembros ante la sociedad local. Los anuncios, protagonizados por niños, animales en libertad y trabajadores sonrientes, incluían una voz en off que insistía en la preocupación de las madereras hacia el medio ambiente.

Lasn y Schmalz, molestos por lo que consideraron un engaño y una falta de respeto a la audiencia, encargaron otro anuncio donde un árbol humanizado contaba la versión alternativa sobre la realidad de los bosques canadienses.



Figura 16. Cartel anunciando el día sin compras de 2007. La campaña se inició en 1991.



Figura 17. Diseño promocional de Adbusters para anunciar la campaña "Ocupemos Wall Street 2011".

⁵ About <https://www.adbusters.org/about/>

Los documentalistas trataron, a continuación, de contratar espacios publicitarios en diferentes canales televisivos y advirtieron en todos ellos un rechazo generalizado motivado por el temor a enfrentarse a la corporación maderera. Comprobaron, así, la discriminación informativa que imponían los medios de comunicación, atendiendo a factores puramente económicos. Fue entonces cuando se decidieron a crear *Adbusters Media Foundation*, con la intención explícita de introducir el derecho a la comunicación en las constituciones de las naciones democráticas, e incorporarlo a la Declaración Universal de los Derechos del Hombre⁶.

Los problemas de *Adbusters* con las cadenas de televisión canadienses fueron continuos desde su fundación. Así, por ejemplo, ningún canal quiso emitir en 1997 el *spot* *Autosaurus* donde se preconizaba el final del poder del automóvil –y con él, el de la sociedad occidental tal y como la conocemos– equiparando su extinción a la de los dinosaurios. De poco sirvieron las continuas reclamaciones de los abogados de *Adbusters* ante los tribunales. Las compañías televisivas reivindicaban su derecho a *no contaminar la pureza de unos medios pensados exclusivamente para comunicar mensajes comerciales*.

La situación cambió finalmente en 2009, año en el que la Corte Suprema de Columbia Británica falló a favor del derecho de *Adbusters* a contratar espacios publicitarios en los medios de comunicación de la provincia.

Adbusters está en contra de la publicidad comercial porque la culpa de jugar un papel fundamental en el mantenimiento de la cultura de consumo. Este argumento se basa en el convencimiento de que la industria de la publicidad dedica grandes esfuerzos y gastos para provocar deseos de compra en el individuo, y hacer que éste construya su identidad en función de los productos que adquiere. *Adbusters* considera que la publicidad comercial ha *colonizado* la mente y el discurso del ser humano y se ha infiltrado en todos los ámbitos en los que mujeres y hombres desarrollan sus actividades cotidianas. Por todo ello, sus miembros proponen luchar contra los efectos negativos de la publicidad comercial, y para lograrlo vienen aplicando diferentes estrategias de comunicación que se incluyen dentro de la *culture jamming*.

4.2. Résistance à l'Aggression Publicitaire (RAP).

R.A.P. es una asociación que lucha contra los abusos de la publicidad en Francia. Su página web está encabezada por una reflexión del escritor François Brune donde queda reflejada su ideología: *La publicidad es ese discurso ideológico que conduce a no ver ya las realidades de la vida, sus valores, las dimensiones del ser humano, y a los mismos seres humanos más que como mercancías que se fabrican y se venden*.

Las actividades de R.A.P., más modestas que las de la organización canadiense *Adbusters*, demuestran que es posible perseguir los mismos objetivos con recursos económicos más limitados, y estrategias de comunicación menos espectaculares que incluyen, de manera relevante, el desarrollo de *software* capaz de bloquear el *spam* en la red y otras actividades enmarcadas en la *culture jamming*.

⁶The Media Carta Manifesto. <https://www.adbusters.org/campaigns/mediacarta>.



Figura 18. R.A.P. Impresión de pegatinas

En 2010 miembros de R.A.P. amontonaron folletos publicitarios frente a la Asamblea Nacional, en París, para denunciar lo que consideraban un abuso y un desperdicio de papel que las sociedades actuales no deben consentir.

R.A.P. recurre, con frecuencia, a la impresión de pegatinas. Las que muestran la imagen, fechadas en 2005, critican, con estilos diferentes, el consumo irreflexivo en determinadas festividades, como san Valentín, o el lavado de cerebro que causa la publicidad en el ser humano.

4.3. Casseurs de Pub .

Casseurs de Pub es una asociación sin ánimo de lucro que se creó en Lyon, Francia, en 1999. La asociación defiende los derechos del hombre, los valores republicanos, la democracia, la no violencia y el denominado “decrecimiento sostenible”. Critica cualquier forma de totalitarismo y de discriminación y propone un combate no violento contra los excesos de la publicidad y el consumo. Para lograr esto último, sus miembros llevan años organizando campañas como la denominada *Por una vuelta al colegio sin marcas*.



Figura 19. Casseur de Pub. Campaña “Por una vuelta al colegio sin marcas

En el texto que acompaña a la imagen, leemos: *En el siglo XVI, cuando los españoles desembarcaron en América, marcaron con hierros candentes los rostros de los nuevos esclavos indios. La traducción inglesa de ‘marca’ es ‘brand’, que viene de ‘brandon’, una herramienta que se emplea para marcar el ganado. Hoy, las multinacionales emplean todas las técnicas de manipulación a través de la publicidad para grabar sus signos en tu cerebro. ¿Eres esclavo de las marcas? Entonces, ¡desmárcate! Resiste a la tiranía de las marcas*



Figura 20. Nº de noviembre de 2005 de ‘Casseurs de pub’.

Como *Adbusters*, *Casseurs de pub* divulga sus ideas a través de una revista homónima, de periodicidad anual, que se vende mediante suscripción o directamente en quioscos. Su tirada alcanza los 43.000 ejemplares y desde 2005 se entrega junto a la revista mensual *La Décroissance*.

Con el fin de mantenerse fiel a sus ideales *Casseurs de pub* no admite publicidad en sus páginas, donde, sin embargo, abundan las ilustraciones de profesionales del género como Lefred-Thouron, Colcanopa, Piccolo, Pierre Druilhe, Andy Singer, Raoul Anvélaout o Ward Sutton.

5. CONCLUSIONES

El interés por la comunicación gráfica de reivindicación sociopolítica está presente en las principales historias del diseño gráfico. Autores relevantes como Meggs, Hollis o Satué le conceden a este tema espacios significativos en sus textos y destacan la pulsión emotiva que se explicita en la mayoría de los ejemplos que seleccionan.

Las décadas de 1960 y 1970 asisten a la eclosión de una serie de movimientos políticos contestatarios que utilizan la comunicación gráfica como estrategia de penetración social de sus ideas. Se apoyan, para ello, en opciones que se remontan a la inmediata posguerra como la Internacional Letrista y la Internacional Situacionista., o al período de Entreguerras., de donde toman el uso de mensajes directos, que apelan a las emociones, así como la iconografía del culto al líder, cuyos antecedentes pueden rastrearse tanto en la tradición del santoral cristiano como en su adaptación a la imagen de los líderes revolucionarios. De este lenguaje, vinculado a posiciones de crítica social o política, forjado en la década de los años 30, se recuperan estilos gráficos expresionistas, formas sintéticas a base de manchas y tintas planas, colores asociados a la acción y símbolos tomados de los movimientos obreros de comienzos del siglo XX.

A partir de la década de 1980, las contradicciones del sistema socioeconómico y político occidental determinan la consolidación de posturas críticas contra la presencia abusiva de la publicidad en los espacios públicos y privados, cuyos antecedentes se remontan a la década de 1960 y a documentos como *First Things First* (1964) que hacen una revisión ética del diseño gráfico. La protesta se orienta ahora hacia la contra-publicidad y el anti-consumismo, como estrategias de debilitamiento de los pilares del sistema capitalista.

En los dos períodos estudiados, los ejes que vertebran a todas estas prácticas son el compromiso, la revisión y crítica del papel del diseño gráfico en las sociedades contemporáneas, y el uso de la comunicación gráfica como medio para dar visibilidad a determinados mensajes dentro del activismo social.

6. BIBLIOGRAFÍA

AIGA, The Professional Association for Design (Mayo 2009) *Meshed Histories: The Influence of Screen Printing on Social Movements*. Recuperado el 16 de noviembre de 2016, de <http://www.aiga.org/meshed-histories-the-influence-of-screen-printing-on-social-movements/>

ADBUSTERS MAGAZINE. *The Media Carta Manifesto*. Recuperado el 17 de abril de 2017. <https://www.adbusters.org/campaigns/mediacarta>.

ASSOCIATION RÉSISTANCE À L'AGRESSION PUBLICITAIRE (R.A.P.). Recuperado el 20 de Enero de 2017, de <http://antipub.org/>

BAINES, J. (2010) *Free Radicals*. *Afterall Online Journal of arts Research Centre of University of the Arts London* . Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de <https://www.afterall.org/online/radical.printmaking#.WWJ2J4jyjIX>

BANCROFT LIBRARY COLLECTION. (2015) U.C. Berkeley 1970 .workshop posters. Recuperado el 15 de Enero de 2017, de <http://www.docspopuli.org/articles/Bancroft/1970workshop.html>

BIERUT, M. (2008). *Will the Real Ernst Bettler Please Stand Up?* .DESIGN OBSERVER .Observer Omnimedia LLC 2003-2017 . Recuperado el 10 de febrero de 2017, de <http://designobserver.com/feature/will-the-real-ernst-bettler-please-stand-up/6427>

CASSEUR DE PUB. (1999) Recuperado el 12 de enero de 2017, de <http://www.casseursdepub.org/index.php>

CENTER FOR COMMUNICATION AND CIVIC ENGAGEMENT *Culture Jamming and Meme-based Communication*. Recuperado el 16 de febrero de 2017, de <http://depts.washington.edu/ccce/polcommcampaigns/CultureJamming.htm>

CLEMENTE, N. (2012) *Diseño gráfico y reivindicación*. Monográfica.org. Revista temática de diseño, 2.. Recuperado el 23 de marzo de 2017, de <http://www.monografica.org/02/Art%C3%ADculo/3065>

CUSHING, L. (2009). *Origins of the clenched fist-peace symbol combination graphic* Recuperado el 23 de Enero de 2017, de <http://www.docspopuli.org/articles/Fist-Peace.html>

CUSHING, L. (2009). U.C. Berkeley 1970 workshop posters . Recuperado el 23 de Enero de 2017, de <http://www.docspopuli.org/articles/Bancroft/1970workshop.html>

CUSHING, L. (2015). *A brief history of the "clenched fist" image* . Recuperado el 23 de Enero de 2017, de <http://www.docspopuli.org/articles/Fist.html>

CUSHING, L. (2015). *Posters for Peace* . Recuperado el 23 de Enero de 2017, de <http://www.docspopuli.org/articles/Bancroft/1970folio/1970folio.html>

CUSHING, L. (2015). *The origin of the Peace Symbol* Recuperado el 23 de Enero de 2017, de <http://www.docspopuli.org/articles/PeaceSymbolArticle.html>

ESKILSON, S.(2012). *Graphic Design: A New History*. Yale:University Press.

FLAIGLEY, L.(1999). *Literacy as Design*. Recuperado el 12 de marzo de 2017 https://www.la.utexas.edu/users/faigley/work/material_literacy/literacy.html

GARBOR, P. (2008) *Mai 68 à la Galerie Anatome . Entre Révolte et L'imaginaire de la Révolte*. Recuperado el 13 de noviembre de 2016, de <http://paris.blog.lemonde.fr/2008/05/27/mai-68-a-la-galerie-anatome-entre-revolte-et-limaginaire-de-la-revolte/>

GRÀFFICA.INFO.CULTURA VISUAL (2015). Recuperado el 12 de marzo de 2017, de <http://graffica.info/>

HOLLIS, R (1994). *El Diseño Gráfico. Una historia abreviada*. Barcelona, Destino.

LIVINGSTON, A.& LIVINGSTON, I. (2003). *The Thames & Hudson Dictionary of Graphic Design and Designers (World of Art)*. London: Thames & Hudson.

MEGGS, P.B. & PURVIS, A.W. (2009). *Historia del diseño gráfico*. Barcelona: RM

MOTAVALLI, J.(1996) *Cultural Jammin*. En The Environmental Magazine Recuperado el 17 de abril de 2017, de <http://www.emagazine.com/magazine-archive/cultural-jammin>

PEN, J (2010-2017) *Magazine Provo*. Recuperado el 27 de abril de 2017 de <http://provo-images.info/gno.html>

POYNOR, R. (Febrero,2003) *The 'Ernst Bettler' problem*. Eye Magazine (1990-2017) Recuperado el 6 de octubre de 2016, de <http://www.eyemagazine.com/opinion/article/the-ernst-bettler-problem>

SATUÉ, E. (2012). *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días*. Madrid: Alianza Forma.

SITOGRAPHICS (S/F) *Atelier Populaire*. Recuperado el 3 de diciembre de 2016, de http://www.sitographics.it/imagini_atelier-populaire.html

TARBLE ARTS CENTER. EASTERN ILLINOIS UNIVERSITY (2016). *TheSituationists*. Recuperado el 25 de Febrero de 2017 de <http://detournementexhibition.org/situationist.php>

TEMPEST, G. (2006). *Anti-Nazism and the Ateliers Populaires:The Memory of Nazi Collaboration in the Posters of Mai '68*. Recuperado el 20 de diciembre de 2016, de http://www.docspopuli.org/articles/Paris1968_Tempest/AfficheParis1968_Tempest.html

THE POSTER COLLECTIVE. (S/F) .Recuperado el 18 de diciembre de 2016, de <http://poster-collective.org.uk/index.php>

VALLEN, M (2001). *DEMAND THE IMPOSSIBLE!- Posters From The 1968 Paris Uprising* . Recuperado el 20 de noviembre de 2016, de <http://www.art-for-a-change.com/Paris/paris2.html>

WILSON, S. (2009). *The posters workshop*. Recuperado el 27 de Febrero de 2017, de <http://www.posterworkshop>.

LA HUELLA DEL ESTILO INTERNACIONAL EN EL LENGUAJE GRÁFICO CONTEMPORÁNEO

M. Lorca, R. Ibáñez, A. Sánchez¹

1. Escola d'Art i Superior de Disseny de València

A. Acosta²

2. Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela

Resum

En 2011, el professor i expert en comunicació visual Rick Poynor va redactar unes notes amb motiu de la concessió al dissenyador suís Armin Hofmann (Winterthur, 1920) de la medalla de AIGA (American Institute of Graphic Arts). En elles citava a Hans-Ulrich Allemann, que va ser alumne de Hofmann en la Kunstgewerbeschule de Basilea en la dècada de 1960, i ho feia per a destacar el compromís moral d'un dels representants més significatius de l'Estil Gràfic Internacional. Allemann afirmava estar convençut que Hofmann mai va acceptar l'explotació que van fer les grans empreses i corporacions d'aquest estil, i afegia: "[Hofmann] va preveure que el que va començar com una teoria utòpica es convertiria en un estil. Açò era alguna cosa en el que ell no estava interessat. El temps ha demostrat que tenia raó" (Poynor, 2011).

Va ser, realment, l'Estil Gràfic Internacional una teoria utòpica? Va haver-hi, com diu Allemann, un ús mercantilista del seu llenguatge? Van acceptar els seus membres de bon grat, en cas de ser certa l'afirmació, aqueixa deriva? Perviuen hui, entre la pluralitat de llenguatges i de perspectives que defineixen al disseny gràfic contemporani, els valors ètics i les singularitats formals de l'Estil Gràfic Internacional?

Aquest article té per objectiu respondre, en la mesura del possible, a aquestes preguntes, analitzant l'obra de Josef Müller-Brockmann, com a paradigma de l'Estil Gràfic Internacional. La persistència de les seues idees i del seu llenguatge gràfic en dissenyadors de generacions posteriors, que mantenen viva l'essència ètica i estètica de Müller-Brockmann, és la hipòtesis d'aquest treball. Per a açò s'han estudiat obres de Chermayeff & Geismar & Aviv, Wim Crowell, Vignelli Design i Experimental Jetset, que revelen fidelitat als principis de l'Estil Internacional.

Paraules clau

Estil Gràfic Internacional; Josef Müller-Brockmann; Chermayeff & Geismar & Aviv, Wim Crowell, Vignelli Design; Experimental Jetset.

Resumen

En 2011, el profesor y experto en comunicación visual Rick Poynor redactó unas notas con motivo de la concesión al diseñador suizo Armin Hofmann (Winterthur, 1920) de la medalla de AIGA (American Institute of Graphic Arts). En ellas citaba a Hans-Ulrich Allemann, que fue alumno de Hofmann en la Kunstgewerbeschule de Basilea en la década de 1960, y lo hacía para destacar el compromiso moral de uno de los representantes más significativos del Estilo Gráfico Internacional. Allemann

afirmaba estar convencido de que Hofmann nunca aceptó la explotación que hicieron las grandes empresas y corporaciones de dicho estilo, y añadía: “[Hofmann] previó que lo que comenzó como una teoría utópica se convertiría en un estilo. Esto era algo en lo que él no estaba interesado. El tiempo ha demostrado que tenía razón” (Poynor, 2011).

¿Fue, realmente, el Estilo Gráfico Internacional una teoría utópica? ¿Hubo, como dice Allemann, un uso mercantilista de su lenguaje? ¿Aceptaron sus miembros de buen grado, en caso de ser cierta la afirmación, esa deriva? ¿Perviven hoy, entre la pluralidad de lenguajes y de perspectivas que definen al diseño gráfico contemporáneo, los valores éticos y las singularidades formales del Estilo Gráfico Internacional?

Este artículo tiene por objetivo responder, en la medida de lo posible, a esas preguntas, analizando la obra de Josef Müller-Brockmann, como paradigma del Estilo Gráfico Internacional. La persistencia de sus ideas y de su lenguaje gráfico en diseñadores de generaciones posteriores, que han pretendido mantener viva la esencia ética y estética de Müller-Brockmann, es la hipótesis de este trabajo. Para ello se han estudiado obras de Chermayeff & Geismar & Aviv, Wim Crowell, Vignelli Design y Experimental Jetset, cuyas características revelan fidelidad a los principios del Estilo Internacional.

Palabras clave

Estilo Gráfico Internacional; Josef Müller-Brockmann ; Chermayeff & Geismar & Aviv, Wim Crowell, Vignelli Design; Experimental Jetset.

Abstract

In 2011 visual communication expert Rick Poynor wrote a words of tribute in Armin Hofmann' honour. That year the swiss designer was awarded by AIGA (American Institute of GraphicsArts). Poynor quoted in his words Hans-Ulrich Allemann, ancient Hofmann pupil in Kunstgewerbeschule of Baselduring 1960s. He did it with the aim of proving Hofmann ethic engagement. Allemann was convenced that Hofmann ever accepted the commercial using that the big companies did during that decade of the so-called International Graphic Style. Hofmann, well-known thanks to his works in that style, "[...] foresaw that what began as a utopian theory would finish being a mere style. He wasn't interested in that option. Time has demonstrated that Hofmann was right "(Poynor, 2011).

Was International Graphic Style a utopian theory? Could have had its language a comercial using, as Allemann says? Had their designers willingly accepted that comercial using? Are yet the International Graphic Design tenets valid?

Answering to these questions in so far as possible is the aim of this article. Josef Müller Brockmann works' analysis has been the axis of our research because of he was a basic main stay of the International Graphic Style. The starting point that works as hypothesis is verifying Müller Brockmann ideas persistence into contemporary and

younger designers as Chermayeff & Geismar & Aviv, Wim Crowell, Vignelli Design y Experimental Jetset.

Keywords

International Graphic Style & Josef Müller-Brockmann & Chermayeff & Geismar & Aviv & Wim Crowell & Vignelli Design & Experimental Jetset.

1. INTRODUCCIÓN

El Estilo Gráfico Internacional, que adquirió cuerpo después de 1945, se considera en muchos aspectos heredero del Movimiento Moderno de Entreguerras o, como afirma Hollis (2006), la evolución lógica del mismo. Sus planteamientos estéticos, revisados en unos casos, o simplemente actualizados en otros, son similares a los que, en su momento, defendieron los diseñadores de la Bauhaus, los constructivistas soviéticos o los neoplasticistas holandeses. Sin embargo, el sustrato ético sobre el que reposaba la actividad de esas vanguardias experimentó, en el contexto del Estilo Gráfico Internacional, una evolución inesperada –no compartida necesariamente por sus representantes más comprometidos–, cuyas consecuencias afectaron a la credibilidad e imagen pública del movimiento.

Si bien es cierto que la manera de comunicar del Estilo Gráfico Internacional se extendió por todo el mundo, es verdad que arraigó de manera especialmente significativa en Suiza, país que, tras el final de la II Guerra Mundial, se convirtió en una potencia gráfica de primer orden. De hecho fue allí, en Suiza, donde surgieron, se definieron y concretaron una filosofía y una metodología de trabajo que, casi inmediatamente, se difundieron a escala planetaria, convirtiéndose en pocos años sus soluciones estéticas en la cara visible de las grandes empresas internacionales.

No es casual que el Estilo Gráfico Internacional naciera en Suiza. Este país, teóricamente neutral durante la guerra, se había convertido en refugio de no pocos artistas y diseñadores de Vanguardia que huían de la contienda. Incluso antes de que estallara el conflicto, algunos de los que escapaban de los regímenes totalitarios instaurados en diferentes países europeos habían fijado su residencia en Suiza. Ese fue el caso de Johannes Itten, el primer director del *Vorkurs* (curso introductorio) de la Bauhaus, o de Jan Tschichold, el teórico de la Nueva Tipografía, que se habían instalado en Basilea, donde el primero, suizo de nacimiento, ejercía funciones de director en la Kunstgewerbeschule o Escuela de Artes y Oficios de la ciudad. Allí fue donde se educó, entre otros, Emil Ruder, que, más tarde, sería, junto a compatriotas como Armin Hofmann o Josef Müller-Brockmann, uno de los representantes más significativos del Estilo Gráfico Internacional. La escuela de Basilea, igual que la Kunstgewerbeschule de Zurich, llevaba un tiempo actualizando su proyecto educativo con criterios innovadores –introduciendo en él, por ejemplo, las teorías de la Gestalt–, con el fin de adaptarlo a las exigencias de la vida moderna y dejar atrás un pasado centrado en la formación de artesanos tradicionales. No fue ajena a esta situación la influencia ejercida por aquellos diseñadores suizos que, como Max Bill o Theo Ballmer, habían decidido residir de nuevo en su país después de formarse en la Bauhaus.

Hollis (2006) señala que en la difusión del Estilo Gráfico Internacional más allá de las fronteras suizas fue decisiva la intensa actividad desarrollada por la mayoría de sus representantes más conocidos, que asumieron encargos, dieron conferencias, participaron en seminarios y encuentros, y ejercieron la docencia en distintos países del mundo. Por su parte, el historiador y especialista en diseño gráfico Kerry William Purcell apunta que en este proceso también ejerció un papel significativo el fenómeno de la globalización que comenzó tímidamente a manifestarse en la década de 1950.

Así pues, desde Suiza, núcleo fundamental donde se gestó y cobró vida, el Estilo Gráfico Internacional extendió su ámbito de influencia con rapidez a lo largo de la década de 1950, implantándose sus fórmulas con especial fortuna –y diferentes resultados- en Holanda y Estados Unidos. En la primera de esas naciones fue importante la labor ejercida, tanto en el plano de la actividad profesional como en el de la docencia, Wim Crouwel, cofundador del estudio *Total Design* en 1963. La defensa encendida y prolongada en el tiempo de los principios del Estilo Gráfico Internacional le valió a Crouwel, como veremos más adelante, críticas muy negativas, entrada la década de 1970. Eran años en los que los diseñadores e intelectuales de la Posmodernidad madura asociaban el concepto de comunicación del Estilo Gráfico Internacional a unos valores sociales y culturales que no compartían.

En Estados Unidos el nivel de arraigo que alcanzó el Estilo Gráfico Internacional puede, en principio, causar una cierta sorpresa. En este país las estéticas de la Modernidad no habían tenido excesivo eco popular durante el periodo de Entreguerras, y ello a pesar de la labor desarrollada por algunos profesionales como Agha, Alexey Brodovitch, Lester Beall o Paul Rand; la política de comunicación de instituciones culturales como el MoMA neoyorquino, o los trabajos auspiciados por la agencia estatal WPA. Para un porcentaje significativo de norteamericanos, los estilos modernos, además de resultar incomprensibles en muchos casos, estaban asociados a ideologías revolucionarias de izquierdas que no compartían. ¿Qué hizo posible, por tanto, que cambiara esa percepción después de 1945? ¿Qué ocurrió para que la carga ideológica del Constructivismo, la radicalidad ética y estética de Dadá o De Stijl, o la fama de nido de izquierdistas que arrastró durante años la Bauhaus dejaran de causar inquietud?

Eskilson (2012), relaciona esta evolución en la mentalidad del norteamericano medio con un cierto cambio en la apreciación de las vanguardias que habían introducido las circunstancias y las consecuencias de la guerra. Sus miembros simbolizaban ahora, de alguna manera, la lucha contra el totalitarismo fascista que había arrasado Europa; pero, también, la pugna con el totalitarismo comunista, cuya apuesta por la estética del Realismo Socialista, después de la llegada de Iósif Stalin al poder, había acabado con los experimentos plásticos de la década de 1920. Las propuestas artísticas y de diseño de la vanguardia se presentaban tras la contienda como expresión plástica de las sociedades democráticas. Así pues, de la mano del Estilo Gráfico Internacional, Eskilson (2012), “los trabajos hasta entonces radicales y políticamente comprometidos de Dadá, De Stijl, el Constructivismo soviético y la Bauhaus se reelaboraron transformándose en un discurso neutral de comunicación comercial”. (p. 300)

Esta percepción nueva de la vanguardia caló entre los empresarios norteamericanos, quienes advirtieron las cualidades positivas que ofrecía la estética del Estilo Gráfico Internacional para la comunicación de sus compañías.

Dice Eskilson (2012) que “El Estilo internacional arraigó en los EE UU después de la Segunda Guerra Mundial gracias, sobre todo, a que un grupo de empresarios de grandes corporaciones vieron en él un estilo políticamente neutro, que aparentaba ser eficiente y profesional [...]”.(p.300)

Además, continúa más adelante, aludiendo a la idea de presentar este estilo como propio del mundo democrático,

Dice Eskilson (2012):

[...] desde finales de la década de 1940 la abstracción geométrica había ganado prestigio porque había sido rechazada por Hitler y Stalin, quienes habían optado por estilos figurativos en sus campañas de propaganda política. Para los americanos, las ilustraciones realistas que habían constituido la base de su industria publicitaria, comenzaron a parecer obsoletas y demasiado cercanas a las idealizadas fantasías promovidas por los gobiernos fascistas durante la guerra. La despolitización practicada por los representantes del Estilo Internacional en Suiza hizo que, por ironías del destino, éste se convirtiera en el estilo elegido por las grandes empresas y corporaciones, que deseaban promover sus productos a escala internacional, sin despertar el fantasma del nacionalismo.(p. 300)

Hemos partido de la de la hipótesis de que determinados rasgos formales atribuidos al Estilo Gráfico Internacional se podían observar en diseñadores posteriores -e incluso en los más jóvenes- mucho tiempo después de la llegada de nuevos aires al diseño gráfico en las dos últimas décadas del siglo XX. Hemos podido observar que determinados diseñadores, ateniéndose a una metodología rigurosa en los compositivo, limpia en la valoración del vacío y contenida en su cromatismo hacían propuestas gráficas muy eficaces en lo comunicativo y con una gran cuidado por los valores asociados a la elegancia, la claridad y la sutileza, sin tener que recurrir a los artificios coloristas y abigarrados de los diseñadores posmodernos.

Se trataba, por tanto, de rastrear la huella del Estilo Gráfico Internacional en la obra de diseñadores actuales y de encontrar la relación entre su compromiso ético y su estética gráfica.

La pregunta que nos hemos hecho para confirmar o descartar esta hipótesis es la siguiente:

¿Perviven hoy, entre la pluralidad de lenguajes y de perspectivas que definen al diseño gráfico contemporáneo, los valores éticos y las singularidades formales del Estilo Gráfico Internacional?

Esta idea nos ha llevado a analizar la obra de destacados representantes de tres generaciones de diseñadores gráficos que defienden los principios gráficos y éticos del Estilo Gráfico Internacional, para comprobar hasta qué punto se mantenían a lo largo del tiempo los rasgos definitorios de este estilo en diseñadores de la generación posterior. Del conjunto de excelentes grafistas de esta tendencia, hemos tomado como modelo la filosofía de trabajo y la obra del máximo exponente del Estilo Tipográfico Internacional / Escuela Suiza, Josef Müller-Brockmann, considerando que aún la respon-

sabilidad ética con la coherencia estética en toda su carrera y que ha aportado a la historia del diseño gráfico no sólo una obra relevante sino un corpus teórico y una notable labor docente.

Hemos comprobado que diseñadores de diferentes edades y que trabajan en épocas alejadas de la generación de Müller – Brockmann se sienten identificados con las ideas que sustentaban su trabajo gráfico y, por lo tanto, con la estética que se deriva de esas ideas.

Partiendo de las señas de identidad de Müller-Brockmann, lo hemos elegido como “modelo” y hemos establecido dos “generaciones” posteriores a la suya: la que denominamos *Generación Intermedia*, representada por : Wim Crowwel, Chermayeff, Geismar & Haviv, y Vignelli Designs, y la *Última Generación*, representada por Experimental Jet Set.

2. EL MODELO: JOSEF MÜLLER-BROCKMANN

El orden, la armonía y la claridad que, desde el punto de vista formal, caracterizan al Estilo Gráfico Internacional ayudaron psicológicamente a darle de nuevo coherencia, solidez y rigor a un mundo que acababa de salir del caos y la confusión de la guerra. Ese fue el propósito que guió la labor de Josef Müller-Brockmann (Rapperswil, 1914-Unterengstringen, 1996): “Después de cuatro lamentables años de guerra quise tener un papel positivo y constructivo en la sociedad [...]. Podía mejorar la comunicación gráfica mediante una tipografía racional y objetiva y una fotografía funcional y no manipulada” (Schwemer-Scheddi, 1995)

Conviene advertir, por otra parte, que fue en el ámbito del diseño de imágenes corporativas donde el Estilo Gráfico Internacional alcanzó, dentro y fuera de Estados Unidos, un mayor esplendor. Valorando este fenómeno, Eskilson afirma que las grandes multinacionales “reinventaron la ideología universalista del comunismo utópico expresada a través de la abstracción geométrica y la usaron para imponer su autoridad a escala global, con el objetivo de apuntalar y garantizar su dominio sobre el sistema capitalista”.(Eskilson, 2012, p. 300)

La despolitización experimentada por el Estilo Gráfico Internacional de la que habla Eskilson generó polémica y no necesariamente fue intelectualmente defendida ni tan siquiera por quienes, con su permisividad, habían contribuido a ella. Los grandes representantes suizos del Estilo Gráfico Internacional, con su insistencia en poner el acento en la objetividad, parecían haber ignorado deliberadamente que ni el contenido ni el continente del mensaje pueden ser neutrales. Sin embargo, todos ellos seguían defendiendo la responsabilidad ética del diseñador y su papel como instrumento de cambio social. En este sentido, se consideraban claros herederos del Movimiento Moderno. Müller-Brockmann, por ejemplo, redactó, al inicio de su carrera, una lista de actividades con las que no quería tener relación profesional alguna. Lo cuenta así en su libro de memorias

Josef Müller-Brockmann (1994) dice: “Elaboré una lista de productos e ideas con los que no quería sentirme involucrado, como el tabaco, el alcohol, los juguetes relacionados con la guerra, las instituciones militares, la especulación inmobiliaria y los partidos políticos. He sido fiel a estas directrices hasta el presente”.

Müller-Brockmann trabajó para empresas como IBM, Olivetti, Geigy, Swiss Railway o las porcelanas Rosenthal, manteniéndose activo hasta su muerte en Zurich en agosto de 1996. Es cierto que , sin embargo, como apunta

Hollis (1996, septiembre):

A pesar de poseer un estudio dedicado a la publicidad, su relación con este tipo de comunicación no fue nunca del todo satisfactoria pues, por un lado, suponía un obstáculo insalvable para el desarrollo de su rígido lenguaje visual, pero también suponía una contradicción con una cierta posición de responsabilidad social. Fue obligado a renunciar como presidente de la Verband Schweizerischer Grafiker, la asociación que agrupaba a los diseñadores gráficos suizos, ante su alejamiento de los intereses profesionales más convencionales.

Müller-Brockmann, como los restantes colegas suizos del Estilo Gráfico Internacional, vinculaba su responsabilidad social con la defensa de un diseño atemporal, impersonal y universal, capaz de satisfacer de manera objetiva e imparcial las necesidades de cualquier colectivo, sin condicionantes locales –exigencia esta última lógica en el contexto de una sociedad como la suiza donde conviven cuatro lenguas oficiales-, recurriendo para lograrlo a procedimientos racionales y persiguiendo unos resultados formales de los que están ausentes las exageraciones, las extravagancias y las afirmaciones grandilocuentes propias de otros estilos gráficos.

Para alcanzar esos objetivos y, a la vez, hacer atractivos sus diseños, los representantes de este estilo apostaron por la legibilidad que relacionan con el uso de la retícula; la composición asimétrica característica que puede entenderse como un deseo de distanciarse conscientemente de la predilección por la simetría propia de los totalitarismos de cualquier signo; el empleo de la fotografía que es tildada de objetiva, a diferencia de la ilustración, el interés por la tipografías de palo seco que se reputan de racionales y científicas; la valoración del vacío porque menos es más, y la contención cromática con la que se persigue evitar cualquier connotación emotiva



Figura 1. Josef Müller-Brockmann:Carteles de 1964 y 1968 para el Opernhaus de Zurich.

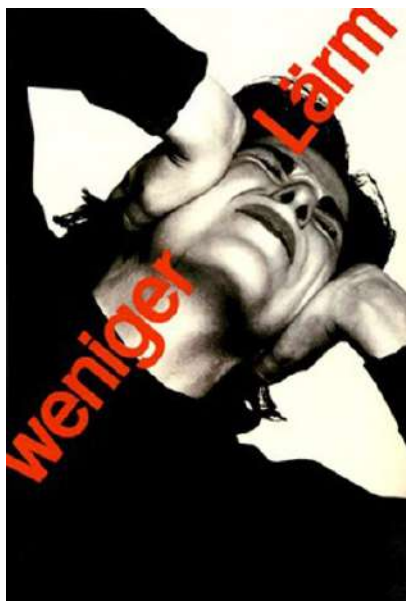


Figura 2. Josef Müller-Brockmann: "Weniger Lärm" ("Menos ruido"), 1960.

Sobre el papel y la importancia de la retícula, decía así Müller-Brockmann:

Schwemer-Scheddin (1995):

La retícula ha existido en la planificación urbana, por ejemplo, en China, por lo menos desde el año 1500 a C. Las calles rectilíneas son la solución más económica. Lo que hice fue aplicar el sistema de cuadrícula en el diseño gráfico. El impulso para hacer esto no vino solo de la arquitectura. La tipografía desde Gutenberg ha luchado por el orden. La retícula es un sistema de organización que permite alcanzar un resultado ordenado con un coste mínimo. El problema se resuelve con más facilidad, más rápido y mejor. Convierte la organización arbitraria del texto en un sistema lógico que está de acuerdo con el contenido. Crea una uniformidad que supera las fronteras nacionales, y ello es una gran ayuda para la publicidad [...]. Un diseño objetivo y racional significa un diseño legible y una información objetiva que se comunica sin exageraciones y sin subjetividad emocional.

Y sobre la fotografía, comentaba en la misma entrevista lo siguiente:

Schwemer-Scheddin (1995):

Las ilustraciones siempre se consideran un producto artístico, una declaración subjetiva. La fotografía es un reflejo fidedigno de la realidad que me permite hacer una declaración de objetivos. La emoción en las imágenes y en las pinturas que describen ideas y visiones puede producir verdaderas obras de arte, pero en la publicidad valoro que es necesaria la mayor objetividad posible.

En cuanto a la tipografía, la favorita de Müller-Brockmann fue la Akzidenz Grotesk que puso en circulación la fundición H. Berthold AG en 1896:

Schwemer-Scheddin (1995):

He llegado a valorar la Akzidenz Grotesk más que a sus sucesoras Helvetica y Univers. Es más expresiva y sus fundamentos formales son más universales. El final de la "e", por ejemplo, es una diagonal que produce ángulos rectos. En el caso de la Helvetica y la Univers las terminaciones son rectas, produciendo ángulos agudos u obtusos, ángulos subjetivos.

También admiraba las clásicas romanas como Garamond, Bodoni, Caslon y Baskerville. En general, prefería las tipografías neutrales, racionales, anónimas, según su propia terminología. Letras construidas, por tanto, mediante formas geométricas universales, como el círculo, el triángulo y el cuadrado. Desde su punto de vista, el empleo de esas formas hace las letras "racionales y objetivas y les proporciona una elegancia que es reconocida por otras culturas".(Schwemer-Scheddin,1995)

En la difusión de las características que identifican la producción del Estilo Gráfico Internacional más allá del núcleo suizo desempeñaron un papel fundamental las publicaciones especializadas que se editaron en Suiza en esos años, como la ya desaparecida Neue Graphik, que se publicó entre 1955 y 1962; Graphis, fundada en 1945, y Typographische Monatsblätter, que vio la luz en 1933. Asimismo, marcó un hito la puesta a la venta del número 11 de la revista de arquitectura Werk en noviembre de 1955, cuyo editor, Alfred Roth, decidió dedicarla por entero al diseño gráfico, encargando la tarea a Karl Gerstner, quien solicitó artículos de colaboración, entre otros, a Armin Hofmann y a Carlo Vivarelli.

Müller-Brockmann, cofundador de Neue Graphik, explicaba así, en 1995, las razones que lo habían movido a poner en marcha la revista:

Schwemer-Scheddin (1995):

En 1955 tuve la idea de fundar una revista de diseño gráfico, racional y constructiva, con el fin de hacer frente a la publicidad excesivamente irracional y pseudoartística que veía a mi alrededor. Dejé que la idea adquiriera madurez y luego pregunté a Lohse, Neuberger y Vivarelli si les gustaría colaborar.

La revista, trilingüe, recurrió a la tipografía Akzidenz Grotesk, que se usó, como aconsejaban las normas del Estilo Gráfico Internacional, solo en dos pesos. Con frecuencia, se publicaron en sus páginas artículos redactados conjuntamente por los cuatro co-editores y firmados bajo el acrónimo LMNV, según una práctica relativamente frecuente en los medios de la vanguardia de Entreguerras, que ellos recuperaron.

Igualmente, fue determinante en la divulgación del Estilo Gráfico Internacional el papel ejercido por determinados centros de enseñanza, como la Kunstgewerbeschule de Zurich, la Kunstgewerbeschule de Basilea o la Hochschule für Gestaltung (HfG) de Ulm.

De las escuelas suizas la de Zurich, donde se educó Müller-Brockmann, fue la que defendió, de manera más estricta, los postulados del Estilo Internacional. La escuela de Basilea, donde impartían clase Emil Ruder y Armin Hofmann, sin embargo, siempre –en opinión de Eskilson- se mostró más flexible.

En cuanto a la escuela de Ulm, fue fundada en 1951 por Max Bill, Otl Aicher e Inge Scholl y desarrolló un plan de estudios fuertemente enraizado en los postulados de la

Bauhaus. En sus cursos de diseño gráfico, el empleo de las formas geométricas, la tipografía sin serifa, la retícula y el uso de textos breves se convirtieron en normas de obligado cumplimiento.

3. LA GENERACIÓN INTERMEDIA: CHERMAYEFF & GEISMAR & VIGNELLI DESIGN, WIM CROWELL.

3.1 Chermayeff, Geismar & Haviv

En Estados Unidos, los criterios del Estilo Gráfico Internacional fueron secundados por diferentes centros de enseñanza superior, destacando, entre otros, el Instituto Tecnológico de Massachussets. En este país, como ya se ha mencionado más arriba, fue en el ámbito de la imagen de identidad donde el Estilo Gráfico Internacional alcanzó su mayor proyección y visibilidad públicas, destacando de manera especial la labor del estudio Chermayeff & Geismar, de donde salieron algunos de los logotipos más conocidos de la segunda mitad del siglo XX. El estudio fue abierto en Nueva York en 1957 por dos graduados en Yale, Ivan Chermayeff (Londres, 1932), hijo del arquitecto del Movimiento Moderno Serge Chermayeff, y Tom Geismar (Nueva Jersey, 1931), ambos galardonados en 1979 con la medalla del AIGA. A lo largo de las décadas de 1960 y 1970 Chermayeff & Geismar centró su actividad en el diseño de logotipos para empresas de la categoría de Pan Am, Mobil Oil, PBS, Chase Bank, Barneys New York, The Museum of Modern Art de Nueva York, Xerox, Smithsonian Institution, NBC, Cornell University, o National Geographic. El interés de Ivan Chermayeff y Tom Geismar por los logotipos no ha desaparecido con los años.

Tampoco se ha visto afectado por la incorporación de un tercer socio a la empresa en 2007, Sagi Haviv (Israel, 1974), quien, desde 2002, formaba parte de su plantilla de diseñadores.

De hecho, desde la incorporación de Haviv hasta nuestros días la agencia ha realizado o rediseñado los logos de The Library of Congress, Armani Exchange, el Kennedy Center Honors, la Hearst Corporation, el Southern Poverty Law Center, el John D. and Catherine T. MacArthur Foundation, Conservation International, y la Women's Tennis Association, entre otros. Chermayeff & Geismar se llama actualmente Chermayeff & Geismar & Haviv, pero sigue siendo un estudio intencionadamente pequeño, en el que solo trabajan once diseñadores además de los tres socios. Como declaró Sagi Haviv en una entrevista concedida a Computer Arts en mayo de 2011:

Garrick Webster (2011):

Mantenemos un estudio pequeño porque los tres socios queremos estar personalmente involucrados en cada proyecto. Quizá no sea esa la manera más provechosa de trabajar, pero garantiza que cada cliente recibe toda nuestra fuerza creativa y capacidad de síntesis y permite que el nivel de nuestros proyectos esté en la línea de lo que el estudio viene haciendo en los últimos 53 años.

Chermayeff & Geismar & Haviv es hoy, como lo era en 1957, un estudio cuyo *ethos* está dominado por dos principios fundamentales, claridad y sencillez; y cuyo objetivo, que explicitan en su web, es hacer del diseño gráfico una disciplina pensada para resolver problemas. Ese anhelo de claridad y sencillez, que conecta con la

reivindicación del orden perseguida por los diseñadores del Estilo Gráfico Internacional, se concreta en unos diseños atemporales, que resisten muy bien el trascurso del tiempo, y se adaptan cómodamente a las exigencias de las nuevas tecnologías porque, como afirma Haviv, las soluciones sencillas y contundentes son las que mejor responden a las necesidades que proceden de Internet o de los servicios de telefonía móvil.



Figura 3. Chase Bank, 1961.



Figura 4. National Geographic, 2002.



Figura 5. Library of the Congress, 2008.

3.2 Vignelli Design

También en Nueva York tiene su sede el estudio Vignelli Designs, que Massimo Vignelli (Milán, 1931 - New Cork, 2014) y su mujer Lella Valle (Udine, 1934 - New York, 2016) abrieron en 1971 dedicado tanto al diseño gráfico como al diseño de producto. Hoy día los trabajos de Vignelli Designs forman parte de las colecciones permanentes de varias instituciones culturales, como el Museo de Arte Moderno de Nueva York, el Metropolitan Museum of Art, el Brooklyn Museum y el Cooper-Hewitt Museum, todos ellos en Nueva York; el Musée des Arts Décoratifs de Montreal y el Museo Internacional de Diseño (Die Neue Sammlung) en Múnich. Sin embargo, la colección más grande está en el Vignelli Center for Design Studies integrado en el Rochester Institute of Technology de Nueva York, al que Vignelli donó su archivo en 2010.

El prestigio adquirido a lo largo de las últimas décadas por Massimo Vignelli se ha ido concretando en una serie de premios y galardones, de entre los que sobresalen los siguientes: Gran Premio de la Triennale de Milano, en 1964; el Compasso d'Oro de la Associazione per il Disegno Industriale en 1964 y 1998; el New York Art Directors Club Hall of Fame en 1982; la Medalla de Oro del AIGA en 1983, y el Honorary Royal Designer for Industry en el año 1996. Asimismo, sus diseños se han exhibido en ciudades de todo el mundo y está en posesión de doctorados honoríficos otorgados por diversas universidades norteamericanas y por la Universidad de Venecia. Lella Vignelli, por su parte, también está en posesión de diferentes galardones y algunos de sus trabajos forman parte, igualmente, de las colecciones permanentes de distintos museos.ⁱ

La búsqueda del orden, la claridad y la armonía ha sido siempre una constante en la labor de Massimo, y ese anhelo, en opinión de Alice Twemlowⁱⁱ catedrática de diseño en la School of Visual Arts de Nueva York, se refleja en su mesa de trabajo.

Vignelli siempre ha creído en los valores que defendía el diseño vinculado al Movimiento Moderno y, por eso, muchos de sus trabajos, tanto gráficos como de otra índole, pueden considerarse excelentes muestras del mismo. R. Roger Remington, profesor de diseño gráfico en el Rochester Institute of Technology y director del Vignelli Center for Design Studies integrado en dicha institución, propone como ejemplos significativos del lenguaje de Vignelli:

Remington (2012):

[...] la identidad corporativa de American Airlines (1967), los gráficos para el Servicio de Parques Nacionales de Estados Unidos (1977), el mapa del metro para la MTA New York City Transit Authority (1970) o el diseño interior de la Iglesia de San Pedro en Nueva Cork

(1977), donde 'el concepto de diseño total' del estudio se aplicó desde el órgano y los muebles a los accesorios litúrgicos en plata.

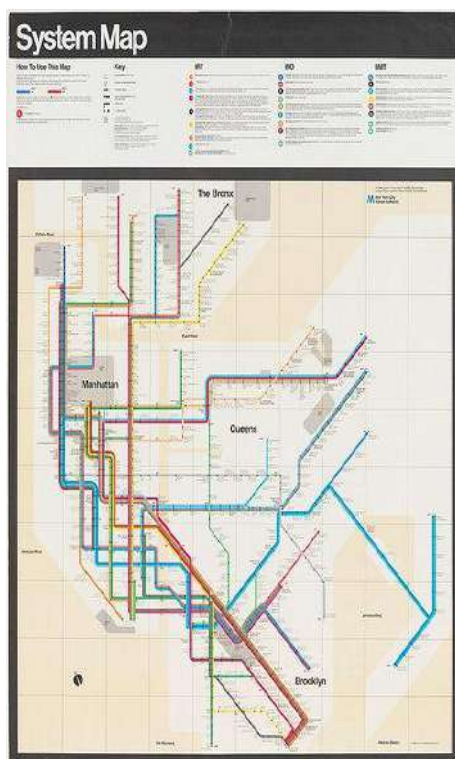


Figura 6. Plano del metro de Nueva York, 1970 (edición de 1978).

Los Vignelli no simpatizan con los valores éticos y estéticos de la Posmodernidad y, de hecho, Massimo, con frecuencia, ha expresado claramente la opinión negativa que tiene sobre la misma, a la que acusa de trivial y superficial. A su juicio, decía en 2012 en una entrevista publicada en el número 83 de Eye, hay dos tipos de diseñadores gráficos:

Remington (2012):

Uno de ellos está ligado a la historia, la semiótica y la resolución de problemas. El otro está más relacionado con las artes liberales pintura, artes figurativas, publicidad, tendencias y moda. Realmente, hay dos caminos diferentes. El primer tipo de diseñador está más interesado en observar la naturaleza del problema y en organizar la información. Esa es nuestra manera de entender el diseño gráfico. Para mí el diseño gráfico consiste en organizar la información. El otro tipo está más interesado en la apariencia y quiere cambiar las cosas continuamente. Quiere estar al día, ser atractivo, moderno. David Carson es un ejemplo perfecto de esta otra clase de diseñador gráfico. Tengo un tremendo respeto por gente como Carson. No creo que sea un diseñador gráfico, pero es inteligente, se autopromociona muy bien y sabe organizar las cosas. Su trabajo es fascinante. Estos dos tipos de diseñadores son completamente diferentes el uno del otro. Uno representa la vertiente estructurada y el otro la emocional.

Müller-Brockmann trabajó para empresas como IBM, Olivetti, Geigy, Swiss Railway o las porcelanas Rosenthal, manteniéndose activo hasta su muerte en Zurich en agosto de 1996. Es cierto que , sin embargo, como apunta Remington (2012)

Pienso que hay sitio para ambos y que pueden beneficiarse mutuamente. A causa de mi formación de arquitecto mi trabajo se apoya en la estructura. Estructura en la información, estructura en el diseño, estructura en el lenguaje. En cierta medida podríamos decir que

somos estructuralistas. No tengo ningún problema con las modas o las tendencias, pero nunca hemos seguido una tendencia. Eso entraría en conflicto con lo que hacemos. Estamos interesados en diseñar cosas que perduren porque sentimos que tenemos una responsabilidad, lo cual es algo que a menudo se pasa por alto. Como diseñadores, tenemos dos clases de responsabilidades. Una con nuestros clientes; la otra con la sociedad.

Nuestra responsabilidad con el cliente implica no diseñar cosas que queden obsoletas rápidamente. Así su inversión está justificada y posee algo que permanecerá. Si, por el contrario, un diseñador considera que ha de darle al cliente algo efímero conseguirá que cuando eso quede obsoleto el cliente quiera algo más. Esto nos remite a los conceptos de obsolescencia, moda y tendencia. Desde mi punto de vista, todos ellos son igual de detestables.

Tenemos la responsabilidad social de buscarle un significado al diseño, mediante su estructura y su información, de tal manera que dicho diseño se mantenga vigente durante mucho tiempo y no haya que tirarlo a la basura. Es el caso, por ejemplo, de los diseños para Heller, que se usan desde hace 30 años. Y en este momento estamos editando objetos y muebles que fueron diseñados hace muchos años [...].



Figura 7. Vignelli Designs: envases para Heller, 1968.

Para Massimo es responsabilidad de los profesores enseñar a los estudiantes la existencia de estas dos categorías de diseñadores gráficos para que, así, puedan elegir la que ellos consideren oportuna. Según su opinión, sucede con ellas lo que pasa entre Remington (2012)

[...] arquitectos e ingenieros. Los arquitectos siempre odian a los ingenieros, y los ingenieros siempre odian a los arquitectos. Pero ambos son necesarios. En diseño gráfico sucede lo mismo. De una parte están los diseñadores estructurales, involucrados en la información estructural; de otra parte, están quienes se involucran más en la apariencia de las cosas [...]. No estoy en contra de estos últimos porque, en efecto, hay sitio para todos. Pero, por supuesto, creo que debido a las [...] carencias que existen en la formación estructural, cada vez más gente se pasa al otro lado. No es culpa de los estudiantes, sino de las escuelas. No puedes tener mejores diseñadores si no tienes mejores escuelas. Es tan sencillo como eso. En los últimos veinte años hemos visto a más profesores enseñar la actitud del por qué no y del y sí... es la mentalidad posmoderna.

Por último, Massimo, y en la misma entrevista, afirmó que: “Somos sistemáticos, lógicos y objetivos, no buscamos estar a la última. Las tendencias matan el alma del diseño. El Movimiento Moderno eliminó toda la basura y el Postmodernismo la volvió a traer”.(Remington ,2012)

3.3. Wim Crouwel

En los Países Bajos, Wim Crouwel (Groninga, 1928) fue y sigue siendo otro encendido defensor del Movimiento Moderno y el Estilo Gráfico Internacional.

El padre de Wim Crouwel era litógrafo y, de niño, le gustaba estar en el taller cuando se lo permitían sus actividades escolares. La relación entre ambos era buena y, sin duda, contribuyó a despertar en el futuro diseñador el interés por una disciplina que acabó prefiriendo a la arquitectura, su vocación inicial. Fue, precisamente, la arquitectura la que, a su vez, le hizo descubrir una revista cuyo diseño acabaría siendo un referente en el desarrollo de su estilo personal. Se trata de De 8 en Opbouw (“8 en construcción”), un magazín dedicado a la edificación de vanguardia, publicado en Ámsterdam entre 1932 y 1943, en cuya maquetación participaba Paul Schuitema. Crouwel la localizó en la biblioteca municipal de Groninga, donde solía ir, aún adolescente, a leer revistas de arquitectura.



Figura 8. Diferentes números de la revista “De 8 en Opbouw “

Finalizados los estudios superiores, Crouwel marchó a Amsterdam, donde se instaló en 1950. Las opciones de trabajo en Holanda, país que aún vivía una dura posguerra, eran escasas, pero Crouwel contactó con dos de los cartelistas locales más prestigiosos, Otto Treumann y Dick Elffers y, a través de este último, pudo pasar a formar parte de la plantilla de Enderberg, una empresa dedicada a la organización de exposiciones, que contaba, como tantas otras entonces, con ayudas económicas del Plan Marshall. Fue allí donde trabó amistad con el grafista suizo Gérard Ifert, con quien viajó a Basilea para conocer en persona a Armin Hofmann, Karl Gerstner y Hans Neuburg. De esa visita le llamó especialmente la atención el valor que todos ellos daban a la tipografía en sus trabajos y le sorprendió agradablemente el buen funcionamiento de la Akzidenz Grotesk, una letra de la que no podía disponer en Holanda porque no la ofrecía ninguna de las dos empresas distribuidoras del país. Por eso, “compré periódicos y revistas suizos, recorté las letras y poco después las usé, pegadas, en mis primeros carteles”. (Kennedy, 2009) Crouwel se refiere en esta cita a los carteles que realizó para el Van Abbemuseum de Eindhoven acabando la década de 1950.

En 1963 Crouwel fundó con otros cuatro socios (Friso Kramer, Benno Wissing y los hermanos Dick y Paul Schwarz, que proporcionaron el soporte financiero) el estudio Total Design –actualmente, Total Identity–, cuyos productos pronto se convirtieron en ejemplo del Estilo Internacional más depurado. En el estudio se trató siempre de afrontar los encargos desde una perspectiva racional y lógica. Este enfoque le dio prestigio más allá de las fronteras nacionales, especialmente entre las grandes empresas y corporaciones internacionales que asociaban los resultados estéticos de esa estrategia a calidad, modernidad y excelencia. De ahí que Total Design concentrara parte de sus esfuerzos en atender encargos relacionados con la imagen corporativa de empresas holandesas e internacionales.

Total Design nació en un buen momento económico. Holanda crecía y salía de la recesión posbélica y había demanda de diseñadores por parte de las empresas, muchas de las cuales se alegraron de poder contar con un estudio de diseño local para no depender de estudios y agencias extranjeras, como solía ocurrir hasta entonces. En poco tiempo, Total Design pasó de contar con doce empleados a disponer de treinta.

El estudio vivió un momento duro hacia finales de la década de 1960, cuando las revueltas estudiantiles y las ansias de cambio revolucionario llevaron a algunos de los socios a abandonar la empresa por no compartir el modelo de gestión de la misma. Benno Wissing quería transformar el estudio en una especie de cooperativa en la que todos los trabajadores tuvieran la misma capacidad de decisión. Las discusiones internas se hicieron continuas y hacia 1972 de los cinco socios solo Crouwel permanecía en Total Design. Fue una época difícil porque, además, el estilo del estudio, en las antípodas de un Posmodernismo que había alcanzado su madurez, era objeto de continuas críticas por parte de quienes defendían las nuevas maneras de trabajar la comunicación gráfica.

En el documental *Helvetica*, Crouwel se define a sí mismo afirmando: “Soy un moderno [...]. Fui educado en ese periodo y viví ese periodo. Amo el Movimiento Moderno”. (Hutswik, 2007)

Es, sin duda, toda una declaración de principios que sorprende, no tanto por serlo, cuanto porque podría haberla hecho igual cuarenta años antes. Y es que, efectivamente, Crouwel siempre se ha mantenido firme en las convicciones que apoya desde que comenzó su carrera profesional en la década de 1950. ¿Por qué ese empecinamiento? En una entrevista que el diseñador concedió a Jan Middendorp para Dutch Type, se da a entender que la moral calvinista –que impide abandonar a alguien el camino que libremente ha decidido asumir- puede estar detrás de esa decisión.

La defensa encendida de los principios éticos y estéticos del Estilo Internacional le ha valido a Crouwel vivir situaciones tensas e incómodas. Así lo cuenta él mismo en una entrevista, con ocasión del 80 aniversario del diseñador: “¡Fascista!, gritó alguien desde el suelo. Me quedé sorprendido, pero no reaccioné. Me tragué el insulto y me fui” (Kennedy, 2009). Fue en un acto cultural en Paradiso, la sala donde actuaban los grupos de música alternativos en el Ámsterdam de 1979.

Por su parte, Kerry William Purcell alude a otra situación similar que vivió Crouwel dos años antes, en 1977, en el trascurso de un debate con la periodista Renate Rubinstein, del Vrijl Nederland, que acostumbraba en su columna diaria a criticar duramente las, a su juicio, aberraciones del Estilo Internacional: “La gente estaba gritando”, cuenta Crouwel, “era una locura. Entonces, mientras discutía con ella, alguien gritó ¡fascista! Fue una tarde espantosa”.(Purcell, 2011)

Crouwel nunca ha rechazado el debate ni ha rehuído justificar sus opiniones. Así, en 1972, él y su colega Jan van Toorn protagonizaron un sonoro intercambio de opiniones en el museo Fodor, una sección del Stedelijk de Ámsterdam, del que se hizo eco toda la prensa especializada. Crouwel defendía la idea de que un diseñador no debe interferir en la información que ha de transmitir, limitando su actuación profesional a garantizar la viabilidad del hecho comunicativo, y desarrollando para ello una metodología de trabajo racional y científica. Van Toorn, por su parte, consideraba que el diseñador sí debe preocuparse por cómo da a conocer la información, con el fin de lograr que el público reflexione sobre lo que está leyendo y sea consciente de que todo el que presenta una información o transmite un mensaje manipula en función de sus convicciones personales o del cliente al que sirve. No existe para van Toorn la información neutral y quiere advertir de ello al lector para que éste extraiga sus propias conclusiones. Crouwel defendía, pues, la objetividad y la funcionalidad, mientras que van Toorn abogaba por la subjetividad y el compromiso. Obviamente, desde la perspectiva de Crouwel van Toorn estaba equivocado porque sus teorías daban a entender que un diseñador solo puede trabajar en proyectos que apoya ética y personalmente. A su vez, van Toorn consideraba que “el temor que Crouwel siente por las interferencias subjetivas conduce a la uniformidad y provoca la desaparición de lo diferente”. (Poynor 2012)

El debate entre Crouwel y van Toorn fue la consecuencia inesperada de un proyecto en el que ambos estaban implicados. Van Toorn, y un grupo de sus estudiantes, habían organizado una exposición de carteles sobre la guerra de Vietnam, que debía mostrarse en el Stedelijk Museum, donde Crouwel trabajaba como diseñador. Cuando llegó el momento de planificar la confección del catálogo de la exposición, estalló la polémica. Crouwel defendía un punto de vista y van Toorn otro diferente. Ambos decidieron, entonces, proseguir la discusión en público. Obviamente, fue imposible llegar a un acuerdo, y el catálogo de la exposición reflejó ambas opciones

Los desencuentros entre Crouwel y van Toorn se prolongaron durante años. Cuenta Rick Poynor distintas anécdotas y circunstancias que lo dan claramente a entender. Así, cuando van Toorn diseñó un calendario recurriendo a una tipografía inadecuada a juicio de Crouwel, éste replicó diseñando otro en el que empleó la Helvetica; e igualmente respondió a las críticas que van Toorn lanzaba contra ciertas instituciones culturales aprovechándose de trabajar para ellas, escribiendo: “Pero, ¿de qué estamos hablando? La información debe ser lo más objetiva posible, para beneficio de la gente interesada en ella. No debe tener más objetivo que el de informar ” (Poynor, 2012)

Crouwel consideraba un despropósito la obsesión de van Toorn por obligar al lector a encontrar un sentido “en el batiburrillo de imágenes de actualidad sin sentido” que propone éste en sus trabajos gráficos. Una y otra vez, recuerda Poynor, Crouwel se mostraba como el “guardián del camino correcto”. “Si alguna vez van Toorn se sintió ofendido por esos ataques [...]nunca lo dio a entender en ninguna de nuestras conversaciones” (Poynor, 2012). De hecho, hoy parecen mantener una relación incluso de cierta amistad. Así, cuando en 2006 van Toorn presentó su libro *Design's Delight*, Crouwel asistió a la recepción.

En líneas generales, los trabajos de Crouwel se caracterizan por la armonía visual, el sometimiento a la retícula, el gusto por el orden, el enfoque racional y el empleo preferente de la Helvetica, una letra que le interesa especialmente por su carácter neutral porque, utilizando las palabras que Poynor pone en boca del diseñador, “un tipo no debería tener significado por sí mismo; el significado reside en el contenido del texto” (Poynor, 2012). En cualquier caso, use o no la Helvetica, la obra de Crouwel tiene un carácter muy tipográfico. De hecho, él se siente más seguro apoyándose en la tipografía que en la imagen.

El objetivo de Crouwel es crear productos atemporales. No obstante últimamente Crouwel reconoce que la búsqueda de la atemporalidad no deja de ser un mito y pone como ejemplo sus carteles para el Stedelijk Museum de Ámsterdam que, utilizando sus propias palabras, “pueden ser datados con bastante precisión”.(Poynor, 2008)

Como ha quedado expuesto, la obra de Crouwel fue muy cuestionada en la década de 1980, cuando los estilos posmodernos causaban furor y su manera de trabajar parecía haber quedado muy atrás. Sin embargo, hacia el final de los noventa el mundo gráfico, y sobre todo, algunos de sus representantes más jóvenes, volvieron a interesarse por ella. Actualmente, la obra de Crouwel vuelve a ser objeto de admiración e incluso, dice Poynor, “de fetichización” por parte de no pocos seguidores de la misma.ⁱⁱⁱ

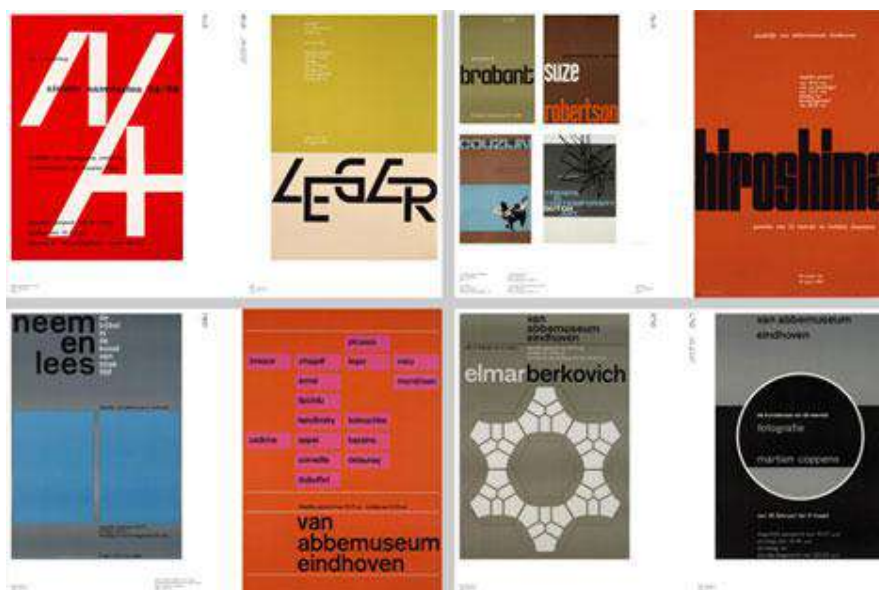


Figura 9. Carteles de Crouwel para el museo Stedelijk de Ámsterdam

3. ULTIMA GENERACIÓN: EXPERIMENTAL JET SET

Uno de los estudios contemporáneos de diseño gráfico que reconocen sin ambages la influencia de Crouwel es Experimental Jetset, que se fundó en Ámsterdam en 1995. De él forman parte Marieke Stolk, Erwin Brinkers y Danny van den Dungen, quienes han simultaneado, entre 2000 y 2009, el desempeño del oficio con la actividad lectiva en la Gerrit Rietveld Academy de Ámsterdam, donde Marieke y Danny se graduaron en 1997 y Erwin en 1998. Es frecuente su participación en conferencias y talleres tanto en Holanda como en otros países.

Wim Crouwel ha sido un hito decisivo en la tarea de modelar la identidad formal y los principios éticos de Experimental Jetset. Crouwel, como toda la generación de diseñadores holandeses de la Modernidad tardía, de la que también forman parte Ben Bos o Benno Wising, dieron forma visual –a través de los libros de texto, los sellos de correos o los listines de teléfonos- a la sociedad holandesa de la década de 1970 en la que pasaron su infancia los miembros del estudio. La gráfica de la Modernidad tardía fue la lengua madre de Experimental Jetset, según afirman ellos mismos y, de alguna forma sienten la obligación de explorar e interpretar ese idioma. Igualmente, admiten ser calificados de diseñadores modernos, esto es, relacionados con el Movimiento Moderno, en tanto en cuanto están de acuerdo con la filosofía que subyace en él, y no lo están tanto con la que sirve de base a la Posmodernidad. Ellos mismos se encargan de concretar ese sentimiento en una entrevista recogida en el catálogo de la exposición *Forms of Inquiry* que tuvo lugar en octubre de 2007 en la Architectural Association School of Architecture de Londres:

Vanderlans (2003):

Si tuviéramos que trazar, en un par de segundos, y en unas pocas frases sencillas, una línea de tiempo general, sería más o menos así:

Los Tiempos Premodernos, en los que estábamos regidos desde las alturas por fuerzas intocables: la ley de la selva, los dioses, las supersticiones, las ideas platónicas que flotaban alto en el espacio.

La Edad de la Modernidad, en la que nos liberamos de esas fuerzas superiores y vimos el mundo que nos rodea como algo que puede ser interpretado y modelado por nosotros mismos.

La condición Posmoderna, en la que volvemos a creer en las leyes de la selva (el libre mercado capitalista) y en fuerzas intocables que nos gobiernan desde arriba (el 'mercado', el 'público', el 'público objetivo', los 'accionistas', etc. no debe extrañar que esta época también se caracterice por un nuevo auge de las religiones (fundamentalismo islámico, integrismo cristiano).

Conviene advertir, llegados a este punto, que si el lenguaje de la Modernidad tardía fue el de la niñez de los miembros del estudio, el punk fue el lenguaje de su adolescencia. Ciertamente eran demasiado jóvenes para participar activamente de ese movimiento contracultural, pero vivieron sus ecos en la década siguiente, la de 1980, dominada por subculturas post-punk como TwoTone, Psychobilly, New Wave, Garage Rock, Mod, Straight Edge, etc. La apariencia gráfica de los productos asociados a ellas (carátulas de discos, fanzines, camisetas, cómics underground fotocopiados, chapas e insignias, etc.) les fascinaba. De hecho, en alguna entrevista reconocen que fue el punk y sus expresiones gráficas el que les hizo acabar siendo diseñadores gráficos. Todo ello significa que en el estilo gráfico de Experimental Jetset pueden converger, a veces, dos influencias esenciales y visualmente contradictorias: la Modernidad tardía de los setenta y el postpunk de los ochenta.

En las soluciones gráficas de Experimental Jetset la tipografía desempeña un papel destacado. Su letra preferida es la Helvetica porque, como le explican a Vanderlans (2003) en una entrevista es una letra neutral lo cual, reconocen, es una convención social porque no hay tipografía neutral, pero, en este caso, afirman, el mito ha logrado introducirse en las mentes de todos. Esa neutralidad permite que ellos mismos, como diseñadores, y también el lector, se centren en el concepto y que éste quede lo más claro y puro posible. La Helvetica es, además, una letra que inevitablemente se relaciona con el diseño gráfico y su ámbito de actuación. Es, por decirlo de otra manera, una letra autorreferencial que expresa muy bien el espíritu del Movimiento Moderno y el anhelo de cambio social que sentían muchos de sus componentes.

Los miembros de Experimental Jetset creen en su responsabilidad social como diseñadores, y así lo expresan en algunas de las entrevistas recogidas en su web, donde centran esa responsabilidad fundamentalmente en el ámbito de lo estético; pero, a la vez, no tienen claro que esta postura deba ser compartida por todos los que se vinculan a esta profesión:

Treggide (2011)

Nos sentimos absolutamente responsables y comprometidos. Lo que siempre tratamos de hacer con nuestro trabajo es enfatizar el hecho de que vivimos en un entorno que ha sido diseñado y modelado por la gente y que puede ser cambiado por ésta. Buscamos evitar crear imágenes que puedan encerrar a la gente en algún tipo de ilusión o encantamiento mágico. Al contrario, queremos producir artefactos que mantengan a la gente consciente de estar mirando un objeto construido. Empleando sutiles pero obstinados dispositivos técnicos (pliegues, cortes, perforaciones, espacios vacíos, etc.) y tratando de dejar que el objeto diseñado aluda al medio del diseño gráfico en sí mismo, pretendemos romper el hechizo y dejar claro ante la gente que un cartel no es una clase de imagen mágica o divina, sino una construcción humana; un trozo de papel con tinta.

Leímos una vez que Brecht, en sus primeras obras, solía colocar en el escenario una cartel que decía 'No mire tan románticamente'. Pues eso es lo que nosotros tratamos de hacer con nuestro trabajo: intentar romper esa mirada romántica.

Sentimos que tenemos una responsabilidad. Pero esa responsabilidad es, ante todo, estética y está formada por ese conjunto de convicciones que se refleja en el objeto diseñado.

¿Pensamos que los diseñadores gráficos deben tener un compromiso social? No lo sabemos. Hay diseñadores ahí fuera que parecen funcionar sin ningún tipo de compromiso y hacen trabajos que consideramos verdaderamente importantes. Y hay diseñadores profundamente comprometidos que, sin embargo, hacen cosas menos interesantes. Hay diseñadores que son importantes socialmente, sin saberlo y, quizá, sin esperarlo. Pero, bueno, no se puede forzar el compromiso social en las personas.

A su juicio, el diseño es ideología y todo diseñador, consciente o inconscientemente, participa de ella. En este sentido, dicen sentirse muy influidos por el ensayo que Régis Debray publicó en 2007 bajo el título de *Socialism and Print*, que publicó *New Left*

Review en su número 46. Matizan que para ellos la ideología no es algo que posee a priori un diseñador, sino más bien algo que toma forma durante el propio ejercicio del diseño. Razones ideológicas son las que les llevan, en ocasiones, a rechazar encargos de clientes con quienes no comparten determinadas actitudes. Nunca han aceptado, por ejemplo, trabajar para agencias de publicidad, porque quieren conservar con el cliente una relación lo más cercana posible. Tampoco lo han hecho para empresas relacionadas con el consumo de carne porque son vegetarianos. *Experimental Jetset* tiene, por otra parte, una visión negativa del mundo contemporáneo:

Treggide (2011)

[...] Estamos absolutamente convencidos de que vivimos en un mundo de extrema miseria. Millones de personas mueren de hambre. Día tras día hombres inocentes, mujeres y niños son asesinados, torturados o raptados. No es justo, ni tiene sentido, ni lógica. Vivimos en un valle de absoluta oscuridad. El hecho de tener la suerte de formar parte del porcentaje de gente que vive con bienestar no nos hace sentir mejor en absoluto. El continuo sentimiento de culpa es una tortura en sí mismo y lo llevamos con nosotros como una sombra. Se añada a ello la inexplicable crueldad que nosotros los humanos infligimos a los animales. Millones de criaturas vivas son objeto cada día de

abusos, son mutiladas o matadas [...]. Lo que nosotros, como seres humanos, hacemos con nuestros semejantes es una cosa, pero lo que hacemos con los animales es algo extremadamente sádico, despiadado; es imposible reflejarlo en palabras. Estas son las cosas que realmente nos mantienen despiertos noche tras noche.

Ahora bien, los miembros del estudio no esconden su incomodidad ante la distancia que separa su visión negativa del mundo y la preocupación por cuestiones que, por estéticas, podrían parecer frívolas a muchos. Sin embargo, justifican su postura citando a Herbert Marcuse, para quien la preocupación por la estética ha de ser aceptada porque,

Treggide (2011)

[...]la dimensión política del arte descansa sólo en su propia dimensión estética [...]. Cuanto más evidentemente político es un trabajo artístico, más reduce su poder de impacto y sus objetivos trascendentes de cambio radical. En este sentido, hay más potencial subversivo en la poesía de Baudelaire y Rimbaud que en una obra didáctica de Brecht.



Figura 10. *Experimental Jetset*: cartel para el estudio de arquitectura Shepley Bulfinch, 2010.



Figura 11. *Experimental Jetset: tarjeta para NAIM Sphinx, 2012*

Hay una reflexión de los componentes de Experimental Jetset, recogida más arriba, que nos ha llamado la atención. Vienen a decir en ella que su deseo es diseñar productos donde no se engañe al lector proponiéndole fantasías ajenas al mundo en el que realmente vive. Para alcanzar esa meta, recurren a soluciones que dejan claro el carácter de artificio humano que tiene el producto que están utilizando:

Treggide (2011)

[...] tratando de dejar claro que el objeto diseñado aluda al medio del diseño gráfico en sí mismo, pretendemos romper el hechizo y dejar claro ante la gente que un cartel no es una clase de imagen mágica o divina, sino una construcción humana; un trozo de papel con tinta.

A nuestro juicio, la estrategia de Experimental Jetset se relaciona con la que en su momento defendieron los representantes del Estilo Gráfico Internacional y la que han continuado defendiendo sus herederos directos. Todos ellos persiguieron emplear un lenguaje sobrio y racional, del que estuvieran ausentes los ingredientes emocionales que pueden alterar la objetividad del mensaje. De ahí, por ejemplo, el uso preeminente de la tipografía como elemento de comunicación, y el valor concedido a los diseños de palo seco. Todos ellos creyeron en el diseño como instrumento de cambio social, y en la responsabilidad ética del diseñador. Todos ellos defendieron los valores de la Modernidad, cuyas semillas proceden del espíritu de la Ilustración del siglo XVIII y que, en el ámbito específico del diseño, terminan de fructificar con el Movimiento Moderno, durante los años que median entre las dos guerras mundiales que conoció el siglo XX.

4. CONCLUSIONES

El resultado de la investigación muestra una tendencia dentro de la historia del diseño gráfico que no se sustenta en el concepto de “evolución”, como superación de teorías y modos de representación, sino que indaga en la relación entre principios

éticos, aspectos formales y estrategias comunicativas, que proporciona una visión diacrónica, basada en criterios de similitud y de intencionalidad, más que en características asociadas a una cronología determinada.

La mayor parte de las historias del diseño gráfico sitúan los orígenes de esta disciplina, tal como la conocemos hoy, en los inicios del Movimiento Moderno, verdadera etapa fundacional, a la que sigue una evolución que llega hasta la catarsis de la denominada Posmodernidad. En ella se incluye una variedad de tendencias cuyo denominador común es la oposición a los principios del Movimiento Moderno, la superación del diseño Racionalista, tanto de los principios éticos como estéticos, inaugurando una era relativista y ecléctica, en la que los valores emocionales sustituyen a los funcionales y el estilo se impone al diseño.

Tras el análisis de la obra de los diseñadores gráficos estudiados, que manifiestan y constatan con su obra la asunción de la estética y de los valores de la Modernidad, se podría afirmar que las bases establecidas en la Escuela de Bauhaus y su posterior definición en la Escuela Suiza no se pierden con la llegada de la Posmodernidad y siguen inspirando a muchos diseñadores gráficos actuales. Estas ideas, además, siguen formando parte de los programas y métodos de estudio de las Escuelas de Diseño, tanto en la metodología proyectual como en el estudio de su lenguaje formal. El cambio que se produce con la Posmodernidad no representa, por tanto, una ruptura similar a la de los movimientos de Vanguardia de entreguerras, sino una nueva vía, otra forma de concebir el trabajo de diseño, que no tiene como prioridad la resolución de un problema de comunicación, mediante la organización racional de la información, sino que busca una complicidad con el espectador situándolo ante un problema a resolver: la lectura del propio trabajo gráfico. Los trabajos de Vignelli y Carson son significativos de ambas tendencias.

Ciertas características formales del Estilo Gráfico Internacional, que fue adoptado principalmente por las grandes corporaciones y determinadas instituciones centroeuropeas y estadounidenses, encontraron una fuerte oposición entre los diseñadores gráficos de la década de los 70, interesados en marcar distancias con la generación anterior, que consideraban anclada en los ideales y la estética de una época que se agotaba con la irrupción de la sociedad de consumo y con el fin de las grandes ideologías hegemónicas de los dos primeros tercios del siglo XX.

Todos los diseñadores estudiados creen en el valor del diseño como instrumento de cambio social, y en la responsabilidad ética que el diseñador asume conscientemente cuando acepta un encargo. Aspiran, pues, a un mundo mejor del que les tocó vivir, y relacionan las posibilidades de lograrlo con una determinada manera de entender el ejercicio de su oficio. Es esa actitud la que llevó a Müller-Brockmann a rechazar el trabajo para empresas de armamento o a Experimental Jetset a hacerlo para empresas de productos cárnicos; es, también, la misma que explica la capacidad de resistencia de Crouwel frente a quienes lo tildaban de fascista, o la actitud beligerante de Vignelli ante los que se dejan atraer por los cantos de sirena de la Posmodernidad.

Es cierto, sin embargo, que ninguno de ellos pudo o supo evitar la evolución que experimentó el Estilo Gráfico Internacional desde finales de la década de 1950, de la que derivó su mala imagen posterior. No obstante, parece evidente que, desde finales del siglo XX, no pocas de sus características conceptuales y estéticas han vuelto a formar parte del mundo de la comunicación gráfica contemporánea, porque hay en

ellas valores que entroncan con una visión del mundo bien asentada en unos principios que se remontan al espíritu de la Ilustración del siglo XVIII y que, en el ámbito específico del diseño, comenzaron a manifestarse tímidamente en el siglo XIX, para imponerse con rotundidad, de la mano del Movimiento Moderno, durante los años que median entre las dos guerras mundiales que conoció el siglo XX.

6. BIBLIOGRAFÍA

AIGA | the professional association for design (1996-2014). Recuperado el 20 de enero de 2014 de <http://www.aiga.org/>

CAMUFFO, G. & DALLA MURA, M. (2010) interview : experimental jetset Graphic Design Words. Recuperado en 25 de abril de 2013 de <http://www.experimentaljetset.nl/>

CENTRAAL MUSEUM (2012). Recuperado el 12 de septiembre de 2013 de <http://centraalmuseum.nl/>

D & AD (2010-2013). Recuperado el 22 de septiembre de 2013 de <http://www.dandad.org/>

DANGERDOM STUDIOS – Design & Illustration by Dominic Flask (2013) Recuperado el 16 de septiembre de 2013 de <http://www.designishistory.com/>

DESIGN MUSEUM (2006). Recuperado 17 de septiembre de 2013 de <http://designmuseum.org/>

DESIGN OBSERVER © (2003-2013) Observer Omnimedia LLC. Recuperado el 26 de septiembre de 2013 de <http://designobserver.com/>

DONDIS, D.A. (1985). La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Barcelona: Gustavo Pili

ESKILSON, S. J.(2007). Graphic Design. A New History. London: Laurence King

ESKILSON, S.J. (2012).Graphic Design: A New History. Yale: University Press.

EYE MAGAZINE LTD (2013). Recuperado el 26 de septiembre de 2013 de <http://www.eyemagazine.com>

FIELL, CH.& P. (2005). Graphic Design For The 21st Century. Barcelona: Taschen

GEHEUGEN VAN NEDERLAND. Recuperado el 5 de diciembre de 2013 de <http://www.geheugenvannederland.nl/>

HELLER, S. Y ILIC, M. (2008) La anatomía del diseño. Influencias e inspiraciones del diseño gráfico contemporáneo. Barcelona: Blume.

HELLER, S. (1998)Design Dialogues .Massimo Vignelli on rational desig. Recuperado el 3 de febrero de 2014 de http://www.hellerbooks.com/pdfs/dialogues_vignelli.pdf

HOLLIS, R.(2006). Swiss Graphic Design: The Origins and Growth of an International Style, 1920-1965. New Haven: Yale University Press.

HUSTWIT, G. Produced and Directed :Helvética [cinta cinematográfica] 2007. EE.UU. Gary Hustwit

Kennedy G.(2009) Wim Crouwel on his 80th_birthday. Recuperado el 23 de febrero de 2014 de http://www.design.nl/item/wim_crouwel_on_his_80th_birthday_part_i

LES ARTS DECORATIFS (1998-2013). Recuperado el 10 de septiembre de 2013 <http://www.lesartsdecoratifs.fr/francais/publicite/collections-97/l-univers-de-la-publicite/>

LIVINGSTON, A. & I. (2003): Graphic Design and Designers. London: Thames & Hudson.

LUPTON, E (2011) Pensar con tipos. Barcelona: Gustavo Gili.

MEGGS, P.B. Y PURVIS, A.W. (2009): Historia del diseño gráfico. Barcelona: RM

MERCADOTECNIA PUBLICIDAD | Revista Merca2.0 (2012-2013) Recuperado el 25 de septiembre de 2013 de www.merca20.com

MÜLLER-BROCKMANN, J. (1994) Mein Leben: Spielerischer Ernst und ernsthaftes Spiel . Zurich: Lars Müller Publisher

SATUÉ, E. (2012). El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días. Madrid: Alianza Forma

MUSEO VIRTUAL DEL DISEÑO CREATIVITY (2001). Recuperado el 7 de septiembre de 2013 de <http://www.museovirtual.info/es/>

POYNOR, R. (2008, Junio). Observer: Counter Points. Recuperado el 20 de enero de 2014 de http://www.printmag.com/article/counter_points/

POYNOR , R (2011). Armin Hoffmann. Recuperado el 20 de enero de 2014 de <http://www.aiga.org/medalist-arminhoffmann/>

POYNOR, R. (2012)Jan van Toorn: The World in a Calendar. Recuperado el 2 de marzo de 2014 de <http://observatory.designobserver.com/feature/jan-van-toorn-the-world-in-a-calendar/34388/>

PURCELL, K.W. (2011) Modern method. Recuperado el 12 de febrero de 2014 de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/modern-method>

REMINGTON , R.R. (2012). Reputations: Massimo Vignelli. Recuperado el 12 de marzo de 2014 de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/reputations-massimo-vignelli>.

SCHWEMER-SCHEDDIN, Y. (1995): Josef Müller-Brockmann. Reputations. Eye 19 (5). Recuperado el 23 de enero de 2014 de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/reputations-josef-muller-brockmann>

THE DESIGN ENCYCLOPEDIA (2013). Recuperado el 15 de septiembre de 2013 de <http://thedesigencyclopedia.org/>

THE MUSEUM OF MODERN ART (2013). Recuperado el 18 de septiembre de 2013 de http://www.moma.org/collection/artist_index.php?start_initial=G&end_initial=G&unparsed_search=2&role=1

TWEMLOW, A. Massimo Vignelli's Desk 09/15/10. Recuperado el 12 de febrero de 2014 de <http://designobserver.com/feature/massimo-vignellis-desk/15088>

TREGGIDE, K. (2011)interview : experimental jetset. Recuperado el 14 de abril de 2014 de <http://confessionsofadesigngeek.com/interview-experimental-jetset/>

VANDERLANS, R (2003) Helveticanism .Interview for Emigre nº 65. Recuperado el 25 de marzo de 2014 de <http://www.experimentaljetset.nl/archive/helveticanism>

VISUAL. MAGAZINE DE DISEÑO, CREATIVIDAD, GRÁFICA Y COMUNICACIÓN (2009-2013). Recuperado el 14 de septiembre de 2013 de www.visual.gj

WEBSTER, G. (2011) Branding interview Chermayeff & Geismar. Recuperado el 12 de diciembre de 2013 de <http://www.computerarts.co.uk/interviews/chermayeff-geismar>

7. CRÉDITOS DE LAS ILUSTRACIONES

Figura 1: Josef Müller-Brockmann:Carteles de 1964 y 1968 para el Opernhaus de Zurich. Recuperado de <http://www.cultier.es/estilo-suizo/>

Figura 2: Josef Müller-Brockmann: “Weniger Lärm” (“Menos ruido”), 1960. Recuperado de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/reputations-josef-muller-brockmann>

Figura 3: Chase Bank, 1961. Recuperado de <http://www.printmag.com/featured/marks-men-an-interview-with-ivan-chermayeff-tom-geismar-and-sagi-haviv-of-chermayeff-geismar-2/>

Figura 4: National Geographic. Recuperado de <http://www.printmag.com/featured/marks-men-an-interview-with-ivan-chermayeff-tom-geismar-and-sagi-haviv-of-chermayeff-geismar-2/>

Figura 5: Library of the Congress, 2008. Recuperado de <http://www.printmag.com/featured/marks-men-an-interview-with-ivan-chermayeff-tom-geismar-and-sagi-haviv-of-chermayeff-geismar-2/>

Figura 6: Plano del metro de Nueva York, 1970 (edición de 1978). Recuperado de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/reputations-massimo-vignelli>

Figura 7: Vignelli Designs: envases para Heller, 1968. Recuperado de <http://www.designboom.com/interviews/massimo-vignelli-designboom-interview/>

Figura 8: Diferentes números de la revista “De 8 en Opbouw “.Recuperado de <http://www.zwiggelaarauctions.nl/index.php?p=a&select=11,141,6324&lang=eng>.

Figura 9: Carteles de Crouwel para el museo Stedelijk de Ámsterdam. Recuperado de <http://tectonicablog.com/?p=26228>.

Figura 10: Experimental Jetset: cartel para el estudio de arquitectura Shepley Bulfinch,2010. Recuperado de <http://confessionsofadesigngeek.com/interview-experimental-jetset/>

Figura 11: Experimental Jetset: tarjeta para NAIM Sphinx, 2012 Recuperado de <http://www.experimentaljetset.nl/archive/naim-sphinx-postcards>

-
- ⁱ Queda recogido en el Obituario que le dedica Richard Hollis, publicado en *The Guardian* el 16 de septiembre de 1996.
- ⁱⁱ Así aparece referido en la entrevista realizada por Stevens Heller para INTERVIEWS FROM DESIGN DIALOGUES en http://www.hellerbooks.com/pdfs/dialogues_vignelli.pdf y en el artículo de Twemlow, A. *Massimo Vignelli's Desk* 09/15/10. Recuperado de <http://designobserver.com/feature/massimo-vignellis-desk/15088>
- ⁱⁱⁱ Una buena parte de la obra realizada por Crouwel puede encontrarse en el museo The Memory of the Netherlands <http://www.geheugenvannederland.nl/>

LA TIPOGRAFÍA CONCEPTUAL DE HERB LUBALIN

M. Lorca, R. Ibáñez, A. Sánchez¹

1. *Escola d'Art i Superior de Disseny de València*

A. Acosta²

2. *Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela*

Resum

L'obra de Herb Lubalin exemplifica la pervivència de certs trets de la Modernitat com el rigor, la geometria i les composicions ben estructurades. Una síntesi entre ordre i expressivitat, entre refinament i audàcia. Aquestes característiques, que van situar a Herb Lubalin en el trànsit de l'Escola Moderna a la Tardomoderna, però que ho van diferenciar de les tendències deconstructives, són el tema central del present estudi. Amb açò hem volgut verificar la hipòtesi que els trets associats al Moviment Modern poden conviure amb recursos expressius procedents de la tradició, però reinterpretats amb sofisticació, elegància i fins i tot sentit de l'humor, sense que suposen una ruptura en l'essencial amb els principis de la Modernitat.

L'anàlisi s'hafet des de dues perspectives, la formal i la del posicionament ètic. S'ha observat principalment l'ús de la tipografia, en les seues funcions expressiva i comunicativa, l'estructura compositiva, l'ocupació de la imatge i la seua relació amb el text i l'ús del color. Queden patents la seua inquietud investigadora i l'originalitat de les seues propostes.

Respecte al posicionament ètic, s'ha comprovat la seua proximitat amb els dissenyadors del Moviment Modern i el seu compromís social des del camp del Disseny Gràfic. L'arriscada aposta de Lubalin amb l'editor Ginzburg, que va començar a l'inici de la dècada de 1960 i es va perllongar al voltant de 10 anys, es va concretar en quatre revistes fonamentals: *Eros*, *Fact*, *AvantGarde* i *Moneysworth*, que il·lustren, com a poques, l'esperit singular d'aqueix període.

En l'estudi de la seua obra s'ha constatat l'especial dedicació a la tipografia, fins al punt d'haver estat catalogat el seu treball com a "disseny tipogràfic" o "disseny amb lletres". Però la seua vertadera innovació va ser dotar d'una nova expressivitat a la tipografia, i la creació d'allò que s'hadenominat "tipografia conceptual".

Paraules clau

Disseny tipogràfic; tipografia conceptual; *U&Ic*; *AvantGarde*; *Eros*.

Resumen

La obra de Herb Lubalin ejemplifica la pervivencia de ciertos rasgos de la Modernidad, como el rigor, la geometría y las composiciones bien estructuradas. Una síntesis entre orden y expresividad, entre refinamiento y audacia. Estas características, que situaron a Herb Lubalin en el paso de la Escuela Moderna a la Tardomoderna, pero que lo diferenciaron de las tendencias deconstructivas, son el tema central del presente análisis. Con ello hemos querido verificar la hipótesis de que los rasgos asociados al Movimiento Moderno pueden convivir con recursos expresivos

procedentes de la tradición, pero reinterpretados con sofisticación, elegancia e incluso sentido del humor, sin que supongan una ruptura en lo esencial con los principios de la Modernidad.

El análisis se ha hecho desde dos perspectivas, la formal y la del posicionamiento ético. Se ha observado principalmente el uso de la tipografía, en sus funciones expresiva y comunicativa, la estructura compositiva, el empleo de la imagen y su relación con el texto y el uso del color. Quedan patentes su inquietud investigadora y la originalidad de sus propuestas.

Respecto al posicionamiento ético, se ha comprobado su cercanía con los diseñadores del Movimiento Moderno y su compromiso social desde el campo del Diseño Gráfico. La arriesgada apuesta de Lubalin con el editor Ginzburg, que comenzó al inicio de la década de 1960 y se prolongó alrededor de 10 años, se concretó en cuatro revistas fundamentales: *Eros*, *Fact*, *Avant Garde* y *Moneysworth*, que ilustran, como pocas, el espíritu singular de ese período.

En el análisis de su obra se ha constatado la especial dedicación a la tipografía, hasta el punto de haber sido catalogado su trabajo como "diseño tipográfico" o "diseño con letras". Pero su verdadera innovación fue dotar de una nueva expresividad a la tipografía, y la creación de lo que se ha denominado "tipografía conceptual".

Palabras clave

Diseño tipográfico; tipografía conceptual; *U&Ic*; *Avant Garde*; *Eros*.

Abstract

Herb Lubalin's graphic design works are a case in point of some modern traits persistence like rigour, geometry or well structured layout. In short, a synthesis between order and expressiveness, sophistication and boldness. These characteristics that place Lubalin into the threshold linking Modernism and Postmodernism and, at the same time, keep him away of Deconstruction, are the subject of our research. Checking the hypothesis that modern traits can coexist with other ones coming from tradition and re-interpreted with smartness, tastefulness and humour have been our aim.

The research has took into account Lubalin's stylistic and ethic's issues. Typography's functions, layout, pictures, texts and colour have been analysed. The outcome enables us to say that the designer always was worried on researching with the goal of making unusual works.

About Lubalin's ethic attitude, his desire of creating graphic designs able to cause a reaction from the outlooker and making him to reflect has been verified. His works for *Eros*, *Fact*, *Avant Garde* and *Moneysworth* magazines edited by Ralph Ginzburg are good exemple of that.

Lubalin felt a special bond with typography and achieved give it a new expressiveness. Many consider him the creator of the so-called "conceptual typography".

Keywords

Printing design & conceptual typography & *U&Ic* & *Avant Garde*; *Eros*.

1. INTRODUCCIÓN

Herb Lubalin (Nueva York 1918-1981) fue uno de los diseñadores gráficos más reputados del siglo XX. Daltónico, ambidiestro, y muy poco comunicativo –de afásico lo tilda el profesor Peter Gabor en su blog de *Le Monde*- Herbert Frederick Lubalin nació en Brooklyn, Nueva York, en el seno de una familia de emigrantes alemanes, por parte de madre, y rusos, por parte de padre. El ambiente familiar propiciaba el contacto con el mundo del arte: la madre era cantante y el padre, trompetista, formaba parte de una orquesta profesional. Lubalin no optó por la música, pero recibió una educación artística superior y, en 1939, con 21 años, se graduó en la *Cooper Union School* de su ciudad natal, donde, sin embargo, no destacó como alumno. Él mismo reconoció en más de una ocasión que, como estudiante de arte, realmente carecía de dotes especiales: "No tenía en absoluto talento y la dirección de la escuela estuvo a punto de echarme porque lo hice muy mal al menos durante los dos primeros años" Codex 99 (2010, 14 de Noviembre). En ese tiempo al joven Lubalin le gustaba dibujar una y otra vez a Tarzán y Jane en actitudes eróticas, lo que le valió una reputación negativa entre el profesorado del centro.

En realidad, Lubalin no tenía en mente estudiar ninguna carrera artística cuando acabó sus estudios de secundaria. Así lo reconocía en una entrevista que concedió en 1969:

Nishio (2008)

Cuando pude ir a la universidad, mi padre quería que fuera médico y mi madre abogado. Yo no quería ser nada en particular. No tenía dinero y por eso busqué un centro universitario gratuito. Elegí el City College de Nueva York, pero no pude entrar porque mis calificaciones no eran suficientemente altas. Probé, entonces en el Brooklyn College, pero tampoco fui aceptado. Me sentí atrapado, pero entonces oí hablar de la escuela de arte Cooper Union. Lo había hecho bastante bien en las clases de arte en el instituto, pero nunca tuve intención de seguir una carrera artística. Sin embargo, me presenté al examen de acceso de la Cooper porque era gratis. Y aprobé. Supongo que ahí está la motivación que me condujo a este negocio.

Lubalin aprobó, efectivamente, el examen de ingreso en la Cooper Union, pero estuvo a punto de no hacerlo. De las 64 plazas disponibles en el centro ese año destinadas a nuevos ingresos, él consiguió la número 64.

En la Cooper Union Lubalin conoció a Sylvia Kushner, su primera mujer –más tarde, se casaría con Rhoda Sparber-, y a uno de sus mejores amigos, el diseñador Lou Dorfsman y, además, aprendió a reflexionar y a ser creativo:

Nishio (2008)

Allí aprendí a ser esencialmente diseñador. En la Cooper Union no se hacía especial hincapié en cuestiones técnicas. El centro estaba más interesado en hacer pensar al alumno, en hacerle desarrollar ideas y en crear diseño. Cuando dejé la Cooper me encontré con que tenía ciertas ventajas sobre otros diseñadores. Técnicamente yo era peor que ellos, pero, sin embargo, era capaz de reflexionar sobre un problema y hallar soluciones creativas más rápido que los demás.

Una vez conseguido el título de graduado, y durante unos 25 años, Lubalin desempeñó funciones de director artístico en diferentes agencias de publicidad neoyorquinas, como *Deutsch & Shea*, *Fairchild Publications*, *Reiss Advertising* y *Sudler & Hennessey*. En esta última agencia, donde permaneció 20 años, desde 1945 a 1964, llegó a alcanzar el rango de socio. Fueron tiempos en los que Lubalin demostró sobradamente su habilidad a la hora de usar la tipografía como elemento expresivo en las composiciones gráficas. Ello le valió su primer reconocimiento público en 1952, año en el que recibió la *New York Art Directors Club Gold Medal* por su actividad como director creativo en *Sudler & Hennessey*.

A comienzos de la década de 1960, aún en *Sudler & Hennessey*, Lubalin trabajó en el diseño de *Eros*, la primera de las revistas que editó el polémico Ralph Ginzburg (1929-2006). A ella siguieron, en una colaboración que se prolongó durante alrededor de 10 años, *Fact*, *Avant Garde* y la mucho menos conocida *Moneysworth*. La relación de Lubalin y Ginzburg durante todo ese tiempo fue siempre excelente: "Lubalin y yo trabajamos juntos como hermanos siameses. Tuvimos una rara y notable amistad. Yo no tenía ni experiencia ni formación de diseñador gráfico. Herb aportó impacto gráfico. Jamás traté de anularlo y casi nunca estuvimos en desacuerdo". *Codex 99* (2010, 22 de Noviembre)

En 1964, Lubalin decidió independizarse y creó el estudio *Herb Lubalin Inc.* que adoptó en 1980 el nombre de *Lubalin, Peckolick Associates Inc.* Lubalin, además, abrió distintas filiales de su estudio en varias ciudades americanas y europeas y fundó una segunda agencia –en 1967– con Tony Carnese y Ernie Smith.



Figura 1 Logotipo del estudio *Herb Lubalin Inc.*, fundado en 1967 en Nueva York.

En 1970, junto a Aaron Burns y Edward Ronthaler, Lubalin cofundó la *International Typeface Corporation* (ITC), una de las compañías tipográficas más significativas de la segunda mitad del siglo XX. Peter Gabor señala a Aaron Burns como la persona que convenció a Lubalin para crear la empresa con el objetivo de rediseñar todo el patrimonio tipográfico occidental desde Gutenberg, y adaptarlo a las nuevas

exigencias que los cambios tecnológicos auguraban. El funcionamiento de ITC fue innovador porque se basaba en un sistema de cuotas trimestrales que abonaban

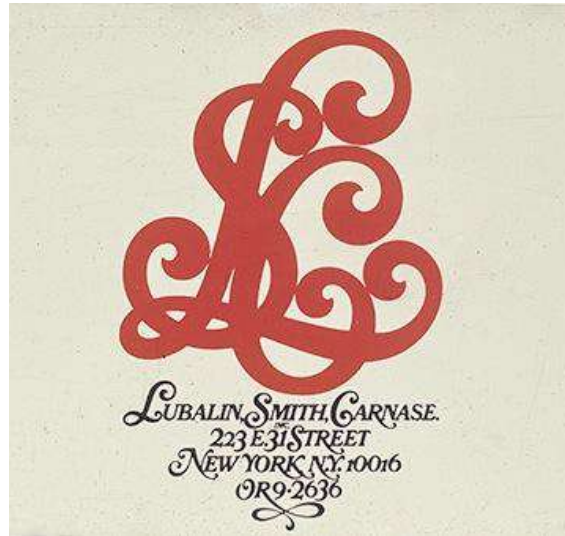


Figura 2. Logotipo del estudio Lubalin, Smith, Carnese

quienes estaban interesados en acceder a los trabajos de la compañía. Los abonados recibían cuatro veces al año los diseños de una nueva colección de caracteres que no tenían más que fotografiar y fabricar según el procedimiento que consideraran oportuno. Como recuerda Peter Gabor, el sistema de ITC tenía mucho de virtual porque no se entregaba nunca un producto ya elaborado y listo para su comercialización, sino tan solo su diseño, a diferencia de lo que hasta entonces se venía haciendo. En este aspecto, la empresa se adelantó en casi 20 años al modelo actual dominado por los procedimientos digitales.

ITC surgió cuando la fotocomposición estaba en pleno apogeo y pudo contar desde el primer momento con la posibilidad de explorar caminos impensables usando sistemas de fundición tradicionales. Por esa razón, y gracias también al innovador sistema de comercialización de sus diseños, el éxito de la compañía fue muy grande. Ese éxito libró, indirectamente, a la empresa de un problema que podría haber tenido que afrontar en otro contexto: el de los derechos de autor. Lo cuenta, así, Peter Gabor:

Gabor (2010).

En 1983 me encontré a Aaron Burns en una conferencia de la ATypI [Asociación Tipográfica Internacional] y le pregunté: 'Pero, ¿qué hacéis con el copyright?, ¿cómo protegéis vuestros caracteres?'. El tema era espinoso y motivo de discusión desde 1965 en todas las instancias tipográficas que tienen importancia en nuestro planeta. Los americanos no habían querido firmar los acuerdos de Viena que proporcionaban protección formal a los caracteres. En EE UU sólo los nombres de los caracteres podían ser registrados y, por ello, protegidos. Burns me respondió: 'No hay ningún problema. Vamos tan rápido en la comercialización de nuestros caracteres que nadie tiene tiempo material de copiarnos. Esa es nuestra mejor defensa [...]

En 1973, tres años más tarde de la creación de ITC, Lubalin editó una revista que, a lo largo de esa década y de la siguiente, se convertiría en la más prestigiosa a nivel internacional dentro del ámbito de la actividad tipográfica. Se trata de *U&Lc.*, cuyo título es la abreviatura de *upper and lower case*, es decir, caja alta y caja baja. En esta

publicación –cerrada en 1999 y planeada inteligentemente como un vehículo de introducción de los diseños de ITC- llegaron a presentarse más de cien nuevos caracteres cada año procedentes de todo el mundo. Fue esta una época feliz para Lubalin porque, como el mismo dijo, "ahora mismo tengo todo lo que todo diseñador desea y pocos tiene la fortuna de conseguir. Soy mi propio cliente. Nadie me dice qué tengo que hacer". Gabor (2010).

El hecho de que Lubalin centrara su actividad profesional en la tipografía y la edición puede hacer pensar que se involucró poco en otras actividades del diseño gráfico. No fue así, sin embargo: rediseñó dos veces el *Saturday Evening Post*; realizó sellos de correos; creó carteles; elaboró campañas publicitarias... También tuvo tiempo de dedicarse a la docencia, tanto en las universidades de Cornell y Syracuse, como en la *Cooper Union School*, donde, recordamos, estudió en la década de 1930. Estas actividades docentes las desempeñó desde 1972 hasta su muerte, el 24 de mayo de 1981, en el Hospital Universitario de Nueva York. Igualmente, dictó conferencias en diferentes universidades de todo el mundo.

Dotado de fuertes convicciones políticas, Lubalin, que en un contexto como el estadounidense se podría calificar de liberal progresista, siempre se caracterizó por defender y apoyar toda clase de causas relacionadas con los derechos humanos.

Sobre este aspecto de su personalidad decía Adrian Shaughnessy en el homenaje que se le rindió a Lubalin en octubre de 2012 en la *Cooper Union* de Nueva York:

Shapiro (2012)

Herb fue un diseñador con convicciones políticas y apoyó distintas causas progresistas. Pero no era partidario de ir firmando peticiones o enviando solicitudes de apoyo a tal o cual causa [...]. Hizo lo que pudo por cambiar el mundo y eso se dejó sentir especialmente en su política de contratación [...]. Había muchas mujeres en el estudio. Las había no sólo porque a Herb le gustaran las mujeres, sino porque quería darle trabajo a las mujeres. Había, también, afroamericanos entre el personal y jóvenes diseñadores que no hubieran encontrado colocación en otra parte. Quería darles una oportunidad y nutrir sus talentos [...]. Herb no discriminaba, excepto en cuestiones de talento. [En su estudio] la atmósfera de mezcla cultural no tenía nada que ver con las agencias que yo visitaba en Los Ángeles, cuando buscaba un trabajo adecuado para mí. En ellas todos los jefes eran blancos y las únicas mujeres a la vista eran rubias minifalderas que trabajaban de recepcionistas o sirviendo vino blanco frío a los clientes.

Conviene recordar, por otra parte, que Lubalin, partidario en las elecciones presidenciales de 1972 del senador George McGovern frente al ultraconservador Richard Nixon, puso en circulación, junto a otros colegas como Seymour Schwast, la revista *McGraphic* en cuyas 8 páginas siempre quedaron claras las filias y fobias de quienes estaban tras ella.

Los amigos, colegas y empleados de Lubalin siempre lo describieron como un hombre extremadamente callado y taciturno, muy poco dado a exponer sus opiniones en público o, incluso, en privado. Adrian Shaughnessy cuenta en una entrevista diversas anécdotas que podrían hacer pensar en un Lubalin no ya reservado sino, incluso, desagradable:

Curry (2012)

Su mejor amigo, Lou Dorfsman, recordaba un vuelo de Nueva York a Los Angeles junto a Lubalin durante el que éste no despegó los labios. Por su parte, Carl Fischer contaba que una vez Lubalin fue reprendido por no saludar a nadie cuando llegaba al estudio cada mañana. Lubalin replicó que si tuviera que decir buenos días a cada uno de sus empleados, no acabaría su trabajo nunca.

No obstante, el recuerdo que tienen de él la mayoría de quienes lo trataron no es el de un ogro, sino el de alguien muy parco en palabras pero amable en el trato íntimo y, sin duda, dotado de sentido del humor.

2. EL ESTILO Y EL MÉTODO DE TRABAJO DE LUBALIN

2.1. Su relación con el Estilo Gráfico Internacional

Ellen Shapiro (2012), hoy diseñadora y profesora, y años atrás colaboradora de Lubalin en la revista *U&lc.* deja muy clara la postura de Lubalin ante el Estilo Gráfico Internacional: "Rechazó el Estilo Suizo porque lo consideraba poco apto para la imaginación del público norteamericano. Prefería lo vernáculo, lo ornamental y lo humano a la hora de plantear sus expresivas soluciones visuales"

En efecto, Lubalin introdujo en su obra elementos que nunca hubiera hecho suyos un representante de la ortodoxia gráfica. Sin embargo, su estilo no llegó a ser nunca tan radical como el que pronto adoptaron los diseñadores que se agruparon bajo el paraguas de la Deconstrucción. Por eso fueron Wolfgang Weingart, April Greiman o Neville Brody, entre otros, quienes se convirtieron en referente de aquellos grafistas que comenzaban a dar sus primeros pasos a finales de la década de 1970 y principios de la siguiente. Lo contaba así Adrian Shaughnessy

Shaughnessy (2012)

Cuando empecé como un inexperto aprendiz de diseñador gráfico en la década de 1970 Herb Lubalin (1918-1981) era el diseñador a quien quería conocer más a fondo. Su estatus de demiurgo en EE UU se debía, principalmente, a la ubicuidad de 'U&lc.', la revista de la International Typeface Corporation (ITC) de la que él era copropietario, editor y director artístico. Por aquel entonces, 'U&lc.' era un semillero en el que se mezclaban ilustraciones, tipografía vernácula y los elegantes caracteres que editaba la ITC, la mayoría de los cuales era versiones actualizadas de fuentes clásicas. El grafismo moderno tenía en la publicación un punto de referencia clave. Pero, andando el tiempo mis gustos cambiaron y se hicieron eco de lo que hacían otras voces más radicales y experimentales, como era el caso de Neville Brody [...], 'Emigre', Wolfgang Weingart, April Greiman, 8vo...

Por su parte, Laura Forde describía así el estilo de Lubalin:

Forde (2010)

Aunque su carrera abarcó cinco décadas, los mejores trabajos de Lubalin parecen haber quedado congelados en un punto a medio camino entre la ortodoxia del diseño

corporativo de los sesenta y el revival Art Deco de los setenta, un periodo este último rico en tipografía ecléctica que mantiene su influencia y atrae hoy a los jóvenes diseñadores.

Lubalin adoptó lo mejor de la Modernidad –el rigor, la geometría, las composiciones bien asentadas- y añadió humor, sensualidad y muchos adornos. Observemos algunos de sus logotipos. El de *The Sound of Music* muestra una regordeta letra *Spencerian* dibujada a mano. El de la *Cooper Union*, por el contrario, presenta unas letras tan finas como un susurro. Y en ambos casos la composición resulta, a la vez, poética y rigurosamente equilibrada.



Figura 3. Logotipo *The Sound of the Music*



Figura 4. Logotipo *The Cooper Union*

Peter Gabor, a su vez, destaca la excelente relación que Lubalin establece entre el texto y la imagen y la justifica de esta manera:

Gabor (2010)

La fuerza de Herbert Lubalin reside en la conjugación de dos universos, el del texto y el de la imagen. El texto se convierte en imagen y la imagen refuerza al texto. Se trata de una actitud profundamente judía que deriva de la tradición talmúdica y su búsqueda constante de significados polivalentes. Pero en ella también se descubre la esencia de la Bauhaus en la medida en que el objetivo de Lubalin no es tanto el de plantear preguntas, como el de aportar soluciones gráficas a un mensaje. Lubalin es Gutenberg en la Quinta Avenida, aprovechándose de las tecnologías fototipográficas de vanguardia.

2.2. La manera de trabajar de Lubalin

Lubalin trabajaba las 24 horas del día. Siempre tenía a mano hojas de papel –los pañuelos de Lubalin, como eran llamados en la profesión- en las que daba forma a sus ideas. Adrian Shaughnessy entrevistó, entre otros, a Peter, uno de los hijos de Lubalin, con el fin de preparar la monografía sobre el diseñador que publicó en 2012, titulada *Herb Lubalin: American Graphic Designer, 1918–81*-. Contaba Peter que cuando era niño y veía fútbol en televisión con su padre, al acabar el partido el suelo de la habitación estaba cubierto de papeles, muchos de ellos arrugados, en los que Lubalin había dibujado lo que se le había pasado por la cabeza durante ese tiempo.



Figura 5. Uno de los 'tissues' de Lubalin.

La entrega de Lubalin al trabajo quedó reflejada en el artículo necrológico que le dedicó David Bird en el *New York Times* el 26 de mayo de 1981: A Lubalin se le describió una vez como alguien capaz de afrontar montañas de trabajo sin que nunca pareciera estar despeinado, frenético o apresurado.

Peter Gabor describe así la metodología de trabajo de un Lubalin que comenzaba siempre temprano el día con un café, un croissant y los útiles necesarios para dibujar sin descanso hasta el final de la jornada:

Gabor (2010)

Su método de trabajo se haría mítico. Cuando por la mañana llegaba al estudio, empezaba a dibujar borradores de páginas de publicidad, catálogos o anuncios de televisión. Cada uno de esos borradores es una joya de perfección tipográfica. Nada en ellos está por azar. La elección de los tipos, los cuerpos o el enfoque general están medidos al milímetro en estas premaquetas. Tras la comida, llegaban al estudio los 'free lance', los dibujantes de titulares, los fotógrafos, los ilustradores, etc. Lubalin se encargaba, entonces, de asignarles sus respectivas tareas. Su capacidad de trabajo era impresionante. Jamás se detenía, ni para charlar, ni para dar una vuelta por los alrededores del estudio.

Los borradores tenían una precisión sorprendente gracias a que Lubalin recurría al papel de calco para garantizar la alineación correcta de las verticales y las horizontales. Con el tiempo, esos calcos se convertirían en objeto de exposiciones internacionales, como la que, por ejemplo, organizó el Royal College de Londres. Como Lubalin nunca estaba satisfecho, siempre volvía a replantear el trabajo. Abierto a las opiniones de los demás, no le importaba modificar la estrategia del diseño a la menor crítica [...]

La precisión milimétrica que se observa en las maquetas de Lubalin tiene que ver con la exigencia de los procesos de fotocomposición y fototipografía. Como recuerda Peter Gabor,

Gabor (2010)

Cada titular y cada texto debían llegar al taller de fotocomposición y fototipografía sólo después de haber sido minuciosamente preparados. Los textos, los cuerpos, el interlineado... tenían que estar precisados hasta el último detalle. En la agencia Delpire de París, [un especialista], Alain Gautier, sólo se dedicaba a eso, y cuando encargaba textos a bandera izquierda, corregía el final de cada línea para eliminar las aberraciones (artículos, preposiciones, etc. excluidos) y hacía recomponer por segunda vez cada bloque de texto

Una vez que Lubalin tenía ultimadas sus soluciones gráficas, se las hacía llegar al equipo

de colaboradores que le rodeaban –que siempre eran profesionales de primera línea, desde Seymour Schwast a George Lois, Aaron Burns o Helmut Krone, entre otros-. Cada uno de ellos estaba especializado en una determinada actividad sobre la que asumía toda la responsabilidad.

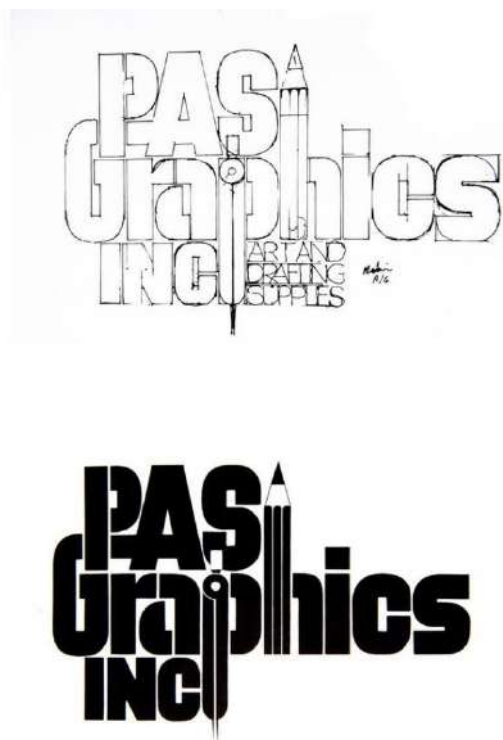


Figura 6. Boceto de Lubalin y arte final.

2.3. La opinión de Lubalin sobre la publicidad

En el Anuario de la revista Graphis de los años 1965/66 Lubalin hacía unas declaraciones que revelan el poco aprecio que sentía por algunos aspectos de la profesión a la que había consagrado su vida:

Donley (2013)

La publicidad en los EE UU es un negocio bastante estúpido. Lo hemos hecho así al subestimar la inteligencia del pueblo estadounidense. La mayor parte de nuestra producción se ha ideado para atraer a la mentalidad preadolescente de ese gran monstruo del consumo que hemos creado.

En otra entrevista, publicada en 1969, Lubalin aportaba nuevas razones que justifican su distanciamiento con respecto a la publicidad:

Nishio (2008)

Me gusta hacer publicidad, pero en su justa medida y con la gente adecuada. Todavía hoy alrededor de un tercio de mi negocio se relaciona con la publicidad tanto impresa como para televisión. Pero, considero que hay demasiadas personas entre quien diseña y el consumidor. Están los ejecutivos de cuentas, los documentalistas, la gente de marketing, los dueños de la agencia, el copywrite, la gente de los medios y los que tienen

que ver con la producción. Desde mi punto de vista, yo trabajo mejor y demuestro más mis habilidades relacionándome directamente con el cliente. Cuando tengo la impresión de estar haciendo las cosas mejor que nadie, sé que puedo comunicar bien lo que hago a mi cliente. Sin embargo, en más de una ocasión me he encontrado con ejecutivos de cuentas que no han tenido la misma habilidad que hubiera tenido yo a la hora de exponer al cliente mi trabajo [...]. Una razón más por la que dejé la publicidad es porque me interesan otras áreas del diseño y centrarme en la publicidad no me resultaba suficientemente gratificante.

Más adelante, en esa misma entrevista, Lubalin añadía:

Nishio (2008)

Me gusta crear la idea sobre la que se levanta una publicidad [...]. No pienso demasiado en cómo voy a diseñar un anuncio, pero sí le doy muchas vueltas a la idea y a la redacción del titular. Una de las cosas más fascinantes para mí de la publicidad es escribir un buen titular [...]. Pero hay demasiados aspectos [de la publicidad] que no me gustan. Uno de ellos es la cantidad de gente que se interpone entre el creativo y el cliente. Otro aspecto es que a menudo, y desde una postura moral, la publicidad no me resulta gratificante. No me agrada especialmente ayudar a alguien a vender un producto del que ni tan siquiera tengo claro su uso. Con frecuencia rechazo un producto porque pienso que no es bueno que la gente compre determinadas cosas. Si uno hace una campaña de publicidad atractiva y consigue que el consumidor vaya al supermercado y compre el producto solo para que compruebe que no está satisfecho con él, uno habrá gastado un montón de esfuerzo solo para obtener un consumidor decepcionado.

Sobre la importancia que Lubalin concedía al titular de un anuncio y su habilidad a la hora de hacerlo incisivo y memorable, Laura Forde proporcionaba esta información:

Forde (2010)

En 1968 asumió la dirección artística y participó en la redacción de los titulares de ocho anuncios que le había encargado la revista 'Ebony' [revista para afroamericanos que se publica en EE UU desde 1945]. Eran titulares como: 'Algunos de nuestros mejores

amigos son intolerantes', 'Soñamos con una negra Navidad' o 'No tiene que querernos. Tan sólo dénos su negocio'.



Figura 7. Revista Ebony

A pesar de sus reticencias hacia la publicidad, Lubalin participó en no pocas campañas publicitarias de éxito, sobre todo, durante los largos años que pasó en distintas agencias neoyorquinas. De entre esas campañas, sobresale una para el antiespasmódico estomacal Bentyl, de la farmacéutica Wm. S. Merrell Co., que elaboraron los creativos de Sudler & Hennessy's en 1958. La describía así Steven Heller:

Heller (2012)

¿Cómo se representa un espasmo?', se preguntaba David J. Herzbrun en el número de enero / febrero de 1958 de la revista 'Print', '¿cómo una cuerda anudada?, ¿cómo un puño cerrado?, ¿cómo un duodeno en una prensa de tornillos?'. Después, puntualizaba: 'Todo lo habíamos hecho ya antes'. Inmediatamente a continuación, el artículo incluía un fascinante reportaje fotográfico desmenuzando una de las campañas de publicidad más icónicamente tipográficas de cuantas realizó Herb Lubalin. La campaña giraba en torno a Bentyl, el antiespasmódico estomacal de la casa Wm. S. Merrell Co. y la integraban distintos anuncios, conocidos popularmente como los anuncios del Slinky porque en todos ellos se usó ese juguete como perfecta representación del espasmo estomacal.



Figura 8. Slinky. Este juguete infantil se inventó en EE UU en 1943



Figura 9. Anuncio de la serie sobre el antiespasmódico Bentyl en la que se empleó el Slinky

Philip Ritter III, el encargado de la publicidad en Merrell, quería, como recuerda Herzbrun, algo completamente diferente a todo lo que hasta entonces se había hecho en el ámbito de la publicidad de productos farmacéuticos, y esa era una tarea especialmente difícil en el caso específico de las medicinas para el estómago.

La idea comenzó a adquirir forma cuando Lubalin, director artístico ejecutivo de Sudler & Hennessy, contempló una sinuosa serpentina metálica retorciéndose en el escaparate de una tienda de juguetes. Se trataba del Slinky, que, para él, se convirtió en sinónimo de espasmo.

Lubalin pensó primero como usar la idea en el esquema compositivo de la campaña y, para ello, le bastó trazar sobre unos papeles y en la pizarra del estudio algunos dibujos al inicio de la reunión.

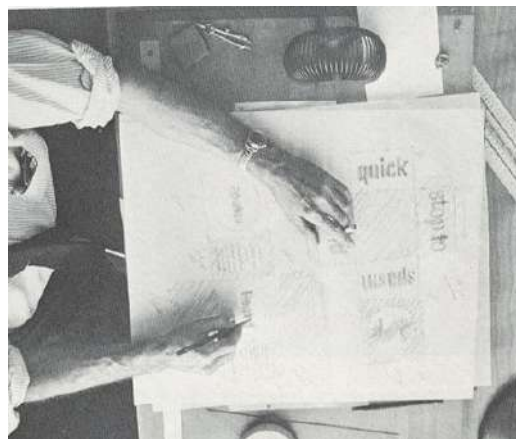


Figura 10. Lubalin trabajando la idea de la campaña para Bentyl a partir del juguete Slinky, un ejemplar del cual se observa en la parte superior de la fotografía.



Figura 11. Lubalin trabajando la idea de la campaña para Bentyl.

Heller (2013)

A partir de los bocetos de Lubalin, y bajo su dirección, los miembros del equipo especializados en organizar la estructura del diseño empezaron a unir las piezas', continua explicando Herzbrun. El Slinky ocupó el centro del escenario y fue fotografiado para, a continuación, retocar la fotografía. La palabra Spasm se dibujó a mano y en ella la letra S la formaba la imagen del juguete. En reuniones sucesivas [...], las diferentes composiciones fueron mostradas al cliente [...].

3. LUBALIN Y LA TIPOGRAFÍA

Lubalin fue un virtuoso manipulando letras. Supo, como pocos diseñadores, conectarlas y combinarlas entre sí hasta lograr soluciones que poseen una enorme expresividad. Esta faceta de su actividad quedó especialmente reflejada en muchos de los logotipos que realizó a lo largo de su extensa carrera. Precisamente por su habilidad para construir significados jugando con letras y palabras, su amigo Lou Dorfsman dijo que Lubalin había elevado la tipografía al nivel de oficio artístico. Decía Lubalin en una entrevista:

Brown (1981)

Lo que hago no es realmente tipografía, que yo percibo como un medio esencialmente mecánico de poner caracteres en una página. A lo que hago yo lo llamo diseñar con letras. Aaron Burns lo denominaba 'typographics', y puesto que hay que ponerle un nombre a las cosas para que se recuerden, esa es una denominación tan buena como cualquier otra para definir lo que hago.

Steven Heller, por su parte, escribía lo siguiente:

Heller (2011)

Lubalin rompió los tabúes y dogmas que había en el diseño tipográfico y le dio personalidad. Como hacían los cantantes de rock de la época, él elevó el volumen de las letras haciéndolas hablar y, a veces, cantar. Resulta difícil imaginar lo que sería el diseño gráfico actual sin Lubalin y sus innovaciones. Sin duda se habrían incorporado cambios, pero, ¿serían igual de excitantes?

Pocos diseñadores personifican la estética de su tiempo tan bien como lo hace Lubalin [...]. Su ecléctica personalidad impregnó la publicidad, el diseño editorial y el diseño de embalajes hasta el extremo de que la palabra más adecuada para describir [los años comprendidos entre finales de 1950 y finales de 1970] es 'lubalinesca' [...].

Como padre de la tipografía conceptual, Lubalin contribuyó a levantar un puente entre las escuelas moderna y tardomoderna. Con él, las letras ya no eran sólo contenedores de formas, sino objetos con significado. Consiguió que las palabras emocionaran [...]. Fue un pionero en el uso de la fototipografía; uno de los primeros en utilizarla –o en abusar de ella, como afirman algunos críticos- [...]. Liberó el espacio en blanco de la ortodoxia moderna y rechazó seguir el principio de 'menos es más', porque creía que 'más' era, sin duda, mejor si, con ello, daba vida a la página. Fue un experimentador infatigable, pero como su manera radical de trabajar la tipografía y la página fue pronto asumida por otros diseñadores, primero en el ámbito publicitario y, después, en el diseño editorial, hoy cuesta trabajo creer que Lubalin fue un verdadero radical.

En el artículo necrológico que publicó The New York Times poco después de la muerte de Lubalin, se recogía esta reflexión en la que el diseñador expresaba la importancia que, a su juicio, posee la tipografía en un producto gráfico: "Puedes hacer un buen anuncio sin una buena tipografía, pero no puedes hacer un gran anuncio sin una buena tipografía" (Bird, 1981)

Lubalin pudo manipular la letra a su antojo porque dispuso de una tecnología, la fotocomposición, que se lo permitía sin demasiados problemas. Sobre este particular, escribe Peter Gabor:

Gabor (2010)

Herbert Lubalin, liberado de la servidumbre del plomo, pudo por fin aproximar, deformar y cuando el alfabeto se resistía a aceptarlo, redibujar las letras [...].

Para comprender la obra de Lubalin hay que tener presente las limitaciones técnicas a las que estaba sometido en la época en la que desarrolló su trabajo. En sus composiciones juega con los contrastes extremos [...] y los enfoques forzados, así como con la alternancia constante de lo grande y lo pequeño, buscando crear campos de fuerza que marcan la intensidad de la lectura; sin olvidar el célebre 'punctum' del que habla R. Barthes [el "punctum" es, para Barthes, el azar, que el ensayista describe así: 'El punctum de una fotografía es ese azar que en ella me despunta']. Todas ellas son figuras de estilo que en su época se consideraron revolucionarias. Examinando, ahora, cada una de sus creaciones, se aprecia que ninguna de ellas ha sufrido el paso del tiempo

3.1. La revista "U&lc." (1973-1999)

Cuenta la profesora y diseñadora Ellen Shapiro, antigua colaboradora de Lubalin en su estudio, que éste, en 1973,

Shapiro (2013)

[...] se declaraba cansado de lidiar con clientes. Decía que quería convertirse en su propio cliente, disponer de una libertad de creación total y poner en marcha un vehículo que sirviera como plataforma de promoción para tipografías que él diseñara o supervisara.

Fue por esa razón, según parece, que Lubalin se animó a editar una revista trimestral, U&Ic. (Upper and lower case), de la que también sería director artístico, dedicada fundamentalmente al tema de la tipografía. La publicación pronto se convirtió en un referente para los profesionales del diseño gráfico, y alcanzó una tirada de 170.000 ejemplares, lo que suponía alrededor de 400.000 lectores potenciales.



Figura 12. Nº 1 de 'U&Ic.', 1973.



Figura 13. Anuncio promocionando el lanzamiento de U&Ic. la ilustración, realizada en bolígrafo y tinta, es de Gerry Gerstein, el ilustrador favorito de Lubalin.

En el nº 1 de la revista Lubalin -que contaba con la colaboración de Jason Calfo e llene Strizver, además de la mencionada Ellen Shapiro- explicitaba su objetivo: Ser un escaparate para el mundo de las artes gráficas; un lugar de intercambio de información e ideas a escala internacional . (Bourgoyne, 2010)

Pero, por supuesto, la publicación también sirvió para dar a conocer en todo el mundo los productos de ITC Typefaces y lograr así su fácil introducción en los mercados. Asimismo, sus páginas acogieron ilustraciones de artistas reputados.



Figura 14. Cubierta a color de la revista, diseñada por Ellen Shapiro para el número de agosto de 1988. Fue la primera cubierta de Shapiro como directora artística de la publicación.



Figura 15. Páginas interiores a color del mismo número de agosto de 1988.

Durante un tiempo U&lc. únicamente se imprimió en blanco y negro. Con los años, sin embargo, el color se incorporó al diseño de la portada y al interior de la revista, que contó con una sección de 12 páginas a color.

Lubalin disfrutó enormemente trabajando en U&lc. y así lo reconoció en alguna entrevista: "Ahora tengo todo lo que cualquier diseñador desearía tener y pocos tienen la suerte de lograr. Yo soy mi propio cliente y nadie me dice lo que tengo que hacer" (Brown, 1981)

Por sus objetivos y pretensiones Steven Heller ha considerado a U&lc. como el precedente inmediato de Emigre, la revista que editó Rudy Vanderlans en San Francisco entre 1984 y 2005.

3.2. Tipografías

Lubalin diseñó cuatro tipografías: ITC Avant Garde Gothic (1970), Ronda (1970), Lubalin Graph (1974) y ITC Serif Gothic (1974)

De todas ellas, es la primera la que posee una personalidad más acusada.



Figura 16. Herb Lubalin: Avant-Garde Gothic, 1967.

El diseño general del conjunto revela el conocimiento que tenía Lubalin de la tradición moderna y su habilidad a la hora de evitar la imitación de sus diseños más populares. Algunas mayúsculas, como la A, la V, la W, la M o la Z ofrecen una innovadora y brusca angulación en la intersección de sus astas. Otras letras, como la G, recuerdan la geometría purista de algunas *sans serif* de la década de 1920. Por su parte, la R reúne, al mismo tiempo, dos rasgos difíciles de conciliar: es poco convencional pero, también, legible. Sobresale de manera especial la presencia de ligaduras que unifican en un mismo trazo letras contiguas. Esta característica proporciona una especial singularidad a la tipografía, pero, también, su mayor peligro. Steven Heller (2015, May 1). escribió al respecto que "el número excesivo de ligaduras

[...] no fue bien entendido en cuanto a su uso por muchos diseñadores, que no supieron emplear estas formas tipográficas”.



Figura 17. Ligaduras de la Avant Garde Gothic

En un principio la comercialización de esta tipografía corrió a cargo del estudio Lubalin Burns. Más tarde, fue asumida por la International Typeface Corporation (ITC).

4. LA COLABORACIÓN DE LUBALIN Y GINZBURG

La fértil relación de Lubalin con Ginzburg, una de las más exitosas de la historia del diseño gráfico contemporáneo, comenzó recién iniciada la década de 1960, se prolongó alrededor de 10 años, y se concretó en cuatro revistas fundamentales que ilustran, como pocas, el espíritu singular de ese período: *Eros*, *Fact*, *Avant Garde* y *Moneysworth*.

4.1. Eros (1962)

Eros fue una revista erótica –de pornográfica la califica Steven Heller considerando los estándares norteamericanos de la época.- que se publicó en EE UU, a lo largo del año 1962, bajo la dirección de Ralph Ginzburg (Nueva York, 1929-Nueva York, 2006).

Ginzburg era hijo de padres rusos que emigraron a América huyendo de la revolución en su país. Estudió periodismo en el City College de Nueva York y tras su graduación, ejerció la profesión en publicaciones como *Esquire*, *Reader's Digest*, *Collier's* y *LOOK*. En 1960, con 31 años, decidió crear una revista propia “consagrada al amor y al sexo” (Codex99, 2010) y concebida como una versión refinada e intelectual de *Playboy*. El proyecto se concretó dos años más tarde. Fue entonces cuando nació *Eros*, un magacín trimestral, del que sólo llegaron a ponerse a la venta cuatro números, cuyas páginas acogieron artículos sobre sexualidad desde enfoques históricos, políticos, artísticos y literarios.

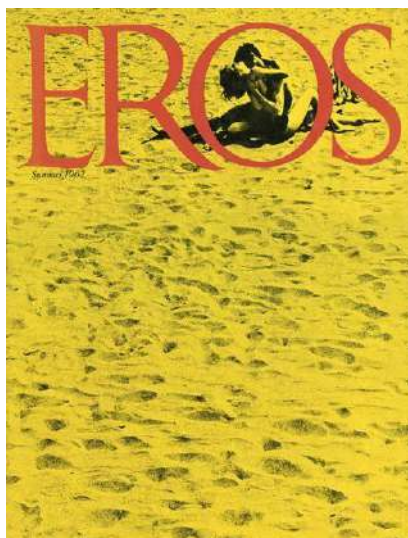


Figura 18. Cubierta del nº 1 de la revista, verano de 1962.

Eros fue considerada por muchos la publicación más atractiva de cuantas se editaron en EE UU en la década de 1960. Heller, ha dicho de ella que la elegancia de su ritmo compositivo estaba a la altura del diseño que Alexey Brodovitch introdujo en *Portfolio* durante los años 1949 y 1950 (Heller, 2011). En realidad, la revista, por su tamaño sobredimensionado (25'4 X 33 cm.), la textura del papel, la calidad artística de las fotografías y la reputación de algunos de los articulistas, parecía más bien el típico libro destinado a ser mostrado en casa sobre una mesita en el salón. La excelente factura gráfica de la publicación fue obra de Lubalin, contratado expresamente por Ginzburg para desarrollar la dirección artística.



Figura 19. Fotografías de Bert Stern

Estas fotografías de Bert Stern fueron las últimas que alguien hizo a Marilyn Monroe seis semanas antes de su muerte. Se publicaron en el tercer número de la revista, en otoño de 1962. Las tachaduras sobre algunas de las imágenes aluden a las instantáneas que la actriz solía descartar tras una sesión de fotos.ⁱ



Figura 20. Artículo sobre la prostitución en París.

La osadía de algunos de los artículos que se publicaron en Eros le costó cara a Ginzburg. La puritana moral norteamericana de la época no podía aceptar de buen grado ni los contenidos ni, sobre todo, las imágenes con que se ilustraban. La gota que colmó el vaso fue la publicación de un artículo, en el número 4 de la revista, dedicado a las relaciones sexuales interraciales e ilustrado con fotografías de Ralph M. Hattersley. El tema, considerado por entonces tabú, provocó la intervención del fiscal del Estado, Robert Kennedy. Ginzburg fue acusado de divulgar literatura obscena y condenado a cinco años de cárcel. Recurrió la sentencia, pero le fue confirmada y, tras un largo proceso, tuvo que cumplir ocho meses de prisión en 1972. Toda este conflicto, unido a los elevados gastos de impresión de la revista, obligaron al cierre de Eros sólo unos meses después de haberse puesto en circulación.



Figura 21. Fotografías de Ralph M. Hattersley publicadas en el nº 4 de 'Eros'.

4.2. Fact (1964-1970)

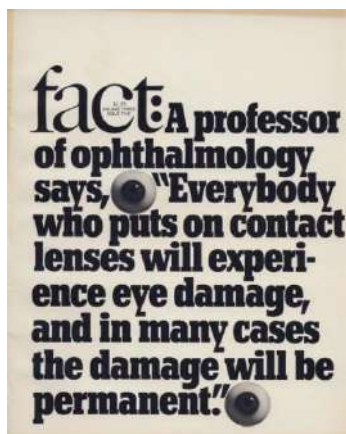


Figura 22. Cubierta de 'Fact' diseñada por Lubalin.

Fact fue la segunda revista que sacó al mercado Ginzburg. Lo hizo tras el cierre de Eros y contando nuevamente con la dirección artística de Lubalin, quien, en esta ocasión, tuvo que ceñirse a un presupuesto de producción mucho más modesto del que había dispuesto dos años antes. *Fact* centró su contenido en artículos relacionados con la política y la cultura y no escapó a la polémica. De hecho, la publicación perseguía ser “un antídoto contra la timidez y la corrupción de la prensa norteamericana” (Codex99, 2010). Algunos dijeron de ella que era el anti-Reader’s Digest, y Steven Heller (2010) la ha descrito como “la revista que tenía cojones”. La publicación de un artículo sobre el candidato a las elecciones presidenciales Barry Goldwater, donde el autor afirmaba que el político no estaba preparado psicológicamente para asumir el cargo, provocó la reacción del afectado, quien interpuso una querrela por libelo contra la revista que, finalmente, ganó, provocando su cierre. Para entonces, *Fact* había alcanzado una tirada de 250.000 ejemplares.



Figura 23. A la izquierda, cubierta del número de julio / agosto de 1966. La fotografía es de Carl Fischer. A la derecha, cubierta del número de mayo / junio de ese mismo año, con ilustración de Louis Lo Monaco

La labor de Lubalin en *Fact* es menos conocida que la que llevó a cabo en *Eros* o en *Avant Garde*, pero no por ello menos interesante porque, disponiendo, como ya se ha dicho, de un presupuesto modesto, supo imprimir en la publicación un estilo singular que renovaba el concepto de revista clásica. En *Fact* Lubalin renunció a la calidad del papel estucado que habían empleado en *Eros*, redujo a dos el número de tipografías y prescindió de la amplia nómina de ilustradores y fotógrafos con que había contado antes. Sin embargo, y pese a esas limitaciones, ideó unas portadas que reflejaban la singularidad de su personalidad como diseñador. El uso en ellas del blanco y el negro y el acusado carácter tipográfico de las soluciones gráficas que, en ocasiones, excluye por completo el empleo de imágenes, constituyen todo un hito en la historia de las revistas contemporáneas. Heller (2011) ha dejado escrito que "en *Fact* Lubalin redujo a cero los decibelios gráficos, logrando, pese a ello, crear un producto atractivo y minimalista".

4.3. Avant Garde (1968-1971)

Avant Garde, para algunos la más interesante de las tres revistas publicadas por Ginzburg en las que intervino como director artístico Lubalin –de happening visual la ha calificado Steven Heller-, recuperó en cierta medida el espíritu de *Eros* y su formato sobredimensionado, pero incorporó características de *Fact* y tuvo desde el primer momento vocación de publicación elitista. Los artículos, tanto eróticos, como políticos y culturales, claramente influidos todos ellos por el movimiento pacifista y el espíritu de la contracultura, se alejaban en sus planteamientos de la tónica general de la época.

La publicación, que se puso a la venta en enero de 1968, sufrió, por ello, algún problema legal, pero si cerró sus puertas en julio de 1971 fue debido fundamentalmente al ingreso en prisión de Ginzburg a raíz del caso *Eros*. Para entonces, *Avant Garde*, a lo largo de sus 14 números, y con una tirada de 250.000 ejemplares, se había convertido en una de las revistas que mejor supo expresar el espíritu de la década de 1960. Alcanzaron especial renombre sus portadas, en las que solían aparecer fotografías o ilustraciones de artistas de prestigio internacional.



Figura 24. Portada del nº 7 de 'Avant Garde', publicado en marzo de 1969. La fotografía, de Carl Fisher, es una parodia del célebre cuadro patriótico de Archibald Willard 'The Spirit of 76'. Dos de los personajes han sido reemplazados por una mujer y un afroamericano.



Figura 25. Archibald Willard (1836-1918): 'The Spirit of 76', c. 1875. El cuadro muestra a miembros de tres generaciones de norteamericanos participando en la lucha contra los ingleses que desembocó en la independencia de la nación.

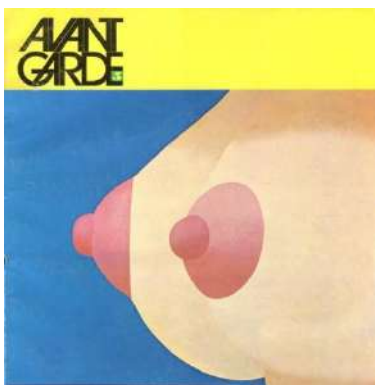


Figura 26. Portada del nº 17 de 'Avant Garde' con una reproducción del cuadro de Tom Wesselmann titulado 'Seascape' (Paisaje marino), fechado en 1967.



Figura 27. Portada del nº 6 de 'Avant Garde', enero de 1969. La fotografía es de Dewayne Dalrymple y se titula 'In Full Bloom' (En plena floración). Causó irritación en círculos conservadores la imagen de la mujer embarazada desnuda.

De la labor de Lubalin en Avant Garde destaca el diseño de su cabecera que, poco después, en 1970, dio lugar a la tipografía Avant Garde Gothic –una de las más utilizadas en la década de 1970-, también realizada por Lubalin con la colaboración de su socio, Tony Carnese, y de Ed Benguiat. Forman la cabecera 26 letras mayúsculas de factura geométrica bien definida, y llaman la atención las secciones de círculo perfectas que se observan en algunas de ellas, la inclinación hacia delante del asta de otras –evocación de la sensación de avance relacionada con el nombre de la publicación-, y la presencia de ligaduras que combinan dos letras contiguas en un único elemento gráfico.

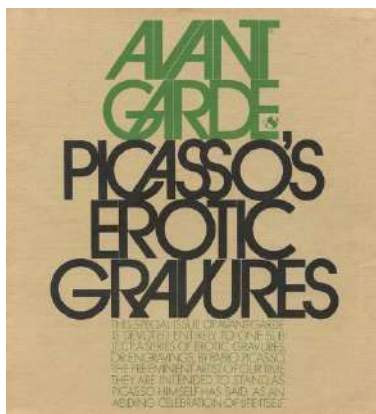


Figura 28. Portada del nº 8 de 'Avant Garde', enteramente dedicado a los grabados eróticos de Pablo Picasso. La tipografía utilizada es la Avant Garde Gothic, con sus características ligaduras que unifican en un mismo diseño un par de letras contiguas.

Sobresalía, igualmente, en la revista el empleo de un formato casi cuadrado, de 28'5X 27'3 cm. –parecido al de un disco LP- y la elección de un papel de grosor similar al cartón para la cubierta. Ambas características llamaron positivamente la atención del público objetivo al que se dirigía la publicación. Recordemos que el formato cuadrado se relacionaba, desde comienzos del siglo XX, con las publicaciones vinculadas a la vanguardia. En el interior de la revista, la presencia ocasional de titulares tipográficos ocupando toda una página fue también una novedad para la época.

4.4. Moneysworth (1970-1984)

Esta revista mensual, planteada como un boletín de noticias y vendida exclusivamente bajo suscripción, fue la publicación de más éxito de cuantas ideó Ginzburg, si bien apenas es citada en la historia del diseño de revistas de la segunda mitad del siglo XX. Nació como una versión contracultural, irónica y descarada de Consumer Reports, la publicación que editaba la Unión de Consumidores de EE UU desde 1936. De ella también fue director artístico Lubalin.



Figura 29. Anuncio promocional de 'Moneysworth' publicado en 1971. La fotografía muestra a Ralph Ginzburg

5. CONCLUSIONES

Fue el creador de lo que él mismo denominó como diseñar con letras, y otros autores lo han definido como 'typographics'. Convirtió las letras en objetos con significado y consiguió emocionar con las palabras. Fue renovador en el uso de un lenguaje tipográfico expresivo, de tipografías conceptuales enraizadas en la tradición y de una nueva interpretación de lo ornamental. Su obra es una búsqueda constante de significados polivalentes, que residen en la conjugación de dos universos, el del texto y el de la imagen. *El texto se convierte en imagen y la imagen refuerza al texto. Innovó construyendo significados jugando con las letras y palabras, fue un virtuoso manipulando letras, hasta el punto que se le atribuye haber elevado la tipografía al nivel de oficio artístico.*

Fue un pionero del uso de la fototipografía y los procesos de fotocomposición. Sus maquetas muestran un trabajo milimétrico que refleja el dominio y exigencias de dichos procesos que le sirvieron para liberar el espacio en blanco de la ortodoxia moderna y rechazar el principio de "menos es más", creía que 'más' era, sin duda, mejor si, con ello, daba vida a la página. Sus experimentaciones pronto fueron asumidas por otros diseñadores, primero en el ámbito publicitario y, después, en el diseño editorial.

A través de la relación de Lubalin con Ginzburg, se pone de manifiesto que su manera de diseñar y/o comunicar se fundamenta en una tipografía y una buena idea; en una excelente factura gráfica, en un estilo singular que renovaba el concepto de revista clásica. La participación de Lubalin en estas publicaciones ofrecen refinamiento y estructura en una época en la que el diseño gráfico, o bien es demasiado rígido, o bien depende demasiado de problemas técnicos, o bien deriva en una especie de *antidiseño* que parece basarse en la aleatoriedad.

La edición y dirección artística de la revista trimestral, U&lc. (Upper and lower case, 1974-1999), llevada a cabo por Lubalin y especializada fundamentalmente en tipografía, le supuso disponer de una libertad de creación total y poner en marcha un vehículo que sirviera como plataforma de promoción para tipografías que él diseñara o supervisara. La publicación pronto se convirtió en un referente para los profesionales del diseño gráfico.

El estilo de Lubalin inspira aún hoy a los jóvenes diseñadores, que encuentran sintetizada en su obra la eficacia comunicativa, con composiciones estructuradas y armónicas y una gran expresividad, con imágenes tipográficas elegantes y de gran refinamiento.

BIBLIOGRAFÍA

ADC HALL OF FAME . ADC Awards 1978 Herb Lubalin. Recuperado el 20 de diciembre de 2014 de <http://adcglobal.org/hall-of-fame/herb-lubalin/>

AVANT GARDE (magazine). (2015, March 27). In Wikipedia, The Free Encyclopedia. Recuperado el 22 de junio de 2015 de [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Avant_Garde_\(magazine\)&oldid=653770787](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Avant_Garde_(magazine)&oldid=653770787)

BIRD, D. (May 26, 1981). Herb Lubalin, graphic designer for publications and advertising. New York Times. Recuperado el 20 de noviembre de 2014 de <http://www.nytimes.com/1981/05/26/obituaries/herb-lubalin-graphic-designer-for-publications-and-advertising.html>.

BROWN, D. (1981) AIGA | The Professional Association for Design (1996-2014) Recuperado el 20 de septiembre de 2014 de <http://www.aiga.org/medalist-herblubalin/>

BURGOYNE, P (2010, 15 Noviembre). U&lc lives. (web log post). Recuperado el 14 de septiembre de 2014 de <http://www.creativereview.co.uk/cr-blog/2010/november/ulc-lives>.

CODEX 99 (2010, 14 de Noviembre) Ralph Ginzburg & Herb Lubalin, part I (web log post). Recuperado el 20 de enero de 2015 de <http://www.codex99.com/design/75.html>

CODEX 99 (2010, 22 de Noviembre) Ralph Ginzburg & Herb Lubalin, part I (web log post). Recuperado el 20 de enero de 2015 de <http://www.codex99.com/design/76.html>

CURRAY M. (2012, junio). Designer for the Age of Austerity: Adrian Shaughnessy on Herb Lubalin's Life and Work. Print Magazine. Recuperado de <http://www.printmag.com/interviews/designer-for-the-age-of-austerity-adrian-shaughnessy-on-herb-lubalins-life-and-work/>

DESIGN IS HISTORY Recuperado el 16 de septiembre de 2013 de <http://www.designishistory.com/1960/herb-lubalin/>

DESIGN IS HISTORY. Eros, Fact and Avant Garde. Recuperado el 5 de septiembre de 2014 de <http://www.designishistory.com/1960/fact-eros--avant-garde/>

DESIGN MUSEUM (2006). Recuperado el 17 de septiembre de 2013 de <http://designmuseum.org/>

DESIGN OBSERVER © (2003-2013) Observer Omnimedia LLC. Recuperado el 26 de septiembre de 2013 de <http://designobserver.com/>

DONLEY, K (2013, septiembre). Herb Lubalin, 1918-1981. Recuperado el 5 de diciembre de 2014 de <https://multimediaman.wordpress.com/tag/carl-fischer/>

EYE MAGAZINE (1990-2015) Eros. (Eye no. 25 vol. 7, 1997). Recuperado el 5 de septiembre de 2014 de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/eros>.

FACT (U.S. MAGAZINE). (2015, June 18). In Wikipedia, The Free Encyclopedia. Recuperado el 22 de junio de 2015, de [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Fact_\(U.S._magazine\)&oldid=667480784](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Fact_(U.S._magazine)&oldid=667480784)

FORDE, L. (Spring,2010) . Up close and tight. Eye Magazine (First published in Eye no. 75 vol. 19). Recuperado el 16 de septiembre de 2014 de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/up-close-and-tight>

KAY, J. (2009, Diciembre) Herb Lubalin archives at Cooper Union. Recuperado de <https://www.flickr.com/photos/justinthomaskay/sets/72157619656156152/>

KLEBER, B. (2014, Julio) Lost New York. Recuperado el 18 de octubre de 2014 de <http://containerlist.glaserarchives.org/index.php?id=301>.

GABOR, P. (2010). Herb Lubalin a l'Avant Garde de la creation typographique. (Web log post) Le monde. Recuperado el 5 de septiembre de 2014 de <http://paris.blog.lemonde.fr/2010/11/02/herb-lubalin-a-lavant-garde-de-la-creation-typographique/>

HERB LUBALIN. (2015, May 1). In Wikipedia, The Free Encyclopedia. Recuperado el 25 de junio de 2015 de https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Herb_Lubalin&oldid=660154592

HELLER, S.(2011, Agosto). My Favorite Lubalin. Recuperado el 5 de febrero de 2015 de <http://www.printmag.com/imprint/my-favorite-lubalin/>

HELLER, S (2012, Octubre). Pornography Without Sex. Recuperado el 5 de febrero de 2015 de <http://www.printmag.com/design-inspiration/pornography-without-sex-2/>

HELLER, S (2013, Septiembre). Duodenum in a Vise?. Recuperado el 5 de febrero de 2015 de <http://www.printmag.com/daily-heller/duodenum-in-a-vise-iconic-ad-campaigns/>

HELLER, S (2008, Noviembre) Is there anything funny about graphic design?. Recuperado el 5 de febrero de 2015 de <http://www.aiga.org/is-there-anything-funny-about-graphic-design/>

HELLER, S (05/18/15) Wanted. 2003-2015 Observer Media LLC. Recuperado el 18 de junio de 2015 de <http://designobserver.com/feature/wanted/38894>.

HELLER S.(July 7, 2006). Ralph Ginzburg, 76, Publisher in Obscenity Case, Dies. The New York Times. Recuperado el 20 de noviembre de 2014 de http://www.nytimes.com/2006/07/07/us/07ginzburg.html?_r=0

LUBALIN CENTER COOPER UNION. Recuperado el 11 de septiembre de 2014 de <http://lubalincenter.cooper.edu/>

MONOWOLF. Recuperado el 18 de septiembre de 2014 de <http://monowolf.com/2012/07/design-by-herb-lubalin/>

NEWMAN, R. (2009, Julio) Fact magazine, designed by Herb Lubalin. Recuperado el 18 de septiembre de 2014 de <http://www.spd.org/2009/11/fact-magazine-designed-by-herb.php>

NISHIO, T. (2008, Julio). An interview with Herb Lubalin (interviewed in 1969) Recuperado el 18 de octubre de 2014 de <http://d.hatena.ne.jp/chuukyuu/20080706/1215314903>.

SHAPIRO, E. (2013). Looking Back: Working with Herb Lubalin on U&Ic. Print Magazine Recuperado el 11 de marzo de 2015 de <http://www.printmag.com/typography/herb-lubalin-work-typography/>

SHAPIRO, E. (2012, Noviembre). Ten (or More) Things You Didn't Know About Herb Lubalin. Print Magazine. Recuperado el 12 de febrero de 2015 de <http://www.printmag.com/design-education/ten-or-more-things-you-didnt-know-about-herb-lubalin/>

SHAUGHNESSY, A. (2012) Rethinking Lubalin. Eye Magazine no. 83 vol. 21. Recuperado el 16 de septiembre de 2014 de <http://www.eyemagazine.com - http://www.eyemagazine.com/feature/article/rethinking-lubalin>

SHAUGHNESSY, A..(2014, 6 de Noviembre): Herb Lubalin: "American Graphic Designer, 1918—81", (Web log post) Unit Editions. Recuperado el 15 de marzo de 2015 de <https://www.uniteditions.com/blog/herb-lubalin-typeface-designer/>

THE HERB LUBALIN STUDY CENTER OF DESIGN AND TYPOGRAPHY . (2010). Recuperado el 12 de febrero de 2015 de <https://www.flickr.com/photos/lubalincenter/>

THOMAS, M (2013, Autumn) A century of lick and stickedith (web log post). Recuperado el 16 de septiembre de 2014 de <http://www.eyemagazine.com/blog/post/a-century-of-lick-and-stick>.

CRÉDITOS DE LAS ILUSTRACIONES

Figura 1: Logotipo del estudio Herb Lubalin Inc., fundado en 1967 en Nueva York. Recuperado de <http://www.smashingmagazine.com/2013/01/17/understanding-difference-between-type-and-lettering/>

Figura 2: Logotipo del estudio Lubalin, Smith, Carnese. Recuperado de <https://multimediaman.wordpress.com/2013/09/11/herb-lubalin-1918-1981/>

Figura 3: Logotipo The Sound of the Music. Recuperado de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/up-close-and-tight>

Figura 4: Logotipo The Cooper Union. Recuperado de <http://paris.blog.lemonde.fr/2010/11/02/herb-lubalin-a-lavant-garde-de-la-creation-typographique/>

Figura 5: Uno de los 'tissues' de Lubalin. Recuperado de <http://www.creativereview.co.uk/cr-blog/2009/october/inside-the-herb-lubalin-study-center>

Figura 6: Boceto de Lubalin y arte final. Recuperado de http://www.typogabor.com/herb-lubalin/pages/herb_lubalin_055.html

Figura 7: Revista Ebony. Recuperado de http://www.typogabor.com/herb-lubalin/pages/herb_lubalin_121.html

Figura 8. Slinky. Este juguete infantil se inventó en EE UU en 1943. Recuperado de <http://blog.retroplanet.com/classic-toys-the-slinky/>

Figura 9. Anuncio de la serie sobre el antiespasmódico Bentyl en la que se empleó el Slinky. Recuperado de <http://www.printmag.com/daily-heller/duodenum-in-a-vise-iconic-ad-campaigns/>

Figura 10. Lubalin trabajando la idea de la campaña para Bentyl a partir del juguete Slinky, un ejemplar del cual se observa en la parte superior de la fotografía.. Recuperado de <http://www.printmag.com/daily-heller/duodenum-in-a-vise-iconic-ad-campaigns/>

Figura 11. Lubalin trabajando la idea de la campaña para Bentyl.. Recuperado de <http://www.printmag.com/daily-heller/duodenum-in-a-vise-iconic-ad-campaigns/>

Figura 12. Nº 1 de 'U&lc.', 1973. Recuperado de <http://vectoralia.com/archivo-digital-de-ulc/>

Figura 13. Anuncio promocionando el lanzamiento de U&lc. la ilustración, realizada en bolígrafo y tinta, es de Gerry Gerstein, el ilustrador favorito de Lubalin. Recuperado de <http://www.printmag.com/typography/herb-lubalin-work-typography/>

Figura 14. Cubierta a color de la revista, diseñada por Ellen Shapiro para el número de agosto de 1988. Fue la primera cubierta de Shapiro como directora artística de la publicación. Recuperado de <http://www.printmag.com/typography/herb-lubalin-work-typography/>

Figura 15. Páginas interiores a color del mismo número de agosto de 1988. Recuperado de <http://www.printmag.com/typography/herb-lubalin-work-typography/>

Figura 16. Herb Lubalin: Avant-Garde Gothic, 1967. Recuperado de <http://www.telegraphics.com.au/agq/>

Figura 17. Ligaduras de la Avant Garde Gothic. Recuperado de <http://typoholic.ru/type/ligatures.html>

Figura 18. Cubierta del nº 1 de la revista, verano de 1962. Recuperado de <http://www.codex99.com/design/75.html>.

Figura 19. Fotografías de Bert Stern. Recuperado de <http://www.codex99.com/design/75.html>

Figura 20. Cubierta de 'Fact' diseñada por Lubalin. Recuperado de <http://www.spd.org/2009/11/fact-magazine-designed-by-herb.php>

Figura 21. Fotografías de Ralph M. Hattersley publicadas en el nº 4 de 'Eros'. Recuperado de <http://www.codex99.com/design/75.html>

Figura 22. Cubierta de 'Fact' diseñada por Lubalin. Recuperado de <http://www.spd.org/2009/11/fact-magazine-designed-by-herb.php>

Figura 23. A la izquierda, cubierta del número de julio / agosto de 1966. La fotografía es de Carl Fischer. A la derecha, cubierta del número de mayo / junio de ese mismo año, con ilustración de Louis LoMonaco. Recuperado de <http://www.spd.org/2009/11/fact-magazine-designed-by-herb.php>

Figura 24. Portada del nº 7 de 'Avant Garde', publicado en marzo de 1969. La fotografía, de Carl Fisher, es una parodia del célebre cuadro patriótico de Archibald Willard 'The Spirit of 76'. Dos de los personajes han sido reemplazados por una mujer y un afroamericano. Recuperado de <http://www.codex99.com/design/76.html>

Figura 25. Archibald Willard (1836-1918): 'The Spirit of 76', c. 1875. El cuadro muestra a miembros de tres generaciones de norteamericanos participando en la lucha contra los ingleses que desembocó en la independencia de la nación. Recuperado de Archibald Willard. (2015, June 19). In Wikipedia, The Free Encyclopedia. Retrieved 22:11, June 26, 2015, from [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Archibald Willard&oldid=667684604](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Archibald%20Willard&oldid=667684604)

Figura 26. Portada del nº 17 de 'Avant Garde' con una reproducción del cuadro de Tom Wesselmann titulado 'Seascape' (Paisaje marino), fechado en 1967. Recuperado de <http://www.codex99.com/design/76.html>

Figura 27. Portada del nº 6 de 'Avant Garde', enero de 1969. La fotografía es de Dwayne Dalrymple y se titula 'In Full Bloom' (En plena floración). Causó irritación en círculos conservadores la imagen de la mujer embarazada desnuda. Recuperado de <http://www.aiga.org/medalist-herblubalin/>

Figura 28. Portada del nº 8 de 'Avant Garde', enteramente dedicado a los grabados eróticos de Pablo Picasso. La tipografía utilizada es la Avant Garde Gothic, con sus características ligaduras que unifican en un mismo diseño un par de letras contiguas. Recuperado de <http://www.codex99.com/design/76.html>

Figura 29. Anuncio promocional de 'Moneysworth' publicado en 1971. La fotografía muestra a Ralph Ginzburg. Recuperado de <http://oldadsarefunny.blogspot.com.es/2013/09/1971-ad-moneysworth-magazine.html>

DANIEL EATOCK: *MI ARTE ES MI DISEÑO Y MI DISEÑO ES MI ARTE*

M. Lorca, R. Ibáñez, A. Sánchez¹

1. Escola d'Art i Superior de Disseny de València

A. Acosta²

2. Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela

Resum

L'article està dedicat a l'estudi de l'obra del dissenyador britànic Daniel Eatock, qui declara obertament que en el seu treball no diferencia entre disseny i art.

Eatock, tant si desenvolupa encàrrecs per a clients, com si ho fa per a si mateix -en allò que denomina autoria empresarial-, empra un enfocament conceptual en la solució de problemes comunicatius perquè per a ell la idea, el procés, la pèrdua de l'autoria, el paper actiu de l'espectador i la "desmaterialització" del producte gràfic són comuns al disseny i a l'art conceptual.

Eatock afirma que els seus coneixements sobre disseny gràfic li permeten treballar de manera racional, lògica i pragmàtica, encara que la idea és l'objectiu principal i la seua materialització allò secundari. En aquest procés, la seua meta és ser objectiu i explorar els conceptes, idees i sistemes del mitjà gràfic, depurar al màxim els seus treballs i eliminar tantes decisions estètiques del procés de disseny com siga possible.

Molts dels projectes que realitza com a auto-encàrrec, tenen com a finalitat la denúncia o la reflexió sobre certes pràctiques acceptades de manera acrítica per una gran part de la societat.

Eatock defensa la participació de l'espectador en la finalització i activació de l'obra de disseny, així com el disseny d'estructures arquetípiques per a la creació i difusió de continguts, amb el mínim de retòrica possible.

Eatock no fa distinció entre les diferents classificacions dins del disseny i sempre ha realitzat treballs "no gràfics", productes o objectes d'art, en els quals juga amb els conceptes i es qüestiona l'ús dels objectes, creant paradoxes i subvertint la funció, com havien fet artistes com Claes Oldenburg.

Paraules clau

Art conceptual; disseny; autoria empresarial; producció; recepció

Resumen

El artículo está dedicado al estudio de la obra del diseñador británico Daniel Eatock, quien declara abiertamente que en su trabajo no diferencia entre diseño y arte.

Eatock, tanto si desarrolla encargos para clientes, como si lo hace para sí mismo -en lo que denomina autoría empresarial-, emplea un enfoque conceptual en la solución

de problemas comunicativos porque para él la idea, el proceso, la pérdida de la autoría, el papel activo del espectador y la "desmaterialización" del producto gráfico son comunes al diseño y al arte conceptual.

Eatock afirma que sus conocimientos sobre diseño gráfico le permiten trabajar de manera racional, lógica y pragmática, aunque la idea es lo principal y su materialización lo secundario. En este proceso, su meta es ser objetivo y explorar los conceptos, ideas y sistemas del medio gráfico, depurar al máximo sus trabajos y eliminar tantas decisiones estéticas del proceso de diseño como sea posible.

Muchos de los proyectos que realiza como auto-encargo, tienen como finalidad la denuncia o la reflexión sobre ciertas prácticas aceptadas de manera acrítica por una gran parte de la sociedad.

Eatock defiende la participación del espectador en la finalización y activación de la obra de diseño, así como el diseño de estructuras arquetípicas para la creación y difusión de contenidos, con el mínimo de retórica posible.

Eatock no hace distinción entre las diferentes clasificaciones dentro del diseño y siempre ha realizado trabajos "no gráficos", productos u objetos de arte, en los que juega con los conceptos y se cuestiona el uso de los objetos, creando paradojas y subvirtiendo la función, como habían hecho artistas como Claes Oldenburg.

Palabras clave

Arte conceptual; diseño; autoría empresarial; producción; recepción

Abstract

The article analyse Daniel Eatock works. The british graphic designer openly states that he doesn't distinguish between art and design, using the same methodology both in design assignments and artistic personal works.

He solves communication problems from a conceptual perspective. He thinks that ideas, processes, lost of authorship, active onlooker presence and graphic product dematerialization are common both in design and conceptual art.

His graphic knowledges enables him working in a rational and pragmatic way. He believes that in a project the idea is basic but its materialization has a secondary importance. The aim is being objective exploring concepts, ideas and graphic systems and removing all aesthetic decisions that it could be possible.

Many of his personal projects have the goal of causing a social reflection on issues usually accepted in an uncritical way.

Eatock supports the active onlooker involvement when it comes to implement and giving meaning to a graphic work, avoiding un unnecessary rhetoric.

Eatock likes playing with concepts asking himself about objects' function. He enjoys subverting the function creating this way astonishing paradoxes in the manner of Claus Oldenburg.

Keywords

Conceptual Art & design & lost of authorship & production.& reception

1. DANIEL EATOCK: LA FUSIÓN ARTE-DISEÑO

Daniel Eatock nació en Bolton, Reino Unido, en 1975. Su interés por el dibujo y la expresión plástica se remonta a los primeros años de la niñez, como él mismo recuerda en una entrevista: “En la escuela primaria yo era el mejor dibujando. Mi profesor, Mr. Bencley, me llamaba el Pequeño Picasso; gané todos los concursos de dibujo y gasté un montón de tiempo pintando”..¹

Una vez acabada la secundaria, Eatock estudió primero en el Ravensbourne College of Design and Communication y más tarde en el Royal College of Art, donde se graduó en 1998. Tras una estancia breve en el Walker Art Center de Minneapolis donde formó parte de su equipo de diseño, regresó en 1999 a Londres y abrió su estudio, Foundation 33, que poco después pasó a llamarse Boymeetsgirl y, desde 2003, Eatock Ltd.

Artista y diseñador, Eatock trabaja para empresas e instituciones internacionales, como The New York Times, Serpentine Gallery, Samsung o Channel 4, pero también desarrolla proyectos personales en los que se deja llevar a nivel creativo sin ningún tipo de restricción o condicionante externos. Richard Torchia, Andrew Blauvelt y Katie Hayes son las tres personas que cita Eatock en una entrevista publicada en Designweek cuando se le pregunta a quién admira de entre las personas con las que ha trabajado.²

En 2008 Princeton Architectural Press editó el libro de Eatock titulado *IMPRINT*, compendio de los trabajos que el diseñador había realizado desde que se inició en el mundo de la creación hasta 2007. Entre las reseñas que se elaboraron para la ocasión hay una en la que se incluye un párrafo que puede ayudar a entender su filosofía de trabajo:

Rechazando la opinión ampliamente extendida de que trabajar sin un cliente es ‘arte’ y trabajar previo contrato es ‘diseño’, Eatock desafía ambas categorías haciendo deliberadamente borrosa la distinción entre ellas. Ya sea resolviendo problemas a un cliente, o a sí mismo, su trabajo responde a la fascinación personal y al deseo de inventar, descubrir y presentar.³

Es, precisamente, ese deseo constante de explorar opciones y descubrir posibilidades inéditas el que estimula a Eatock a encontrar puntos de partida y fuentes de inspiración en ideas sencillas, cuando no anodinas, que, sin embargo, y de su mano, revelan tener trayectoria e interés. Sobre esta habilidad del diseñador, Tara

¹ Recuperado <http://www.celebritybigbrothersite.co.uk/features/daniel-eatock-interview/>. 13 septiembre 2014

² Montgomery, A. (February, 2013) *Ten Questions for: Daniel Eatock*. Recuperado de <http://www.designweek.co.uk/industry-voice/ten-questions-for-daniel-eatock/3035993.article>

³ Eatock (2008). *Imprint*. Recuperado de <http://eatock.com/project/imprint/>

McKelvey, editora de *The American Prospect*, ha escrito lo siguiente: “Eatock, el joven diseñador británico, cree que una idea tonta puede crear algo profundo”.⁴

El propio Eatock parece estar de acuerdo con esa descripción de la manera como afronta su actividad profesional cotidiana. Así lo sugieren, al menos, comentarios personales como los siguientes:

Tengo un interés constante en proponer y encontrar soluciones a problemas que, con frecuencia, ni tan siquiera se pueden formular antes de ser resueltos, porque la estructura de la pregunta forma parte de la respuesta. Busco cosas que arreglar o mejorar, actuando como un manitas/inventor capaz de proponer alternativas a lo que ya existe, explorando otras posibilidades [...] sin importar el esfuerzo.⁵

Mi obsesión es encontrar el sentido a aquello que no lo tiene y descubrir la falta de sentido en aquello que lo posee.⁶

Además, para Eatock es fundamental en cualquier producto privilegiar lo sencillo por encima de lo extraño o sorprendente. Este punto de vista lo resume el diseñador en la siguiente frase que define bien su filosofía: “Di SÍ a lo divertido y funcional y NO a la iconografía seductora y al color”.⁷

Por otra parte, el diseñador ha manifestado en alguna ocasión su deseo de depurar al máximo sus trabajos y eliminar tantas decisiones estéticas del proceso de diseño como sea posible.⁸ Ser objetivo y explorar los conceptos, ideas y sistemas que forman parte del medio gráfico son algunas de sus metas profesionales. Eatock argumenta su estrategia rememorando una anécdota que se remonta a sus tiempos de alumno de instituto. Tenía, entonces, un compañero, Dan Forster, que podía dibujar con una destreza muy superior a la suya: *Lenguajes Gráficos Contemporáneos*

Polaine (2009)

Soy competitivo, y como yo sabía que no podía competir con la capacidad de dibujo de Dan, comprendí que, para ser feliz, tenía que inventar una manera creativa de solucionar el problema de hacer que las cosas se vean hermosas. Así, mientras que Dan estaba dibujando perfectas representaciones de la playa, yo dibujé dos líneas rectas en una página, que quedó dividida en tres partes. Escribí 'cielo' en el tercio superior, 'mar', en el intermedio, y 'arena' en el tercio inferior. Me di cuenta, entonces, que el arte y la destreza del dibujo se pueden superar con una idea. Este simple ejercicio ha cambiado mi forma de acercarme a casi todo lo que hago. Si algo no viene de forma natural, busco una

⁴McKelvey, T (September 26, 2008) Recuperado de <http://www.nytimes.com/2008/09/28/books/review/McKelvey-t.html>

⁵Eatock D. (2015). Declaración de artista . Recuperado de <http://www.eatock.com/project/daniel-eatock/>

⁶ Polaine, A. (September 30, 2009) Daniel Eatock-Imprint. Recuperado de <http://www.designersreviewofbooks.com/2009/09/daniel-eatock-imprint/>

⁷ Dis-Contents: Insights 2007 Design Lecture Series . Recuperado de <http://visualarts.walkerart.org/oracles/details.wac?id=3696&title=Lexicon>

⁸ Polaine, A. (September 30, 2009) Daniel Eatock-Imprint. Recuperado de <http://www.designersreviewofbooks.com/2009/09/daniel-eatock-imprint/>

manera alternativa de responder al problema.⁹

La búsqueda de significados nuevos para objetos que ya existen y poseen un significado unánimemente aceptado es otra constante en la obra de Eatock que, a su vez, lo relaciona con Duchamp, como el mismo ha comentado en alguna ocasión.¹⁰

Las reflexiones que Eatock viene haciendo desde hace años sobre su trabajo y la realidad en la que éste se inscribe han cristalizado en un Manifiesto¹¹ redactado por el diseñador y difundido a través de su página web, en el que leemos los principios cuya aplicación puede, en su opinión, satisfacer la labor del diseñador:

Comienza con las ideas. Aprovecha la ocasión. Festeja la casualidad. Improvisa y recupera cosas. Elimina lo superfluo. Destruye las expectativas. Haz que lo difícil parezca fácil. Sé el primero o el último. Piensa que las ideas complejas pueden crear cosas sencillas. Confía en el proceso. Permite que el concepto determine la forma. Reduce materiales y sistemas de producción a lo esencial. Mantén la integridad de una idea. Propón lo honesto como solución.

Estos principios hacen que Eatock tenga una opinión muy clara respecto a una de las aplicaciones más extendidas del diseño gráfico, la publicidad, y así lo ha manifestado en alguna ocasión de manera contundente:

Walter (2009)

Pienso que la publicidad es simplista. Es una forma de persuasión realmente fea. No tengo nada que decir sobre la publicidad. No atino a pensar en ninguna idea interesante, o en algo valioso, que haya salido de ella. Puede ser que, cuando ves algo de ella, pienses, ¡qué divertido! ¡parece inteligente! Pero, en realidad, esa impresión rápidamente se desinfla y uno tiene la sensación de que se queda en nada. Es, tan solo, algo tonto y pasajero que estaba ahí hace un minuto y ya no está.¹²

2. ESTILEMAS QUE IDENTIFICAN SU OBRA

2.1. La desmaterialización del producto gráfico.

La sencillez es la característica que mejor define el estilo de los trabajos de Eatock. Esa sencillez tiene para el propio diseñador una justificación que guarda relación con la evolución de la historia del diseño gráfico durante la segunda mitad del siglo XX. Lo comentaba así en una entrevista publicada en Eye¹³:

[...] Como [...] estudiante de diseño mi trabajo fue una respuesta directa a la historia reciente del diseño gráfico (Ray Gun, etc) y un retorno a la claridad, la lógica y la comunicación racional objetiva, pero con un giro conceptual. Intenté "desmaterializar" o eliminar el elemento gráfico desde el diseño gráfico Ese deseo de desmaterializar el

⁹ Polaine, A. (September 30, 2009) Daniel Eatock-Imprint. Recuperado de <http://www.designersreviewofbooks.com/2009/09/daniel-eatock-imprint/>

¹⁰ Heller, S. (June, 2008) daniel eatock artist and designer Recuperado de http://www.hellerbooks.com/pdfs/print_dialogue_eatock.pdf

¹¹<http://eatock.com/project/daniel-eatock/>

¹² Walter, John L. [2009]. Art and Art Direction – Daniel Eatock. Eye 19 [73], recuperado de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/art-and-art-direction1>

¹³ Eye blog post(29 April 2009) Q&A with Daniel Eatock. Recuperado de <http://www.eyemagazine.com/blog/post/qa-with-daniel-eatock>

producto gráfico, reduciéndolo al mínimo indispensable que permite comunicar un concepto con precisión, explica, por otra parte, que en la mencionada entrevista, cuando se le pregunta por los aspectos de la historia del diseño que él incluiría en un programa de estudios dirigido a estudiantes de diseño gráfico –en el caso de que tuviera esa posibilidad y considerara oportuno hacerlo-, Eatock responde que la pintura de las cuevas y los jeroglíficos.

2.2. Lo vernáculo, la seriación, la repetición y el coleccionismo.

Junto al deseo de recuperar la simplicidad que sus hermanos mayores habían perdido, Eatock muestra en sus obras otras particularidades que merece la pena conocer. De ellas, sobresalen como más significativas el interés por lo vernáculo y el gusto por la seriación y la repetición. Estas dos últimas características se relacionan con la tendencia al coleccionismo obsesivo que distingue la personalidad de Eatock, el anhelo que se observa en él de mostrar los objetos que forman sus colecciones y el gusto por la elaboración de listas de hechos, ideas o imágenes. Algunas de las colecciones de Eatock aparecen en su web y no pocas de ellas resultan inverosímiles.

Entre las más curiosas están la formada por fotografías de rostros de Papá Noël que ha conseguido en Internet, o la de tarjetas de compañías de taxi que Eatock recogió del buzón de su casa cuando vivía en Minneapolis trabajando en el Walker Art Center¹⁴.

El afán coleccionista de Eatock está detrás del diseño de determinados objetos que permiten al usuario guardar con comodidad aquello de lo que no desea desprenderse.

Así, en 2002 diseñó Timecapstool¹⁵, un recipiente inspirado en las huchas infantiles, dotado de una estrecha ranura en su parte superior por la que se pueden introducir cartas, tarjetas, fotografías u objetos de papel similares. Una vez introducidos esos objetos es imposible recuperarlos a no ser que se rompa el contenedor.

La idea del contenedor destinado a guardar objetos que son de la estima de su poseedor está presente en otros trabajos de Eatock. De hecho, la plataforma Indexibit, de la que se hablará más adelante, creada en 2006, responde al mismo espíritu. Steven Heller relaciona la obsesión coleccionista de Eatock con comportamientos idénticos de muchos diseñadores de las décadas de 1950 y 1960 –por ejemplo, Ed Fella- que gustaban de recoger los objetos de todo tipo que podían encontrar en la calle con el fin de documentarlos, catalogarlos y, en ocasiones, emplearlos de una u otra manera en sus obras¹⁶

Las particulares inquietudes coleccionistas de Eatock explican experimentos como los que, a veces, ha llevado a cabo, contando, si le ha parecido conveniente, con la colaboración de terceros, sean éstos profesionales del diseño o no. Así, por ejemplo, en 2010 sesenta personas participaron en One Minute Circle Drawings. La prueba consistió en dibujar a mano alzada, durante un minuto cronometrado y en el sentido de

¹⁴ La colección completa se puede contemplar en <http://www.eatock.com/project/taxi-cards/2/>

¹⁵ Eatock, D (2002) Timecapstool . Recuperado de <http://eatock.com/projects/timecapstool/>

¹⁶ Heller, S. (June, 2008) daniel eatock artist and designer Recuperado de http://www.hellerbooks.com/pdfs/print_dialogue_eatock.pdf

las agujas del reloj, un círculo sobre un papel, empleando un bolígrafo que no se debía levantar del papel en ningún momento. Para evitar dudas entre los participantes, Eatock se encargó de dar, durante ese minuto, las instrucciones precisas. Al final del proceso los 60 círculos simbolizaron la duración exacta de una hora.¹⁷

Un año más tarde, en 2011, Eatock repitió el experimento con 24 personas y ligeras variantes. Ahora la acción –que Eatock llamó One Hour Circle Drawings–, de nuevo cronometrada, duró una hora e intervinieron en ella estudiantes de diseño gráfico de la Universidad de Kingston. Los 24 círculos expresaron, al final de la actividad, la duración exacta de un día.¹⁸

Partiendo de la misma idea, en 2012 Eatock colgó un reloj de pared a la altura de la cabeza de una persona de estatura media en una sala del Centro de Arte Contemporáneo Futura, en Praga. La instalación formó parte de la exposición titulada

Eleventh Hour, comisariada por Michal Novotný. En ella, sesenta visitantes recibieron instrucciones para dibujar, usando un aerosol, un círculo alrededor del reloj, describiendo un movimiento circular ininterrumpido, de un minuto de duración, que fue cronometrado por el segundero del reloj.

2.3. El espíritu democratizador.

Un origen similar explica la sección Thank You Pictures que Eatock mantiene abierta en su web y donde cualquiera puede dejar una instantánea fotográfica. En este caso, además, y como se detecta en otras secciones de la web, se advierte el deseo de Eatock no sólo de acumular imágenes y datos, sino de democratizar el mundo de la creación. Por eso, en Thank You Pictures intencionadamente no especifica qué requisitos son los que debe tener en cuenta quien introduce la fotografía: “Sería restrictivo si hubiera unos criterios escritos. Es mejor dejarlo abierto a la interpretación”¹⁹

El mismo planteamiento posee la sección Picture of the Week que Eatock tiene activa desde 2001. En ella introduce cada semana una instantánea fotográfica realizada por él con una cámara de bolsillo que siempre es de la misma marca. Cuando se rompe la que tiene, Eatock la reemplaza por otra idéntica: He aprendido a sacar la cámara de su estuche, encenderla, mover el objetivo y apretar el botón para captar el motivo con enorme rapidez, como un cow boy disparando su arma²⁰

Dentro de ese espíritu democratizador, en 2006 Eatock y su colega Jeffery Vaska crearon la plataforma o portafolio digital Indexhibit, cuyo contenido puede ser

¹⁷ Eatock, D (2010). one-minute-circles . Recuperado de <http://eatock.com/projects/one-minute-circles/>

¹⁸ Eatock, D (2012). one-hour-circle-painting Recuperado de <http://eatock.com/projects/one-hour-circle-painting/>

¹⁹ Heller, S. [June, 2008] daniel eatock artist and designer Recuperado de http://www.hellerbooks.com/pdfs/print_dialogue_eatock.pdf

²⁰ Walter, J. L. (2009). Art and Art Direction – Daniel Eatock. Eye 19 [73], recuperado de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/art-and-art-direction1>

descargado de manera gratuita. El objetivo de ambos fue permitir a cualquiera diseñar su propia web e introducir en ella, con sencillez, sus propios contenidos. En la página de inicio de esta plataforma Eatock y Vaska²¹ dan cuenta de sus intenciones:

El objetivo de Indexhibit es establecer y promover un formato arquetípico para webs, que privilegie los contenidos de manera sencilla y eficaz, a diferencia de otros diseños más complicados, combinando buena funcionalidad y facilidad de uso. Cuantos más sitios webutilicen esta estructura, más arquetípica e invisible se hará, y más énfasis se pondrá en los contenidos

El propio diseño gráfico de la plataforma está realizado exclusivamente con tipografía e incluye una serie de palabras cuyo significado define claramente la idea del proyecto.

El deseo explícito de dar más importancia al contenido de una web que a su aspecto externo explica la sobriedad del formato propuesto por Indexhibit y su alejamiento intencionado de modas o tendencias. Por eso Eatock preferiría que a ese formato se le calificara de neutro y no de minimalista. Es un espacio vacío esperando contenidos y sin ellos no puede existir.

3. OBRAS SIGNIFICATIVAS

En este apartado se presentan algunas de las obras que ejemplifican con mayor claridad la idea de aunar arte y diseño.

The Million Edition Rubber Stamp. En 1994 Eatock tenía 19 años y aún no había acabado sus estudios. Por entonces redondeaba sus ingresos diseñando tarjetas de felicitación que vendía en tiendas de regalo y boutiques. Para esas tarjetas creó este sello de caucho cuyo texto debía estamparse en el reverso. En él, leemos: Esto es la copia número X de una edición limitada con una tirada de un millón de ejemplares.

Eatock juega con la ironía. Es conocedor de la seducción que ejerce sobre el consumidor creer que está adquiriendo un objeto de edición limitada. Piensa que esa circunstancia aumenta su valor y activa sus ansias de exclusividad. Sin embargo, una tirada de un millón de ejemplares es toda una paradoja. (Figura I)



Figura I. The Million Edition Rubber Stamp, 1994

²¹ Eatock, D. y Vaska, J. (2006) Indexhibit. <http://www.indexhibit.org/> Alternative/Anti-Establishment/Archetypal/Bohemian/Collaborative/Committed/Conceptual/Connectd/Constant/Default/Democratic/Functional/Happy/Idiosyncratic/Independent/Irregular/Grassroots/Long-Term/Maverick/Modernist/Minimalist/Networked/NonConformist/Original/Organised/Pioneering/Punk/Pragmatic/Progressive/Radical/Reductive/Revolutionary/Self-Sufficient/Seminal/Social/Ubiquitous/Unapologetic/Unorthodox/Universl/Utilitarian/Zen

Tarjetas de felicitación .Cuando aún Eatock era alumno del Royal College of Art la gerencia de los grandes almacenes Marks & Spencer propuso a los estudiantes del centro que desarrollaran ideas para nuevos productos. Eatock presentó un juego de ocho tarjetas de felicitación bastante peculiares. En ellas se subvertía el planteamiento tradicional, de manera que en todas, el comprador de la tarjeta participaba de manera activa en el diseño final del objeto y, en algunas, el receptor se veía más o menos obligado a aceptar lo que el comprador le sugería.

Afirma Eatock en su web que Marks & Spencer no mostró simpatía alguna hacia el producto, pero como a él sí le satisfizo el resultado, decidió imprimir quinientos ejemplares de cada uno de los ocho modelos de tarjeta para venderlas y obtener dinero. Eligió como material de impresión cartón reciclado gris que en el interior de la tarjeta coloreó de naranja intenso. Las mismas tarjetas, con ligeras variantes, volvieron a ser impresas en años posteriores.²²(Figura II)



Figura II .Utilitarian Greeting Cards

La misma estrategia utilizó en las Tarjetas de felicitación navideñas familiares y en la de Felicitación de Año Nuevo, para los trabajadores del Art Walter Center

²² Eatock, D. (1998) . Utilitarian Greeting Cards. Recuperado de <http://www.eatock.com/project/utilitarian-greeting-cards/>. En todas las tarjetas aparece un texto a modo de instrucciones: "Custom Card". En el texto impreso leemos: "Por favor, escriba o dibuje un mensaje personal para el receptor de la tarjeta en el espacio que hay debajo". "Greeting Card": "Usando un bolígrafo rojo, señale todas aquellas descripciones que no tienen nada que ver con el receptor de la tarjeta". "Late Card": "Escriba una excusa o una disculpa en no más de cincuenta palabras explicando por qué esta tarjeta llega tarde". "Occasion Card". "Antes de entregar la tarjeta marque en la casilla pertinente la causa de la celebración". "Birthday Card": "Antes de entregar la tarjeta, marque o especifique que cumpleaños se ha de celebrar". "Cash Card": "Antes de entregar la tarjeta, incluya dinero en efectivo o cheque y señale la cantidad debajo con un marcador".

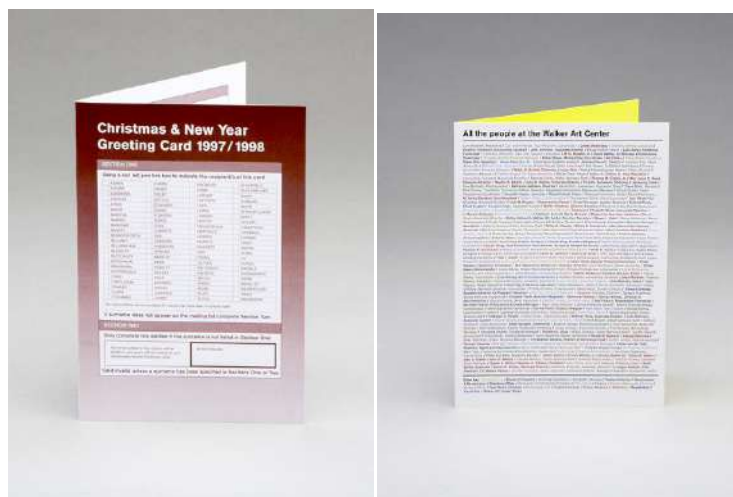


Figura III. Izquierda: Christmas Card A6 folded greeting card. Derecha: New Year 1999 Celebration Card Walker Art Center Design Project

Eatock cuenta en su web que sus padres invierten mucho tiempo cada Navidad en redactar las tarjetas de felicitación. Tienen, como tanta otra gente, una lista de personas a las que desean felicitar, que actualizan todos los años. Eatock pensó en facilitarles la tarea diseñando una tarjeta en cuyo anverso introdujo el listado de receptores de la misma, dispuesto por orden alfabético. Incluyó, igualmente, un apartado en el que se podía incluir el nombre y apellido de quien no figurara en el lista. Complimentar la tarjeta se convierte, en opinión de Eatock, en un acto reflexivo que documenta las conexiones entre los receptores de las tarjetas, muchos de los cuales se conocen entre sí. A la vez, trabajos como este revelan el afán obsesivamente recopilatorio de Eatock.

En 1999 Eatock hizo prácticas en el Walker Art Center. Esta tarjeta de felicitación del Año Nuevo fue su primer trabajo en esta institución. Para resolver el encargo, recurrió a un planteamiento que ya había adoptado de alguna manera en la tarjeta de felicitación navideña que hizo para sus padres un año antes. Así pues, sobre el anverso de la tarjeta dispuso, en orden alfabético, la lista de todos los trabajadores del centro usando diferentes tintas que relacionan a cada trabajador con la sección para la que trabaja. (Figura III)

Utilitarian poster, 1998. Eatock propone en este diseño una plantilla con la que cualquiera puede especificar los datos informativos necesarios con los que crear su propio cartel. Para ello basta con que siga detenidamente los pasos que se sugieren en cada uno de los espacios en blanco que conforman la plantilla. En esos recuadros se ha de incluir la información que Eatock juzga necesaria para informar al receptor del mensaje: el nombre del evento o del producto que se quiere anunciar; la descripción del mismo; la fecha; la hora; el diagrama, dibujo, imagen pictórica o fotográfica, etc. del objeto; la ubicación o dirección y el mapa de localización. Hay previsto, también, un recuadro para anotar información complementaria.

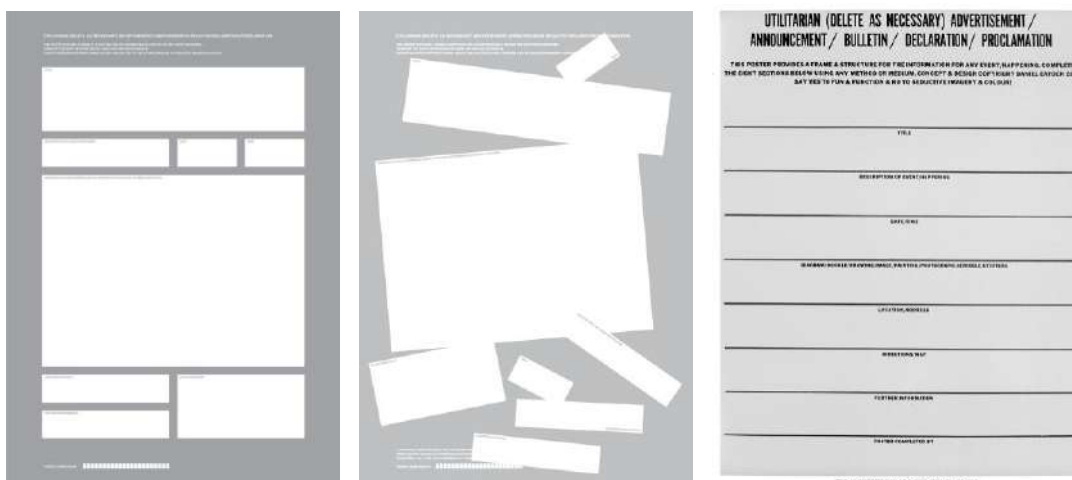


Figura IV. Utilitarian posters. De izquierda a derecha: 1998,2010 y 2013

Un año después de realizar este diseño, cuando Eatock ya estaba haciendo sus prácticas en el Walker Art Center, demostró la viabilidad de su idea utilizando la plantilla para anunciar, de su puño y letra, una representación teatral en esa institución.

En 2010, Eatock retomó la idea introduciendo en ella ligeras variantes que dinamizan la composición. Y en 2013 ha vuelto a hacerlo (Figura IV)

Visual Arts Curatorial Intern, 1999. Eatock diseñó este cartel para promocionar el programa destinado a posgraduados en prácticas del Walker Art Center, situación en la que él se encontraba en 1999. La composición, exclusivamente tipográfica, está dominada por una espiral cuyo recorrido, iniciado en el nombre de la institución, concluye en un punto rojo que se convierte, por color y ubicación, en el elemento de atracción visual fundamental del cartel. El tamaño de la letra es el mismo en toda la espiral, excepto en aquellos datos informativos que Eatock desea destacar. El diseño persigue interactuar con el lector. Para ello, Eatock propone colgar el cartel de la pared clavando una chincheta en el punto rojo. De esta forma, quien desea leer con comodidad la información puede hacer girar el cartel.

En la base del cartel el diseñador juega con la similitud fonética y gráfica de la palabra intern (pasante, trabajador o estudiante en prácticas) y la expresión in turn (uno tras otro, cada uno a su turno). La diferente policromía de las letras facilita el guiño. (Figura V)

Untitled Beatles Poster, 2000 y 2006. Este diseño, un cartel de 420 X 594 mm, impreso en Offset y con una tirada de 1.000 ejemplares, fue una de las primeras obras con resonancia internacional de Eatock. En su superficie, y aunque no se aprecie, están escritas las letras de todas las canciones de The Beatles, ordenadas una tras otra, sin solución de continuidad, según su fecha de lanzamiento.

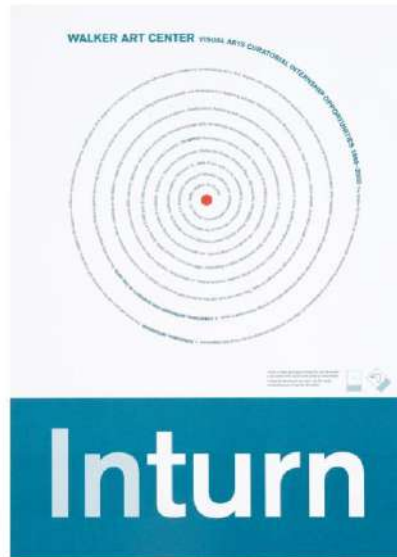


Figura V. Visual Arts Curatorial Intern Poster Walker Art Center

En 2006, con formato A0 (841mm x 1189 mm), Eatock retomó la idea imprimiendo sobre el anverso del papel las letras de las canciones escritas por John Lennon y Paul McCartney y dispuestas en orden alfabético de títulos. (Figura VI)

Big Brother 2, 2001. En 2001 Eatock asumió la tarea de diseñar el logotipo de la segunda temporada de Gran Hermano en su edición para el Reino Unido. El logotipo de la primera temporada fue realizado por diseñadores de Channel 4, la cadena que emitía el programa. (Figura VII)

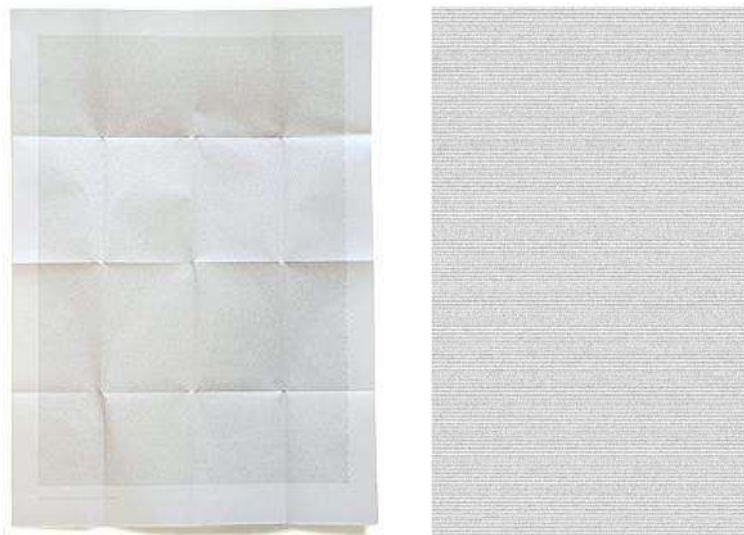


Figura VI. Untitled Beatles Poster 1 y 2

Channel 4 le pidió a Eatock que el diseño pudiera ser empleado fácilmente en cualquier tipo de soporte, desde los títulos de crédito del programa a la pantalla de un teléfono móvil, pasando por el estampado de una gorra deportiva. Debía ser, además, un diseño dinámico. Fue entonces cuando Eatock pensó en el efecto singular, como de parpadeo incontrolable, que producen las telas con rayas o cuadros en televisión.

Partiendo de esa idea, se animó a realizar un diseño en el que intencionadamente se obtuviera ese efecto y, para ello, recurrió a una superposición de rayas blancas y negras en las que integró un ojo que mira directamente al espectador y parece parpadear. Ese ojo establece una conexión intencionada con el concepto del Gran Hermano –encarnación del poder absoluto y del control social- que desarrolló Georges Orwell en 1984, publicada en 1948.

El ojo que usó Eatock en este logo en cuestión no es un ojo cualquiera; es el ojo de la que entonces era su novia, a la que éste sorprendió mientras se lavaba los dientes. La sorpresa la expresó abriendo desmesuradamente los ojos.

Cuenta Eatock en su web que Endemol pretendía que en el logo hubiera dos ojos. Sin embargo, el diseñador pensó que esa era una decisión inadecuada porque podría identificarse con cierta facilidad a la persona usada como modelo. Además, consideró que la presencia de un único ojo tenía más fuerza y más valor icónico. Sin embargo, para algunos, con este criterio, que fue el que se adoptó finalmente, aleja el concepto del programa de la referencia orwelliana en la que se inspira –en el libro de Orwell Big Brother siempre muestra su rostro completo- y lo aproxima a referentes relacionados con la masonería.

Como reconoce el propio Eatock, el logo de Gran Hermano 2 no debería haber tenido el éxito que tuvo porque en él se rompe una de las reglas fundamentales que ha de tener en cuenta quien diseña este tipo de producto gráfico: la buena y rápida legibilidad. El logo de Gran Hermano 2 se lee con dificultad y si logró tan buena acogida fue, posiblemente, como consecuencia indirecta del éxito del reality entre los británicos.

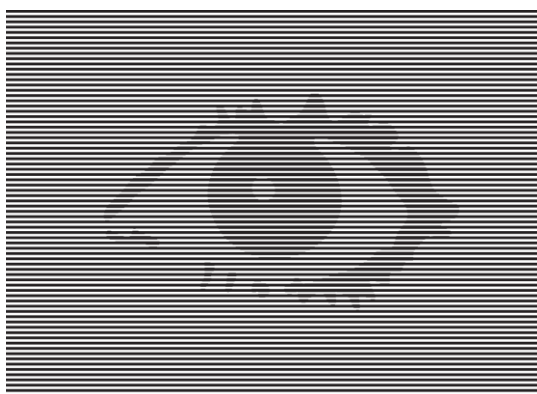


Figura VII. Big Brother 2 logo and graphic identity commissioned by Channel Four Television

Por otra parte, el logotipo suscitó críticas negativas, a veces inesperadas. Es el caso de la que dio a conocer la British Epilepsy Association, a través de una carta enviada el 23 de mayo de 2001 a Channel 4 Television, la cadena que emitía el reality. En ella se advertía de los riesgos que la contemplación del logotipo –con su peculiar efecto de parpadeo- podía tener entre quienes sufrían epilepsia. Eatock se encargó, en posteriores ediciones de Gran Hermano de actualizar el logotipo del reality.

Photocopied Dictionary, 2001. Este trabajo consistió en fotocopiar en A4, una a una, las páginas del Concise Oxford English Dictionary. El resultado se concretó en más de 15.000 páginas impresas. La diferencia de volumen entre el original y la fotocopia queda de manifiesto en la fotografía. La causa de esa diferencia está en el grosor mucho más fino del papel que se empleó en el diccionario con el fin de ahorrar espacio y hacer manejable el libro. Con esta acción Eatock consigue que visualicemos, tanto física como conceptualmente, la cantidad de información que cabe en un libro. (Figura VIII)

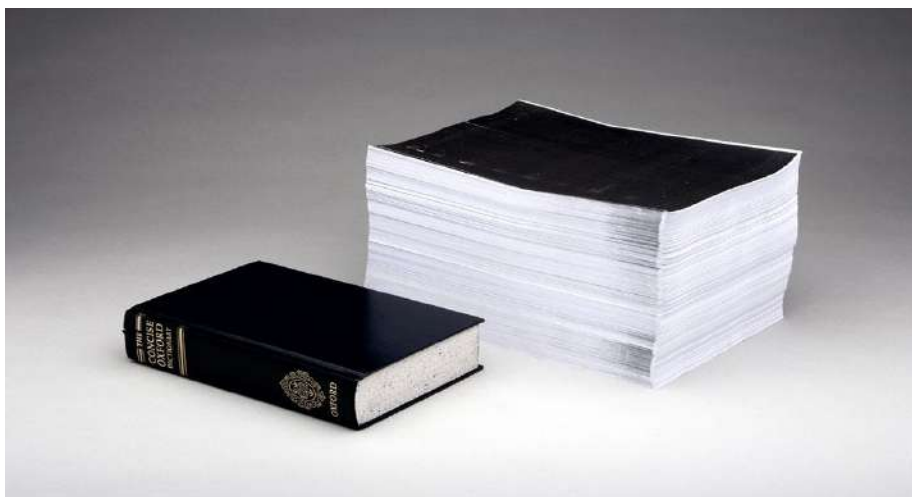


Figura VIII. Photocopied Dictionary

Infotecture, 2002. Infotecture fue una exposición organizada por Artist Space en 2002. Artist Space es una institución privada neoyorquina, fundada en 1972, cuyo objetivo es apoyar e incentivar la labor de artistas jóvenes emergentes.

En Infotecture, Eatock presentó una mesa y, además, se encargó de diseñar los paneles informativos que acompañaban a cada pieza. Para ello, decidió imprimir en una hoja de papel A1 toda la información relativa a la exposición: título de la misma, presentación y justificación de contenidos, títulos de las obras, etc. Esa hoja de papel se dispuso junto a cada una de las obras expuestas en la galería. Ahora bien, en cada caso, solo se dejaba legible la información que realmente concernía a esa obra; los restantes datos estaban tachados con un rotulador a mano. (Figura IX)



Figura IX. Hoja con la información completa sobre la exposición..La misma hoja con la información parcialmente tachada.

Fly Post-It, 2003. Fly Post-It es un cartel litográfico en tamaño A2 (420 x 594mm) con el que Eatock participó en una instalación callejera, llamada Paper Jam, junto a otros veinte diseñadores. La instalación pretendía explorar las posibilidades expresivas que ofrece un espacio en blanco a un artista improvisado, y denunciar el abuso de la técnica de marketing de guerrilla conocida como flyposting, consistente en cubrir de flyers espacios legales o ilegales.

La propuesta de Eatock se inspira en los post-it que se usan en oficinas y estudios para anotar cualquier cosa. El espacio en blanco está pensado para que en él el transeúnte pueda, si lo desea, expresar un sentimiento, una reivindicación o un pensamiento, empleando tanto la escritura como el dibujo. (Figura X)

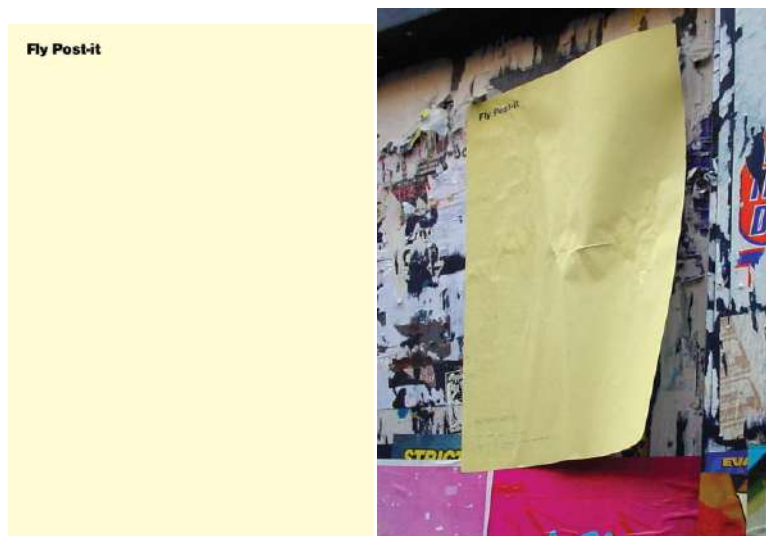


Figura X. En la imagen izquierda, el diseño de Eatock y en la derecha su ubicación en la calle junto a otros carteles y "flyers".

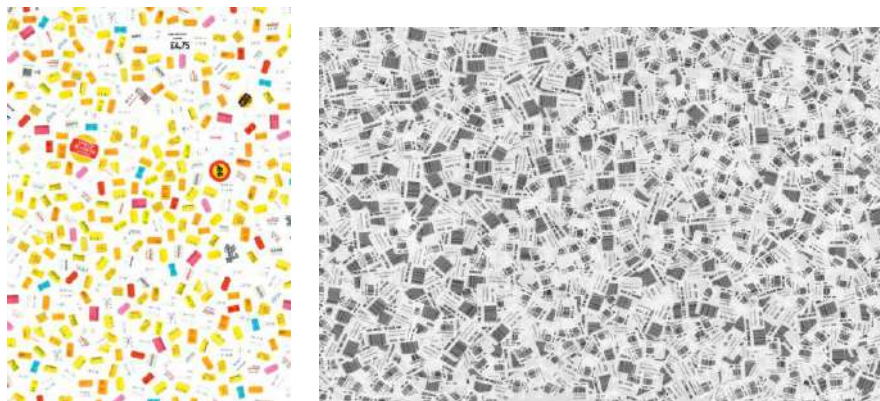


Figura XI. Izquierda: Price Label Gift Wrap. Derecha: Walker Price Label Gift Wrap

Papel de envolver “Price Label”, 2003. En las tiendas, cuando se adquiere un regalo, el dependiente quita el precio para que el receptor del objeto no sepa la cuantía del mismo. Partiendo de esa idea, e ironizando con una práctica social no exenta de hipocresía, Eatock diseñó este papel de envolver en donde las protagonistas son las etiquetas con precios. (Figura XI)

En 2011 Eatock replanteó la idea usando etiquetas de la tienda del Walker Art Centre. Lo hizo por encargo de los organizadores de la exposición Graphic Design: Now in Production, que se exhibió en esa institución durante ese año. El papel de regalo solo se empleó para envolver objetos adquiridos en la tienda.

Colour Blind Chart, 2006. En 2005 The New York Times encargó a Eatock la realización de tres ilustraciones con las que acompañar un artículo sobre el libro de Kenji Yoshino (1969) *Covering: The Hidden Assault on Our Civil Rights* (Encubrir: el asalto oculto en nuestros derechos civiles) que se publicó al año siguiente. Yoshino, profesor de derecho constitucional en universidades como Yale y Nueva York, analiza en el texto, mezclados con cuestiones personales, asuntos relacionados con la discriminación racial y sexual y los derechos civiles.

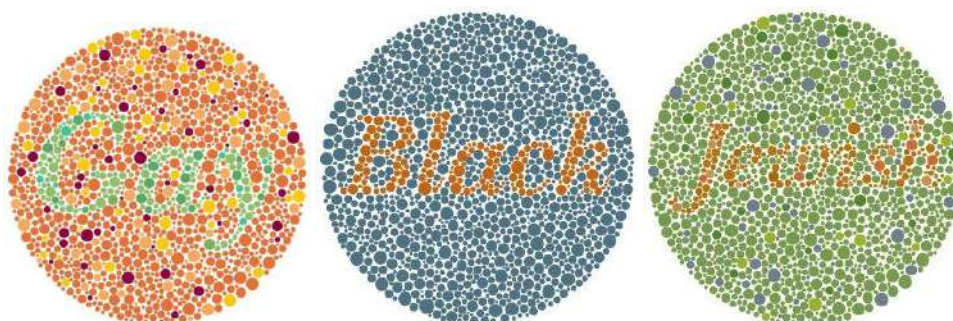


Figura XII. Colour Blind Charts commissioned by The New York Times to accompany ‘Covering: The Hidden Assault on Our Civil Rights’ by Kenji Yoshino.

Eatock asumió el encargo al mismo tiempo que llevaba a cabo su proyecto Felt-Tip Print y pensó aplicar sus resultados. Por eso, en las ilustraciones –que, de alguna manera, parecen cartas de color- los puntos de distintos tonos son los protagonistas.

De las tres ilustraciones, una está dedicada a la homosexualidad, y tiene que ver, por tanto, con la discriminación por razones de orientación sexual, mientras que las otras dos visualizan el problema de la discriminación racial. (Figura XII)

Jérôme Saint-Loubert Bié Posters, 2007. En julio de 2007 Eatock recibió, junto a otros doce diseñadores, una propuesta del artista francés Jérôme Saint-Loubert Bié, quien estaba planeando hacer dos exposiciones, en dos lugares diferentes en París, al mismo tiempo. Estos dos lugares eran el Atelier Cárdenas Bellanger y la Galerie de Multiples. Saint-Loubert proponía que cada diseñador realizara para él dos carteles. Uno de ellos se exhibiría en el Atelier Cárdenas Bellange, anunciando la exhibición en la Galerie de Multiples. El segundo cartel se mostraría en la Galerie de Multiples y anunciaría la exposición en el Atelier Cárdenas Bellange. El proyecto artístico consistía, por tanto, en la aportación realizada por los doce diseñadores y estaría formado por los veinticuatro carteles realizados por ellos. Saint-Loubert se limitaba a aportar la idea y ejercer de curador.²³ (Figura XIII)



Figura XIII. De izquierda a derecha: Cartel de Eatock para el Atelier Cárdenas Bellange. Cartel de Eatock para la Galerie des Multiples. How Very Tokyo: British Designers Interpret Tokyo in Posters.

²³ Eatock, D. (2007) jerome-saint-loubert-bie-poster . Recuperdo de <http://www.eatock.com/project/jerome-saint-loubert-bie-poster/Saint-Loubert> especificaba en su propuesta el texto que debía contener los carteles. En el primero de ellos el texto debía ser el siguiente: Jérôme Saint-Loubert Bié expose 13 affiches de Francis Baudevin, Documentation Céline Duval, Daniel Eatock, Experimental Jetset, Christoph Keller, Mevis & van Deursen, Jonathan Monk, Dave Muller, Regular, Yann Sérandour, Stripe / Jon Sueda & Gail Swanlund, Jian-Xing Too, Vier5, du 15 septembre au 31 octobre 2007 à l'Atelier Cardenas Bellanger, 43 rue Quincampoix, 75004 Paris. Du mardi au samedi, de 11 heures à 19 heures. Vernissage le samedi 15 septembre à partir de 18 heures. En el segundo cartel el texto tenía que ser el que figura a continuación: Jérôme Saint-Loubert Bié expose 13 affiches de Francis Baudevin, Documentation Céline Duval, Daniel Eatock, Experimental Jetset, Christoph Keller, Mevis & van Deursen, Jonathan Monk, Dave Muller, Regular, Yann Sérandour, Stripe / Jon Sueda & Gail Swanlund, Jian-Xing Too, Vier5, du 8 septembre au 9 octobre 2007 à la Galerie de multiples, 17 rue Saint-Gilles, 75003 Paris. Du mardi au samedi, de 14 heures à 19 heures. Vernissage le samedi 8 septembre à partir de 14 heures.

Eatock aceptó la invitación. Sus dos carteles consistieron en la sobreimpresión de los carteles diseñados por los otros participantes.

En 2009 Eatock repitió la misma idea cuando el estudio japonés de diseño gráfico Kanna le propuso, junto a otros diseñadores, participar en una exposición de carteles titulada *How Very Tokyo: British Designers Interpret Tokyo in Posters*. Su trabajo fue el resultado de la sobreimpresión de los carteles de los otros diseñadores. (Figura XIV).

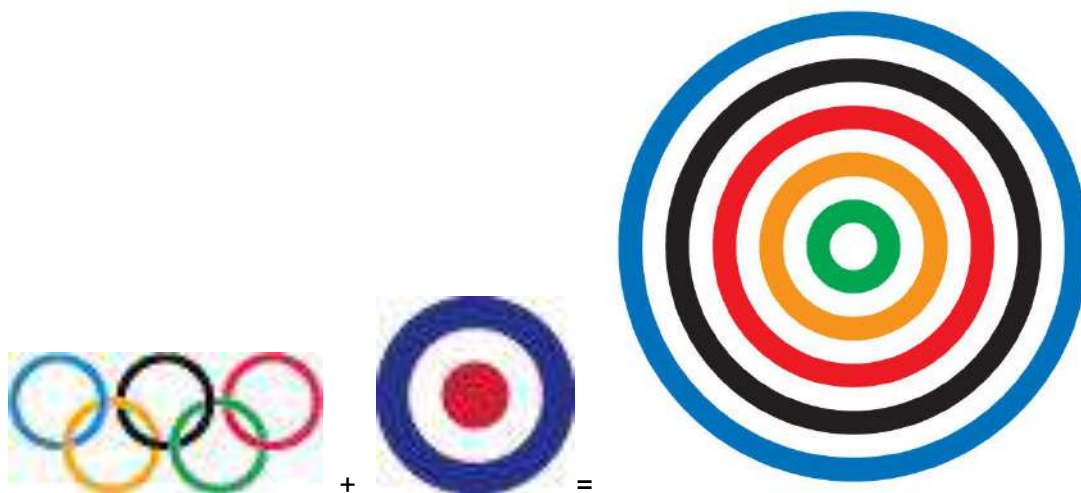


Figura XIV. Alt. Olympic 2012 Logo

Logotipo alternativo para los JJ OO de Londres en 2012, 2007. Eatock creó un logo en el que combina los anillos y colores olímpicos con la imagen de identidad de la Royal Air Force. (Figura XIV)



Figura XV. Pencils

Pencils, 2008. Vivimos una época en la que parece ser imprescindible el uso del ordenador, Eatock sugiere, con esta propuesta, que hay alternativas tradicionales perfectamente viables. Las frases escritas sobre cada uno de los lápices son las siguientes: utensilio para tomar notas; aparato para reproducir imágenes; instrumento para anotar poemas y, por último, máquina para escribir ensayos. (Figura XV)

“Imprint”, 2008. Imprint es un libro escrito y diseñado por Eatock que publicó en 2008 Princeton Architectural Press. Dos detalles fundamentales caracterizan esta publicación en la que el autor revisa y comenta su obra entre 1995 y 2007: el contenido carece aparentemente de orden y cada uno de los 4.000 ejemplares que constituyeron la tirada es único.



Figura XVI. Cubierta y páginas interiores del libro

En efecto, la relación que Eatock establece entre los diferentes ejemplos que recoge en la monografía no se basa en la sucesión cronológica o en la importancia de las obras, sino en cuestiones mucho más subjetivas y sutiles, como el color, la composición, el material, etc.

En cuanto a la singularidad de cada uno de los ejemplares del libro, la explicación es sencilla: Eatock incluyó una página donde había dibujado un círculo. Esa página se sitúa de manera diferente en cada ejemplar porque la impresora la introduce de manera aleatoria. Imprimió en cada uno de los lomos de los 4.000 ejemplares – almacenados en Indiana- su huella digital. Un vídeo lo demuestra. (Figura XVI)

La cubierta del libro es un autorretrato digital de Eatock. Esta idea la utilizará más adelante en el proyecto colectivo Holley Portraits.

En el libro Eatock comenta más de 100 proyectos salidos de su imaginación, que ilustra con más de 1000 imágenes. Los análisis se alternan con detalles biográficos nimios. A través de ellos el lector se entera que a Eatock le apasiona la Fórmula 1, detesta el tabaco, guardó durante un tiempo los recortes de sus uñas o que leyó, cuando tenía 18 años, el ensayo de Lucy Lippard titulado Six Years: The Dematerialization of the Art Object (1973). Fue ese libro el que le hizo comprender que ni el arte ni el diseño son ya disciplinas impulsadas únicamente por factores estéticos.

Canal + Rebrand, 2009. En 2009 Canal + decidió renovar su imagen por primera vez en los 25 años de la empresa. La tarea recayó en Eatock, quien decidió convertir el signo +, que todo el mundo identifica con el canal, en el elemento fundamental del cambio, jugando con él para dividir la pantalla en cuatro secciones que le permitieron distribuir adecuadamente la información. (Figura XVII)



Figura XVII. Proceso de rediseño de Canal +

El proceso que siguió Eatock hasta dar con esa solución se concretó en cuatro pasos. En primer lugar, tuvo en cuenta el logotipo del canal. A continuación, amplió la pastilla negra en la que se insertan las letras del logotipo hasta que el rectángulo adquirió la misma relación entre la altura y la anchura que se da en las pantallas de los televisores. En tercer lugar, centró el signo + en el rectángulo de la pastilla. Por último, extendió las astas del signo hasta conseguir dividir la pastilla en cuatro rectángulos idénticos.

Record Drawings, 2012. El 8 de mayo de 2012, en la Stanley Picker Gallery de la facultad de Arte, Diseño y Arquitectura de la Universidad de Kingston, Daniel Eatock y el artista Andy Holden organizaron una performance contando con la colaboración del grupo musical Ice Sea Dead People. La banda tocó en vivo diez veces seguidas desde los temas de más éxito de su producción –You Could Be a Model y Ultra Silence- y, al mismo tiempo, el público asistente pudo, empleando discos circulares de papel dispuestos sobre giradiscos y rotuladores de colores, trazar espirales.(Figura XVIII)

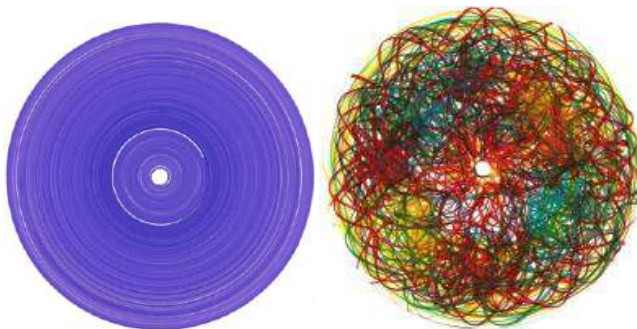


Figura XVIII. *Ice, Sea, Dead People: 7" Picture Disc Edition Andy Holden, Daniel Eatock & Ice, Sea, Dead People*

Como en otras performances de Eatock, también en esta el diseñador dio instrucciones precisas a los participantes. Sin embargo, no pudo evitar que algunos se las saltaran, se olvidaran de la necesidad de trazar una espiral y recrearan sobre el papel circular composiciones espontáneas muy abigarradas.

La discográfica Lost Toy Records se ha encargado de editar y comercializar estos discos, todos ellos diferentes entre sí, de los que se han puesto en circulación 180 ejemplares.²⁴

No Smoking Library, 2007 hasta hoy. En este proyecto Eatock propone a quienes deseen participar diseñar y enviar signos alternativos del que se usa para advertir de la prohibición de fumar en un recinto. Estos iconos pueden ser descargados libremente desde la web de Eatock y se pueden usar tanto en espacios públicos como privados. (Figura XIX) Algunos de esos signos son los siguientes:

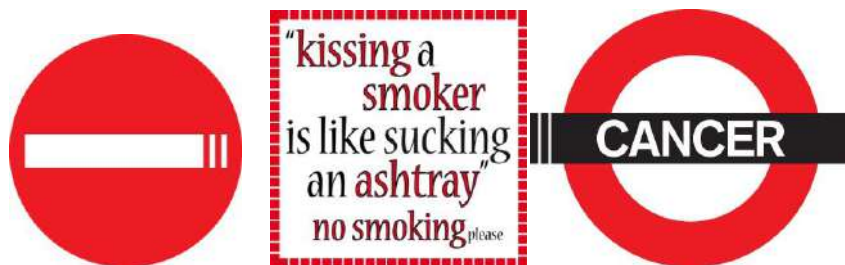


Figura XIX. Algunas colaboraciones en el proyecto *No Smoking Sign Library* . De izquierda a derecha: Christian Pager. Jordi Pujol. Ashley O'Brien.

²⁴ En este vídeo se puede ver cómo se hicieron los discos : <http://youcouldbeamodel.com/>

Holley Portraits (mayo de 2007-abril de 2012). Recuerda Eatock en su web que, cuando era estudiante universitario, en la clase de diseño gráfico se pedía a cada estudiante que elaborara su autorretrato tipográfico. De esos ejercicios tan solo recuerda uno, que presentó su amigo Richard Holley. Inspirándose en él, entre mayo de 2007 y abril de 2012 .Eatock propuso a quienes quisieran participar en la experiencia una tarea similar, siguiendo las siguientes instrucciones: 1. Manchar el dedo pulgar con tinta usando, para ello, la almohadilla de un tampón. 2. Hacer una impresión de la huella en el centro de un papel en blanco. 3. Ampliar la impresión en una fotocopidora hasta que la huella adquiriera el tamaño aproximado de un rostro. 4. Colocar un papel transparente sobre la imagen ampliada, asegurándolo a ésta con cinta adhesiva o clips. 5. Redactar un texto a mano sobre uno mismo usando una pluma de tinta negra, siguiendo las curvas de la huella del pulgar. Si es necesario, utilizar una caja de luz o una ventana para hacer más cómodo el trabajo.

El resultado final es un autorretrato gráfico que combina el texto, caligrafía y, por supuesto, la huella digital personal.

Eatock insistió durante el tiempo en que la experiencia estuvo en marcha en que no se emplearan lápices o rotuladores de colores y se siguieran estrictamente las normas dadas. Su objetivo era lograr reunir un conjunto de autorretratos muy homogéneo, que, cuando se analiza, revela la individualidad y singularidad de cada uno de sus autores. A pesar de las indicaciones, hubo participantes que recurrieron al color:

El resultado final combina el texto, la escritura a mano, y su huella digital para formar un autorretrato. (Figura XX)



Figura XX. Holley Portraits May 2007 – April 2012. De izquierda a derecha: Autorretratos de :Patricia Canales, Sam Wileman., Richard Hurst.,y James Killcross.

4. CONCLUSIONES

Eatock, tanto si desarrolla encargos para clientes como para sí mismo, en lo que denomina Autoría Empresarial, emplea un enfoque conceptual en la solución de problemas comunicativos. Según sus propias afirmaciones, el libro de Lucy Lippard *Six Years: The Dematerialization of the Art Object* (1973) es uno de sus textos de referencia y una influencia importante en toda su trayectoria profesional. Su obra se identifica con los presupuestos ideológicos y formales del arte conceptual en cuanto

que la idea, el proceso, la pérdida de la autoría, el papel activo del espectador y la "desmaterialización" del producto gráfico son comunes a arte y diseño. Como también lo son la investigación filosófica a partir de conceptos como idea o proceso, el énfasis en los componentes mentales del Arte y en su recepción y no en sus aspectos formales o materiales, y la consideración de que el objeto es sólo un medio para la reflexión o el comportamiento artístico.

En su *Declaración de Artista* afirma que sus conocimientos sobre diseño gráfico le permiten trabajar de manera racional, lógica y pragmática, pero con un enfoque conceptual en el que la idea es lo principal y su materialización lo secundario. En este proceso, su meta como diseñador es ser objetivo y explorar los conceptos, ideas y sistemas que forman parte del medio gráfico, depurar al máximo sus trabajos y eliminar tantas decisiones estéticas del proceso de diseño como sea posible. Es decir, desmaterializar el producto gráfico, reduciéndolo al mínimo indispensable que permite comunicar un concepto con precisión, tal como se ha hecho en otros momentos históricos, a través de ideogramas o figuras estilizadas.

Eatock no hace distinción entre las diferentes clasificaciones o especialización dentro del diseño y siempre ha realizado trabajos "no gráficos", productos u objetos de arte, según se encuadren en uno u otro campo, en los que juega con los conceptos y se cuestiona el uso de los objetos, a menudo objetos de uso cotidiano, creando paradojas y subvirtiendo la función, tal como habían hecho algunos artistas como Claes Oldenburg. En otras obras, realizadas a partir de un encargo comercial, Eatock introduce la participación activa del comprador en el diseño final del objeto. Es el caso de las tarjetas de felicitación encargadas a los estudiantes del Royal College of Art para la gerencia de los grandes almacenes Marks & Spencer o el diseño de una plantilla que cualquiera puede rellenar con los datos informativos precisos para crear un cartel. En ambos casos presenta una obra inacabada en la que puede observarse el proceso, solicita la participación del comprador-espectador-receptor, para la finalización de la obra y crea una estructura arquetípica y mínima, donde lo esencial es la información.

Muchos de los proyectos que realiza como auto-encargo, tienen la finalidad de denuncia o la intención de provocar una reflexión sobre ciertas prácticas aceptadas de manera acrítica por una gran parte de la sociedad. En todos ellos su propuesta está dentro de la tendencia conceptual del arte. Eatock defiende la participación del espectador en la finalización y activación de la obra de diseño, así como el diseño de estructuras arquetípicas para la creación y difusión de contenidos, con el mínimo de retórica posible. Como ejemplo estaría la instalación callejera Fly Post-It, realizada junto a veinte diseñadores y que pretendía denunciar el abuso del flyposting, la técnica de marketing de guerrilla.

En todos sus proyectos, lleva a la práctica la idea de que en la obra de arte contemporánea - y por extensión en este enfoque de diseño- el papel del receptor es imprescindible en la activación de la obra. Su metodología de trabajo que es similar a la de los artistas conceptuales. En su práctica, trabajar para un cliente o para sí mismo no son modos diferentes de operar.

5. BIBLIOGRAFÍA

AZNAR, Y y MARTÍNEZ, J. (2010) *Últimas tendencias del arte*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces

CORAZÓN, A. (2006) Para contribuir a la confusión general. En Jarauta, F.(Ed.) *Arte y Diseño. Cuadernos de Diseño* nº 2 ,115-121 .Madrid: Instituto Europeo di Design

DESIGNBOOM (2000-2010). Daniel Eatock. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 de http://www.designboom.com/contemporary/daniel_eatock.html

DESIGN IS HISTORY (2000-2010). Daniel Eatock: Design is History. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 de <http://www.designishistory.com/2000/daniel-eatock/>

DESIGN MUSEUM (2006). The Design Museum. London. (UK). Recuperado el 17 de septiembre de 2015 de <http://designmuseum.org/>

DESIGN OBSERVER © (2003-2013) Observer Omnimedia LLC. New York (EE.UU.) Recuperado el 1 de septiembre de 2015 de <http://designobserver.com/>

DIS-CONTENTS: INSIGHTS (2007) Design Lecture Series. Recuperado el 1 de septiembre de 2015 de <http://visualarts.walkerart.org/oracles/details.wac?id=3696&title=Lexicon>

DOPICO, M (2008). Notas necrológicas sobre el diseño gráfico. BELLAS ARTES, 6; abril 2008, pp. 145-157. Universidad de Vigo

EATOCK, D. (2015). Daniel Eatock Projeet. London (UK). Recuperado de <http://www.eatock.com/project/daniel-eatock/>

EYE MAGAZINE (04/29/2009). Q&A with Daniel Eatock.(web log post). Recuperado el 15 de septiembre de 2015 de <http://www.eyemagazine.com/blog/post/qa-with-daniel-eatock>

GIRALT-MIRACLE, D. (2006) Arte-Diseño en la frontera. Encuesta a diseñadores-artistas.y artistas-diseñadores. En Jarauta, F.(Ed.) *Arte y Diseño*.(Cuadernos de Diseño nº 2. , pp. 99-111).Madrid: Instituto Europeo di Design

HELLER, S. (June, 2008) daniel eatock artist and designe. Recuperado el 17 de septiembre de 2015 de de http://www.hellerbooks.com/pdfs/print_dialogue_eatock.pdf

HELLER, S. (2008, Noviembre) Is there anything funny about graphic design?.Recuperado el 5 de septiembre de 2015 de de <http://www.aiga.org/is-there-anything-funny-about-graphic-design/>

HELLER, S. (2015, abril) Wanted. 2003-2015 Observer Media LLC. Recuperado el 8 de septiembre de 2015 de de <http://designobserver.com/feature/wanted/38894>

HERNÁNDEZ-NAVARRO, M. A (2006) Eso lo puedo hacer yo. Hacia una definición institucional del arte contemporáneo. Murcia: Nausicaa

JOHNSON BANKS (2013, octubre).Daniel Eatock: second thoughts (web log post). Recuperado el 18 de septiembre de 2015 de <http://johnsonbanks.co.uk/thoughtfortheweek/daniel-eatock-secondthoughts/>

LIVINGSTON, A. & I. (2003): *Graphic Design and Designers*. London: Thames & Hudson.

MONTGOMERY, A. (2013, febrero). Ten Questions for: Daniel Eatock. Design Week. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 de <http://www.designweek.co.uk/industry-voice/ten-questions-for-danieleatock/3035993.article>

PELTA, R. (2006) En la línea divisoria. Diseño y arte: territorios comunes y contigüedades. En Jarauta, F.(Ed.) Arte y Diseño.(Cuadernos de Diseño nº 2. , pp. 33-47).Madrid: Istituto Europeo di Design

POLAINE, A. (2009, 30 septiembre.) Daniel Eatock-Imprint-The Designer`s Review of Books. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 de <http://www.designersreviewofbooks.com/2009/09/daniel-eatockimprint/>

SOAMES, M. (2008, invierno). 17 things we know about Daniel Eatock. Review. Eye Magazine. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 de de <http://www.eyemagazine.com/review/article/17-things-weknow-about-daniel-eatock>

SPIKE ISLAND (2012, junio). Reviewed: Daniel Eatock Talk. News and Media. Spike Island (web log post). Recuperado el 17 de septiembre de 2015 de de <http://www.spikeisland.org.uk/blogs/2012/06/11/reviewed-daniel-eatock-talk/>

TRIBE, L.H. (2008, 26 septiembre) The invisible constitution. Nonfiction Chronicle.Reviews of New Nonfiction. New York Times. Recuperado el 21 de septiembre de 2015 de http://www.nytimes.com/2008/09/28/books/review/McKelvey-t.html?_r=0

WALKER ART CENTER © (2015). Architecture & Design. Chanel. Recuperado el 13 de septiembre de 2015 de <http://www.walkerart.org/channel>

WALKERS, J. (2009, otoño) Art and art direction-Daniel Eatock. Eye Magazine. Recuperado el 11 de septiembre de 2015 de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/art-and-artdirection1>

WILLIAMSON, A.M. (2011). Daniel Eatock interview. Recuperado el 23 de septiembre de 2015 de <http://www.celebritybigbrothersite.co.uk/features/daniel-eatock-interview/>

McCOY, K y McCOY, M (1990): The new discourse, en Cranbrook Design: The New Discourse. Nueva York: Rizzoli

SUDJIC, D. (2009) El lenguaje de las cosas. Madrid. Turner Noema

SUDJIC, D. (2014) B de Bauhaus. Un diccionario del mundo moderno. Madrid. Turner Noema

6. CRÉDITOS DE LAS ILUSTRACIONES

Figura I: The Million Edition Rubber Stamp, 1994. Recuperado de Eatock, D. (1994) million-edition-rubber-stamp . Recuperado de <http://www.eatock.com/projects/million-edition-rubber-stamp/>

Figura II: Utilitarian Greetig Cards. Recuperado de Eatock, D. (1998) . Utilitarian Greetig Cards. Recuperado de <http://www.eatock.com/project/utilitarian-greetig-cards/>.

Figura III: Izquierda: Christmas Card A6 folded greeting card. Derecha: New Year 1999 Celebration Card Walker Art Center Design Project. Recuperado de <http://www.eatock.com/projects/christmas-card/2/http://www.eatock.com/projects/walker-holiday-card/>

Figura IV: Utilitarian posters. De izquierda a derecha: 1998,2010 y 2013. Recuperado de Eatock, D. (1998). Utilitarian posters. Recuperado de <http://www.eatock.com/projects/utilitarian-poster/> Utilitarian Poster Reset53. Eatock, D. (2010). Utilitarian posters. Recuperado de <http://www.eatock.com/projects/utilitarian-poster/> Eatock, D. (2013). Utilitarian posters. Recuperado de <http://www.eatock.com/projects/utilitarian-poster/>

Figura V: Visual Arts Curatorial Intern Poster Walker Art Center. Recuperado de Eatock, D. (1999). Visual Arts Curatorial Intern Poster Walker Art Center. Recuperado de <http://www.eatock.com/project/walker-inturn-poster/>

Figura VI: Untitled Beatles Poster 1 y 2. Recuperado de Eatock, D. (2000 y 2006). untitled-beatles-poster Recuperado de <http://www.eatock.com/projects/untitled-beatles-poster/>

Figura VII: . Big Brother 2 logo and graphic identity commissioned by Channel Four Television. Recuperado de Eatock, D. (2001). Big Brother 2. Recuperado de <http://www.eatock.com/project/big-brother-2/2/>

Figura VIII: Photocopied Dictionary. . Recuperado de Eatock, D. (2001). Photocopied Dictionary. Recuperado de <http://www.eatock.com/projects/photocopied-dictionary/>

Figura IX: Hoja con la información completa sobre la exposición..La misma hoja con la información parcialmente tachada. Recuperado de Eatock, D. (2002). Infotecture. Recuperado de <http://www.eatock.com/projects/infotecture/>

Figura X: En la imagen izquierda, el diseño de Eatock y en la derecha su ubicación en la calle junto a otros carteles y "flyers". Eatock, D. (2003). fly-post-it . Recuperado de <http://www.eatock.com/projects/fly-post-it/>

Figura XI: Izquierda: Price Label Gift Wrap. Derecha: Walker Price Label Gift FRAP. Recuperado de Eatock, D. (2003). price-label-gift-wrap. Recuperado de <http://www.eatock.com/projects/price-label-gift-wrap/>

Figura XII: Colour Blind Charts commissioned by The New York Times to accompany 'Covering: The Hidden Assault on Our Civil Rights' by Kenji Yoshino. Recuperado de Eatock, D. (2003). price-label-gift-wrap. Recuperado de <http://www.eatock.com/projects/price-label-gift-wrap/>

Figura XIII: De Izquierda a derecha: Cartel de Eatock para el Atelier Cárdenas Bellange. Cartel de Eatock para la Galerie des Multiples. How Very Tokyo: British Designers Interpret Tokyo in Posters. Recuperado de Eatock, D. (2007) jerome-saint-loubert-bie-poster . Recuperado de <http://www.eatock.com/project/jerome-saint-loubert-bie-poster/>

Figura XIV: Alt. Olympic 2012 Logo. . Recuperado de Eatock, D. (2007). Project Olympic logo alt. Recuperado de <http://www.eatock.com/project/olympic-logo-alt/>

Figura XV: Pencils. Recuperado de Eatock, D. (2008) Projects pencilct. Recuperado de <http://www.eatock.com/projects/pencils/>

Figura XVI: Cubierta y páginas interiores del libro. Recuperado de [http://www.youtube.com/watch?v= K1dIYFIFV8](http://www.youtube.com/watch?v=K1dIYFIFV8)

Figura XVII: Proceso de rediseño de Canal +. Recuperado de Eatock, D. (2009) Canal+ Rebrand Recuperado de <http://www.eatock.com/projects/canal/>. Este video es ilustrativo del proceso:<http://vimeo.com/24388823>

Figura XVIII: Ice, Sea, Dead People: 7" Picture Disc Edition Andy Holden, Daniel Eatock & Ice, Sea, Dead People. Recuperado de Eatock, D. (2012). Record Drawings . Recuperado de <http://www.eatock.com/projects/isdp-pd/>

Figura XIX: Algunas colaboraciones en el proyecto No Smoking Sign Library . De izquierda a derecha: Christian Pager. Jordi Pujol. Ashley O'Brien.. Recuperado de Eatock, D. (2007) No Smoking Sign Library .Recuperado de <http://eatock.com/project/no-smoking-sign-request>

Figura XX: Holley Portraits May 2007 – April 2012. De izquierda a derecha: Autorretratos de : Patricia Canales, Sam Wileman., Richard Hurst.,y James Killcross. . Recuperado de Eatock, D. (2007). Holley Portraits Recuperado de <http://eatock.com/project/holley-portraits/>

GIRA DE CONCIERTOS DE F.LISZT EN VALENCIA, ANTES Y DESPUÉS.

*F.Javier Esplugues Esplugues,
PATRIMONIO MUSICAL VALENCIANO “La música instrumental en Valencia desde la fundación del Liceo Valenciano a la Guerra Civil Española (1836-1936)”. CSMV “Joaquín Rodrigo”*

Resum

La influència que va produir la visita i els concerts del pianista F.Liszt en el comportament de tota la societat del panorama musical valencià del moment, tot i que el gust de l'oient d'esta època era predominantment operístic, (com avalen els programes de l'època que hem pogut comprovar, les crítiques dels concerts i el suport d'articles de musicologia trobats), és clarament progressiva i afecta a tots els estaments del panorama musical valencià. En este estudi que reflectix la situació del moment anterior a l'arribada de F.Liszt a la ciutat de València i la seua estada, a més de la direcció que van prenent les programacions dels concerts immediats a la seua partida de València, podem vore que hi ha fins un efecte rebot, que com en la borsa té un efecte lateral que va establint-se amb una tendència a l'alça en la programació de peces per a piano sol.

Paraules clau

F.Liszt;concert;piano;València;influències;

Resumen

La influencia que produjo la visita y los conciertos del pianista F.Liszt en el comportamiento de toda la sociedad del panorama musical valenciano del momento, a pesar que el gusto del oyente de esta época era predominantemente operístico, (como avalan los programas de la época que hemos podido comprobar, las críticas de los conciertos y el soporte de artículos de musicología encontrados), es claramente progresiva y afecta a todos los estamentos del panorama musical valenciano. En este estudio que refleja la situación del momento anterior a la llegada de F.Liszt a la ciudad de Valencia y su estancia, además de la dirección que van tomando las programaciones de los conciertos inmediatos a su partida de Valencia, podemos ver que existe hasta un efecto rebote, que como en la bolsa tiene un efecto lateral que va estableciéndose con una tendencia al alza en la programación de piezas para piano solo.

Palabras clave

F.Liszt;concierto;piano;Valencia;influencias;

Abstract

The influence that the visit and the concerts of the pianist F.Liszt produced in the behavior of the whole society of the Valencian music scene of the moment, although the taste of the listener of this time was predominantly operatic, (as endorsed by the programs of the time that we have been able to verify, the critics of the concerts and the support of articles of musicology found), is clearly progressive and affects all the estates of the Valencian musical panorama. In this study that reflects the situation of the moment prior to the arrival of F.Liszt to the city of Valencia and his stay, in addition to the direction that the schedules of the concerts immediately following his departure from Valencia are taking, we can see that there is even a rebound effect, which, as in the bag, has a lateral effect that is establishing itself with an upward trend in the programming of pieces for solo piano.

Keywords

F.Liszt; concert; piano; Valencia; influences;

La gira de conciertos de F.Liszt en Valencia, como podremos ver provoca un antes y después respecto de las influencias que induce tanto en músicos, en críticos y como en el gusto del público.

Primero cabe decir que su llegada es esperada con grandísimo entusiasmo, por toda la sociedad musical, tanto por aficionados como por profesionales, debido a los grandes triunfos que preceden en fama al gran maestro y virtuoso del piano por toda Europa.

“CRÓNICA DE TEATROS:

De Valencia nos escriben el «26 de marzo lo siguiente: Ha llegado á esta capital el célebre pianista Franc Listz. La justa reputación que este eminente artista tiene adquirida en toda Europa ha movido á la empresa de este teatro á contratarle para que toque algunos días, y mañana tendrá lugar una brillante y escogida funcion, en la que por primera vez tendremos el placer de admirar la habilidad de este gran profesor.”¹

Tras su primer concierto recibe esta crítica:

Noche del 27: Litz, el gran Litz, el sublime artista, el rey del piano, acaba de retirarse de la escena entre aplausos y aclamaciones de un público entusiasmado que ha admirado en él la supremacía del talento artístico, las maravillas de un genio colosal. Ni la fama de su nombre, ni la gloria y las ovaciones, que han llegado a ser su patrimonio, ni cuanto la acalorada imaginación pueda inventar de grande y de sublime, alcanzan a dar una idea de ese privilegiado artista. Aún le vemos sentado sobre aquella banqueta y así jugando con las teclas del piano como con los sentimientos de su auditorio; allí abandonado a su inspiración, ora gime el instrumento, bajo sus manos ligeras, como el pensamiento, ora festivo canta y sonrío. El piano de Listz es el clarín para el guerrero, el laúd para el amante, la lira para el poeta. ¡Nada tan bello, tan grande, tan profundo!

Estos renglones no son un análisis, porque no hay nadie capaz de analizar lo que ejecuta Litz, no son un elogio, porque no hay en ningún idioma voces que pinten lo que su genio

¹ *El Clamor Público*: Núm. 288, miércoles 2 de Abril de 1845, pag.4.

le inspira; son un tributo de admiración al gran pianista, una débil ofrenda a su talento sin segundo. ¡Honor a Frantz Litz! ¡Honor al genio!²

Las críticas no cesan en sus alabanzas hacia la figura del gran músico:

Noche del 31: Uníase ahora el interés de que el señor Listz tomó parte en la función como obsequio de la primma donna, arrebatando, como siempre, a la concurrencia, y haciendo entre mil prodigios, el de improvisar unas magníficas improvisaciones sobre un tema puramente valenciano, cual es la tocata usual del Tabalet y la donsaina. Este eminente artista ha marchado a Barcelona, a donde le esperan nuevos y gloriosos triunfos.³

El panorama del público que asiste a los teatros, es el de un público que gusta principalmente del operismo, igualmente que domina en toda Europa, con lo cual los músicos no tienen otra posibilidad que adaptarse al gusto de este público tocando arreglos, transcripciones, etc. sobre temas de opera, para a través de estos arrastrarles y adentrarles poco a poco en lo que será un cambio posterior hacia el gusto de la música instrumental.

En opinión de la prensa Barcelonesa de la época (“Diario de Barcelona”, “El Fomento”, “La Verdad”) la técnica pianística de Liszt impresionó al público y a la crítica musical. En Barcelona, como en las restantes ciudades españolas, se repitió el éxito fulgurante registrado en todas las ciudades europeas visitadas. Un público deslumbrado por su capacidad y recursos técnicos, y en suma convencido de la calidad de impresiones musicales que era posible transmitir con un piano. Los programas se basaban casi siempre en fantasías y reminiscencias sobre motivos de óperas italianas (“La Sonámbula”, “Lucía di Lammermoor”, “Norma”, “Guillermo Tell”, etc.) e incluían algunas obras propias de Liszt aunque ciertamente las más banales (“Melodías Húngaras”, “Gran galope cromático”). Curiosidad: al final de cada concierto el artista ejecutaba improvisaciones sobre temas propuestos por el público, p. ej. Una jota aragonesa. En esta época Liszt había ya compuesto los “Doce estudios de ejecución trascendental” y gran parte de los “Años de peregrinación”, obras sin duda más profundas que las programadas en España. Ello no tiene que hacer pensar que buscarse en España un éxito fácil, por otra parte asegurado con los precedentes existentes, sino llamar la atención sobre una dimensión espectacular de la música y del género pianístico.⁴

Para poder establecer una influencia, si la hubo, en los repertorios que se fueron tocando en el teatro de Valencia analizaremos estadísticamente en porcentajes del tipo de obras tocadas durante la estancia de F.Liszt en Valencia⁵. Estos fueron sus repertorios en las tres funciones que tocó:

²Revista *El Fénix*, 30 de marzo de 1845. Firmada bajo el pseudónimo de “la Mosca”

³Revista *El Fénix*, 6 de abril de 1845. Firmada bajo el pseudónimo de “la Mosca”

⁴<http://www.archivowagner.com/biografia-de-richard-wagner/31-indice-de-autores/b/busque-josep-maria/177-hace-150-anos-franz-liszt-en-espana...>

⁵ Consulta realizada en la base de datos incluye la *Colección de Carteles Teatrales Valencianos del siglo XIX* existentes en la Biblioteca General e Histórica de la Universitat de València. Forman dicha colección un total aproximado de 3600 carteles que van desde los años 1839 a 1876.

TEATRO.

FUNCIÓN FILARMÓNICA EXTRAORDINARIA
 PARA MAÑANA JUEVES 27 DE MARZO DE 1845.

La presencia en esta ciudad del célebre FRANC-LISTZ ha llamado la atención general, y no podía ménos de suceder aquí, lo que en las principales capitales de Europa; no es posible en este ligero anuncio hacer una relación de sus innumerables triunfos, atenciones y aplausos con que ha sido recibido y admirado en todas partes; y para dar una breve idea se copia lo que con respecto al mismo dice un periódico de la Corte de 20 del corriente, según correspondencia de Lisboa. — «El célebre y colosal pianista FRANC-LISTZ ha sido objeto de las mayores atenciones, tanto por parte de la Reina Doña María de la Gloria, como por los ministros y cuerpo diplomático extranjero; LISTZ ha asistido todas las noches á la reunión familiar de la cámara de la Reina, recibiendo infinitos obsequios de la bondad de tan amable persona, entre otros el de nombrarle caballero de la *Orden de Cristo*, cuya cruz de brillantes le ha sido regalada por la Reina. El ministro conde de Costa Cabral le ha convidado á comer varias veces, y nuestro embajador español Sr. D. Luis Gonzalez Bravo ha estado sumamente fino y obsequioso con el pianista sin rival, &c. &c.»

La Empresa omite por su parte hacer elogios de una persona cuyo crédito, justamente adquirido, es europeo, y ha creído que es una necesidad que el público de Valencia tenga la ocasión de admirarle: á este fin, de acuerdo con el mismo, ha dispuesto la función en el orden siguiente, en la que, para mas amenizar el concierto y ser otra novedad, cantará también el Sr. CIABATTI, artista que acompaña al Sr. LISTZ.

Orden de la Función.

PRIMERA PARTE.

- 1 SINFONIA de IL PIRATA por toda la orquesta del teatro.
- 2 ABERTURA de

GUILLELMO TELL,

por el Sr. Listz.

- 3 DUO de LA ESTRANJERA, por el Sr. Ciabatti y el Sr. Gomez.
- 4 FANTASIA sobre motivos de la NORMA, por el Sr. Listz.

SEGUNDA PARTE.

- 1 SINFONIA de LA GAZZA por toda la orquesta.
- 2 CAVATINA de la ópera TASSO, por la Sra. Brambilla.
- 3 VARIACIONES sobre motivos de

I PURITANI,

por el Sr. Listz.

TERCERA PARTE.

- 1 SINFONIA de la SEMIRAMIDE por la orquesta.
- 2 DUO por la Sra. Brambilla y el Sr. Ciabatti.
- 3 MELODIAS HUNGARAS, por el Sr. Listz.
- 4 GRAN GALOP CROMATICO, por el mismo.

PRECIOS DE LOCALIDADES.

Palcos principales.	40 reales.
Idem segundos.	30
Idem terceros.	20
Lunetas principales.	6
Idem segundas.	4
Entrada general.	6

A las 7 y media.

Valencia, Impr. de J. Ferrer de Orga.

Función día 27/03/1845

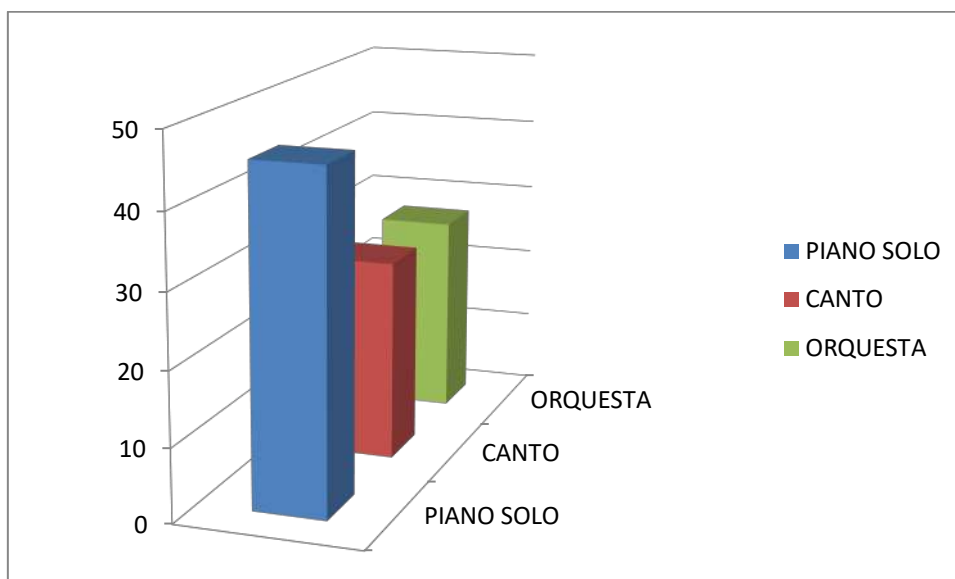
1 Sinfonía de IL PIRATA,	por toda la orquesta (ORQUESTA)
2 Obertura de GUILLERMO TELL,	por F.LISZT (PIANO)
3 Dúo de LA ESTRAJERA, GOMEZ (CANTO)	por el Sr. CIABATTI y el Sr.
4 Fantasía sobre motivos de NORMA,	por F.LISZT (PIANO)

5 Sinfonía de LA GAZZA,	por toda la orquesta (ORQUESTA)
6 Cavatina de la ópera TASSO,	por la Sra. BRAMBILLA (CANTO)
7 Variaciones sobre motivos de I PURITANI,	por F.LISZT (PIANO)

8 Sinfonía de la SEMIRAMIDE,	por toda la orquesta (ORQUESTA)
9 Dúo, CIABATTI (CANTO)	por la Sra. BRAMBILLA y el Sr.
10 Melodías Húngaras,	por F.LISZT (PIANO)
11 GRAN GALOP CROMATICO,	por F.LISZT (PIANO)

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

Por toda la orquesta (ORQUESTA):	27.272727%
Por obras para (CANTO):	27.272727%
Por F.LISZT (PIANO):	45.454545%



716

TEATRO.

SEGUNDA Y ULTIMA FUNCION FILARMONICA

POR

el Sr. *Listz*,

para el Sábado 29 de Marzo de 1845.

El Sr. LISTZ, que solo habia ofrecido á la Empresa dar un concierto, verificará hoy el segundo y último, con el objeto de manifestar al público su satisfaccion por las demostraciones de aprecio y aceptación que ha recibido, y ademas por habérselo así suplicado una multitud de personas inteligentes que no se cansan de admirar su talento y originalidad artisticos, y que solo de siglo en siglo es dado á las generaciones poseer notabilidades de una perfeccion sin igual.

Distribucion del Concierto.

PRIMERA PARTE.

- 1 SINFONIA de LA MUTA DE PORTICI por toda la orquesta del teatro.
- 2 IMITACIONES de Walses de Weber por el Sr. Listz.
- 3 DUO de la LUCIA, por el Sr. Natale y el Sr. Gomez.
- 4 FANTASIA sobre motivos de

LA SONNAMBULA,

por el Sr. Listz.

SEGUNDA PARTE.

- 1 SINFONIA á toda orquesta, composicion de D. Hipólito Escorihuela, maestro de coros de este teatro.
- 2 REMINISCENCIAS de la ópera

LUCIA DE LAMMERMOOR,

por el Sr. Listz.

- 3 CAVATINA de la ópera BEATRICE, por la Sra. Brambilla.

TERCERA PARTE.

- 1 SINFONIA de LA REPRESALIA por la orquesta.
- 2 DUO del BELISARIO por la Sra. Scannavino y el Sr. Natale.
- 3 ARIA del TASSO por la Sra. Brambilla.
- 4 IMPROVISACIONES sobre temas de óperas que el PUBLICO SE SIRVA INDICAR en el acto de la funcion, y que la Autoridad disponga; con lo que cree el Sr. LISTZ dar una prueba de su benevolencia y gratitud á las personas que le escuchan.

Precios de localidades los mismos que en el primer concierto.

A las 7 y media.

A 6 reales vn.

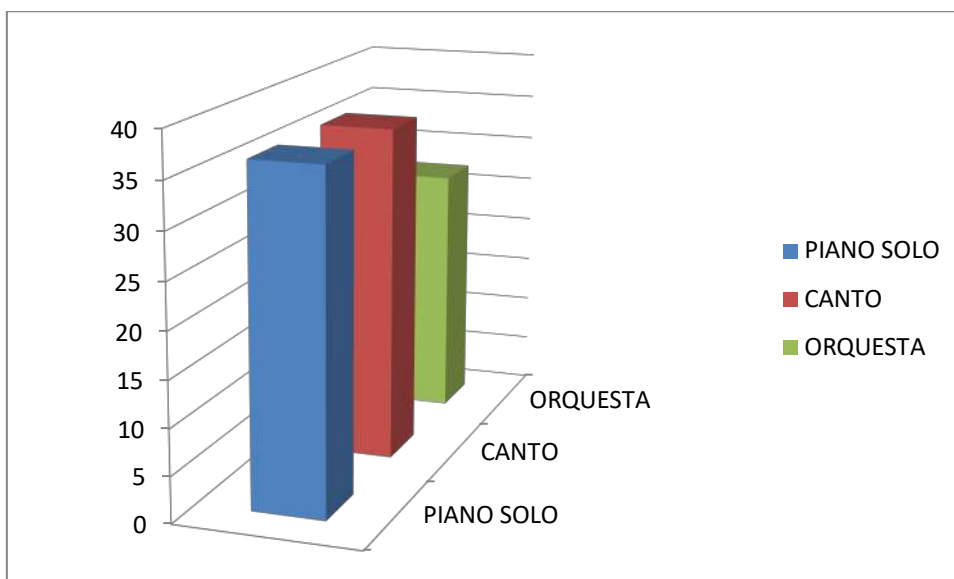
Valencia, Impr. de J. Ferrer de Orga.

Función día 29/03/1845

1 Sinfonía de LA MUTA DE PORCINI,	por toda la orquesta (ORQUESTA)
2 Imitaciones de Walses de Weber,	por F.LISZT (PIANO)
3 Dúo de la LUCIA, (CANTO)	por el Sr. NATALE y el Sr. GOMEZ
4 Fantasía sobre motivos de LA SONAMBULA,	por F.LISZT (PIANO)
<hr/>	
5 Sinfonía de H.ESCORIHUELA,	por toda la orquesta (ORQUESTA)
6 Reminiscencias de LUCIA DE LAMMERMOOR,	por F.LISZT (PIANO)
7 Cavatina de la ópera BEATRICE,	por la Sra. BRAMBILLA (CANTO)
<hr/>	
8 Sinfonía de la REPRESALIA,	por toda la orquesta (ORQUESTA)
9 Dúo del BELISARIO, NATALE (CANTO)	por la Sra. SCANNAVINO y el Sr.
10 ARIA del TASSO,	por la Sra. BRAMBILLA (CANTO)
11 IMPROVISACIONES sobre temas del público,	por F.LISZT (PIANO)

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

Por toda la orquesta (ORQUESTA):	27.272727%
Por obras para (CANTO):	36.363636%
Por F.LISZT (PIANO):	36.363636%



TEATRO.

GRAN FUNCION PARA MAÑANA LUNES 31 DE MARZO DE 1845,

A BENEFICIO DE LA

Sra. Giuseppina Brambilla.

La Sra. BRAMBILLA que deseaba manifestar al público, del mejor modo posible, su agradecimiento y deferencia por las repetidas muestras de aprobacion que ha recibido continuamente, ha aprovechado la favorable ocasion de hallarse en esta el célebre Sr. LISTZ, interesándose para que tomara parte en su beneficio; á este fin y á pesar de tener dispuesto su viaje hoi, la amabilidad y condescendencia del espresado Sr. LISTZ, accediendo á las súplicas de muchas personas respetables, asi como de la Sra. Brambilla y de la Empresa, que le han rogado dilatara su viaje, se ha podido conseguir; con lo que no se puede dudar que esta funcion, que la interesada dedica al público, dejará completamente satisfechos sus deseos, habiéndose dispuesto del modo siguiente:

La lindísima ópera en dos actos del *Mtro. Donizetti*,

LA FIGLIA DEL REGGIMENTO.

Entre el primero y segundo acto se presentará el Sr. Listz á tocar el

GRAN CONCIERTO DE WEBER.

Seguirá la graciosísima ARIA de la ópera

BETLY,

por la Sra. Brambilla, con traje análogo, en cuya aria manifestará la variedad de sus conocimientos por la diversidad de carácter que debe representar.

Luego el Sr. LISTZ, por *última vez* que el público tendrá la satisfaccion de oirle, tocará lo que SE LE PIDA.

Concluyendo la funcion con EL SEGUNDO ACTO de la citada ópera, que tantos aplausos ha recibido siempre que se ha ejecutado.

Precios de localidades iguales á los conciertos anteriores.

A las 7 y media.

A 6 reales vn.

La Puerta del Real se abrirá á los de fuera concluida la funcion.

Valencia, Impr. de J. Ferrer de Orga.

⁶Carteles de los conciertos de F.Liszt en el teatro de Valencia de marzo de 1845

Función día 31/03/1845

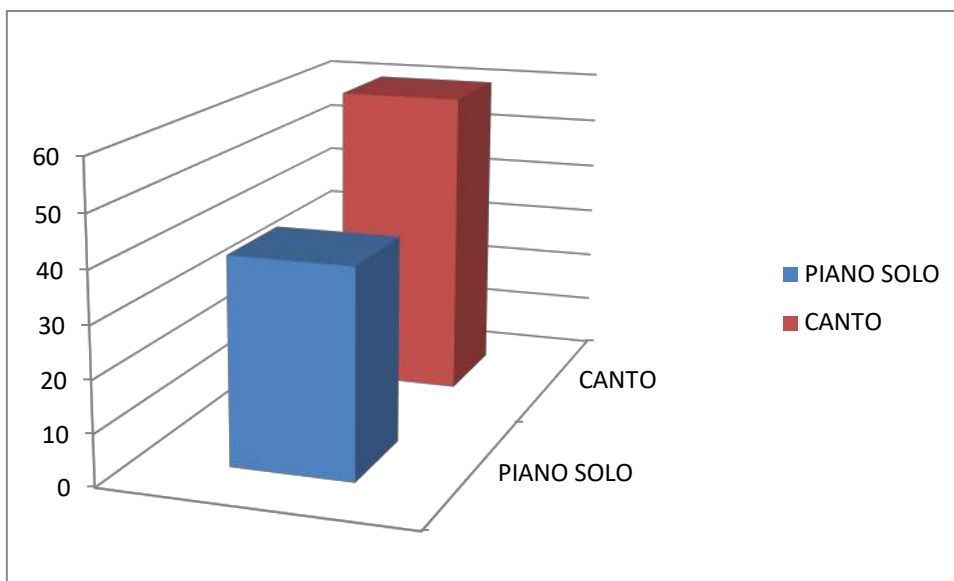
OPERA en dos actos LA FIGLIA DEL REGGIMENTO de DONIZETTI:

- | | |
|---|-------------------------------|
| 1. Acto I | por la Sra. BRAMBILLA (CANTO) |
| <hr/> | |
| 2. GRAN CONCIERTO DE WEBER, | por F.LISZT (PIANO) |
| 3. ARIA de BETLY,
(CANTO) | por la Sra. BRAMBILLA |
| 4. IMPROVISACIONES sobre temas del público, | por F.LISZT (PIANO) |
| <hr/> | |
| 5. Acto II | por la Sra. BRAMBILLA (CANTO) |

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

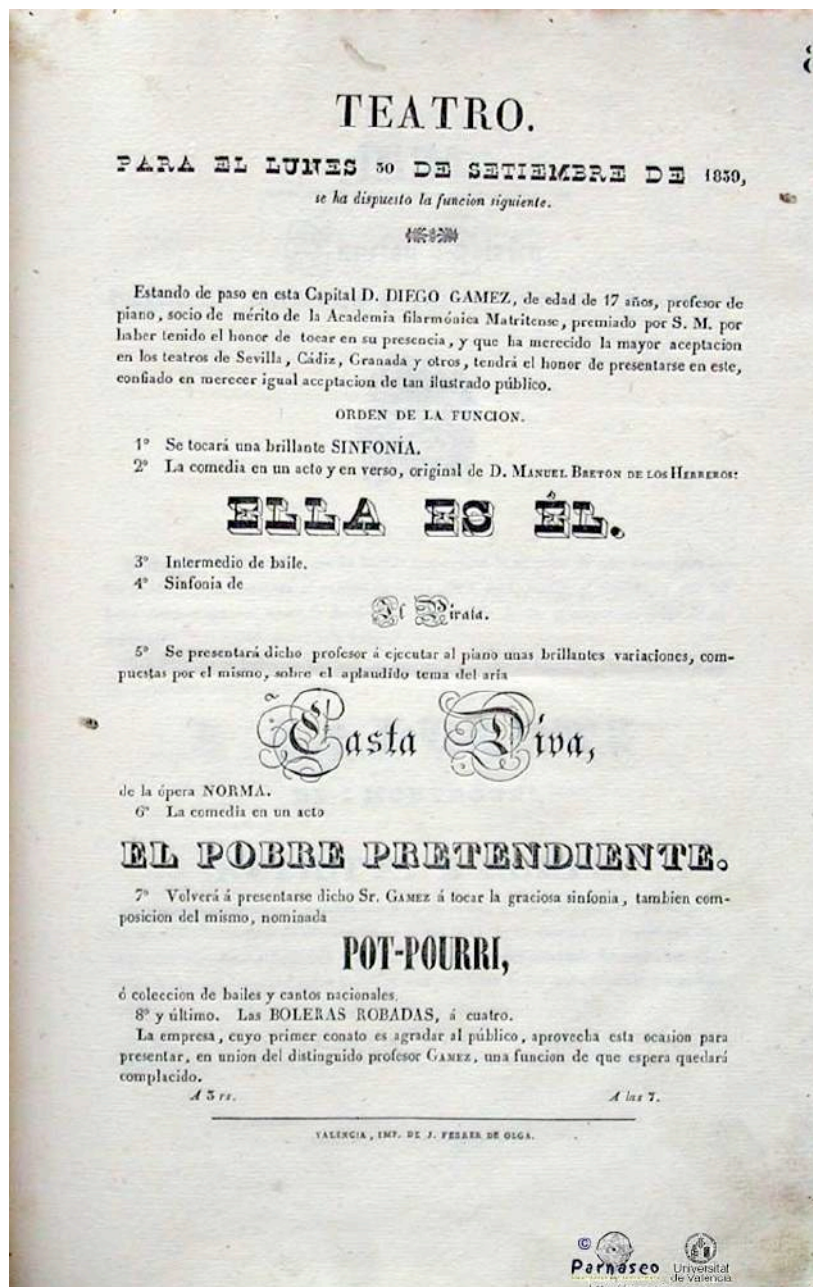
Por obras para (CANTO): 60%

Por F.LISZT (PIANO): 40%



Entre el 30 de septiembre de 1839 y el 22 de octubre de 1863⁷, el total de conciertos con música instrumental en la que participa el piano como instrumento solo, aunque al igual que en el resto de conciertos lo hace turnándose en el escenario con diferentes números o canciones de ópera, asciende a la cantidad de 13 conciertos en el Teatro Principal de Valencia exceptuando los tres ofrecidos por F.Liszt.

Analizaremos estadísticamente en porcentajes del tipo de obras interpretadas en los repertorios que se fueron tocando en el Teatro Principal de Valencia antes de la llegada de F.Liszt a la ciudad:



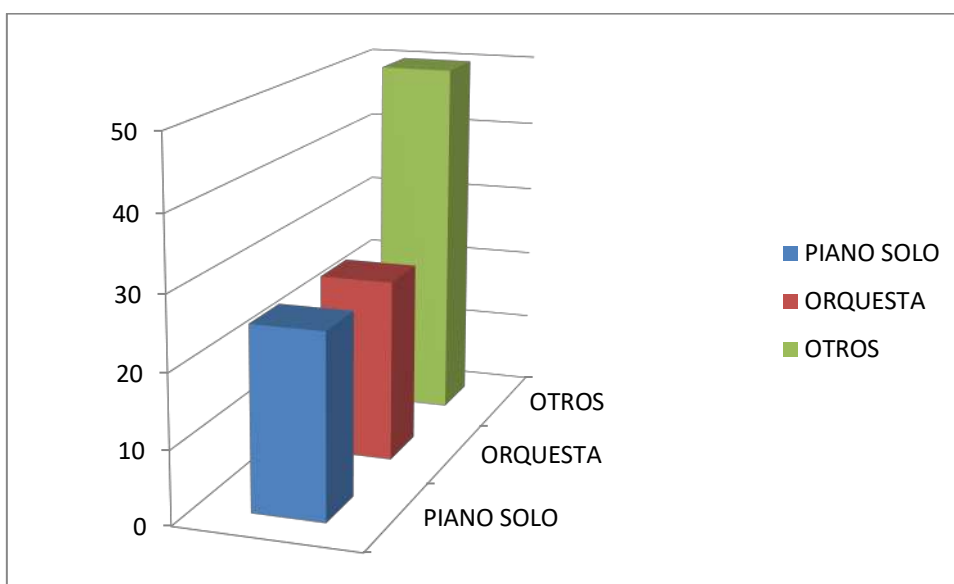
⁷ Colección de Carteles Teatrales Valencianos del siglo XIX existentes en la Biblioteca General e Histórica de la Universitat de València. Forman dicha colección un total aproximado de 3600 carteles que van desde los años 1839 a 1876. <http://parnaseo.uv.es/Carteles.htm>

Función día 30/09/1839

1. Sinfonía (ORQUESTA)	por toda la orquesta
2. comedia ELLA ES ÉL de M.Breton	para (Teatro)
<hr/>	
3. Intermedio de Baile	por toda la orquesta (BAILE)
4. Sinfonia de IL PIRATA de V. Bellini (ORQUESTA)	por toda la orquesta
5. Variaciones sobre CASTA DIVA de V. Bellini,	por DIEGO GAMEZ (PIANO)
<hr/>	
6. Comedia en un acto EL POBRE PRETENDIENTE	para (Teatro)
7. Sinfonía POT-POURRI	por DIEGO GAMEZ (PIANO)
8. Las Bolas Robadas a cuatro	por toda la orquesta (BAILE)

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

Por toda la orquesta (ORQUESTA):	25%
Por toda la orquesta (BAILE, OTROS):	25%
Por obras para (Teatro, OTROS):	25%
Por Diego Gámez (PIANO):	25%



154

TEATRO.

FUNCION EXTRAORDINARIA

PARA MAÑANA SABADO 4 DE SETIEMBRE DE 1841.



Estando de paso en esta capital los Sres. Profesores LUDERS, SAINTON y PONT, la Empresa se ha apresurado á acceder á los deseos que le han manifestado estos Sres. de dar una muestra de su habilidad en los instrumentos á que cada uno de ellos se ha dedicado con preferencia; mayormente cuando esta no tiene otra mira que la de complacer y agradar al público, presentándole funciones que reunan el mérito á la novedad.

Orden de la Funcion.

A una brillante Sinfonia seguirá la preciosa comedia en tres actos, del célebre *Tirso de Molina*, titulada



VERGONZOSO EN PALACIO.

El nombre de su autor dice mas que cuantos elogios pudiéramos hacer de esta produccion, que segun la opinion de los inteligentes es una de las mas selectas de nuestro Teatro antiguo.

En el intermedio del 1º al 2º acto y de este al 3º se presentarán dichos profesores á ejecutar las piezas siguientes.

Primer Intermedio.

DUO de piano y violin sobre temas de

LA SONAMBULA.

compuesto por el Sr. Birió y ejecutado por los Sres. Luders y Sainton.

VARIACIONES de oboé, composicion del Sr. Brod, ejecutadas por el Sr. Pont.

Segundo Intermedio.

FANTASIA para piano sobre temas de

EL MOSE.

compuesta por Mr. Thalberg y ejecutada por el Sr. Luders.

BRILLANTES VARIACIONES de violin, compuestas y ejecutadas por el Sr. Sainton.

Y se dará fin á la funcion con LAS BOLERAS DE LAS FRAGUAS, por las Sras. Arroyo, Llorens y el Sr. Font.

A las 8.

A 4 rs.

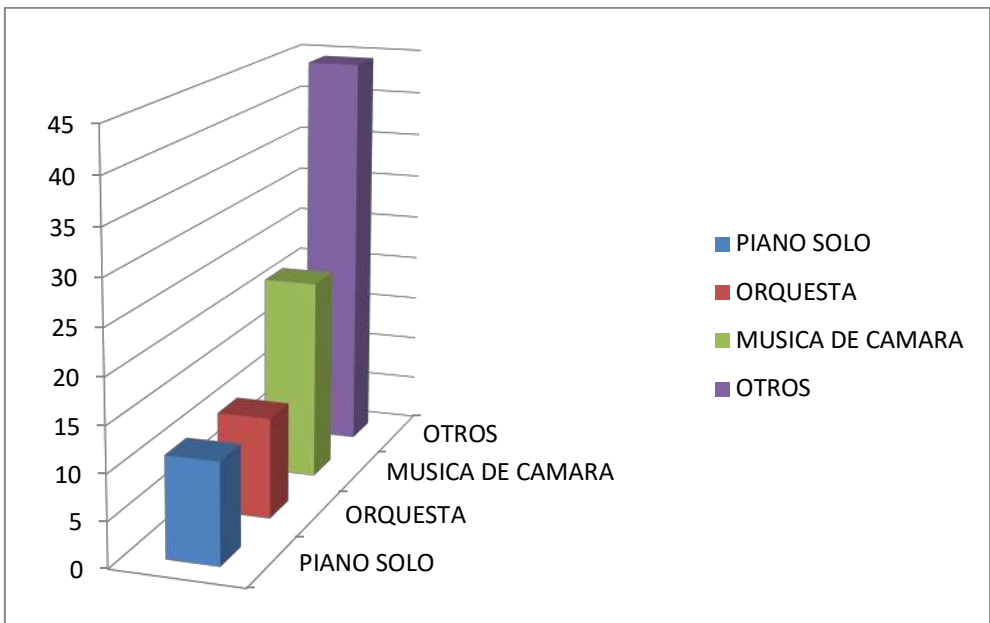
Valencia, Imp. de J. Ferrer de Orga.

Función día 04/09/1841

- | | |
|--|------------------------------|
| 1. Sinfonía (ORQUESTA) | por toda la orquesta |
| 2. Comedia El VERGONZOSO EN PALACIO Tirso de Molina (I Acto) | para (Teatro) |
| 3. Dúo sobre LA SONAMBULA | para Piano y Violín |
| 4. Variaciones de oboé de Brod | para Oboe |
| 5. Comedia El VERGONZOSO EN PALACIO Tirso de Molina (II Acto) | para (Teatro) |
| 6. Fantasía sobre EL MOSÉ de S.Thalberg, | por Luders (PIANO) |
| 7. Brillantes Variaciones de violín de Sainton | para Violín |
| 8. Comedia El VERGONZOSO EN PALACIO Tirso de Molina (III Acto) | para (Teatro) |
| 9. Las Boleras de las Fraguas | por toda la orquesta (BAILE) |

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

Por Luders (PIANO):	11,111111111111111%
Por toda la orquesta (ORQUESTA):	11,111111111111111%
Para oboe (MUSICA DE CAMARA):	11,111111111111111%
Para violin (MUSICA DE CAMARA):	11,111111111111111%
Por toda la orquesta (BAILE, OTROS):	11,111111111111111%
Por obras para (Teatro, OTROS):	33,33333333333333%



2/0

TEATRO.**FUNCION EXTRAORDINARIA**

para Mañana Miércoles 17 de Julio de 1844.

Hallándose de tránsito en esta Capital los célebres artistas españoles D. PEDRO SOLER, primer Oboé del Real Teatro italiano de Paris, que acaba de merecer distinguidos triunfos en los teatros de Madrid y Barcelona, y D. JOAQUIN GAZTAMBIDE, pianista de alta reputacion, la Empresa se ha apresurado á aprovechar otra circunstancia mas para ofrecer al público una funcion de novedad y de un mérito particular. Los artistas mencionados gozan de tan brillante concepto en el mundo filarmónico, que basta indicar sus nombres, tan justamente elogiados en los periódicos de Madrid, para que el público conozca la importancia de la funcion que se ofrece.

La Empresa, pues, ha convenido con estas dos notabilidades filarmónicas la funcion que sigue, variada y de gusto.

1º PRIMER ACTO de la ópera del *Mtro. Giovanni Pacini*,

SAFFO,

ejecutado por la Compañía lírica.

2º DUO concertante de OBOE y PIANO sobre un tema pastoral por los Sres. Soler y Gaztambide.

3º

GRANDE FANTASIA

de piano sobre aires favoritos de EL MOISES, ejecutada por el Sr. Gaztambide.

4º Eseguida SINFONIA á toda orquesta y á telon corrido.

5º

Variaciones de Oboé,

con acompañamiento de orquesta, compuestas y ejecutadas por el Sr. Gaztambide.

6º Y concluirá la funcion con el SEGUNDO ACTO de la ópera

SAFFO.

A las 8 y media.

A 4 rs. vn.

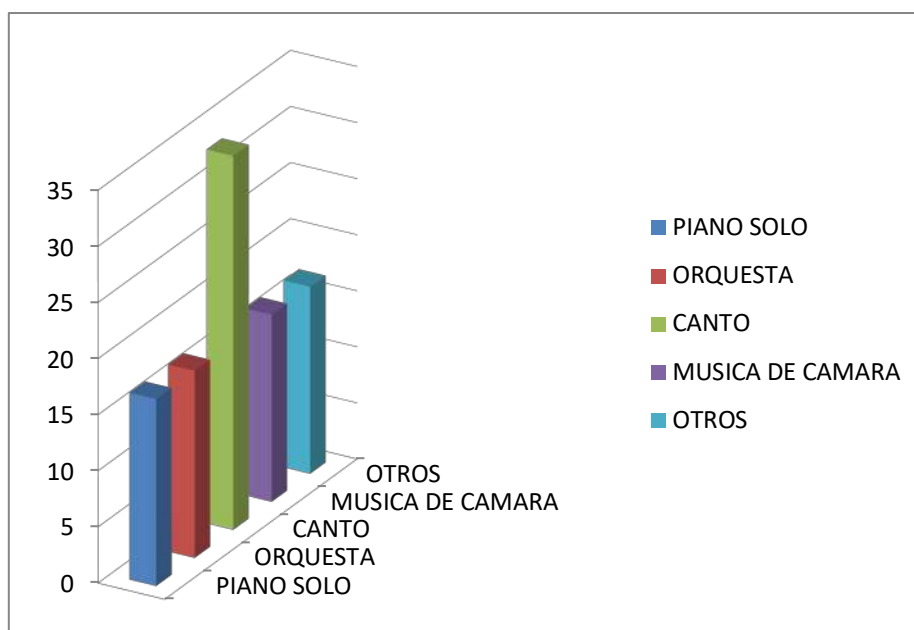
Valencia, Impr. de J. Ferrer de Orga.

Función día 17/07/1844

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| 1. SAFFO (I acto) | por toda la orquesta (CANTO) |
| 2. Dúo concertante | para Piano y Oboe |
| 3. GRANDE FANTASIA sobre EL MOISES | por el Sr. Gaztambide (PIANO) |
| 4. Sinfonía | por toda la orquesta (ORQUESTA) |
| 5. Variaciones de Oboé de Gaztambide | para Oboe, Orquesta y Piano |
| 6. SAFFO (II acto) | por toda la orquesta (CANTO) |

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

Por el Sr. Gaztambide (PIANO):	16,66666666666667 %
Por toda la orquesta (ORQUESTA):	16,66666666666667 %
Por toda la orquesta (CANTO):	33,33333333333333 %
Para Piano y Oboe (MUSICA DE CAMARA):	16,66666666666667 %
Para Oboe, Orquesta y Piano (OTROS):	16,66666666666667 %



Estas son las tres funciones en el teatro principal con música instrumental para piano sólo, hechas con anterioridad a la llegada de F.Liszt a la ciudad de Valencia, comprendidas entre el periodo estudiado de 1839 a 1876.

Veamos pues, la continuación de los conciertos después de partir F.Liszt de Valencia.

303

TEATRO.

GRAN FUNCION

para el **Miércoles 1º de Abril de 1846.**



Hallándose de paso por esta Ciudad el celebrado profesor de piano

Sig. Giulio Ovicini,

bien conocido en todos los teatros de Italia, la Empresa deseando proporcionar al público el conocimiento de esta notabilidad, ha combinado con dicho artista una funcion por el orden siguiente:

- 1º Sinfonia.
- 2º La comedia en un acto,

LA NOVIA IMPACIENTE.

- 3º Brillantes variaciones para piano forte, sobre un tema del *Crociato* de Meyerber, compuestas por Enrique Herz, y ejecutadas por el Sr. Ovicini.
- 4º Intermedio de BAILE.
- 5º Grandes variaciones sobre un tema original de Herz, por el Sr. Ovicini.
- 6º Terminará la funcion con un divertido SAINETE.

A las 7 y media.

A 4 reales vn.

Nota. El piano en que el Sr. Ovicini ejecutará sus ejercicios es construido por el Sr. Gomez, artista valenciano.

Otra. Para despedida de la Señora Villó, se ejecutará el jueves una escogida funcion que se anunciará por papeletas.

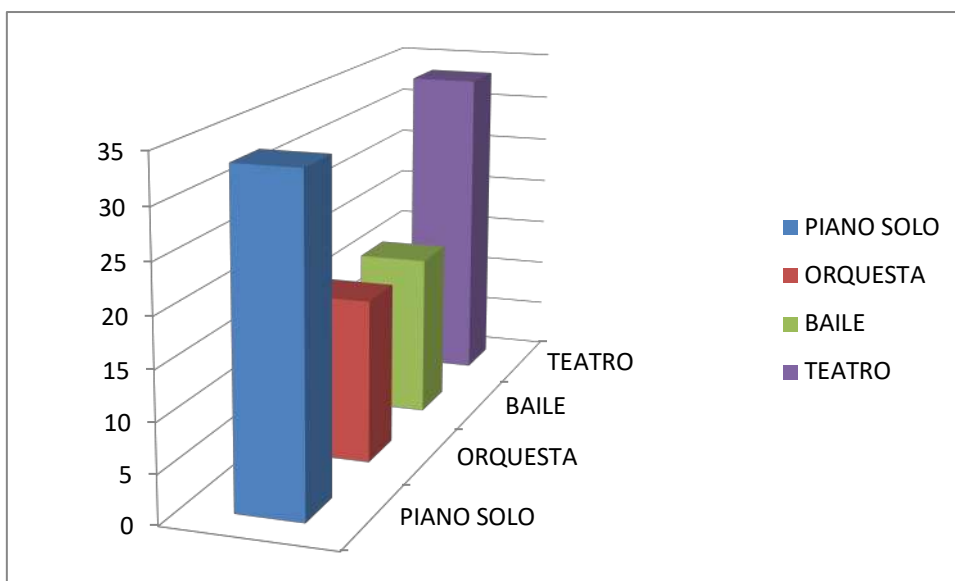
Val.ª Impr. de J. Ferrer de Orga, c. de Ballesteros.

Función día 01/04 /1846

- | | |
|---|----------------------|
| 1. Sinfonía (ORQUESTA) | por toda la orquesta |
| 2. Comedia LA NOVIA IMPACIENTE | para (Teatro) |
| 3. Variaciones del CROCCIATO DE MEYERBER de E.Herz, (PIANO) | por Giulio Ovicini |
| 4. BAILE (BAILE) | por toda la orquesta |
| 5. Variaciones sobre un tema de Enrique Herz (PIANO) | por Giulio Ovicini |
| 6. SAINETE | para (Teatro) |

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

Por Giulio Ovicini (PIANO):	33,33333333333333 %
Por toda la orquesta (ORQUESTA):	16,66666666666667 %
Por toda la orquesta (BAILE, OTROS)	16,66666666666667 %
Para (TEATRO, OTROS):	33,33333333333333 %



Esta es la crítica del concierto, en la que como podemos observar continua apareciendo la referencia de la figura de F.Liszt hasta en las criticas y obviamente la comparación con este:

La compañía dramática ha puesto en escena las dos piezas en un acto tituladas: *El marido soltero* y *La novia impaciente*, bastante bien desempeñadas; y dos sainetes que merecieron el honor de una espantosa silba. Igual suerte cupo al señor Ovicini, tocador de piano, que nos regaló unas variaciones de muy poco gusto y medianamente ejecutadas. Estas dos causas produjeron en el público que oyó al célebre Listz un sordo

murmullo que fue degenerando en zambra, silbidos y chacota. No por eso el mal aconsejado artista acortó sus variaciones, sino que las continuó impertérrito hasta su fin, echándose al cuerpo el libro en folio que tenia delante. Esto nos recuerda á un bolero muy malo que habia en Cádiz, y que al presentarse al público prorumpia éste en desaforados gritos de *¡fuera! ¡fuera!* á los cuales contestaba el bolero sin cesar de hacer piruetas : *No puede ser , no puede ser : este es el pan de mis hijos. Lo siento mucho, pero no puede ser.*⁸

⁸ Revista *El Fénix*, núm. 134, -Tomo 4º. – domingo, 5 de abril de 1846, pp. 35-36.

TEATRO.

Funcion extraordinaria para el juéves 21 de setiembre de 1868.

Habiendo llegado á esta Ciudad los niños JUAN Y ANTONIA LLORENS, artistas españoles, alumnos del Conservatorio de Paris, y cuyos talentos han merecido la honra de ser pensionados por S. M. la Reina de España, siendo ademas admirados y extraordinariamente aplaudidos en varios de los primeros teatros del reino y extranjeros, donde se han presentado á dar conciertos de violin y piano; á fin de que el público no carezca de esta novedad, proporcionándole al mismo tiempo mayor variedad y diversion en las funciones se ha dispuesto para hoi una cuyo orden será el siguiente:

Orden de la Funcion.

- 1º Sinfonia.
- 2º La linda comedia en un acto, titulada

LA MOLINERA.

3º Variaciones de violin con acompañamiento de piano, de Mayzeder, dedicadas al inmortal Paganini, ejecutadas por el niño Juan Llorens.

- 4º Fantasia para piano sobre motivos de la ópera

LUCIA DI LAMMERMOOR.

por Prudham, ejecutadas por la niña Antonia Llorens.

- 5º Se bailarán las boleras de LA PENDENCIA, por la primera pareja.

6º

GRAN TREMOL DE BERIOT,

con acompañamiento de orquesta, por el referido Juan Llorens.

- 7º Intermedio de baile por las dos segundas parejas.

- 8º El chistoso sainete

FELIPA LA CHICLANERA.

A las 8.

A 4 rs. en.

Segun orden del Escmo. Sr. Capitan General, la puerta del Real se abrirá concluida la funcion.

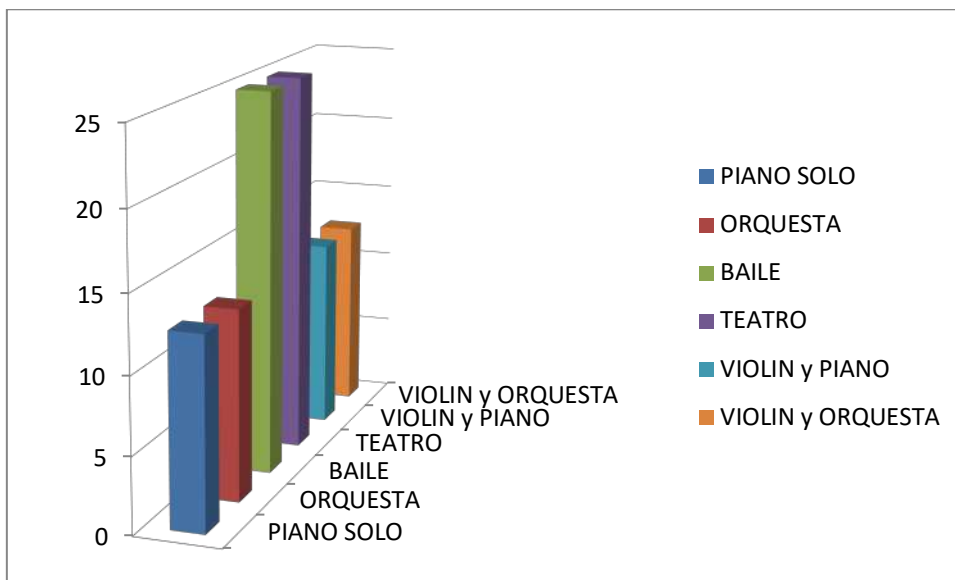
Valencia, Impr. de J. Ferrer de Orga, á espaldas del teatro.

Función día 21/09/1848

- | | |
|--|-------------------------|
| 1. Sinfonía (ORQUESTA) | por toda la orquesta |
| 2. Comedia LA MOLINERA | para (Teatro) |
| 3. Variaciones de MAYZEDER, LLORENS (VIOLIN y PIANO) | por JUAN y ANTONIA |
| 4. Fantasía sobre LUCIA DI LAMMERMOOR de Prudham (PIANO) | Por A.Llorens |
| 5. Boleras de LA PENDENCIA, | Por la orquesta (BAILE) |
| 6. GRAN TREMOL DE BERIOT, ORQUESTA) | Por J.Llorens (VIOLIN y |
| 7. Intermedio de baile | Por la orquesta (BAILE) |
| 8. SAINETE FELIPA LA CHICLANERA | para (Teatro) |

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

- | | |
|-------------------------------------|--------|
| Por A.Llorens (PIANO): | 12,5 % |
| Por toda la orquesta (ORQUESTA): | 12,5% |
| Por toda la orquesta (BAILE, OTROS) | 25 % |
| Para (TEATRO, OTROS): | 25 % |
| Para (VIOLIN y PIANO): | 12,5 % |
| Para (VIOLIN y ORQUESTA): | 12,5 % |



206

TEATRO.

Funcion Extraordinaria para el viernes 2 de Agosto de 1850.

GRAN CONCIERTO VOCAL E INSTRUMENTAL

DADO POR

EL SEÑOR D. ANTONIO BAZZINI,

primer violin, á solo, de las cortes de Florencia y Parma, condecorado con la gran medalla de oro de mérito en las artes, por S. M. el rei de Prusia, etc.,

LA SEÑORITA LANDI,

CANTANTE DEL TEATRO ITALIANO EN PARIS,

Y

LA SEÑORITA LUCCHESI,

PROFESORA DE PIANO.



PRIMERA PARTE.

- 1º SINFONIA de la ópera *Il Pirata*. BELLINI.
- 2º FANTASIA DRAMÁTICA sobre *La Sonámbula*, de Bellini, com-
puesta por Bazzini. BAZZINI.
- 3º CAVATINA de la ópera *Beatrice di Tenda*, por la señorita Landi. . . BELLINI.
- 4º ELEGIA de Ernst para violin, ejecutada por Bazzini. ERNST.
- 5º CAPRICHIO DE BRAVURA Y CUARTETO de *Los Puritanos*, para
violin, sin acompañamiento, por Bazzini. BAZZINI.
- 6º CAVATINA de la ópera *Semiramis*, por la señorita Landi. ROSSINI.

SEGUNDA PARTE.

- 1º SINFONIA de la ópera *Giulietta*. BELLINI.
- 2º REVERIE para piano por la señorita Lucchesi. LUCCHESI.
- 3º SOUVENIR de la ópera *Beatrice di Tenda*, fantasia por Bazzini. . . BAZZINI.
- 4º ARIA de la ópera *El Barbero de Sevilla*, por la señorita Landi. . . ROSSINI.
- 5º

EL CARNAVAL DE VENECIA,

ejecutado por Bazzini. ERNST.

PRECIOS DE LAS LOCALIDADES.

Palcos bajos y principales.	30 rs.	Lunetas de 11ª á 15ª.	2 rs.
Idem segundos.	20 »	Asientos de palco corrido.	2 »
Lunetas hasta la fila 6ª.	6 »	Galería de Señoras.	3 »
Lunetas de la fila 7ª á 10ª.	3 »		

Entrada principal. 4 rs. vn.
Tertulia. 3 »

A las 8 y media.

A los que toman seis entradas se les dará GRATIS un palco tercero.

La puerta del Real se abrirá concluida la funcion, segun órden de S.E. el Sr. Capitan General.

NOTA. Desde el jueves estará abierto el despacho de billetes, y los Sres. abonados tendrán reservadas sus localidades hasta las doce del dia de la funcion.

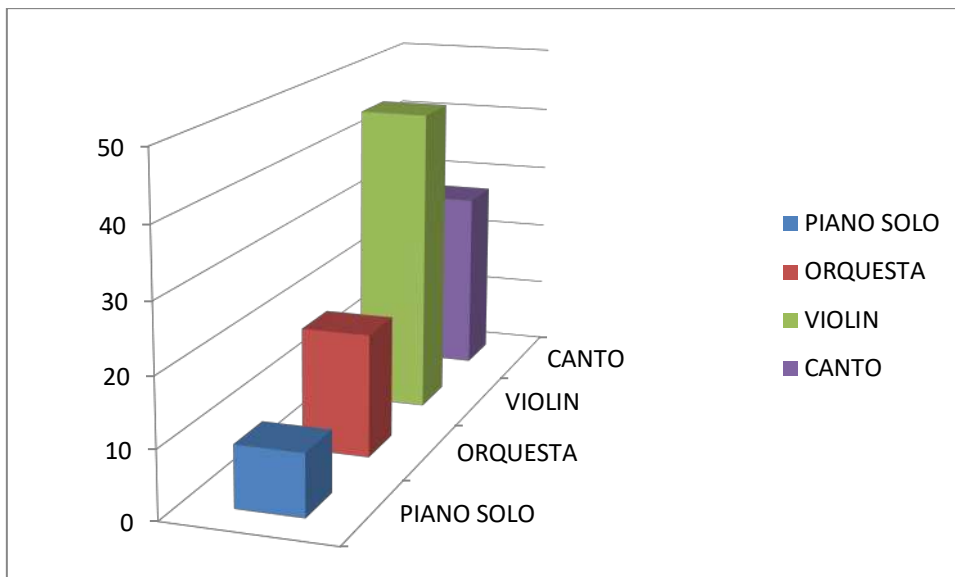
Valencia Impr. de J. Ferrer de Orga, á espaldas del teatro.

Función día 02/08/1850

- | | |
|--|----------------------|
| 1. Sinfonía Il Pirata de Bellini | por toda la orquesta |
| (ORQUESTA) | |
| 2. Fantasía dramática sobre LA SONAMBULA de Bazzini | por Bazzini (VIOLIN) |
| 3. Cavatina opera BEATRICE di TENDA de Bellini | por Landi (CANTO) |
| 4. ELEGIA de Ernst | por Bazzini (VIOLIN) |
| 5. CAPRICHIO DE BRAVURA Y CUARTETO de Los Puritanos de Bazzini, por Bazzini (VIOLIN) | |
| 6. CAVATINA opera SEMIRAMIS de Rossini | por Landi (CANTO) |
-
- | | |
|---|----------------------|
| 7. Sinfonía de la opera GIULIETTA | por toda la orquesta |
| (ORQUESTA) | |
| 8. REVERIE de Lucchesi | por Lucchesi |
| (PIANO) | |
| 9. SOUVENIR opera BEATRICE di TENDA de Bellini- Bazzini | por Bazzini (VIOLIN) |
| 10. ARIA de El Barbero de Sevilla de Rossini, | por Landi (CANTO) |
| 11. EL CARNAVAL DE VENECIA de Ernst | por Bazzini (VIOLIN) |

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

por Lucchesi (PIANO SOLO)	9,090909090909091 %
por toda la orquesta (ORQUESTA)	18,18181818181818 %
por Bazzini (VIOLIN)	45,45454545454545 %
por Landi (CANTO)	27,27272727272727 %



TEATRO PRINCIPAL.



Funcion para el **Juésves 26 de abril de 1855,**

en la que tomará parte el jóven profesor y concertista español

D. EDUARDO RODRIGUEZ,

socio facultativo del Liceo de S. M. en Madrid; que tuvo ya la honra de tocar ante este respetable público el año de 1848 y despues en los teatros principales de España y del extranjero.

Orden de la funcion.

- 1 Sinfonia.
- 2 El drama en cinco actos, dirigido por el primer actor

D. Pedro Delgado,

titulado

EL ALCALDE RONQUILLO,

O EL DEABLO EN VALLADOLID.

- 3 El jóven profesor D. E. RODRIGUEZ se presentará a ejecutar en el piano la gran fantasia de bravura sobre el tena del

ELIXIR D' AMORE.

4 BAILABLE ESPAÑOL.

- 5 y último. El mismo jóven profesor ejecutará al piano gran fantasia sobre motivos del MOISES con la plegaria de



Las puertas del Real y de Cuarte se abrirán a los que vengan de fuera a ver la funcion, segun órden de S. E. el Sr. Capitan General.

AVISO. El sábado 28 se pondrá en escena en este teatro por primera vez la famosa comedia de MAGIA en un prólogo y seis actos, titulada

LOS SIETE CASTILLOS DEL DIABLO.

Cuyo principal papel está a cargo del primer actor cómico D. PEDRO GARCIA.

Los Sres. que gusten adquirir localidades con anticipacion pasarán a Contaduría a las horas de costumbre.

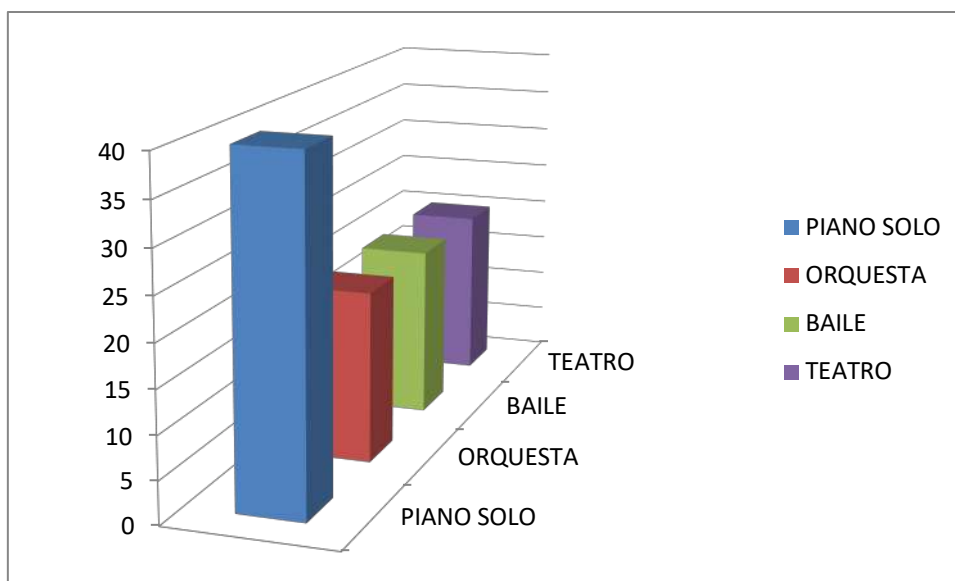
Valencia, Imp. de J. Ferrer de Orga, a espaldas del teatro.

Función día 26/04/1855

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. Sinfonía (ORQUESTA) | por toda la orquesta |
| 2. Drama | para (TEATRO) |
| 3. Fantasía de bravura sobre el ELIXIR D'AMORE (PIANO) | por Eduardo Rodríguez |
| 4. BAILABLE ESPAÑOL | para (BAILE) |
| 5. Fantasía sobre EL MOISÉS de Thalberg (PIANO) | por Eduardo Rodríguez |

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

por Eduardo Rodríguez (PIANO SOLO)	40 %
por toda la orquesta (ORQUESTA)	20 %
para (BAILE)	20 %
para (TEATRO)	20 %



TEATRO PRINCIPAL.

257

Primera función de abono de la segunda temporada
para el juéves 14 de febrero de 1856.



Gran Concierto.

Hallándose de tránsito en esta capital el célebre pianista húngaro

SR. OSCAR DE LA CINNA,

esa notabilidad clásica que ha sido la admiración de todos los teatros extranjeros, y cuyos recientes triunfos en el Teatro Real de Madrid, han ocupado toda la prensa de la Península; la Empresa, animada siempre de los deseos de proporcionar al público cuantas novedades estén á su alcance, ha interesado á dicho artista para dar una representación en este día, por el órden siguiente:

- 1 Sinfonía.
- 2 La comedia en un acto, arreglada á la escena española, titulada

POR NO ESPLICARSE...

Por la Sra. Samaniego y los Sres. Pastrano, Torromé, Medel y Argüelles.

PRIMERA PARTE DEL CONCIERTO.

- 3 Sinfonía por la orquesta.
- 4 LARGHETTO, MARCIA y PRESTO, con acompañamiento de orquesta.
- 5 La comedia en un acto, arreglada á la escena española por D. Ramon de Navarrete, cuyo título es

LA PENA DEL TALION.

En la que toman parte los primeros actores DOÑA JOSEFA PALMA y DON ANTONIO PIZARROSO.

- 6 Concierto (2ª Parte.)
 - 1 Overture de la ópera LE NOZZE DI FIGARO.
 - 2 ALLEGRO, ANDANTE y FINALE VIVACE, con acompañamiento de orquesta.
 - 3 Canciones nacionales húngaras. Piano solo.

A LAS SIETE DE LA NOCHE.

Las puertas del REAL y de CUARTE se abrirán á los que de fuera vengan á ver la función, segun órden de S. E. el Sr. Capitan General.

Los señores que gasten adquirir localidades con anticipacion, pasarán á contaduría á las horas de costumbre.

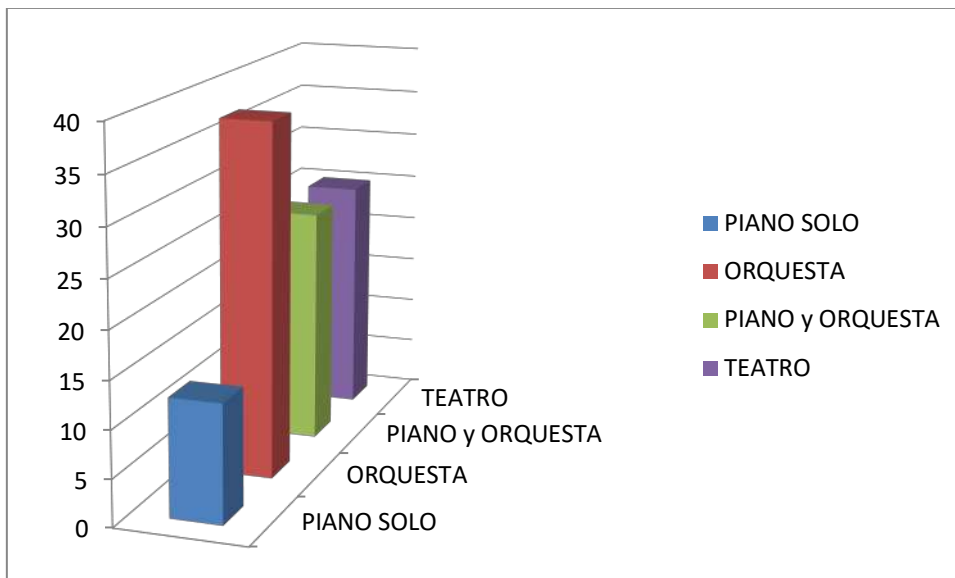
Valencia, Impr. de J. Ferrer de Orga, á espaldas del teatro.

Función día 14/02/1856

1. Sinfonía	por toda la orquesta (ORQUESTA)
2. Comedia POR NO ESPLICARSE	para (TEATRO)
<hr/>	
3. Sinfonía	por toda la orquesta (ORQUESTA)
4. LARGHETTO, MARCIA y PRESTO (ORQUESTA)	por Oscar de la Cinna (PIANO Y ORQUESTA)
5. Comedia LA PENA DEL TALION	para (TEATRO)
6. Obertura de LE NOZZE DI FIGARO	por toda la orquesta (ORQUESTA)
7. ALLEGRO, ANDANTE y FINALE (ORQUESTA)	por Oscar de la Cinna (PIANO Y ORQUESTA)
8. Canciones nacionales húngaras	por Oscar de la Cinna (PIANO)

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

por Oscar de la Cinna (PIANO SOLO)	12,5 %
por toda la orquesta (ORQUESTA)	37,5 %
por Oscar de la Cinna (PIANO Y ORQUESTA)	25 %
para (TEATRO)	25 %



TEATRO PRINCIPAL.

Funcion extraordinaria para el **VIERNES 16** de Enero de 1857, 94 de abono.

SEGUNDO Y ULTIMO CONCIERTO EN ESTE TEATRO, EN EL QUE TOMARAN PARTE
la célebre pianista

DOÑA ELOISA D' HERBIL,

niña de ocho años, que tanta aceptación mereció del ilustrado público, y la primera tiple de la compañía de zarzuela

DOÑA MARINA ALBINI.

Orden de la funcion.

- 1 Sinfonia.
- 2 La linda comedia en un acto y en verso, de D. Mariano Cazorro, titulada

LOS DOS AMIGOS Y EL DOTE.

- Desempeñada por las Sras. Rizo y Andrade, y los Sres. Pastrana y Tortomé.
- 3 Se presentará la Srta. D' Herbil, y ejecutará al piano la linda pieza musical, original del maestro J. Ascher, titulada

REVERIE.

- 4 Romanza de *Roberto el Diablo*, por la señorita

ALBERTO.

- 5 Gran divertimiento de baile, dirigido por el Sr. Carrion, y compuesto de las piezas siguientes:
 - 1 Wals por cuatro parejas del cuerpo de baile.—2 Alemanda de la *Linda Beatriz*, por la señorita Mendez y el Sr. Carrion.—3 Cuarteto bailable por las Srtas. Fernandez y Soriano y los Sres. Fernandez y Ortega.—4 Gran Pas de deux por los hermanos Mendez, titulado **EL LUCERO DEL ALBA.**
- 6 Duo al piano á cuatro manos, por la Srta. D' Herbil y D. Eduardo Gimenez que en obsequio del ilustrado público y de esta señorita, tiene la bondad de acompañarla.
- 7 Rondó final de la ópera *Lucrecia Borgia*, por la Srta. ALBINI.
- 8 Gran fantasia al piano, del nuevo Moises de *Talberg*, por la Srta.

D' HERBIL.

- 9 y último. Cerrará el espectáculo la comedia en un acto, nueva en esta temporada, cuyo titulo es

POR NO ESCRIBIRLE LAS SEÑAS...

Dirigida por el primer actor del género cómico *D. Estéban del Rio*, acompañándole en su ejecucion las Sras. Rizo, Rimbeu y Mondéjar, y los Sres. Pastrana y Alverá.

A las 7 de la noche.

Las puertas del REAL y de CUARTE se abrirán á los de fuers concluida la funcion, segun órden de S. E. el señor Capitan General.

NOTA. El sábado próximo se ejecutará á beneficio de D. José Alverá la aplaudida zarzuela en tres actos, titulada **JUGAR CON FUEGO.**—Intermedio de baile, y el sainete **INESILLA LA DE PINTO.**

Los señores que gusten adquirir localidades con anticipacion, pasarán á Contaduría á las horas de costumbre.

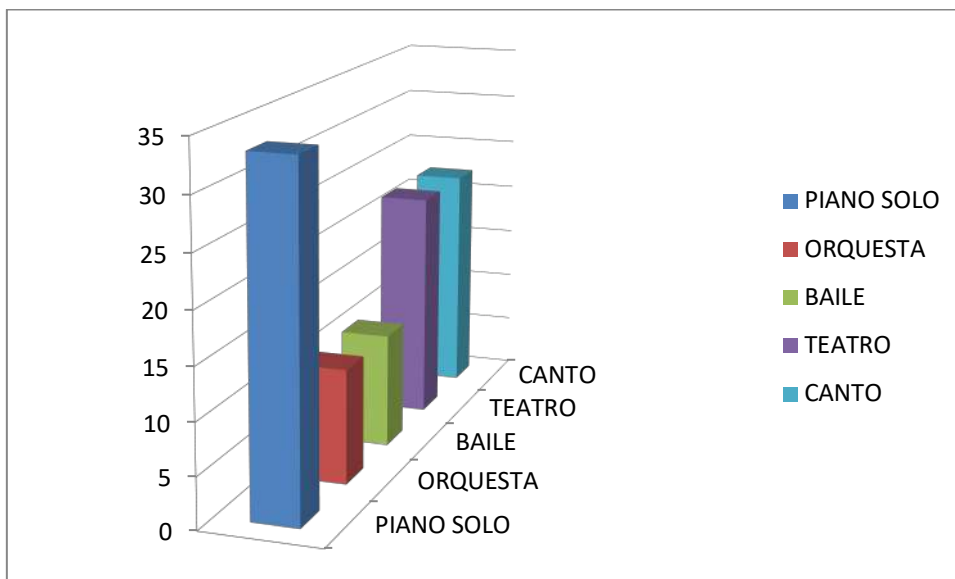
Valencia, Impr. de J. Ferrer de Orga, á espaldas del teatro.

Función día 16/01/1857

1. Sinfonía (ORQUESTA)	por toda la orquesta
2. Comedia LOS DOS AMIGOS Y EL DOTE	para (TEATRO)
<hr/>	
3. Reverie de J.Ascher SOLO)	por Eloisa D'Herbil (PIANO SOLO)
4. Romanza ROBERTO EL DIABLO	por Marina Albini (CANTO)
5. Gran divertimento de Baile	para (BAILE)
• Wals	
• Alemanda	
• Cuarteto	
• Gran Pas de Deux EL LUCERO DEL ALBA	
6. Duo para cuatro manos Eduardo Gimenez (PIANO SOLO)	por Srta. D'Herbil y D.
7. Rondo de la opera LUCRECIA BORGIA	por Marina Albini (CANTO)
8. Gran fantasía del MOISES de Thalberg SOLO)	por Eloisa D'Herbil (PIANO SOLO)
9. Comedia POR NO ESCRIBIRSE LAS SEÑAS...	para (TEATRO)

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

por Eloisa D'Herbil (PIANO SOLO)	22,22222222222222 %
por Srta. D'Herbil y D. Eduardo Gimenez (PIANO SOLO)	11,11111111111111 %
por toda la orquesta (ORQUESTA)	11,11111111111111 %
para (BAILE)	11,11111111111111 %
para (TEATRO)	22,22222222222222 %
por Marina Albini (CANTO)	22,22222222222222 %



TEATRO PRINCIPAL.

FUNCIONES PARA EL DOMINGO 1º DE JUNIO DE 1862.

A las cuatro de la tarde.—Entrada general 2 reales.

- 1 Sinfonía.—2 La graciosa comedia en dos actos, titulada

EL PRECEPTOR Y SU MUJER.

- 3 El baile

LA PERLA.

- 4 La comedia en un acto, nominada

Las gracias de Gedeon.

- 5 y último. BAILE NACIONAL.

Por la noche á las ocho y media.—117 de abono.

- 1 Sinfonía.—2 La comedia en tres actos, cuyo título es

CAZAR EN VEDADO.

- 2 Despues del acto segundo la

Srta. D' Herbil,

ejecutará al piano con acompañamiento de orquesta una gran pieza concertante, y á continuacion cantará una graciosa cancion española, con acompañamiento de piano por la misma.

- 4 Terminada la comedia ejecutará al piano, la Srta. D' HERBIL, un pot-pourri de aires nacionales, compuesto por la misma, el cual finaliza cantando

LA MALAGUEÑA.

- 5 y último. El baile nominado

Boleras de Triana.

Los señores que gusten adquirir localidades con anticipacion se servirán pasar por la contaduria á las horas de costumbre. Las puertas del Real, San Vicente, Cuarte y Serranos se abrirán á los de fuera, concluida la funcion, segun órden de S. E. el Sr. Capitan General.

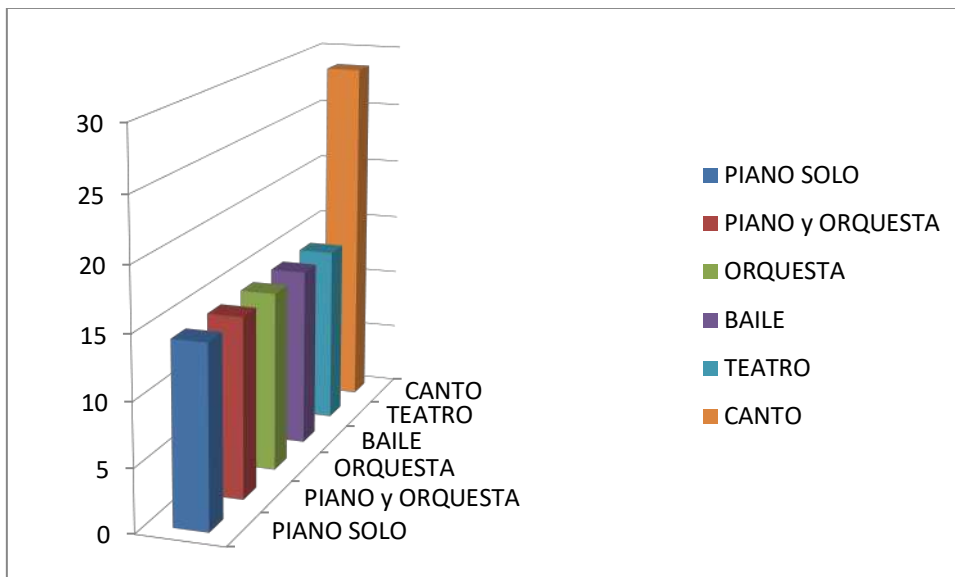
Valencia Imp. de J. Ferrer de Orga, á espaldas del Teatro Principal.

Función día 01/06/1862

1. Sinfonía	por toda la orquesta (ORQUESTA)
2. Comedia CAZAR EN VEDADO	para (TEATRO)
<hr/>	
3. Pieza concertante ORQUESTA)	por Eloisa D’Herbil (PIANO Y
4. Canción española PIANO)	por Eloisa D’Herbil (CANTO y
5. POT – POURRI DE AIRES NACIONALES	por Eloisa D’Herbil (PIANO)
6. LA MALAGUEÑA PIANO)	por Eloisa D’Herbil (CANTO y
7. BOLERAS DE TRIANA	para (BAILE)

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

por Eloisa D’Herbil (PIANO SOLO)	14,28571428571429 %
por Eloisa D’Herbil (PIANO Y ORQUESTA)	14,28571428571429 %
por toda la orquesta (ORQUESTA)	14,28571428571429 %
para (BAILE)	14,28571428571429 %
para (TEATRO)	14,28571428571429 %
por Eloisa D’Herbil (CANTO y PIANO)	28,57142857142857 %



Teatro Principal.

Gran funcion para el **LUNES 2** de Junio de 1862. — 118 de abono.

Orden de la funcion.

- 1º Sinfonia.
- 2º La comedia en un acto, titulada

SÁLVESE EL QUE PUEDA.

- 3º Grande *adagio* final del segundo acto de la ópera

LOS MARTIRES,

ejecutado al piano por la

Srta. D' Herbil.

La misma Señorita D' Herbil cantará

UNA LINDA CANCION ESPAÑOLA,

con acompañamiento de piano por la misma.

- 4º BAILE NACIONAL.
- 5º

EL CARNAVAL DE VENECIA,

ejecutado al piano por la Señorita D' Herbil, y á continuacion cantará, con acompañamiento de piano, una bonita

HABANERA.

- 6º y último. La aplaudida pieza bilingüe en un acto, nominada

LA FLÒR DEL CAMÍ DEL GRAU.

A las 8 y media.

Los señores que gusten adquirir localidades con anticipacion se servirán pasar por la contaduría á las horas de costumbre. Las puertas del Real, San Vicente, Cuarto y Serranos se abrirán á los de fuera, concluida la funcion, segun orden de S. E. el Sr. Capitan General.

Nota. El martes próximo, para último beneficio de D. Juan Garcia, se ejecutará la comedia **El Capitan de Fragata**, y la pieza en un acto **El Califa de la Calle Mayor.**

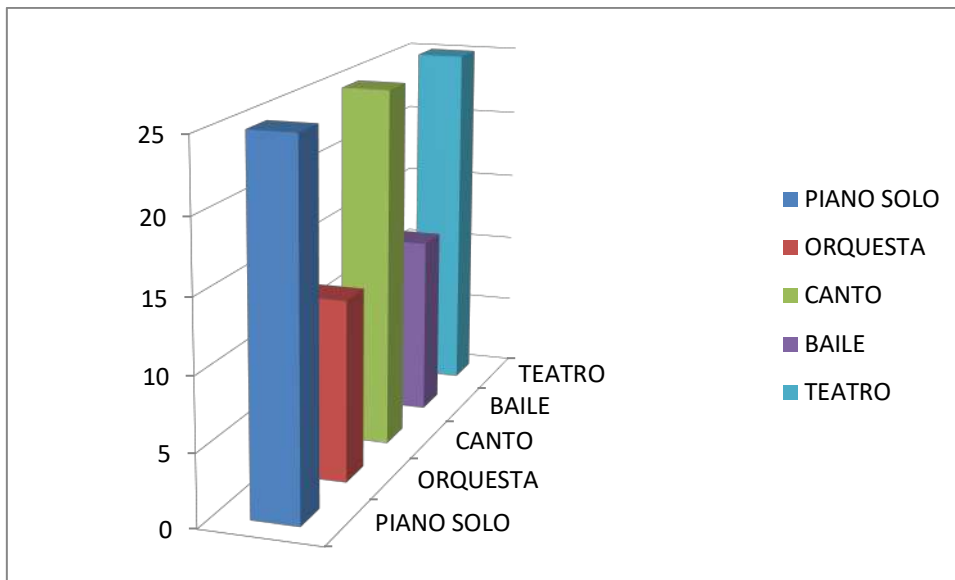
Valencia Imp. de J. Ferrer de Orga, á espaldas del Teatro Principal.

Función día 02/06/1862

1. Sinfonía	por toda la orquesta (ORQUESTA)
2. Comedia SALVESE EL QUE PUEDA	para (TEATRO)
<hr/>	
3. Adagio de la opera LOS MARTIRES	por Eloísa D'Herbil (PIANO)
4. UNA LINDA CANCIÓN ESPAÑOLA PIANO)	por Eloísa D'Herbil (CANTO y
5. BAILE NACIONAL	para (BAILE)
6. EL CARNAVAL DE VENECIA	por Eloísa D'Herbil (PIANO)
7. HABANERA PIANO)	por Eloísa D'Herbil (CANTO y
8. LA FLOR DEL CAMÍ DEL GRAU	para (TEATRO)

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

por Eloisa D'Herbil (PIANO SOLO)	25%
por toda la orquesta (ORQUESTA)	12,5 %
para (BAILE)	12,5 %
para (TEATRO)	25 %
por Eloisa D'Herbil (CANTO y PIANO)	25 %



TEATRO PRINCIPAL.

Divertida y variada funcion para el **Sábado 6 de Diciembre de 1862.**—77 de abono.

BENEFICIO DEL PRIMER ACTOR DEL GÉNERO CÓMICO

D. PEDRO GARCIA.

ORDEN DE LA FUNCION.

- 1 Una escogida Sinfonia.
- 2 La interesante comedia en cuatro actos, muchos años no ejecutada en Valencia, titulada

LA URRACA LADRONA.

Dirigida por el primer actor Sr. Parreño.

REPARTIMIENTO.

Ana, criada de la alqueria	Sra. Gutierrez.	Francoirt, amigo de Eduardo.	Sr. Izaguirre.
Juliana, mujer de Gervasio.	» Albacete.	Gervasio, rico arrendador de Paleiseau.	» Pedraza.
Eduardo, soldado, padre de Ana.	Sr. Parreño.	Isach, judio tendero.	» Carri.
Bias, abijado, criado de Gervasio.	» P. Garcia	Beltrau, carcelero.	» Bayarri.
Ricardo, hijo de Gervasio.	» Olona.	Jorge.	» Aparicio.
Baillo de Paleiseau.	» Alverá.	Una urraca.	» N. N.

Ballarines, soldados, aldeanos, etc.

3 En obsequio al beneficiado se presentarán los *Hermanos Reig*, de edad de 8 años el uno y 12 el otro, y ejecutarán *Una Gran Fantasia*, para violin, con acompañamiento de piano, sobre motivos de Bellini. Estos niños, hijos de Valencia, antes de marchar con su padre al extranjero quieren que sus paisanos juzguen de sus adelantos.

- 4 El baile nuevo, compuesto y dirigido por D. Agustin Maldonado, titulado

EL CAPRICHIO.

Enciclopedia de aires nacionales por todo el cuerpo coreográfico, y en el que la Srta. Mendez y Maldonado bailaron el PASO DE LA GALLEGADA.

5 *Gran fantasia* de piano á cuatro manos sobre motivos de la ópera *IL TROVATORE*, por los *Hermanos Reig*.

- 6 El divertidísimo sainete, titulado

EL CASADO POR FUERZA.

En el cual el beneficiado cantará, acompañado de la orquesta, la aplaudida cancion del **Pirall-Firall**. Que esta funcion sea del agrado del público, es el solo deseo de S. S. — P. G.

A las 7.

Los señores que gusten adquirir localidades con anticipacion se servirán pasar por la contaduría á las horas de costumbre.

Las puertas del Real, S. Vicente, Cuarto y Serranos, se abrirán á los de fuera concluida la funcion, según orden de S. E. el Sr. Capitan General.

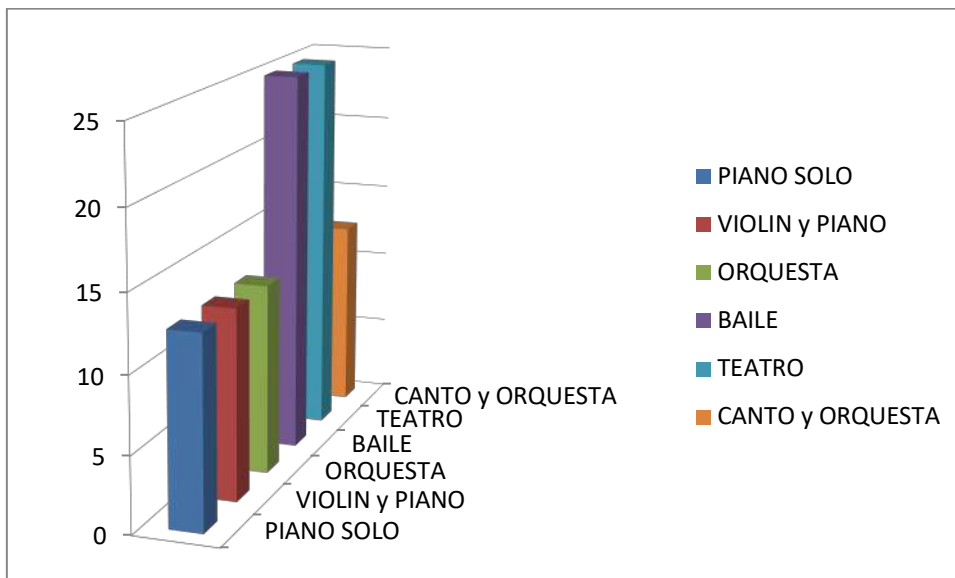
Valencia.—Impr. de Ferrer de Orga, á espaldas del Teatro Principal.

Función día 06/12/1862

1. Sinfonía	por toda la orquesta (ORQUESTA)
2. Comedia LA URRACA LADRONA	para (TEATRO)
3. Gran FANTASIA sobre motivos de Bellini, PIANO)	por Hermanos Reig (VIOLIN y PIANO)
4. EL CAPRICHIO	para (BAILE)
5. EI PASO DE LA GALLEGADA	para (BAILE)
6. Fantasia ILTROVATORE piano a 4 manos,	por Hermanos Reig (PIANO SOLO)
7. Sainete EL CASADO POR FUERZA	para (TEATRO)
8. PIRULL-FIRULL	para (CANTO y ORQUESTA)

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

por Hermanos Reig (PIANO SOLO)	12,5%
por Hermanos Reig (VIOLIN y PIANO)	12,5 %
por toda la orquesta (ORQUESTA)	12,5 %
para (BAILE)	25 %
para (TEATRO)	25 %
para (CANTO y ORQUESTA)	12,5 %



134

Teatro Principal.

Funcion 54 de abono para el **Juésves 22 de Octubre de 1865.**

TOMA PARTE

LA

Señorita D' Herbil.



ORDEN DE LA FUNCION.

- 1 Sinfonia.
- 2 La comedia NUEVA en tres actos y en verso, original de D. Gaspar Gomez Trigo, titulada

MENTIRAS GRAVES,

dirigida por el primer actor D. Joaquin Garcia Parreño.

Repartimiento.

Luisa.	Srta. Gutierrez.
La Baronesa.	„ Fenoquio.
Fernando.	Sr. Parreño.
Ricardo.	„ Olona.
Criado.	„ Aparicio.

- 3 Gran concierto de piano del célebre maestro Weber ejecutado por la Srta. D' HERBIL. con acompañamiento de quinteto.

Dicha señorita cantará una graciosa cancion española acompañándose ella misma al piano.

- 4 El baile por la primera pareja Hermanos-Fernandez y cuerpo coreográfico, titulado

La Gracia Granadina.

5

DANZA CHINESCA,

ejecutada al piano por la Srta D' HERBIL.

Cancion festiva cantada por la referida Srta. acompañada tambien al piano por la misma.

A las siete y media.

Las puertas del Real, S. Vicente, Cuarte y Serranos, se abrirán á los de fuera concluida la funcion, segun órden superior.

Los señores que gusten adquirir localidades con anticipacion, se servirán pasar por la contaduría á las horas de costumbre.

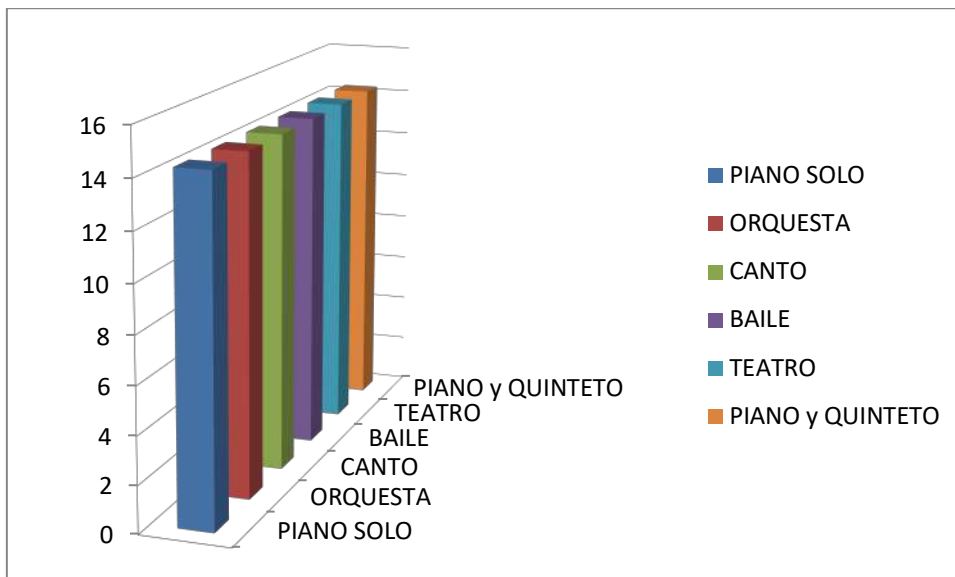
Imprenta de Ferrer de Orga.

Función día 22/10/1863

1. Sinfonía	por toda la orquesta (ORQUESTA)
2. Comedia MENTIRAS GRAVES	para (TEATRO)
<hr/>	
3. Concierto de WEBER con quinteto	por Eloísa D’Herbil (PIANO y QUINTETO)
4. CANCION	por Eloísa D’Herbil (CANTO y PIANO)
5. LA GRACIA GRANADINA	para (BAILE)
6. DANZA CHINESCA	por Eloísa D’Herbil (PIANO)
7. CANCION FESTIVA	por Eloísa D’Herbil (CANTO y PIANO)

Estos serian los porcentajes de las obras tocadas:

por Eloísa D’Herbil (PIANO)	14,28571428571429 %
por Eloísa D’Herbil (CANTO y PIANO)	14,28571428571429 %
por toda la orquesta (ORQUESTA)	14,28571428571429 %
para (BAILE)	14,28571428571429 %
para (TEATRO)	14,28571428571429 %
por Eloísa D’Herbil (PIANO y QUINTETO)	14,28571428571429 %



Los anteriores conciertos se realizaron en el teatro principal de Valencia, pero también se realizaron conciertos en otras salas organizados por sociedades como la sociedad dramático-lírica, en los que podemos ver que el estilo de presentación del pianista español es igual que el de Liszt, que además, sin atestiguar en ninguna parte que fue alumno de F.Liszt, es presentado como si lo fuera aprovechando el rebufo del éxito obtenido por Liszt en todas partes, lo cual muestra una clara influencia de la huella marcada por Liszt en Valencia, tanto en críticos, como en público, como en pianistas:

Ha llegado á esta ciudad el célebre pianista español D. José Lubet, artista bien conocido por su brillante ejecución en París, Burdeos, Tolosa y demás puntos principales de Francia, donde lo mismo que en Madrid y Barcelona últimamente, ha sido oído con extraordinaria aceptación y entusiasmo. Esperamos que la sociedad dramático-lírica que tantas muestras nos dió de su gusto y laudable celo en la última temporada, comprenderá los deseos del público, contratando por dos ó tres conciertos á un joven que á la especial circunstancia de ser español reúne la de discípulo del famoso Listz.⁹

A parte del talento que posee F.Liszt y de su poderosa técnica pianística, la inteligencia para adaptarse a cualquier sitio donde toca le añadirán un plus en sus giras. La elección del repertorio que tocará arreglos sobre temas operísticos de moda, fundamentalmente de compositores italianos y la finalización con temas de tipo baile (polkas, valeses, etc.) en el que su número esencial de final de concierto era su Gran Galop Chromatique, por supuesto in bailable, ejecutado a una velocidad para que todo el público que ha sido deleitado con los temas de las operas que más les gustaban acaben levantándose de las butacas estupefactos del prodigio que acaban de oír ejecutado en un piano Boisselot con doble escape, que al igual que el pianista y su técnica, estaba muy por delante de la ingeniería de los pianos de esta época que albergaban los teatros de la mayoría de España.

Además su número de improvisar sobre temas sugeridos por el público de la sala, le concedieron si cabe más, la admiración del público, una por su talento y dos por su adaptación al gusto de este, rematando así pues el clamor por su arte.

En la crítica vemos una clara referencia a la agilidad de ejecución y al “buen gusto” respecto de las piezas escogidas para tocar en el concierto.

El pianista señor Lubet ha mostrado en el único día que se ha presentado, gran inteligencia, buen gusto y esmerada facilidad en la ejecución de las diferentes piezas que tocó; y es cierto que no dejando de mano sus estudios, puede aspirar á un ilustre renombre. Pero ¡válgame Dios! ¿no había mejor piano para que pudiera lucir mas su habilidad?¹⁰

El repertorio que sabemos tocaba José Lubet en 1847 era el que toco en el teatro PRINCIPE de Madrid el día 12 de febrero:

⁹ Revista *El Fénix*, núm. 134, - Tomo 4°. - domingo 23 de abril de 1848, pag.304.

¹⁰ Revista *El Fénix*, núm. 136, - Tomo 4°. - domingo 7 de mayo de 1848, pag.320.

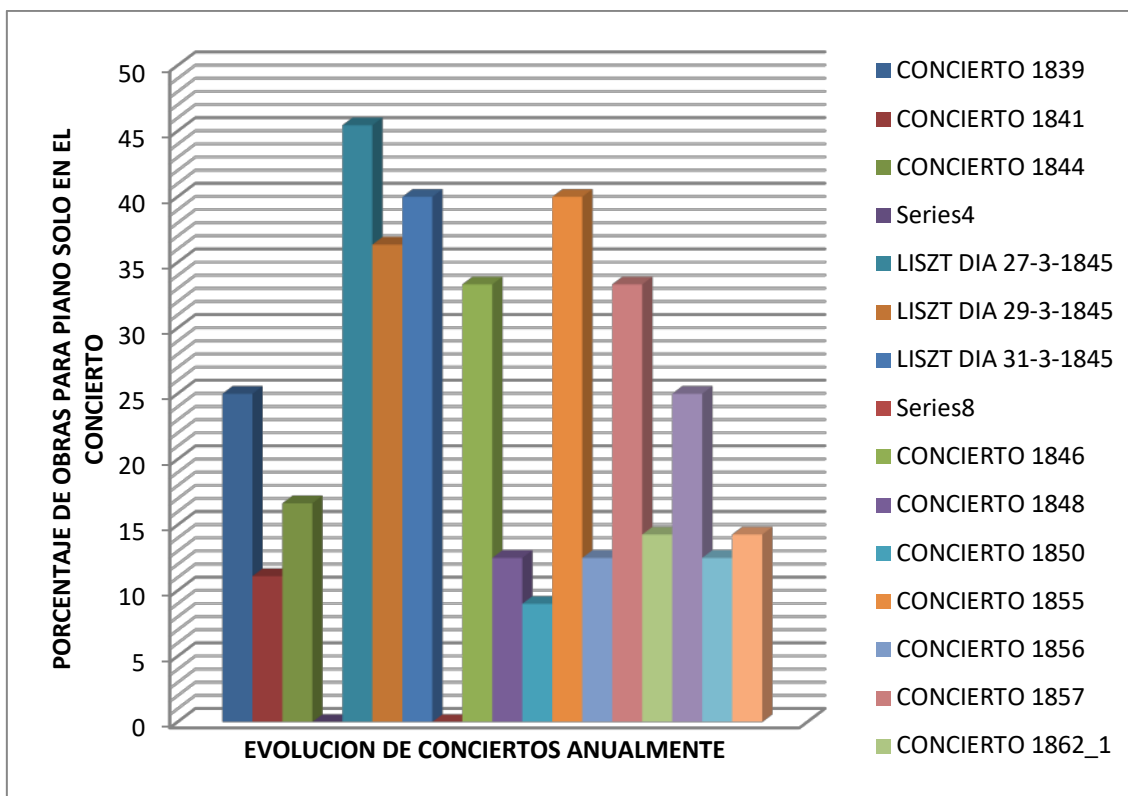
[...] Concluida la comedia se presentará el jóven profesor de piano D. José Lubet, discípulo del famoso Listz, y tocará en dicho instrumento una gran fantasía sobre temas de *La Semiramides*, composición de Talberg. [...] Gran fantasía compuesta sobre temas de *La Lucrecia*, por Talverg, ejecutada en el piano por el señor Lubet.¹¹

[...] Concluida la comedia se presentará el joven profesor de piano don José Lubet, discípulo del famoso Litz, y tocará en dicho instrumento una gran fantasía sobre temas de *La Semiramide*, composición de Talberg. [...] Gran fantasía compuesta sobre temas de *La Lucrecia*, por Talberg, egecutada en el piano por el señor Lubet.¹²

Es decir variaciones o fantasías sobre temas de operas, y la mayoría inspirados por Thalberg.

-UN CONCIERTO EN GRANADA.-Leemos en el *Granadino* del 21: La sociedad de *El Recreo* celebró sesión la noche del 18, y aunque poco concurrida [...] El señor Lubet, discípulo del célebre pianista Lizth ejecutó en el piano con admirable facilidad unas magnificas variaciones que agradaron sobre manera, siendo este apreciable joven profesor muy aplaudido por cuantos tuvimos el singular placer de oírle.¹³

ANALISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS Y CONCLUSION DE LA INVESTIGACION.



¹¹ Periódico *El Espectador*, Edición de Madrid, viernes 12 de febrero de 1847, núm. 152.

¹² Periódico *El Tiempo*, Edición de Madrid, viernes 12 de febrero de 1847, núm. 885

¹³ Periódico *El Clamor Público*, Edición de Madrid, miércoles 26 de julio de 1848, núm. 1247.

Promedio en porcentajes de obras tocadas en los conciertos para piano solo:

- Conciertos realizados antes de la llegada de Liszt a Valencia: 25%; 11,11%; 16,66%;

PROMEDIO= 17,590%

- Conciertos ofrecidos por Liszt en Valencia: 45,45%; 36,36%; 40%;

PROMEDIO= 40,603%

- Conciertos realizados después de la llegada de Liszt a Valencia: 33,33%; 12,5%; 9%; 40%; 12,5%; 33,33%; 14,28%; 25%; 12,5%; 14,28%;

PROMEDIO= 20,672%

Mediante este estudio podemos establecer una clara evolución, en aumento de la cantidad de obras tocadas en los conciertos después de la llegada de Liszt a Valencia.

Está claro que en toda Europa irá en crecimiento el uso del piano como instrumento solo, pero como ya señala la Dr. Victoria Alemany en su artículo:

[...] la amplia gira de F. Liszt por la península ibérica, realizada entre 1844 y 1845, que coincidió con el período de asentamiento y difusión del uso social del piano en el país, fue uno de los factores que impulsaron definitivamente el proceso.¹⁴

Y no solo influyeron los conciertos de F.Liszt en Valencia en cuanto al uso y las costumbres en los conciertos, sino que también influyó en el repertorio que se tocó en piano solo, puesto que el *concierto de Weber* que el mismo F.Liszt tocó, casualmente fue interpretado posteriormente por la gran pianista Eloísa d'Herbil, o las *Melodías Húngaras* que interpretó F.Liszt, tal vez inspiró en Oscar de la Cinna programar en su repertorio *Canciones Nacionales Húngaras*.

Además las críticas de los conciertos, hacen continua referencia a la figura del pianista F.Liszt, bien para difundir y promover el concierto anunciado, haciendo a veces referencia al pianista como alumno o pupilo de Liszt y otras veces recordando la forma de proceder del público, cuando actuó F.Liszt en los conciertos al teatro de Valencia. Véase la crítica del concierto del Sr.Ovicini anteriormente expuesta, [Revista *El Fénix*, núm. 134, - Tomo 4º. - domingo, 5 de abril de 1846, pp. 35-36.].

En conclusión, podemos establecer que sí hubo una influencia en el comportamiento de toda la sociedad del panorama musical valenciano del momento, a pesar que el gusto del oyente de esta época era predominantemente operístico, (como avalan los programas de la época que hemos podido comprobar, las críticas de los conciertos y el soporte de artículos de musicología encontrados), este estudio que refleja la situación del momento anterior a la llegada de F.Liszt a la ciudad de Valencia, su estancia y la dirección que van tomando las programaciones de los conciertos inmediatos a su partida de Valencia, podemos ver hasta un efecto rebote que como en la bolsa tiene un efecto lateral que va estableciéndose con una tendencia al alza en la programación de piezas para piano solo.

¹⁴ ALEMANY FERRER, Victoria: "La estancia de Franz Liszt en España y su influencia sobre los conciertos de piano españoles celebrados durante la segunda mitad del siglo XIX", en MORABITO, Fulvia ed.: «En pèlerinage avec Liszt»: Virtuoses, Repertoire and Performing Venues in the 19th-Century Europe. Turnhout (Bélgica), Brepols Publishers, 2014 (Speculum Musicae series, vol. 24), pp. 151-165.

La influencia de F.Liszt y de sus conciertos, en el comportamiento de toda la sociedad del panorama musical valenciano del momento, abarcó desde el público, en cuanto a sus expectativas y relación con el interprete, siguiendo con los pianistas y su manera de proceder ante el público, escogiendo repertorio más del gusto del público, con temas operísticos conocidos por ellos y con deslumbramientos técnicos en el instrumento a modo de exhibición del intérprete, y sobre todo en el estamento del que más tenemos constancia por los periódicos de la época, que será el de la crítica musical encontrada en las Hemerotecas, estableciendo casi una constante referencia hacia los conciertos realizados por F.Liszt en Valencia tanto por su consagración como un prodigio del piano, era la referencia o el ideal del músico como lo fue N.Paganini en su momento, como por el efecto causado en el público de la sala antes, mientras o después de su ejecución, que repercutirían en la crítica de bastantes conciertos posteriores.

BIBLIOGRAFÍA

- *El Clamor Público*: Núm. 288, miércoles 2 de Abril de 1845, pag.4.
- Revista *El Fénix*, 30 de marzo de 1845. Firmada bajo el pseudónimo de “la Mosca”.
- Revista *El Fénix*, 6 de abril de 1845. Firmada bajo el pseudónimo de “la Mosca”
- Revista *El Fénix*, núm. 134,-Tomo 4°. – domingo, 5 de abril de 1846, pp. 35-36.
- Revista *El Fénix*, núm. 134, -Tomo 4°. - domingo 23 de abril de 1848, pag.304.
- Revista *El Fénix*, núm. 136, -Tomo 4°. - domingo 7 de mayo de 1848, pag.320.
- Periódico *El Espectador*, Edición de Madrid, viernes 12 de febrero de 1847, núm. 152.
- Periódico *El Tiempo*, Edición de Madrid, viernes 12 de febrero de 1847, núm. 885.
- Periódico *El Clamor Público*, Edición de Madrid, miércoles 26 de julio de 1848, núm. 1247.
- ALEMANY FERRER, Victoria: “*La estancia de Franz Liszt en España y su influencia sobre los conciertos de piano españoles celebrados durante la segunda mitad del siglo XIX*”, en Morabito, Fulvia ed.: «*En pèlerinage avec Liszt*»: *Virtuosos, Repertoire and Performing Venues in the 19th-Century Europe*. Turnhout (Bélgica), Brepols Publishers, 2014 (Speculum Musicae series, vol. 24), pp. 151–165.

Fuentes electrónicas

- <http://www.archivowagner.com/biografia-de-richard-wagner/31-indice-de-autores/b/busque-josep-maria/177-hace-150-anos-franz-liszt-en-espana...> (consulta 15-06-2018).
- Colección de Carteles Teatrales Valencianos del siglo XIX existentes en la Biblioteca General e Histórica de la Universitat de València. Forman dicha colección un total aproximado de 3600 carteles que van desde los años 1839 a 1876. <http://parnaseo.uv.es/Carteles.htm>

HISTORIA DE LA GUITARRERÍA VALENCIANA

Fernando Espí Cremades¹

¹ *Guitarra Valenciana. Conservatorio Superior de Música "Oscar Esplá" de Alicante*

Resum

Al llarg de la història, i concretament des del segle XVI, es té constància documental d'artesans i empreses ubicades a la Comunitat Valenciana que s'han dedicat professionalment a la construcció de guitarres e instruments afins, com bandúrries i llaüts o similars. Este estudi realitza per primera vegada un treball de recopilació d'estos noms, firmes i empreses, i llença la hipòtesi, recolzada en diversos punts, de l'existència d'una Escola de Guitarreria Valenciana.

Paraules clau

Història; Guitarra; València; Guitarreria; Escola;

Resumen

A lo largo de la historia, y concretamente desde el siglo XVI, se tiene constancia documental de artesanos y empresas ubicadas en la Comunidad Valenciana que se han dedicado profesionalmente a la construcción de guitarras e instrumentos afines, tales como bandurrias y laúdes o similares. Este trabajo realiza por primera vez un estudio de recopilación de estos nombres, firmas y empresas, y lanza la hipótesis, apoyada en varios puntos, de la existencia de una Escuela de Guitarrería Valenciana.

Palabras clave

Historia; Guitarra; Valencia; Guitarrería; Escuela;

Abstract

Throughout history, and specifically since the 16th century, we have documentary evidence of artisans and companies located in the Valencian Community and they have been dedicated professionally to the construction of guitars and instruments of the same family, such as bandurrias, lutes or similar instruments. This study performs for the first time a compilation of these names, companies, and launches the hypothesis, supported in several points, of the existence of a Valencian Guitar-Makers School.

Keywords

History; Guitar; Valencia; Guitar-School; School;

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del presente trabajo aparecen palabras que definen el oficio de las personas que se dedican a la construcción de guitarras e instrumentos afines de cuerda. Actualmente guitarrero y lutier se utilizan indistintamente en el gremio de constructores de guitarras, pero tienen connotaciones distintas, es por ello necesario definir y acotar cada uno de estos términos para concretar su uso.

Lutier (o *luthier*)¹ es el artesano que fabrica, vende o repara instrumentos musicales de cuerda o instrumentos de música en general. Esta palabra procede del francés *luth* (laúd) y actualmente es la palabra más utilizada y asumida para referirse a todo profesional que construye instrumentos musicales de manera artesana, tanto instrumentos de cuerda frotada como de cuerda pulsada. Lutería o *lutheria* será por tanto el oficio de lutier. Este término -su castellanización es *lutero*, palabra utilizada en el siglo XVI en España- goza de respeto y reconocimiento en el mundo de los constructores e intérpretes, así como en el mundo científico, aunque es poco exacto en la concreción de qué tipo de instrumento construye dicho artesano.

En el siglo XVI el término habitual para referirse al constructor de guitarras era el de violero, por ser la viola el instrumento de cuerda más demandado: había violas de gamba² o arco, violas de péñola³ o plectro, y violas de mano o vihuelas. Según la RAE (Real Academia Española de la Lengua) violero se refiere al constructor de instrumentos de cuerda y al músico que toca la viola o vihuela.

Existe otro término para referirse de manera más exacta y precisa a aquel artesano que construye guitarras, guitarrero. La RAE define esta palabra como persona que hace o vende guitarras, y también persona que toca la guitarra. Actualmente existe una corriente para la oficialización de este término para referirse al conjunto de constructores de guitarras, en oposición al de lutier, por ser el primero más preciso. El término de guitarrero tenía anteriormente una connotación negativa -artesano que construía guitarras e instrumentos afines para el pueblo, de carácter folclórico, que no gozaban del prestigio y reconocimiento de otros instrumentos clásicos como los de cuerda frotada-, en oposición del uso refinado y reconocido del término francés, pero que actualmente no tiene por qué tener esta significación negativa. Los términos guitarrero y guitarrería -establecimiento donde se fabrican o venden guitarras, bandurrias, bandolines y laúdes- son más exactos, acotan mejor un tipo determinado de instrumento, proceden de nuestro idioma y empiezan a ser reconocidos e utilizados

¹ Las acepciones de lutier, violero, guitarrero y guitarrería han sido buscadas en la página web del *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Recuperado el 2 de julio de 2008 de: <http://dle.rae.es/>

² *Gamba* en italiano significa pierna, y esta viola de tamaño grande se colocaba entre las piernas, como el violonchelo actual.

³ Según la RAE pluma (de ave, para escribir), pero también utilizada como plectro o púa para tocar instrumentos de cuerda.

en el mundo académico y científico. Por todo ello considero oportuno su uso en este estudio.

El presente documento se ciñe al conjunto de artesanos y empresas valencianas que se han dedicado a la construcción de guitarras e instrumentos afines, tanto históricos -guitarras renacentistas, barrocas y de seis órdenes, vihuelas, violas, etc.- como populares -bandurrias, mandolinas o laúdes-. Se pueden observar estos artesanos desde un punto de vista artístico -manipulación de la madera y otros materiales nobles, calidad sonora, etc.- o desde un punto de vista del coleccionismo -calidad del trabajo, prestigio del nombre o precio de mercado-, pero no se puede olvidar que al final estamos delante de una actividad económica, profesional y empresarial, y que por ende está muy ligada al contexto social, cultural y económico que la sustenta. Es por ello necesario realizar un breve comentario acerca de este contexto histórico: tanto la oferta como la demanda de guitarras ha sido distinta según este marco histórico, y los profesionales y las empresas se han adaptado a las características intrínsecas de cada época.

Finalmente, el trabajo terminará con la realización de una pregunta o hipótesis, su justificación y las respuestas aportadas para la concreción de la existencia de una Escuela Valenciana de Guitarrería, en oposición a otras escuelas nacionales de construcción de guitarras tales como la granadina, madrileña o catalana.

2. CONTEXTO HISTÓRICO

No se puede desvincular la fabricación de guitarras u otros instrumentos de la sociedad que cobija a estos artesanos o empresarios: la organización de los estratos sociales, de la política, de la economía, de la cultura o de las aficiones en el tiempo libre de las personas, son básicos para entender la existencia de estos profesionales y el número de instrumentos fabricados. Desde el siglo XVI, fecha en la que se tienen los primeros datos sobre constructores, hasta la actualidad, este contexto ha ido variando y es necesario concretar ciertos aspectos para entender la oferta y demanda de guitarras y la existencia de estas empresas.

En el siglo XVI toda actividad profesional estaba enmarcada en gremios. Según la RAE gremio procede del latín *gremium*, que significa regazo o seno, y se refiere a la corporación formada por los maestros, oficiales y aprendices de una misma profesión u oficio, regida por ordenanzas o estatutos especiales, y también al conjunto de personas que tienen un mismo ejercicio, profesión o estado social. La estructura de los gremios era muy sencilla y se dividía de forma jerárquica en tres niveles: maestro, oficial y aprendiz, siendo la autoridad el maestro, que estaba en la cima de la pirámide. Para acceder a un determinado gremio había que pasar un examen y una prueba práctica de sus habilidades, el cual, si se aprobaba, daba derecho a abrir un taller propio, ser el dueño de las herramientas, acoger peticiones de trabajo y establecer su propio sistema de comercialización. Los gremios fueron una parte importante de la sociedad: cuidaron de los intereses económicos de cada localidad y se convirtieron en reguladores de la economía en los últimos siglos de la Edad Media hasta la

proclamación de la libertad en el trabajo. En la segunda mitad del siglo XVIII se inicia en Inglaterra lo que conocemos como Revolución Industrial, que posteriormente se trasladaría a los demás países europeos y que consistió en una transformación profunda de los sistemas y la estructura del trabajo, dejando a un lado el trabajo manual para pasar a las máquinas, y pasando de los talleres a las fábricas. Este proceso trajo consigo transformaciones sociales, acompañado por una revolución de la agricultura y el desplazamiento de una parte de las masas campesinas a las ciudades, con la consiguiente transformación de las mismas y también de las actividades sociales y culturales que se desarrollan en ellas. En la Comunidad Valenciana los gremios permanecieron hasta 1839, cuando entra en vigor un nuevo marco legal más adecuado a esos tiempos⁴.

La organización de las clases sociales y de su poder adquisitivo también es un punto clave para entender la demanda de guitarras y la existencia y aparición de artesanos, y la creación de empresas. En el siglo XVI y XVII, la aristocracia y la nobleza, así como también la Iglesia y las órdenes religiosas, juegan un papel determinante: son ellos los que tienen poder económico para demandar instrumentos, poseen los conocimientos -saben leer y escribir- y también disponen de tiempo para aprender cómo tocar estos instrumentos. La música formaba parte de su formación, era un requisito de su status social o bien era necesaria para el oficio religioso. Estas clases sociales fueron las que demandaron instrumentos musicales de calidad, bien hechos y acabados, en los que se usaron maderas de calidad -tanto de la península como tropicales- y materiales nobles -marfil, nácar o hueso-. Son generalmente estos instrumentos los que han podido conservarse hasta hoy día, formando parte del patrimonio de la corte, de familias nobles o de la iglesia. Sin embargo, el corpus mayor de instrumentos es aquel formado por instrumentos cuyo coste es más económico, en el que se usan maderas de menor calidad y en el que se presta menos atención en su construcción y acabado. Estos instrumentos estaban destinados a personas pertenecientes a clases sociales menos pudientes y a un uso más cotidiano -aficionados-, diario e incluso profesional -músicos de teatro, ambulantes, etc.-. Es muy difícil que este tipo de instrumentos puedan resistir el uso intensivo y el paso el tiempo, algunas guitarras se conservan, pero no es lo habitual, aún siendo su producción superior en cantidad.

Con la Revolución Industrial y la mecanización de la producción, el crecimiento de las ciudades y de la burguesía, clase social mayoritaria en estos centros demográficos - y cada vez con mayor poder económico-, se origina en el siglo XIX un cambio radical en la demanda y producción de instrumentos musicales. Esta burguesía, imitando a la nobleza, como distintivo y prestigio social, se inicia en los estudios musicales -es una buena manera de ocupar su tiempo libre, especialmente en el género femenino- y cada vez más demanda instrumentos musicales, especialmente los de cuerda frotada y el piano. La guitarra en el siglo XIX no llega a alcanzar un status importante dentro de los instrumentos sinfónicos y de sala de conciertos, y no será hasta el siglo XX

⁴ Lázaro Villena, José: *La guitarra clásica en la Comunidad Valenciana. Siglo XX*. Institució Alfons el Magnànim, Valencia, 2010, págs. 111-113

cuando se pueda codear con el resto de instrumentos, aún así en el mundo de la música popular seguirá siendo el instrumento más demandado y ello justifica la existencia de más artesanos y la creación de las primeras fábricas y empresas. Valencia en el siglo XIX es una ciudad próspera, la tercera en población de España, muy empresarial dada su condición marítima y poseer un puerto que facilita las transacciones comerciales con otras ciudades españolas y otros países. La guitarra y otros instrumentos populares como la bandurria y el laúd gozaron siempre de una demanda creciente, dado el interés de esta burguesía y de la creación de agrupaciones culturales -las rondallas y las sociedades musicales- que permitieron el crecimiento de este sector empresarial. En los siglos XX y XXI esta tendencia no ha cambiado, siendo la Comunidad Valenciana uno de los centros de mayor producción de este tipo de instrumentos musicales⁵.

Otro de los indicadores para entender la mayor demanda de instrumentos musicales se encuentra en la oficialización de estudios musicales. El cambio de paradigma más importante se produce en el siglo XIX cuando se crean los primeros conservatorios oficiales en España y actualmente, con ciertas variaciones y adaptaciones, se sigue el mismo modelo de clases individuales con el alumno de instrumento principal. Este proceso de creación de conservatorios en el XIX es fácilmente explicable si tenemos en cuenta lo anteriormente comentado: es en este periodo cuando las ciudades crecen demográficamente por la venida de gente del campo, la industrialización de las mismas y el aumento del poder adquisitivo de la burguesía. Esta clase social accede a la cultura y también a la formación musical reglada, y demanda por ende más instrumentos musicales.

En el campo de la guitarra hay que tener en cuenta dos aspectos muy importantes: el primero de ellos es que la guitarra siempre tuvo un uso popular -serenatas, rondallas, aficionados, fiestas populares, etc.- y la demanda de estos instrumentos fue muy grande para este tipo de músicos; el segundo aspecto a tratar es que, debido a este carácter popular, accedió muy tarde, en comparación a otros instrumentos clásicos, a la oficialización de estudios y la entrada reglada en conservatorios. El ejemplo más claro lo tenemos en el Real Conservatorio de Música de Madrid María Cristina, creado en 1830⁶ que no tendrá estudios superiores reglados de guitarra hasta 1935 con el profesor Regino Sainz de la Maza⁷, son más de cien años en los que, aunque hubo clases de guitarra, no se tuvo el reconocimiento oficial para otorgar un título. Es a finales del XIX cuando empiezan a crearse otros conservatorios superiores de música pero la guitarra entró muy tarde en estos centros. En el caso concreto de la Comunidad Valenciana actualmente existen tres centros superiores de enseñanza musical, uno por provincia. El primero en crearse fue el Conservatorio Superior de Música de Valencia en 1879⁸, que contó con clases de guitarra de 1910 a 1917,

⁵ *Ibidem*, págs. 121-122

⁶ Gómez Amat, Carlos: *Historia de la música española. Vol.5: Siglo XIX*. Alianza Música, Madrid, 2007, pág. 257

⁷ Lázaro Villena, José: *opus cit.* pág. 19

⁸ *Ibid*, pág. 88

aunque éstas no fueron oficiales. Entre 1917 y 1944⁹ la guitarra desaparece porque el conservatorio se incorpora a la institución de las enseñanzas oficiales del Estado y solo Madrid podía otorgar el título oficial superior. La cátedra de guitarra en Valencia se creará en 1965 con la profesora Rosa Gil, 86 años más tarde de la creación de este centro. El Conservatorio Superior de Música de Castellón¹⁰ se crea en 1932 y la enseñanza oficial de guitarra se inicia en 1976, mientras que el Conservatorio Superior de Música de Alicante, creado en 1956¹¹ tendrá sus primeras clases de guitarra en 1981 con el profesor José Tomás. Estamos viendo que son fechas muy recientes en nuestra historia: es en la segunda mitad del siglo XX cuando los alumnos pueden tener ya un plan de estudios reglado y oficial desde sus inicios hasta la obtención del título superior, también, y lógicamente, es en este periodo cuando aumenta la aparición de empresas y fábricas de guitarras valencianas que ofrecen instrumentos de distinta calidad y precio para todos estos estudiantes, no solo valencianos sino también del resto de España, Europa y Sudamérica.

Por último, y quizás el punto que mejor explica la gran demanda de guitarras, es que es un instrumento de uso popular: siempre ha sido un instrumento que su manejabilidad -tamaño reducido, poco peso-, su toque en acordes -acompañamiento armónico con posiciones básicas y no muy complejas- y su reducido precio -en comparación a otros instrumentos- le ha permitido estar presente en todos los estratos sociales, agrupaciones culturales y eventos populares. Desde el Renacimiento hasta la actualidad se tiene esta bipolaridad, como instrumento popular o como instrumento clásico, pero con las nuevas músicas populares -pop, rock, jazz, etc.- y la electrificación de la guitarra -guitarra eléctrica, acústica, resonadora, de jazz, etc.- se ha producido un incremento notorio en la demanda y fabricación de estos instrumentos, siendo la Comunidad Valenciana un centro productor y exportador de primer nivel, y sus empresas referentes en el mercado internacional, que invierten parte de sus beneficios en la creación de concursos internacionales y el apoyo económico a festivales de conciertos y cursos de guitarra.

3. GUITARREROS, VIOLEROS Y FÁBRICAS DE GUITARRA (E INSTRUMENTOS AFINES)

3.1. Siglos XVI y XVII

- **Melgar, Anthoni:** en el Archivo del Reino de Valencia (ARV) se menciona como violero en 1599.
- **Melgar, Joseph:** violero en Valencia, años 1587 y 1597 según ARV.
- **Diego:** un maestro Diego que en Valencia hazia (sic.) instrumentos, en Juan Bermudo, *Declaración de Instrumentos*, 1555.
- **Chorba, Hieroni:** violero en Valencia, años 1587, según ARV.
- **Corbera, Gregori:** ARV, violero en Valencia, 1585.

⁹ Ibíd, págs. 92-94

¹⁰ Ibíd, pág. 101

¹¹ Ibíd, pág. 106

3.2. Siglo XVIII

- **Hernández, Antonio:** en el Archivo Histórico de Orihuela (AHO) aparece como violero en 1772.
- **Martínez, Francisco:** maestro guitarrista. En 1772 presenta una instancia a *El Clavario y vehedores* del Gremio de carpinteros de Orihuela para solicitar la anulación del nombramiento de Antonio Hdez como violero al no estar él presente según el Capítulo 16 de las Ordenanzas del gremio citado, AHO.
- **Martínez, menor, Francisco:** nacido en Orihuela. En 1780 se emite el certificado de examen para convertirse en guitarrero bajo la supervisión de los maestros del gremio de carpinteros Joseph Ibañes, Joseph Ros, Sebastián Balaquer y Antonio Salvador, siendo éste último el examinador, AHO. En 1797 aparece en Cartagena donde tiene una tienda de guitarras. Casado con Leonarda Alonso, nacida también en Orihuela tiene un hijo nacido en 1802 en Orihuela. En 1807 se vuelve a tener noticias de él en Cartagena. Se conserva una guitarra de 1805 (Cartagena) en colección privada.
- **Sanchordi (Senchordi, Sentchordi), Joseph:** en 1716 y 1725 se le menciona como maestro carpintero de biguelas, Archivo Histórico Municipal de Valencia, Padrones (AMVP).
- **San Jordi (Senchordi o Sent-jordi), Manuel** (ca. 1700- 1765): nombrado en 1716 en el AMVP. También hizo violines, violas y cellos. Se conserva guitarra de 1722, Valencia.
- **Sebastián, Antoni:** se le menciona como constructor de guitarras viviendo en Valencia en 1766, AMPV.
- **Soriano, Francisco:** se le menciona como constructor de guitarras viviendo en Valencia en 1766, AMPV
- **Soriano, Gerónimo:** se le menciona como constructor de guitarras viviendo en Valencia en 1766, AMPV
- **Licader Alegre, Juan** (1776-¿?): AMVP, 1850. Se le menciona como constructor de guitarras, soltero y con 74 años de edad.

3.3. Siglo XIX

- **Adam y Albert, Lorenzo** (ca. 1827-¿?): En 1850 aparece como guitarrero; en el mismo año se asocia con el también guitarrero Miguel Bue y Bellido. En 1896 aparece como fabricante de cuerdas.
- **Albert y Mendoza, José** (ca. 1806-¿?): fabricante de cuerdas aparece en exposiciones valencianas en 1851 y 1883. Entre 1879 y 1888 figura como guitarrero.
- **Alcaraz, Juan** (ca.1810-¿?): constructor de instrumentos de arco y guitarras. Se han documentado dos guitarras suyas de 1843 y 1867.¹²
- **Almonacid, Agustín:** en 1883 exhibe cuerdas para instrumentos musicales en una exposición local. Andrés Marín se declara sucesor de Almonacid -Andrés se casó con la viuda de Almonacid- en una etiqueta de una guitarra.
- **Cambra Alexandre, Joaquín** (ca. 1824-¿?): guitarrero nacido en Valencia. AMVP
- **Fuentes, Manuel:** en 1860 aparece en Crevillente como guitarrero ambulante, Archivo Municipal de Crevillente.

¹² Más información en Prat, Domingo: *Diccionario de guitarristas y guitarreros*. Ediciones Romero & Fernández, Buenos Aires, 1934, pág.357

- **Ferrer Martín, Benito** (1845-1925): nacido en Orihuela (Alicante) es el fundador de la dinastía Ferrer de Granada en 1875.
- **Gorgé (Gorjé o Jorgé) Molina, Ramón** (ca.1827-¿?): Nacido en Santa Pola (Alicante) se traslada en su juventud a la capital donde se anuncia como afinador. En 1894, en la casa de Francisco Mingot Valls, procede a reparar La Leona de Antonio de Torres. En la Exposición Provincial de 1879 recibió el Diploma de 1ª clase por la Sociedad al Fomento de Alicante, tal cual aparece en la etiqueta de una guitarra suya de 1884.
- **Gorgé (Gorjé o Jorgé), Francisco (Paco)** (1863-1933): hijo de Ramón Gorgé Molina también se dedicó a la construcción de instrumentos musicales.
- **Gorgé (Gorjé o Jorgé), José** (1859-¿?): hijo de Ramón y hermano de Francisco Gorgé. Se traslada a Madrid donde repara los instrumentos del real Conservatorio de Música y abre una tienda de guitarras.
- **Gorgé (Gorjé o Jorgé), Pablo** (1850-¿?): el mayor de los hijos de Ramón Gorgé Molina, se dedicó a la construcción de instrumentos, especialmente de violines.
- **Grau y Fernández, Juan Bautista** (ca. 1812-¿?): guitarrero nacido en Valencia.
- **Gueriferrer, Francisco**: entre 1879 y 1882 aparece como guitarrero en Alicante.
- **Hernández y Carbonell, Antonio** (ca. 1792-¿?): nacido en Valencia aparece como guitarrero en 1837. En su taller aparecen los aprendices Salvador Hernández y Fabián, su hijo, los hermanos Mariano y Francisco Pau i Lisart, así como Antonio Pau Hernández.
- **Ibáñez y Albiñara, Salvador** (ca.1854-1920): nacido en Valencia en 1865 ya aparece como guitarrero y en 1883 funda su propia empresa. Fabrica guitarras, laúdes, bandurrias e instrumentos afines: en 1900 su fábrica produce unos 36.000 instrumentos al año y contaba con alrededor de 100 empleados. A partir de 1915 aparece como Salvador Ibáñez é Hijos. Tuvo dos hijos que continuaron la empresa después de su fallecimiento en 1920, Vicente y Salvador, que continuaron con la empresa hasta 1933 cuando fue vendida a Telesforo Julve. Entre los empleados de esta empresa figuran futuros artesanos y empresarios como Andrés Marín y Salvador Gaspar¹³.
- **Jiménez Ariza, Andrés**: entre 1885 y 1898 aparece como guitarrero en Potriés, Valencia.
- **Molla, Francisco**: en 1896 aparece como fabricante de cuerdas para instrumentos musicales en Valencia.
- **Monar Ostalet, Guillermo** (ca. 1820-¿?): en 1841 aparece en Alicante como guitarrero.
- **Monsó, Félix**: guitarrero de Valencia.
- **Noguera y Navarro, Francisco** (ca. 1843-¿?): Nacido en Valencia aparece en 1865 como guitarrero.
- **Obiol, Adolfo**: aprendiz de Sanchordi, emigró a Uruguay donde funda La Americana, Gran Fábrica de Guitarras de Adolfo Obiol y Compañía.
- **Pau Hernández, Antonio** (ca. 1831-¿?): en 1850 aparece como guitarrero en Valencia. Se formó en el taller de Antonio Hernández.

¹³ Más información en <http://members.upc.nl/a.bogaard241/ESPANOL/index.htm> y <https://www.taringa.net/comunidades/de-guitarras/2761151/Info-Salvador-Ibanez-padre-de-Ibanez.html> Recuperado el 3 de julio de 2018.

- **Pau i Lisart, Francisco** (ca. 1834-¿?): en 1850 aparece como guitarrero trabajando en el taller de Antonio Hernández Carbonell de Valencia. En 1870 ya figura como independiente. Se conserva una guitarra suya en colección privada.
- **Pau, José**: activo en Valencia, a finales del siglo XIX se traslada a Uruguay.
- **Pau i Lisart, Mariano** (ca.1828-¿?): hermano de Francisco Pau i Lisart, en 1850 aparece como guitarrero trabajando en el taller de Antonio Hernández Carbonell de Valencia. Entre 1885 y 1888 aparece como guitarrero independiente.
- **Pau i Lisart, Salvador** (ca. 1828-1880): Nacido en Valencia y hermano de Francisco y Mariano Pau i Lisart. En 1851 exhibe una guitarra donde se anota: D. Salvador Pau, de su taller calle de la Bolsería, num.13, una guitarra de acebo embutida, de palo santo y otras maderas. Su viuda continuó con el negocio de la guitarra, especialmente con la fabricación de bordones para guitarra como Viuda de Salvador Pau i Lisart. Se conserva una guitarra de Salvador Pau en el Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias de Valencia.
- **Pau y Simó, Francisco** (ca. 1858-¿?): hijo de Francisco Pau i Lisart, figura registrado hasta 1880 en el taller de su padre. Aparece como guitarrero independiente entre los años 1898 y 1902 en Valencia.
- **Pérez, Manuel**: nacido en Valencia, en 1842 presenta una guitarra a la Real Sociedad Económica de Amigos del País Valencià para su aprobación. Describe esta guitarra como una moderna invención con un extraordinario sonido y más de 20.000 piezas de madera usadas para la decoración. La Real Sociedad rechazó su aprobación justificándose con un trabajo deficiente en los mosaicos.
- **Quirós y Ruiz, Martín** (ca. 1800-¿?): aparece como guitarrero en Valencia en 1837.
- **Reig y García, Luís** (ca. 1790- 1860): nacido en Valencia, aparece como dueño de una tienda de guitarras en 1837. En 1839 presenta una petición a la Real Sociedad Económica de Amigos del País Valencià en la que apunta varias innovaciones en sus guitarras que fueron aprobadas por los músicos, entre estas innovaciones se encuentra una tapa de cristal entre la tapa y el fondo que produce un sonido más duradero y un timbre especial. En 1845 y 1850 presenta guitarras en Madrid. Se conserva una guitarra en colección privada en la que se puede leer: Luis Reig, Fabricante de Guitarras y Cítaras, premiado por S. M. en 1845 y quince diferentes veces por la Sociedad Económica de amigos del país de Valencia.
- **Reig i Salvador, Tomás** (ca.1820-¿?): guitarrero, hijo de Luis Reig.
- **Roca, Alejandro**: aparece como guitarrero en Valencia. Se conserva guitarra suya en colección privada. En la etiqueta se puede leer: Alejandro Roca y Hermanos. Fabbrica (sic.) de Guittaras (sic.). Valencia.
- **Sentchordi Hermanos**: compañía que construyó guitarras, bandurrias, violines y otros instrumentos en Valencia desde 1861 hasta 1905. Estos hermanos fueron descendientes de Manuel Sentchordi.
- **Simón y Moya, Miguel** (ca.1820-¿?): trabajó como guitarrero en Mora de Rubielos, Teruel. En 1866 ya se le localiza en Valencia. En este mismo año aparece una publicidad suya en la que se puede leer: A los Tocadores de Guitarra, con estas no hay Competencia. El autor las transforma, por viejas y deterioradas que estén; y quedan divididas en tres departamentos: el tubo ó caja, adquieren sonoridad de tonos que no han tenido, y no se desentonan. Este tubo es la innovación del tornavoz.

- **Tatay Alabau, Vicente** (ca.1869-¿?): funda su fábrica en 1889 que se convertirá en una empresa familiar que se perpetuará con sus hijos Andrés, José y Vicente que forman la compañía Hijos de Vicente Tatay, en 1942, con una producción anual de unos 40.000 instrumentos al año. La firma continuó con José Tatay Cuenca, hijo de José Tatay, con actividad registrada hasta 1989.
- **Viudes, Francisco**: nacido en Albufera (Alicante) es el iniciador de una saga familiar dedicada a la guitarra.
- **Viudes Palencia, Francisco** (1826-¿?): guitarrero nacido en Crevillente (Alicante), hijo de Francisco Viudes. En 1875 aparece como guitarrero en Madrid con sus hijos también guitarreros Francisco Viudes Puch, José y Manuel Viudes Soriano.
- **Viudes Palencia, José** (1832-¿?): guitarrero nacido en Crevillente, hijo de Francisco Viudes. Permanece en Alicante hasta 1905 cuando se traslada a Madrid y enseña a su nieto Antonio Viudes y Aznar.
- **Viudes Palencia, Manuel** (1837-¿?): guitarrero nacido en Crevillente, hijo de Francisco Viudes. En 1889 aparece como guitarrero en Crevillente y en 1891 se registra como familia pobre.
- **Viudes Aznar, Antonio Emilio Pascual** (1883-¿?): hijo de Manuel Viudes, nació en Crevillente, a los 14 años fue enviado a Madrid, donde se incorporó al taller de Manuel Ramírez en 1897 hasta 1902. De 1902 a 1903 ejerce como oficial en el taller de José Ramírez. En 1903 regresa al taller de Manuel Ramírez hasta 1909, año que emigra a Argentina.

3.4. Siglo XX

- **Adalid, Manuel** (1951-): hijo de Manuel Adalid Lázaro, uno de los fundadores de Guitarras Francisco Esteve en 1957. En 1980 dirige esta firma hasta que se independiza como guitarrero artesano. La Cámara de Comercio e Industria de la Comunidad Valenciana le ha otorgado el título de Maestro Artesano.
- **Alcañiz, Bautista**: guitarrero valenciano, formó parte de la firma Ribot y Alcañiz, de Barcelona, a cuya razón social perteneció hasta 1920.¹⁴
- **Alhambra, Manufacturas**: fábrica fundada en 1965 en Muro de Alcoy (Alicante) por José María Vilaplana. En la actualidad cuenta con alrededor de 85 operarios y su producción anual ronda las 30.000 unidades¹⁵.
- **Aparicio, Antonio** (1943 -): se forma en los talleres de Vicente Tatay y Esteve. En 1968 funda junto con Manuel Raimundo una empresa de construcción de guitarras y se separa en 2001, creando su propia marca Guitarras Aparicio. La producción anual en 2001 fue de unas 4.000 unidades. La empresa está actualmente en liquidación de pagos.¹⁶
- **Asensio Hermanos**: guitarreros de Massanassa en 1907.
- **Azahar, Guitarras**: empresa que se funda en 1970 y produce unas 4.800 guitarras anuales¹⁷.
- **Bargues, Joaquín**: guitarrero activo en Valencia a principios del siglo XX.¹⁸

¹⁴ Prat, Domingo: opus cit. pág.357

¹⁵ Más información en <http://www.alhambrasl.com/> Recuperado el 3 de julio de 2018 y Lázaro Villena, José: opus cit. pág. 129

¹⁶ Lázaro Villena, José: opus cit. pág. 128

¹⁷ Más información www.guitarras-azahar.com Recuperado el 3 de julio de 2018 y Lázaro Villena, José: opus cit. pág. 134

- **Boludo, José:** guitarrero activo en Valencia a principios del siglo XX.¹⁹
- **Blanch, Salvador:** guitarrero en Valencia con actividad registrada entre 1903 y 1915. También construyó violines.²⁰
- **Blasco:** trabajó en el taller de Salvador Ibáñez en Valencia y se establece en La Habana junto con el guitarrero Lisandor del Río a principios del siglo XX.
- **Bros, Guitarras Francisco:** empresa ubicada en Gata de Gorgos (Alicante) y fundada en 1973 con el nombre de Guitarras Broseta. En 1989 se cambia el nombre a Guitarras Bros y desde 2001 se registra como Guitarras Francisco Bros. La empresa construye unas 1.500 guitarras al año²¹.
- **Burquet, Amalio (1951-):** funda su firma en 1984, en la actualidad cuenta con 10 operarios, entre ellos sus hijos Vanesa y Damián. Su producción es de unas 500 unidades al año. La fábrica se encuentra en Catarroja²².
- **Calatayud Beltrán, Salvador:** en 1907 y 1915 aparece como fabricante de guitarras y bandurrias en Valencia, de origen vasco.
- **Calvo, Baltasar:** guitarrero establecido a principios del siglo XX en Catarroja (Valencia).
- **Caselles y Miralles, Juan Antonio:** guitarrero de Gata de Gorgos (Alicante), regente de Guitarras Joan Cashimira.
- **Cashimira, Joan:** fábrica creada en los años 30 del siglo XX por el abuelo de José Antonio Caselles y Miralles, actual regente. Tiene una producción anual aproximada de 1.600 unidades²³.
- **Castelló, Ramón:** guitarrero activo en Valencia en la primera mitad del siglo XX, también construyó guitarras flamencas y bandurrias.²⁴
- **Díaz Díaz, Benigno:** funda su taller en 1957 en Alaquás (Valencia).
- **Esteve Bugades, Luis:** en 1907 figura como guitarrero en Valencia.
- **Esteve, Francisco:** En 1957, junto a Antonio Monfort y Manuel Adalid Lázaro forman Guitarras Esteve, Alboraya (Valencia). Actualmente la empresa cuenta con 55 trabajadores.²⁵
- **Esteve, Manuel:** figura como guitarrero en 1907 y en el periodo 1920-27, Valencia.
- **Ferranda, Enrique:** en 1906 aparece como guitarrero en Valencia.
- **Gaj, José:** en 1906 aparece como guitarrero en Valencia.
- **Gaspar García, Salvador (1874-1942):** aprende el oficio en el taller de Salvador Ibáñez y funda la dinastía familiar de guitarreros en 1898. Recibe medallas de oro por sus guitarras en exhibiciones regionales y nacionales en 1909 y 1910. En sus guitarras se lee Fábrica de Guitarras y Bandurrias de Salvador García. En 1942 el

¹⁸ Prat, Domingo: opus cit. pág.358

¹⁹ Ibídem, pág.359

²⁰ Ibídem, pág.359

²¹ Más información guitarrasbros.com Recuperado el 3 de julio de 2018 y Lázaro Villena, José: opus cit. pág. 132

²² Más información en www.burquet.com Recuperado el 3 de julio de 2018 y Lázaro Villena, José: opus cit. pág. 129

²³ Más información en www.joancashimira.es Recuperado el 3 de julio de 2018 y Lázaro Villena, José: opus cit. pág. 131

²⁴ Prat, Domingo: opus cit. pág.363

²⁵ Más información www.guitarrasestev.es Recuperado el 3 de julio de 2018

taller es dirigido por su hijo Agustín Gaspar Cebrián y continúa posteriormente con su nieto Vicente Guzmán²⁶.

- **Gaspar Cebrián, Agustín** (1907-1992): hijo de Salvador Gaspar García y continuador de la dinastía familiar hasta su muerte en 1992, le sucede su hijo Vicente. En la etiqueta de un laúd que se encuentra en el Museo Etnológico de la Huerta en Murcia se lee Constructor de Guitarras, bandurrias y laúdes. Dos medallas de Oro en la Exposición Valenciana y en la Nacional de Valencia por sus instrumentos de cuerda. Agustín Gaspar Cebrián. Valencia.
- **Gaspar Guzmán, Vicente** (1948 -): nieto de Salvador Gaspar García y continuador de la dinastía familiar. Actualmente con fábrica en Valencia donde hacen guitarras y otros instrumentos afines²⁷.
- **Gass Castañeda, Carlos** (1958 -): violero nacido en Valencia y formado en el taller de Antoni Aparicio. Es constructor de instrumentos renacentistas, barrocos y románticos²⁸.
- **Guimar, Fábrica de Guitarras**: también conocida por Antigua Casa Vicente Sanchís, fundada en 1915. Su producción es de 1.500 guitarras al año.²⁹
- **Hernández, Juan (1948-)**: formado en el taller de Esteve del que llegó a ser oficial. Funda Guitarras Juan Hernández, fábrica ubicada en Alborai (Valencia)³⁰.
- **Julve, Telesforo** (1887-1945): sobrino de Andrés Marín, aprende el oficio en la fábrica de su tío y en 1909 crea su taller en Valencia. Está reconocido como uno de la más famosos luthiers valencianos y su empresa exportó a todo el mundo, la firma continuó su actividad hasta 1974 con los dos hijos de Telesforo, Telesforo Julve Torres (1917-2000) y Juan Julve Torres (1923-1996)³¹.
- **León Ceballes, Francisco**: en 1902 aparece como guitarrero en Valencia.
- **Margarit, José**: artesano de Manufacturas Alhambra, tiene sus propios modelos junto a Javier Mengual.³²
- **Marín, Andrés**: uno de los más afamados guitarreros valencianos. Se casa con la viuda de Agustín Almonacid y funda la firma Andrés Marín en 1882. Según sus etiquetas esta empresa ganó medallas por la calidad de sus instrumentos en 1882 y 1883. En 1907 se anuncia como Fábrica de Guitarras, Cuerdas y Bordes, en su catálogo vende guitarras, bandurrias, liras, cítaras y todo tipo de instrumentos de cuerda, así como clavijas, clavijeros y cuerdas. La empresa continuó bajo la dirección de su hijo Andrés Marín Collado que trasladó la fábrica a Turís (Valencia), y a su muerte le sucedió su hija Lola Marín Soucase y el hijo de ésta hasta la bancarrota de la firma en 1952³³.

²⁶ Más información en <http://www.musicalgaspar.com/historia.html> Recuperado el 3 de julio de 2018

²⁷ Lázaro Villena, José: opus cit. pág. 126

²⁸ Más información en <http://www.gassluthier.com/> Recuperado el 3 de julio de 2018

²⁹ Lázaro Villena, José: opus cit. pág. 133

³⁰ Más información en <http://www.guitarrasjuanhernandez.com/> Recuperado el 3 de julio de 2018

³¹ Más información en <http://members.upc.nl/a.bogaard241/ESPANOL/index.htm> Recuperado el 3 de julio de 2018

³² Más información en <http://www.alhambrasl.com/es/signature-guitars.html> Recuperado el 3 de julio de 2018

³³ Más información en <http://members.upc.nl/a.bogaard241/ESPANOL/index.htm> Recuperado el 3 de julio de 2018

- **Martínez Gómez, Blas:** en 1907 aparece como guitarrero en Valencia.
- **Más y Más, José:** fábrica de guitarras en Valencia fundada en 1970.
- **Mengual, Javier:** artesano de Manufacturas Alhambra, tiene sus propios modelos junto a José Margarit.³⁴
- **Mervi, Guitarras:** empresa creada en 1963 y situada en San Antonio de Benageber (Valencia). Produce unas 5.500 guitarras al año.³⁵
- **Ponce Parres, Juan:** en 1889 funda la Compañía Salvador Sancho, junto con su hermano Vicente Parres y Salvador Sancho. En 1905 esta compañía se disuelve y los hermanos Parres marchan a Argentina. En 1912 figura Juan Ponce como sucesor de Parres y Compañía en Valencia. En su catálogo figuran guitarras construidas en el estilo francés, alemán, portugués y español, además de bandurrias, laúdes, cítaras y todo tipo de complementos. El último dato de esta empresa en las guías comerciales es de 1920.
- **Parres, Vicente:** en 1889 fundan la Compañía Salvador Sancho, junto con su hermano Juan Ponce Parres y Salvador Sancho. En 1905 esta compañía se disuelve y los hermanos Parres marchan a Argentina. En 1912 figura Juan Ponce como sucesor de Parres y Compañía en Valencia.
- **Peralto Pérez, Emilio:** en 1915 aparece como guitarrero en Orihuela (Alicante).
- **Pons, Juan:** guitarrero establecido en Valencia.³⁶
- **Quiles, Vicente:** guitarrero y gerente de la empresa Guitarras Quiles, ubicada en Catarroja (Valencia)³⁷.
- **Raimundo, Manuel:** en 1968 funda junto con dos socios, Jesús Grau y Antonio Aparicio, una fábrica de guitarras. En 2001 se separa de Antonio Aparicio. En la etiqueta se lee Raimundo. Guitarras Artesanas. Su producción desde 1997 a 2001 rondó las 30.000 unidades³⁸.
- **Redueyo, Ramón:** en una guitarra de 1900 que se encuentra en el Museo Etnológico de la Huerta en Murcia se lee Gran fábrica de guitarras, bandurrias y laúdes. Hijos de Ramón Redueyo. Valencia.
- **Ribot, Jaime:** nacido en Valencia, en 1888 ya aparece como fabricante en Barcelona. En una etiqueta se lee Primitiva Valenciana. Fábrica de Guitarras. Medalla de Oro. Jaime Ribot. Exportador a provincias y ultramar. Barcelona.³⁹
- **Río, Lisandro del:** nacido en Valencia se establece como guitarrero en La Habana a principios del siglo XX junto con el guitarrero Blasco.
- **Roch y compañía, Pascual:** fábrica valencia de principios de siglo, en 1903 se anuncian como Fábrica de Guitarras é Instrumentos similares y venta exclusiva en toda España del Resonador sistema Terraza.
- **Sáez, Prudencio:** primer titular de la firma Guisama, S.L., empresa fundada en 1963. Han obtenido los premios a la exportación concedidos por la Cámara de

³⁴ Más información en <http://www.alhambrasl.com/es/signature-guitars.html> Recuperado el 3 de julio de 2018

³⁵ Lázaro Villena, José: opus cit. pág. 133

³⁶ Prat, Domingo: opus cit. pág.384

³⁷ Más información en <http://www.guitarrasquiles.com/> Recuperado el 3 de julio de 2018

³⁸ Más información en <http://www.guitarrasraimundo.com/> Recuperado el 3 de julio de 2018 y Lázaro Villena, José: opus cit. pág.127

³⁹ Prat, Domingo: opus cit. pág.385

Comercio de Valencia en los años 1978 y 1991. La producción anual de unas 9.600 guitarra anuales⁴⁰.

- **Sanchís y García, Vicente** (ca.1824-¿?): guitarrero en Valencia.
- **Sanchís Nacher, Ricardo** (1881-1960): nacido en Massanassa (Valencia) empezó a construir guitarras en 1893, realizando el servicio militar en Madrid visitaba los talleres de Domingo Esteso y José Ramírez. Funda su propia marca Antigua Casa Ricardo Sanchís en 1915 y una dinastía familiar de guitarreros que perdura hasta hoy día
- **Sanchís Badía, Vicente** (1925-): hijo de Ricardo Sanchís Nacher. En la actualidad la fábrica está en Massanassa (Valencia)⁴¹.
- **Sanchís Badía, Ricardo** (¿?-ca.1938): hijo de Ricardo Sanchís Nacher, trabajaba en el taller de su padre hasta su muerte en la Guerra Civil Española.
- **Sanchís Carpio, Ricardo** (1937-?): hijo de Ricardo Sanchís Badía y nieto del fundador de la dinastía. A la muerte de su abuelo abre su propia empresa en 1964 en Valencia.⁴²
- **Sancho, Salvador** (1874-1942): guitarrero de Valencia, formado en el taller de Vicente Tatay Alabau alrededor de 1882. En 1889 funda Compañía Salvador Sancho, junto con los hermanos Vicente Parres y Juan Ponce Parres. En 1905 esta compañía se disuelve y Sancho marcha a Argentina en 1905 y Brasil en 1906, hasta 1914, año que retorna a Valencia y funda la compañía Salvador Sancho Fábrica de Guitarras, Asientos y Tableros de Madera. En 1920 termina su producción de guitarras y se centra en otros productos de la madera. Esta empresa continúa actualmente su actividad empresarial.⁴³
- **Sanfeliu, Enrique** (1882-¿?): nacido en Valencia empezó como aprendiz de guitarrero en Casa Estruch, Enrique García lo tomó como discípulo y montó posteriormente su taller en Barcelona.
- **Saurit, Vicente**: guitarrero activo en Valencia alrededor de 1930.⁴⁴
- **Suñer García, José** (1941-): nacido en Cárcer (Valencia) se inicia en la construcción en 1956, Actualmente tiene varios talleres en Silla, Valencia y Alcántara del Júcar.
- **Tatay Tomás, Andrés**: hijo de Vicente Tatay Alabau, fundador de Guitarras Tatay, emigra a Estados Unidos donde crea un taller en Nueva York a mediados de siglo.
- **Tatay Tomás, José**: hijo de Vicente Tatay Alabau, fundador de Guitarras Tatay. Junto con su hermano Vicente funda la firma Hijos de Vicente Tatay.
- **Tatay Tomás, Vicente**: hijo de Vicente Tatay Alabau, fundador de Guitarras Tatay. Junto con su hermano José funda la firma Hijos de Vicente Tatay.
- **Tatay Cuenca, José**: hijo de José Tatay Tomás. En 1989 tiene su taller en Valencia.
- **Taurat, Carmelo**: guitarrero en Valencia a principios del siglo XX.
- **Torres, Francisco**: guitarrero activo en Valencia alrededor de 1930, creó una firma que exportó guitarras por todo el mundo.⁴⁵

⁴⁰ Más información en www.guisama.com/ Recuperado el 3 de julio de 2018 y Lázaro Villena, José: opus cit. pág. 135

⁴¹ Más información en www.hermanossanchislopez.com/ Recuperado el 3 de julio de 2018

⁴² Más información en <http://tienda.hermanossanchislopez.com/es/> Recuperado el 3 de julio de 2018

y Lázaro Villena, José: opus cit. pág. 130

⁴³ Prat, Domingo: opus cit. pág.386

⁴⁴ Ibíd, pág.387

- **Viciano, Eduardo:** guitarrero en Castellón de la Plana a principios del siglo XX.
- **Vilaplana, José María:** su padre fue uno de los fundadores de Guitarras Alhambra. En 1979 establece su propio taller dentro de Manufacturas Alhambra.⁴⁶
- **Vilar, Francisco:** guitarrero en Valencia a principios del siglo XX.⁴⁷
- **Villar, Manuel:** guitarrero en Valencia a principios del siglo XX.
- **Vivó y Vialeta, Manuel:** entre 1900 y 1906 aparece como guitarrero en Valencia.

3.5. Siglo XXI

- **Andronic, Valentín (1973-):** Guitarrero 2012 ubicado en Altura (Castellón), en su Facebook leemos:

Soy un guitarrero de formación autodidacta y todos los trabajos que estoy haciendo, los realizo de una forma intuitiva, pues no pertenezco a ninguna escuela guitarrística de construcción. Mi interés por los maestros guitarreros de antaño (Santos Hernández, Hermann Hauser, Marcelo Barbero...) y en especial por Antonio Torres, propició que comenzara a construir guitarras siguiendo el sistema tradicional, de forma totalmente manual, lo cual implica mayor tiempo en su realización, pero también que sean piezas únicas.⁴⁸

- **Benito, Asier de (1978-):** constructor de instrumentos de música antigua y restaurador de guitarras ubicado en Bétera (Valencia), en su página web se puede leer:

...comienzo a construir instrumentos de forma autodidacta. Después ingresé en el Conservatorio J. C. de Arriaga de Bilbao para cursar Construcción artesanal de instrumentos musicales de arco. Estudié luthería tradicional con Javier Guraya, y Acústica musical con los físicos Jesús Alonso y Unai Igartua. También construcción de arcos modernos e históricos con los archetiers Frédéric Bécker y André Alegre, respectivamente. Fui alumno, además, en varios cursos de construcción de instrumentos históricos impartidos por el maestro Jesús Reolid. Ahora trabajo en mi taller de Bétera y me dedico a la investigación organológica, la reproducción de instrumentos históricos y la restauración de instrumentos originales.⁴⁹

- **Busquiel, Carlos Juan (1980-):** guitarrero en Petrel (Alicante). En su página web se lee:

...conocí en Cádiz al guitarrero Rafael López Porrás, con quien me introduje en el arte de la guitarrería. Rafael fue mi primer maestro y me transmitió la pasión por la construcción de la guitarra española. A partir de este momento, me dediqué sólo a construir guitarras y pude completar mi formación estudiando con el gran maestro José Luis Romanillos, en un curso sobre la construcción de una vihuela de mano dirigido por Jaume

⁴⁵ Ibíd, pág.393

⁴⁶ Más información en <http://www.alhambrasl.com/es/signature-guitars.html> Recuperado el 3 de julio de 2018

⁴⁷ Prat, Domingo: opus cit. pág.394

⁴⁸ Más información en <https://www.facebook.com/valentin.andronic.7> Recuperado el 3 de julio de 2018

⁴⁹ Más información en www.asierdebenito.com Recuperado el 3 de julio de 2018

Bosser y asistido por Joan Pellisa. Conocer a Romanillos y escuchar sus consejos fue decisivo para mí, pues pude desarrollar el concepto de “guitarra española” y conocer sus características tradicionales de construcción, basadas en los diseños de Antonio de Torres.⁵⁰

- **Gadán, Naza (NZ Guitars):** Naza es yerno de Gaspar García Salvador, hoy Musical Gaspar, taller y tienda en Valencia. En su web encontramos:

Desde el año 2004 la casa Gaspar se especializó en el mundo más eléctrico de la guitarra, bajo la marca NZ Custom Guitars construyendo sus guitarras artesanales donde se fusionan el arte y mimo a la madera con el gusto por la calidad del sonido. Compaginando la fabricación propia en el taller se realizan reparaciones, restauraciones, customización y puesta a punto de instrumentos de cuerda.⁵¹

- **Guénégo, Pierre:** artesano ubicado en Requena (Valencia) desde 2007 y dedicado a la reparación y construcción artesanal de instrumentos de cuerda. En su web se lee:

Me formé como luthier en el “Leeds College of Music” en Inglaterra, bajo la supervisión de Kevin Smith y Bill Dinsdale, reconocidos luthiers de cuarteto de cuerdas y de guitarras acústicas. Allí, aprendí la fabricación de guitarras y las técnicas de reparación de violín, viola, violonchelo y contrabajo. Tras mi formación volví a Francia para trabajar durante más de 5 años en Arpèges, tienda parisina con más de 25 años de tradición, junto al fabricante de zanfoñas (o viola de rueda) Christian Clément. En sus talleres restauré todo tipo de instrumentos, principalmente clásicos, pero también eléctricos y étnicos-tradicionales.⁵²

- **Guitarras Paco Castillo, SL:** fábrica de guitarras, bandurrias y laúdes de la familia Jaime Juliá, antiguo director de Manufacturas alhambra desde 1973 hasta 2009. Sus hijos Lucas y Juan Julià también se dedican a la construcción de guitarras⁵³.

4. ESCUELA VALENCIANA DE GUITARRERÍA

En la historiografía acerca de la lutería y la construcción de guitarras e instrumentos afines se habla de distintas escuelas nacionales e internacionales, cada una con sus características propias y definidas, aunque no siempre es fácil encasillar a un artesano en una escuela u otra solo por distinciones geográficas y lugar donde tiene ubicado el taller. Un guitarrero puede residir en Granada pero utilizar elementos propios de la escuela madrileña, con lo que es complicado ubicarlo en una escuela u otra, más aún en estos tiempos cuando la información es más accesible -planos de guitarras, técnicas de construcción, herramientas, etc.- y existe mayor comunicación entre profesionales y estos no se ciñen solamente a una zona geográfica, ciudad o gremio.

⁵⁰ Más información en <https://carlosjuanbusquiel.com/> Recuperado el 3 de julio de 2018

⁵¹ Más información en <https://luthierescontemporaneos.com/nuestros-socios/naza-gadan/> Recuperado el 3 de julio de 2018

⁵² Más información en <https://pierreguenego.wordpress.com/presentacion/> Recuperado el 3 de julio de 2018

⁵³ Más información en <http://guitarraspacocastillo.com/> Recuperado el 3 de julio de 2018

En España se pueden distinguir las escuelas de Granada, la madrileña y la catalana: estas tres escuelas han tenido guitarreros reconocidos cuyas guitarras gozan hoy día de mucho prestigio y están muy valoradas en el mercado. No se habla en general de una escuela valenciana⁵⁴ pero sí se trata el tema en publicaciones y estudios sobre las firmas valencianas creadas a principios de siglo XX que tuvieron una repercusión notable en la expansión y difusión de la guitarra entre las clases bajas y medias, como instrumento popular y como instrumento usado en los inicios de los estudios musicales.

Desde de mi punto de vista, y como parte importante de este trabajo, quisiera concretar puntos para poder lanzar una hipótesis acerca de la existencia de esta Escuela valenciana de guitarrería, y de esta manera poder tener un documento que sirva como marco de referencia y punto de partida para futuras investigaciones sobre esta escuela. Hay varios indicadores que apuntan hacia esta dirección:

1. A lo largo de la historia, desde el siglo XVI hasta la actualidad, y tal como se ha detallado anteriormente, el número de artesanos que han elegido esta zona geográfica para la realización de su profesión es más que notorio. No hay un estudio comparativo a nivel cuantitativo de número de artesanos y empresas ubicados en una escuela u otra, pero es muy difícil que puedan superar la cantidad de guitarreros que han desarrollado su actividad en la Comunidad Valenciana.
2. Algunas de las empresas dedicadas a la construcción de guitarras han tenido una repercusión internacional notoria: algunas se instalaron en otros países al pasar de padres a hijos; otras de pequeño y mediano tamaño han sido ejemplo de una producción en la que se unifican la tradición y la artesanía, con una mecanización controlada para conseguir una producción mayor.
3. Algunos guitarreros han creado unas firmas que han pasado de generación en generación con una existencia incluso mayor de cien años, ejemplo de una tradición que raramente se ve en otras escuelas.
4. Empresas grandes de Madrid, y por tanto ejemplo de esta escuela, han remitido parte de su producción a empresas valencianas que han construido estas guitarras siguiendo un modelo previo al que se añadía posteriormente una etiqueta, pero que han abaratado costes de producción gracias a una mecanización o una especialización del trabajo, que ha sido muy propia de estas empresas valencianas.
5. En la Comunidad Valenciana hemos tenido desde el siglo XIX la tradición de construir guitarras de manera artesana, pero también empresas que han dedicado sus esfuerzos a conseguir un instrumento bien hecho pero de coste de producción reducido, en el que el beneficio no está tanto en un instrumento y el prestigio y la calidad del mismo, si no en la venta en cantidad y en la

⁵⁴ Sólo en *Zabaleta's guitar. Casa de Guitarras* (<https://www.zavaletas-guitarras.com/historic-makers/2015/5/19/historic-guitar-markers-of-the-valencia-school>) y en http://members.upc.nl/a.bogaard241/ESPANOL/index_bestanden/TelesforoJulveResearch5.htm se especifica "Escuela Valenciana"

optimización de tiempos de producción, y especialización y mecanización del trabajo. Estas empresas, buscando un reconocimiento de calidad, han tenido artesanos trabajando en el taller de manera tradicional para construir guitarras de calidad, perfectamente terminadas con las mejores maderas y elementos decorativos distintivos.

6. Aunque solo he encontrado dos fuentes que hacen mención específica de Escuela valenciana de guitarra, y solo como recuento de constructores o empresas destacadas, sin especificar características que definirían a esta escuela, sí se puede decir que empieza a haber indicios para que esta escuela sea tenida en cuenta en ámbitos profesionales, tanto de guitarreros como intérpretes, como a nivel musicológico⁵⁵.
7. Valencia no solo ha sido una ciudad en la que se construyen guitarras, sino que también, dado el gran número de artesanos y empresas que hay en la zona, se ha instalado una empresa importadora y exportadora de maderas destinadas a la fabricación de guitarras e instrumentos afines, siendo esta empresa referencia internacional para la compra de productos madereros, herramientas y accesorios dedicados a la construcción de estos instrumentos.

¿Qué podría entonces definir a la Escuela Valenciana de Guitarra?. A falta de un estudio organológico profundo sobre la construcción de ciertas guitarra de alto nivel - en las que se utilizaron los mejores materiales, de coste elevado y construidas totalmente de manera artesanal-, así como las características acústicas de estos instrumentos que puedan aportar algún matiz sonoro que los difiera de otras escuelas, es difícil aportar más datos al respecto. Ello daría pie a un trabajo más extenso en el que se tendrían que analizar muchos instrumentos y consultar a expertos guitarreros sobre la materia. Sin embargo, ya con los datos aportados en este estudio y los indicios anteriormente indicados se puede afirmar que hay un punto que caracteriza esta escuela de construcción: me refiero a aquel instrumento económico, construido artesanalmente pero en el que se ha dividido y especializado el trabajo, en el que para ciertos aspectos no tan importantes en la cuestión acústica se ha mecanizado la producción abaratando costes. Ello origina empresas familiares con pocos empleados con una producción entre 1.000 y 5.000 guitarras al año que pueden producir guitarras de calidad con un precio muy ajustado. Estas empresas se originaron a finales del XIX, algunas han durado casi cien años. A mediados de los años 50 del siglo XX surgieron tantas empresas dedicadas a este sector que Valencia fue considerada la “Capital del mundo de la guitarra”⁵⁶, hoy día estas empresas siguen en activo, han adquirido un reconocimiento internacional y algunas han crecido a empresas con más de cincuenta trabajadores, produciendo unas 30.000 guitarras al año, como por ejemplo Manufacturas Alhambra.

⁵⁵ En Urlik, Sheldon: *A Collection of Fine Spanish Guitars*, Second Edition. Sunny Knoll Publishing Company, 2015 se habla de *comunidad de guitarreros en Valencia y guitarreros valencianos* (págs. 34 y 56) y en Romanillos, José Luis: *La Guitarra Española. The Spanish Guitar*. Opera Tres, Ediciones Musicales, S.L., 1997 se habla de *estilo valenciano* refiriéndose a un método de decoración de marquetería con el uso de la segueta, pág.139.

⁵⁶ Más información en http://members.upc.nl/a.bogaard241/ESPANOL/index_bestanden/TelesforoJulveResearch5.htm Última visita 3-VII-2018

Se pueden encontrar instrumentos más económicos -especialmente los que proceden de China- pero es difícil encontrar guitarras en las que la relación calidad/precio esté tan ajustada. Así ha sido así desde más de cien años y quizá sea ésta la característica principal que defina a la Escuela valenciana de guitarra⁵⁷, es decir, la producción de un instrumento de calidad media en el que se intercalan procesos de fabricación artesanal con procesos mecanizados que abaratan costes y aumentan la producción. Ello no exime de que guitarreros artesanos y modelos especiales de fábricas hechas artesanalmente construyan guitarras profesionales de calidad. Estas guitarras han sido utilizadas por concertistas y profesionales de la música, desde el siglo XVI hasta nuestros días se tiene constancia de este tipo de guitarras, y su futuro análisis serviría para poder definir y caracterizar a un nivel superior la Escuela valenciana de guitarra.

5. BIBLIOGRAFÍA

BOOGART, T (2011). *Telesforo Julve*. Recuperado el 2 de julio de 2008 de: <http://members.upc.nl/a.bogaard241/ESPANOL/index.htm>

CASARES RODICIO, E. (ed. 2002). *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Madrid: Fundación Autor – Sociedad General de Autores y Editores.

ESTEBAN (2005): *Guitarras Antiguas*, Recuperado el 2 de julio de 2008 de: <http://guitarrasantiguas.blogspot.com/>

GÓMEZ AMAT, C. (2007). *Historia de la Música Española. Vol.5 (Siglo XIX)*. Madrid: Alianza Música.

GREENBERG, J. (2015): Historic Guitar Markers Of The Valencia School. En: *Zabaleta's. La casa de guitarras*. Recuperado el 2 de julio de 2008 de: <https://www.zabaletas-guitarras.com/historic-makers/2015/5/19/historic-guitar-markers-of-the-valencia-school>

HAYASHI, Y. (2013). *Guitar Collection in Japan. 26 Classical Guitars 1831-1999*. Japan: S.I.E. (String Instrument Expert) Co. Ltd.

LÁZARO VILLENA, J. (2010). *La Guitarra clásica en la Comunidad Valenciana Siglo XX*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.

PRAT, D. (1934). *Diccionario de Guitarristas y Guitarreros*. Buenos Aires: Casa Romero y Fernández.

RAY, J. (ed., 2014). *La escuela granadina de guitarreros. The Granada school of guitar-makers*. Granada: Diputación de Granada.

RODRÍGUEZ, M. (2009). *Art and craft making classical guitars*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation.

⁵⁷ Urlik, Sheldon: opus cit, pág. 34, habla de *medium quality instruments and occasionally higher quality work*.

ROMANILLOS, J. L. (2008). *Antonio de Torres. Guitarrero, su vida y obra*. Almería: Instituto de estudios almerienses, Fundación Cajamar. Colección Historia:15.

ROMANILLOS, J. L. (2014). *Making a Spanish Guitar*.

ROMANILLOS, J. L. y HARRIS, M. (2002). *The Vihuela de Mano and The Spanish Guitar*. Sigüenza: Sanguino Press.

URLIK, S. (2015). *A Collection of Fine Spanish Guitars from Torres to the Present. Second Edition*. Sunny Knoll Publishing Company.

VINTAGE GUITAR WORLD. Recuperado el 2 de julio de 2008 de:
<https://www.vintage-guitar-world.com/product/salvador-ibanez-1900-2/>

VINTAGE GUITAR WORLD. Recuperado el 2 de julio de 2008 de:
<https://www.vintage-guitar-world.com/product/meister-gitarre-telesforo-julve-1a-luthier-handgebaut-vom-meister-in-1939/>

VINTAGE GUITAR WORLD. Recuperado el 2 de julio de 2008 de:
<https://www.vintage-guitar-world.com/product/andres-marin-um-1900-1a/>

VV. AA. (1997): *La Guitarra Española. The Spanish Guitar*. Madrid: Opera Tres, Ediciones Musicales, S.L.

PROCESOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN RELACIONADOS CON EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS MUSICALES DE CONSERVATORIOS

Juan Bautista Bernat Alcaide

Conservatori Superior de Música "Salvador Seguí" de Castelló - ISEACV

Resum

El nostre compromís i el nostre interès haurien de ser millorar la qualitat en els nostres centres musicals, en concret en els Conservatoris i Escoles de Música. La preocupació per estes circumstàncies ens conduïx a la necessitat de conèixer l'opinió dels professionals directament implicats en l'educació i descobrir quina és la seua opinió respecte a este tema. La raó fonamental que ha motivat realitzar este treball, se centra, en la inexistència d'estudis orientats a esta temàtica relacionats amb els centres musicals a Espanya i concretament de la nostra Comunitat Valenciana.

Planifiquem la nostra investigació realitzant una avaluació de qualitat dels 14 Conservatoris professionals de música dependents de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, i con l'objectiu de mostrar unes ferramentes vàlides i fiables. Açò suposarà per als centres educatius musicals a Espanya, l'obrir un nou i necessari camí en la investigació educativa-musical actual, ja que la necessitat d'avaluació del sistema educatiu musical en els Conservatoris de la Comunitat Valenciana i d'Espanya existix en excés. Els Conservatoris Professionals son centres educatius que estan faltats d'este tipus d'investigacions educatives, al considerar-los ensenyances especials, els quals estan dins de l'espai atribuït a la d'educació secundària.

Paraules clau

Avaluació; qualitat educativa; centres musicals.

Resumen

Nuestro compromiso y nuestro interés deberían ser mejorar la calidad en nuestros centros musicales, en concreto en los Conservatorios y Escuelas de Música. La preocupación por estas circunstancias nos conduce a la necesidad de conocer la opinión de los profesionales directamente implicados en la educación y descubrir cuál es su opinión respecto a éste tema. La razón fundamental que ha motivado realizar este trabajo, se centra, en la inexistencia de estudios orientados a esta temática relacionados con los centros musicales en España y concretamente de nuestra Comunidad Valenciana.

Planificamos nuestra investigación realizando una evaluación de calidad de los 14 Conservatorios profesionales de música dependientes de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, y con el objetivo de mostrar unas herramientas válidas y fiables. Esto va a suponer para los centros educativos musicales en España, el abrir un nuevo y necesario camino en la investigación educativa-musical actual, ya que la necesidad de evaluación del sistema educativo musical en los Conservatorios de la Comunidad Valenciana y de España existe en demasía. Los Conservatorios Profesionales son centros educativos que están faltos de este tipo de investigaciones educativas, al considerarlos enseñanzas especiales, los cuales están dentro del espacio atribuido a la de educación secundaria.

Palabras clave

Evaluación; calidad educativa; centros musicales.

Abstract

We believe our interest and compromise should be to improve the quality of our Musical Centres, particularly in Conservatories and Music Schools. Moved by our concern with this circumstances we felt the need of getting to know the opinion of professionals who find themselves directly involved in the teaching process. The motivation behind this project was the lack of studies oriented on this topic regarding Educational Music Centres in Spain, and specially in our Comunidad Valenciana.

We conceived our investigation as a quality evaluation of the fourteen Professional Conservatories of Music depending on the *Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana*, and hoped to define a valuable and reliable set of tools. This would mark a very necessary new path on the current Musical-Education research in Spanish Music Centres, which has special significance given the lack of such systems we can find nowadays in Spain and the Comunidad Valenciana. Professional Conservatories are Educational Music Centres which are particularly susceptible to the lacking of these kind of evaluation processes due to their status as Special Education Centres, which are referred to the competences of Secondary Education.

Keywords

Evaluation; educational quality; musical centers.

En el año 2010 la Universitat de València y la Conselleria d'Educació i Esport de la Generalitat Valenciana, unen esfuerzos y realizan una evaluación de calidad a los Conservatorios Profesionales de Música de esta Comunidad Autónoma. Desde el Dpto. MIDE, grupo GEM Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València y bajo la tutela del catedrático Dr. Jesús Miguel Jornet Melia, y D^a Purificación Sánchez Delgado, nuestro compromiso y nuestro interés fue desde el primer momento, el de mejorar la calidad en nuestros centros musicales, en concreto en los Conservatorios Profesionales y en consecuencia, que el diseño de este modelo, fuera aprovechado en las diferentes Escuelas de Música. La preocupación por estas circunstancias nos conduce a la necesidad de conocer la opinión de los profesionales directamente implicados en la educación y descubrir cuál es su opinión respecto a éste tema. La razón fundamental que ha motivado realizar este trabajo, se centra, en la inexistencia de estudios orientados a esta temática relacionados con los centros musicales en España y concretamente de nuestra Comunidad Valenciana.

Planificamos nuestra evaluación partiendo de los 14 Conservatorios profesionales de música dependientes en su totalidad de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, ya que en datos del 2011, había registrados 68 conservatorios profesionales de música reglados, 3 conservatorios superiores y 542 escuelas de música. Esta evaluación va a suponer para los centros educativos musicales en España, el abrir un nuevo y necesario camino en la investigación educativa-musical actual, ya que la necesidad de evaluación del sistema educativo musical en los Conservatorios de la Comunidad Valenciana y de España existe en demasía. Los Conservatorios Profesionales son centros educativos que están faltos de este tipo de investigaciones educativas, al considerarlos enseñanzas especiales, los cuales están dentro del espacio atribuido a la de educación secundaria.

Con la seguridad de que con la evaluación se mejora la calidad del sistema educativo, comenzamos esta evaluación educativa. Nos planteamos la evaluación como medio que la comunidad educativa tiene para que la reflexión ayude a un mayor conocimiento objetivo, riguroso y fiable. Compartimos la idea de que la calidad es un concepto relativo y multidimensional, regulada legalmente, haciendo hincapié de que las variables que se utilicen para valorarla han de abarcar todas las dimensiones que entran en juego en cualquier institución. Un centro será de calidad siempre que sea eficaz, estableciendo la valoración positiva de cada una de las dimensiones, efectuando propuestas de mejora en aquellas que obtengan valoración negativa, incorporando un proceso de seguimiento de dichas acciones, que garantice los cambios a través de la mejora.

Hemos elegido el modelo de Programa de Evaluación Institucional para llevar a cabo esta evaluación educativa, partiendo de una base sólida tanto en la parte teórica como en el estudio del funcionamiento y reglamento en la que se rigen estas enseñanzas musicales Profesionales. En este sentido, se ordenaron de la forma siguiente las seis dimensiones del modelo: organización de la enseñanza, recursos humanos y recursos materiales, programa formativo, proceso de la enseñanza, resultados y vinculación con el entorno.

MODELO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

1. Organización de la enseñanza
2. Recursos humanos y recursos materiales
3. Programa formativo
4. Proceso de la enseñanza
5. Resultados
6. Vinculación con el entorno

Dimensiones del modelo de evaluación (Bernat Alcaide 2017)

La primera dimensión *organización de la enseñanza*, se distribuye en tres indicadores, objetivos generales, perfil profesional de las titulaciones y el liderazgo. Se tiene en cuenta aspectos como la estructura organizativa, la tipología de las titulaciones, la viabilidad de los objetivos propuestos, que son el marco de referencia de sus decisiones y actividades, además de la planificación como herramienta que incrementa la eficacia de los centros en la consecución de los objetivos.

La segunda dimensión *recursos humanos y recursos materiales*, constituyen la condición de partida con las que cuenta el centro docente para desarrollar su actividad. Son condiciones de entrada que posibilitan su funcionamiento. Esta dimensión con cinco criterios, se dividen en dos partes los referidos a los recursos humanos que afectan al profesorado, al alumnado a los referidos a los recursos materiales que afectan a los espacios y a la parte financiera.

La tercera dimensión *programa formativo*, estructurado en cuatro indicadores, la estructura del plan de estudios, la diferente programación de las asignaturas, la planificación docente y el programa de formación de los centros. Este plan de formación tan importante en cualquier centro educativo, ya que con él, está descrito la innovación y el futuro de la educación.

La cuarta dimensión *proceso de la enseñanza*, estructurado en cinco indicadores. La optimización del proceso educativo está vinculado a la normalización y al desarrollo de los centros abiertos y flexibles a las necesidades del alumnado. Los aspectos fundamentales en el proceso de la enseñanza son la metodología docente, el trabajo de los alumnos, la evaluación de los aprendizajes la orientación y acción tutorial tan importante y esencial en nuestros días, todos esto debe estar coordinado de una manera significativa.

La quinta dimensión *resultados*, estructurado en cuatro indicadores, resultados de aprendizaje, resultados inmediatos, resultados diferidos y satisfacción de los resultados.

La sexta dimensión *vinculación con el entorno*, se adapta a las características personales de los conservatorios de música, siendo una dimensión nueva dentro del modelo de evaluación institucional, con sus tres indicadores, familias, alumnos e instituciones.

Este modelo está organizado en tres fases:

- A) *Autoevaluación*: Describir y valorar la situación con respecto a las seis dimensiones establecidas, identificando aquellas propuestas de mejora a partir de las cuales se elaboran los planes de actuación que se deberán de poner en marcha una vez concluido todo el proceso.

- B) *Evaluación Interna y Externa*: Un grupo de evaluadores internos del propio centro educativo, evaluarán y recogerán datos del propio centro, realizando un informe de autoevaluación. Otro grupo de evaluadores externos compuesto por lo menos tres personas, analizarán y revisarán el informe de autoevaluación, dato a través de un estudio documental además de una visita a la institución evaluada, redactando así sus propias recomendaciones y propuestas.

- C) *Informe final*: El comité de autoevaluación elabora el informe final teniendo en cuenta tanto el informe de evaluación externa, como el informe de autoevaluación interno. En este informe final se recogen los principales resultados del proceso de evaluación, principales fortalezas y debilidades, para, finalmente elaborar las propuestas de mejora.



Fases del modelo de evaluación (Bernat Alcaide 2017)

Hay que tener en cuenta que el proceso de autoevaluación no responde a una concepción de control o fiscalización de los centros educativos, sino que es un instrumento que puede ser utilizado como herramienta de diagnóstico, para la comunidad educativa de cada centro conozca cuál es su posición y consecuentemente detecte sus áreas de mejora.

En relación con este aspecto, tal y como lo han planteado Martínez-Sánchez y colaboradores (1990), los resultados obtenidos al aplicar el modelo refuerzan el supuesto de partida de que *“el conocimiento y comprensión del funcionamiento de la organización desde las perspectivas de sus integrantes (alumnos, profesores, egresados, equipo directivo y personal administrativo), han permitido la identificación de puntos fuertes y débiles de la vida de los centros”*. Aunque hay que resaltar que ahora solo mostraremos, *“la evaluación y elaboración de instrumentos capaces de realizar evaluaciones de calidad en centros musicales”*.

Para llevar a cabo la investigación nos planteamos en primer lugar un preciso *“Protocolo de actuación”* implicando a todos los agentes que participan en dichos centros, que nos resulte útil para averiguar lo que pretendemos en nuestro estudio y que nos permita alcanzar nuestros objetivos de trabajo.

FASE 1	Toma de contacto entre las partes implicadas en el proceso educativo y elaboración del proyecto de evaluación de calidad (Administración y Centros).	CONSELLERIA DE EDUCACIÓN y UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FASE 2	Formación y sensibilización de las diferentes partes implicadas en el proyecto de evaluación institucional	Por medio de Talleres y visitas a los centros, se forma al profesorado implicado y se sensibiliza a los centros de este nuevo proyecto
FASE 3	Formación de los comités de evaluación internos. CEI	Con la formación de los CEI, se prepara la guía de auto-informe.
FASE 4	Realizar los Instrumentos de Medida. La guía de auto-informe de evaluación para realizar la evaluación institucional.	Elaboración de la guía de auto-informe de evaluación. Elaboración definitiva de los cuestionarios, entrevistas tablas,....., para alumnos, egresados, profesores, equipo directivo, familias, PAS.
FASE 5	Formación de los comités de evaluación externos. CEE	Formación para realizar las visitas a los diferentes centros y completar la evaluación realizar el plan de mejora.
FASE 6	Protocolos de actuación con fechas cerradas.	Análisis de los datos. Realización de los Autoinformes por parte de los CEI. Actuación de los CEE
FASE 7	Elaboración de un plan de mejora	Nombrar los puntos fuertes y puntos débiles dentro del plan de mejora elaborado por los CEE
FASE 8	Control y realización del Plan de Mejora en los centros musicales	Llevar a cabo el Plan de Mejora, durante diversos cursos académicos. Revisión y Control

Protocolo de actuación: Fases del proceso de evaluación (Bernat Alcaide 2017)

En cuanto al trabajo de evaluación realizado, destacaremos en primer lugar entre las muchas facetas trabajadas, el funcionamiento del *“protocolo de actuación”*. Ha sido impecable, ya que ha funcionado a la perfección desde el primer momento. Implicar a todos los agentes de la comunidad educativa -administración, inspectores, jefes de servicio, coordinadores, profesores, etc..-. Adaptar el modelo de evaluación institucional,

a sus propuestas e inquietudes, haciéndolos participes a todos en este proceso. Realizar cursos y talleres de formación en la evaluación institucional, y toda una serie de charlas en los diversos centros para que todos valoraran y se implicasen en este proceso. Todo esto unido a la recogida de información y a la cantidad de muestras obtenidas, hacen del “*protocolo de actuación*” uno de los documentos más importantes a tener en cuenta.

Desde el primer momento nos planteamos dos *objetivos* prioritarios: el primero es el autoestudio y análisis global de los Conservatorios Profesionales de Música, con el fin de mejorar la calidad en sus funciones y condiciones, lo cual ejercerá una notable repercusión en el buen funcionamiento de los centros en general y como segundo *objetivo* de esta evaluación, elaborar un texto que se pueda comprender fácilmente y cuya lectura estimule a instituciones educativas musicales (Conservatorios e incluso Escuelas de Música) a iniciar procesos de evaluación que incidan en la mejora de su organización y su funcionamiento, ofreciendo un modelo concreto de autoevaluación para estos centros musicales, al mismo tiempo que facilitarles los instrumentos y procedimientos necesarios para que los propios instituciones puedan llevar a cabo esta evaluación. Creemos que hemos cumplido con estos dos objetivos, y espero que, en un futuro no muy lejano, nos permita realizar investigaciones más exhaustivas en todos los centros musicales en nuestro país.

Hay que resaltar que la inquietud de cualquier trabajo es adquirir conocimientos para así, optar a la elección del método más adecuado, que nos permita conocer la realidad. Los métodos inductivos están generalmente asociados con la investigación cualitativa, mientras que el método deductivo está asociado frecuentemente con la investigación cuantitativa. La investigación cuantitativa es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables, por lo tanto esta metodología cuantitativa es aquella que permite examinar los datos de manera numérica, especialmente en el campo de la estadística. La investigación cualitativa, utiliza técnicas como la observación y las entrevistas no estructuradas, por lo tanto esta metodología cualitativa, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno que pueda abarcar una parte de la realidad, no obstante no se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible.

Teniendo en cuenta los objetivos generales propuestos y que detallamos en su momento, y la gran diversidad de audiencias involucradas en el proceso, a continuación realizamos una síntesis de los instrumentos y técnicas utilizadas para la recogida de información.

INSTRUMENTOS y TÉCNICAS (Cuantitativos y cualitativos)									
AGENTES	Expertos	Equipo directivo	Profesores	Alumnos	Egresados	Familias	PAS	CEI	CEE
INSTRUMENTOS									
Documentos	Si	Si					Si	Si	Si
Entrevistas		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Protocolo/Tabla	Si	Si	Si					Si	Si
Encuestas			Si	Si	Si	Si			

Instrumentos utilizados (Bernat Alcaide 2017)

Técnicas Cualitativas

a. Documentos.

Los documentos utilizados son variados y van en primer lugar, desde la propia narración de los expertos, al inicio de las primeras guías de evaluación realizadas hasta los Talleres. En segundo lugar, los propios informes finales que realizan los miembros de los CEE, que recogen toda la información acumulada durante el proceso, en las diferentes visitas realizadas a los diferentes Conservatorios y en las cuales se recoge todo tipo de información, en este caso, destacar, la narraciones de sus propias vivencias, tanto de los egresados, alumnos, profesores, PAS y equipo directivo.

b. Entrevistas.

Una de las técnicas más utilizadas es la entrevista. Aunque hay que destacar que la entrevista se puede utilizar tanto dentro de la técnica cualitativa como cuantitativa, ya que puede ser guiada por los propios integrantes de los CCE, aunque también se les puede dar esa libertad de opinión a los entrevistados. Además hay que tener en cuenta que los entrevistadores también pueden tomar nota subjetiva de las respuestas. Los CEE entrevistan y toman nota de las narraciones y explicaciones de los diferentes los agentes implicados en los centros: equipos directivos, profesores, alumnos, egresados, familias y Pas, e incluso a los propios CEI, para así elaborar un informe final.

Técnicas Cuantitativas

a. Recogida de datos.

Para recabar los datos sobre cada uno de los Conservatorios, tanto su estructura, funcionamiento, plan de estudios, proceso de la enseñanza, calidad en los resultados, etc, se necesitan recoger los diferentes documentos oficiales de estos centros y que serán presentados por los propios equipos directivos y los PAS, estos documentos los exige la propia *guía de autoevaluación*, y son recogidos por los CEI y CEE. Además la recogida de documentación sigue sistemáticamente en las propias visitas de los CEE,

en la que los componentes, pueden observar las instalaciones físicas de los centros (aulas, biblioteca, material, etc.).

b. Tablas.

Tanto los CEI como los CEE rellenan unas tablas de evaluación del proceso. Estas tablas constan de 213 ítems de cada una de las dimensiones del modelo, en una escala del 1 al 6 (totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo, poco de acuerdo, de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo). Estas serán analizadas y adjuntadas tanto al informe de Autoevaluación de los CEI como al informe de los CEE.

c. Cuestionarios.

Como se describe en la fase sexta, se realizan una serie de cuestionarios para las diferentes audiencias: profesores, alumnos, egresados y familias. Los cuestionarios redactados en cuestión, tuvieron en cuenta las diferentes dimensiones, indicadores y criterios del modelo institucional, y fueron redactados y consensuados en su momento por los diferentes profesores asistentes a los diferentes Talleres. Posteriormente se consensuaron con las opiniones de los expertos y coordinadores y se consideró la necesidad de proceder a un ordenamiento diferente de los ítems para la presentación de los diferentes criterios, reduciéndose así el número de ítems.

Probablemente, el documento más importante surgido en esta investigación ha sido el “*auto-informe*”, el cual es capaz de extraer de forma detallada, concisa y organizada toda la información de cada uno de los centros. Además, subrayar como dato importante, que ha sido entendido por todos los agentes implicados, y fueron ellos mismos los que en diversidad de reuniones se reformulo de forma profesional y orientativa. Por tanto, es un documento que puede ser utilizado en cualquier centro musical para auto-evaluarse de forma independiente. Un elemento adicional a considerar el hecho de que el auto-informe necesita de las “*tablas de evaluación*” para los comités (CEI, CEE). Éstos distribuidos individualmente a cada uno de los miembros de los Comités, tanto interno como externo, son capaces de recabar toda la información necesaria para realizar un proceso de evaluación y a su vez, proponer un plan de mejora para el centro.

1. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO MUSICAL	2. DIMENSIONES DE EVALUACIÓN	3. SÍNTESIS EVALUATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación centro • Reseña histórica del centro • Infraestructuras • Identificación Equipo Directivo • Especialidades impartidas • Profesorado • Alumnado • PAS • Programación Anual Centro 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización enseñanza Objetivos-Perfil profesional-Planificación • Recursos humanos y materiales Alumnado-profesorado-PAS- espacios -equipamiento- Recursos financieros • Programa formativo Plan estudios-Programaciones-Planificación docente • Proceso de la enseñanza Metodología - trabajo alumnos- evaluación -orientación • Resultados Inmediatos- aprendizaje- diferidos- satisfacción • Vinculación con el entorno Alumnado- Familias- Instituciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalezas y debilidades del centro • Plan de mejora • Anexos

Autoinforme de evaluación (Bernat Alcaide 2017)

Este Autoinforme esta seccionado en tres partes bien definidas y de fácil comprensión y se ajustara al siguiente *Índice*:

- A. Descripción del CPM
- B. Dimensiones de evaluación
- C. Síntesis evaluativa

A. *Descripción del CPM* es la primera parte del auto-informe en la cual se incluirán varios apartados referentes al centro en cuestión. En primer lugar una breve descripción del CPM, en el que se deben de identificar las personas responsables en cada función, el Equipo directivo y los miembros del CEI, se debe de señalar el nº de alumnos y especialidades que realizan, así como los cursos en los que están matriculados, además se debe adjuntar un breve curriculum del profesorado indicando asignaturas y cursos que imparte, para finalizar con los miembros que conforman los PAS, así como sus funciones y sus cargos. Además se adjuntará una breve reseña histórica del centro, con planos acerca de la distribución de las infraestructuras. Para finalizar se redactará una síntesis de la planificación del centro, que contendrá y vendrá bien reflejadas, todas las actividades y proyectos del centro durante el curso académico correspondiente.

B. *Dimensiones de Evaluación*, esta segunda parte del auto-informe, es la que tendrán que validar ahora los expertos. Se ajustara al *Protocolo de Evaluación* realizado, siguiendo los elementos que se aportarán en la hoja de cálculo que servirá de base para la captura de la información. Éstas nacen de las dimensiones del propio Modelo de Evaluación Institucional y del trabajo realizado

en los primeros Talleres, en los que los componentes del propia Comisión de Evaluación Institucional, desarrollaros una serie de indicadores y criterios.

- C. *Síntesis Evaluativa*, esta última parte del auto-informe, incluye la descripción de las fortalezas y las debilidades del Institución educativa el Plan de Mejora Institucional y toda una serie de anexos que se quieran incluir. Para empezar se resumirán las fortalezas y las debilidades por dimensiones, incluyendo la valoración cualitativa por parte del CEI acerca de la importancia de cada una de ellas. Se establecerá un plan de mejora, ajustándolo al modelo de tabla organizacional que se aportara, en esta se incluirán:
- a) Actividades para realizar para la mejora.
 - b) Grado de prioridad:
 - 1. A: Alta; 2. M: Media; 3. B: Baja
 - 2. Responsable institucional.
 - 3. Calendario para abordar la mejora o la consecución de metas.

El presente estudio se ha realizado bajo el marco de un paradigma de complementariedad metodológica cuantitativa-cualitativa que nos ha permitido abordar la complejidad de quehacer en los centros musicales a través de la autoevaluación y con un acompañamiento externo. En estas apreciaciones se confirman, además, el combinar técnicas de recogida de información cuantitativas y cualitativas, si bien es costoso e implica dificultades para su integración, tuvo la ventaja de aportar una mayor cercanía para valorar los componentes valorativos apoyándonos en elementos socio-afectivos, que mejoran la comprensión global de los resultados obtenidos. Así pues, permitió a todos los participantes aportar opiniones directas, que ayudaran a una mejor interpretación de los resultados. Aunque hay que tener en cuenta que este trabajo gira entorno a la redacción de unos documentos capaces de autoevaluar los centros musicales, por lo tanto, aunque se recogieron datos cualitativos a diferentes audiencias, el análisis de estos, no se ha realizado con la misma profundidad que con los datos cuantitativos.

La carencia de investigación no solo es evidente en los centros musicales de la Comunidad Valenciana y del resto de España. Lo cierto es que no es posible abordar esta actividad sin que los responsables de las comunidades educativas se impliquen, como ha sucedido en este caso. Proponemos, además, que el proceso de auto-evaluación sea adoptado para su implementación sistemática que pueda conducir a una evaluación de los cambios ocurridos en la organización como resultado de la implementación de las líneas rojas de mejora. Ello requiere consolidar y formalizar este proceso de evaluación y extenderlo para que pueda tener efecto multiplicador, siendo

utilizado por otros centros musicales – conservatorios superiores, centros elementales o escuelas de música - siempre con el apoyo de asesores en la materia evaluativa.

Para finalizar, proponemos que el proceso de autoevaluación sea adoptado para su implantación sistemática en todos los centros musicales y así poderlos conducir a una evaluación de calidad. Como se ha demostrado en este estudio, los instrumentos utilizados junto con el protocolo de actuación, además de ser válidos y fiables, son de fácil manejo y de adaptación en cualquier centro musical. Si bien esta autoevaluación supondrá para los centros, admitir cambios tanto en la organización como en los resultados, ya que estarán sujetos a las líneas de mejora propuestas.

A la vista de los resultados obtenidos en esta evaluación, consideramos que el proceso de autoevaluación con un acompañamiento externo puede y debe extenderse a los centros musicales, tanto Conservatorios Profesionales, como Conservatorios Elementales, y también Conservatorios Superiores, además de a todo tipo de Escuelas de Música. También sería de gran acierto para la mejora de todos estos centros musicales, la necesaria formación de un grupo de trabajo que evalúen, de manera sistemática los diferentes aspectos de la vida académica de estos centros musicales. Y que permita, disponer de bancos de datos adecuados en los diferentes niveles musicales, acerca del rendimiento de estos, y así, ir avanzando en el análisis del impacto de las innovaciones de este tipo de procesos. Todo ello sólo podrá darse en un marco de desarrollo de la innovación que integre de manera adecuada la evaluación como instrumento dinamizador de mejora.

El contexto de cambio de las Enseñanzas Artísticas que nos espera y vuelvo a reincidir en que las autoridades educativas han de desempeñar un papel fundamental para facilitar la puesta en marcha de este proceso dotándolo de los medios económicos y estableciendo el marco legal de referencia. A este respecto es necesario desarrollar una serie de programas encaminados a facilitar la evaluación de calidad de las enseñanzas artísticas, con verdaderos profesionales. La instrumentación de cualquier proceso de evaluación de la calidad educativa debe culminar con una serie de valoraciones o juicios de valor sobre los resultados obtenidos que constituyan una referencia tanto para los gestores de centros, como para las autoridades educativas. De nada sirve diseñar un plan de evaluación y mejora de la calidad, si de él no se desprenden toda una serie de recomendaciones acerca del cumplimiento de los objetivos planteados y de los procesos de innovación diseñados.

BIBLIOGRAFÍA

- ABARCA PONCE, M P. (1989). *La evaluación de programas educativos*. Escuela española. Madrid.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (1998). *El liderazgo de calidad total*. Escuela Española. Madrid.
- ÁLVAREZ, R. V. y MARTÍNEZ A. L. (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BAKIEVA, M. GONZÁLEZ-SUCH, JORNÉT MELIÀ, J.M., (2013). Consideraciones metodológicas sobre la evaluación de la competencia oral en L2. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 1-20.
- BERNAT, JB. SÁNCHEZ, P. JORNÉT J.M. y De DIOS, A. (2015). Una Aproximación a un Modelo de Evaluación Institucional de los conservatorios profesionales de música y danza. En. C. Cabedo, R. Juncos Y J. P. Valero (Eds). *Enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana: Marco Teórico para su evaluación desde un modelo de Cohesión Social* (pp. 63-69). Valencia: Conselleria D'Educació, Cultura I Esport Universitat de València
- BERNAT ALCAIDE, J.B. (2017). Diseño y validación de un modelo de evaluación institucional para los conservatorios profesionales de música de la Comunidad Valenciana. *Tesis doctoral*. Universitat de València
- DE MIGUEL, M. (1985). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. *Cuadernos de Sección de Educación*, 8, 29 -51.
- DE MIGUEL, M. (1997). *Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria: Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- DE MIGUEL, M. (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de educación educativa*, 18(2), 289-317.
- ESCUADERO, F.T. (2000^a). Evaluación de centros e instituciones educativas: Las Perspectivas del evaluador. En D. González, E. Hidalgo y J. Gutiérrez, (Coords.), *Innovación en la Escuela y Mejora de la Calidad Educativa* (pp.57-76). Granada, Grupo Editorial Universitario.
- GONZÁLEZ-SUCH, J. (1998). *Evaluación de la Docencia Universitaria*. Valencia, C.S.V.
- GONZALEZ-SUCH, J. (2009). La evaluación del profesorado universitario. En J. M. Jornet (Ed.), *La letra sin sangre entra: Testimonios sobre la educación en la España Democrática (1978-2008)* (pp.189-203). Valencia, P.U.V.
- GONZALEZ-SUCH, J., JORNÉT, J.M. y PEREZ-CARBONELL, A. (1999). Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario. *Bordón*, 51(1), 95-113.
- GONZALEZ-SUCH, J., JORNÉT, J.M., PEREZ-CARBONELL, A. y FERNÁNDEZ, M.R. (1994). Factores intervinientes en la valoración del profesor por parte del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 292-300.

- JORNET MELIÁ, J.M., y LEYVA BARAJAS, E. (2008). Estándares para la Evaluación de las Escuelas. Ponencia presentada en las 1ª Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior, 17, 18,19 de septiembre. Ciudad de Mexico, D.F.
- JORNET, J. M.; SUÁREZ, J. M. y BELLOCH, C. (1998). *Metodología de Evaluación de Programas de Formación Profesional, Ocupacional y Continua.*
- JORNET, J.M. (2001). *Proyecto docente de investigación. Cuerpo catedrático de Universidad.* Valencia: Universitat de Valencia. (Inédito).
- JORNET, J.M. y GONZÁLEZ SUCH, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre educación*, 16, 103-123.
- JORNET, J.M. y SUAREZ, J. (1997). *Evaluación de la formación profesional, ocupacional y continua en la ciudad de Valencia. Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (Aidipe).* Recuperado el 12/06/2015, de <http://akane.udenar.edu.co/ceilat/congresos/archi-vo.php?id=15>.
- JORNET, J.M. y SUÁREZ, J. M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 14(2), 141 - 163.
- MARTINEZ-SANCHEZ, A. (1980). *Evaluación de Centros Docentes. Objetivos Educativos.* Buenos Aires, Editorial Docencia.
- MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, A., BELDA, J., MAZZOLA, A., ULIZARNA, J., MARQUÉS, J. y PERELLÓ, F. (1990). *Evaluación de centros y mejora de la educación (estudio de las instituciones de menores de Valencia).* Comunicación presentada en el Congreso de Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Abril, Valencia. *ista Española de Pedagogía*, 60 (221), 2750.
- MEC. (1996). *La evaluación psicopedagógica. Modelo, orientaciones, instrumentos,* Centro de Desarrollo Curricular.
- MUÑOZ CANTERO, J. M. (2000) "Evaluación y gestión de calidad de los centros educativos". En González Ramírez, T. *Evaluación de calidad. Un enfoque metodológico.* Málaga. Aljibe. 159-201.
- MUÑOZ CANTERO, J.M. (2007) "Garantía de calidad en el espacio Europeo de Educación Superior". XIII Congreso nacional de modelos de investigación Educativa. Donosti-San Sebastián. AIDIPE.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000). La evaluación de programas evaluativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18 (2), 261-288.
- PEI (2007). Programa de evaluación institucional. Guía de evaluación externa 2007. ANECA.
- RÍOS DE DEUS P. (2003). Tesis doctoral "Evaluación de la calidad del personal administración y servicios en la universidad de A Coruña. Facultad de ciencias de la educación.

- SÁNCHEZ D, M P. (2003). *Estudio diferencial por género en indicadores de rendimiento en educación primaria*. Tesis doctoral. Dirigida, por Jornet M. J.M. y Villanueva, B. P. València: Universitat de València, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.
- TEJEDOR, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 15-37.
- TEJEDOR, F.J. (1997). Informes en Evaluación Institucional. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 471-798.
- TEJEDOR, F.J. y JORNET, J.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número especial. Consultado 17/11/11 en: http://redie.uabe.mx/numesp1/contenido_tejedorjornet.html.

Arts escèniques i audiovisuals: Òpera i cinema com a models d'integració dramàtica

David Monrabal García
Conservatori Superior de Música de Castelló

Resum

L'aparició de la fotografia i la necessitat inherent de posar les imatges obtingudes en moviment, va servir com a detonant per un desenvolupament tecnològic al qual no foren aliens les arts escèniques. Des de llavors, ja al segle XX, la forma d'entendre l'escena amplià les seues fronteres passant a formar part de la dimensió audiovisual de l'art i l'espectacle. En aquest context, pot ser, l'exemple més representatiu el trobem en l'òpera i el cinema, concretament en la transposició d'elements dramàtics d'un art cap a l'altre i en la seua capacitat d'integrar-los.

A més dels elements estrictament teatrals, com la utilització de personatges, attrezzo, escenografia, il·luminació, etc., l'art de l'òpera aportaria al sèptim art el seu senyal d'identitat més representatiu: la permanent utilització de la música com a recurs dramàtic, però també, i en un plànol pot ser més importat, la necessitat d'integració dramàtica de la partitura en funció d'una estructura narrativa minuciosament dissenyada. Així, identifiquen dos esdeveniments artístics que, per la seua entitat dramàtica, varen suposar un vertader canvi de paradigma a l'hora d'entendre l'evolució de les arts escèniques i la posterior fusió amb les arts audiovisuals.

El primer d'aquests esdeveniments fa referència a la creació de la trilogia Mozart-Da Ponte; integrada per les òperes *Le nozze di Figaro*, *Don Giovanni* i *Così fan tutte*. El segon, el situem en l'estrena de, pot ser, una de les majors creacions escèniques de la història de la música: la tetralogia wagneriana de *L'anell del Nibelung*. En ambdós casos, les aportacions narratives adquireixen una transcendència extraordinària, considerant que introduïren bona part de les claus dramàtiques que expliquen el fenomen d'integració entre les arts escèniques i les arts audiovisuals.

Paraules clau

Òpera; cinema; Mozart; paradigma; integració.

Resumen

La aparición de la fotografía y la necesidad inherente de poner las imágenes obtenidas en movimiento, sirvió como detonante para un desarrollo tecnológico al que no fueron ajenas las artes escénicas. Desde entonces, ya en el siglo XX, la forma de entender la escena amplió sus fronteras pasando a formar parte de la dimensión audiovisual del arte y el espectáculo. En este contexto, posiblemente el ejemplo más representativo lo encontremos en la ópera y en el cine, concretamente en la

transposición de elementos dramáticos de un arte hacia el otro y su capacidad de integrarlos.

Además de los elementos estrictamente teatrales, como la utilización de personajes, atrezzo, escenografía, iluminación, etc., el arte de la ópera aportaría al séptimo arte su seña de identidad más representativa: la permanente utilización de la música como recurso dramático, pero también, i en un plano posiblemente más importante, la necesidad de integración dramática de la partitura en función de una estructura narrativa minuciosamente diseñada. Así, identificamos dos acontecimientos artísticos que, por su entidad dramática, supusieron un verdadero cambio de paradigma a la hora de entender la evolución de las artes escénicas y la posterior fusión con las artes audiovisuales.

El primero de estos acontecimientos hace referencia a la creación de la trilogía Mozart-Da Ponte; integrada por las óperas *Le nozze di Figaro*, *Don Giovanni* i *Così fan tutte*. El segundo, lo situamos en el estreno de, posiblemente, una de las mayores creaciones escénicas de la historia de la música: la tetralogía wagneriana de *El anillo del Nibelungo*. En los dos casos, las aportaciones narrativas adquieren una transcendencia extraordinaria, considerando que introdujeron las claves dramáticas que explican el fenómeno de integración entre las artes escénicas y las artes audiovisuales.

Palabras clave

Ópera; cine; Mozart; paradigma; integración.

Abstract

The appearance of photography and the inherent need to put the images obtained on motion, served as a trigger for a technological development to which the performing arts were not alien. Since then, in the twentieth century, the way of understanding the scene has expanded its borders becoming part of the audiovisual dimension of art and entertainment. In this context, we can find the most representative examples in opera and cinema, specifically in the transposition of dramatic elements from one art to the other and their capacity to integrate them.

In addition to the strictly theatrical elements, such as the use of characters, props, scenery, illumination, etc., the art of opera would contribute to the seventh art its most representative hallmark: the permanent use of music as a dramatic resource, but also, and in a possibly more important plane, the necessity of dramatic integration of the score based on a meticulously designed narrative structure. Thus, we identified two artistic events that, due to their dramatic nature, represent a true paradigm shift when understanding the evolution of the performing arts and the subsequent fusion with the audiovisual arts.

The first of these events refers to the creation of the Mozart-Da Ponte trilogy; integrated by the operas *Le nozze de Figaro*, *Don Giovanni* and *Così fan tutte*. The second, we place it at the premiere of, possibly, one of the greatest stage creations in the history of music: the Wagnerian tetralogy of *The ring of Nibelung*. In both cases, the narrative contributions acquire an extraordinary transcendence, considering that

they introduced the dramatic keys that explain the phenomenon of integration between the performing arts and the audiovisual arts.

Keywords

Opera; cinema; Mozart; paradigm, integration.

1. INTRODUCCIÓ

Després de quasi mig segle d'una incessant evolució de tot el que envoltava la tecnologia i les tècniques fotogràfiques, ja en les acaballes del segle XIX, l'aparició de diferents tipus d'artefactes capaços de projectar seqüències d'imatges prèviament obtingudes era una realitat consolidada. Així, des de les primeres impressions d'imatges sobre superfícies platejades¹, i posteriorment en paper, se succeïren diferents propostes per a desenvolupar el innovador fenomen de projecció d'imatges en moviment. Com a botó de mostra, en maig de 1893, Thomas A. Edison presentava al món el kinetoscopi, un dels antecedents directes del cinematògraf, amb la convicció de que, per exemple, els espectacles d'òpera podrien ser filmats i reproduïts posteriorment de forma absolutament fidel².

Les reflexions d'Edison en relació a la projecció d'òperes prèviament filmades poden resultar anecdòtiques, però no deixen de representar un pensament premonitori en referència al bot tecnològic que obriria la porta al desenvolupament de les arts audiovisuals. Un detonant que amb el temps es va rebel·lar com el catalitzador que va possibilitar la integració de les arts escèniques amb els formats cinematogràfics i televisius sense alteracions en el contingut del missatge original i mantenint els seus elements més característics: la permanent utilització de la música; com és el cas, per exemple, de l'òpera o el ballet, i la consolidació de les seues estructures narratives en relació al seu desenvolupament sobre la línia temporal de la seua posada en escena o representació.

Des de la segona meitat del segle XX, fonamentalment, l'art de l'òpera i l'art del cinema han intercanviat elements fins a arribar a fusionar virtualment els seus formats narratius. Actualment, per exemple, és possible assistir a estrenes en rigorós directe de produccions operístiques projectades en sales de cinema convencionals. Per altra part, hem pogut veure també com les òperes s'adaptaven directament al suport formal del sèptim art. Així, directors de cinema de reconegut prestigi com Otto Preminger (*Porgy & Bess*), Joseph Losey (*Don Giovanni*), Ingmar Bergman (*La flauta màgica*), Franco Zeffirelli (*Tosca*), Kenneth Branagh (*La flauta màgica*), han filmat òperes directament en format cinematogràfic.

Aleshores, cal preguntar-se, no només per la transformació, o no, dels elements participants en la seua transposició d'un format cap un altre, també cal qüestionar-se

¹ Daguerreotips.

² "Crec que en els pròxims anys, pel meu propi treball i el de Dickson, Muybridge, Marey, i altres que no dubtaran de participar en aquest camp, la *gran òpera* podrà ser oferida al Metropolitan House a Nova York sense cap canvi respecte a l'espectacle original, amb artistes i músics morts fa molt de temps" (Lewis Dyer i Commerford Martin, 2012, p. 171).

per raó de quins paràmetres o processos dramàtics pot dur-se a terme un fenomen de transposició d'elements dramàtics i formals entre manifestacions artístiques, en principi, tan diferents, i quin ha sigut el nivell d'influència dels espectacles d'òpera en la creació i desenvolupament del cinema com a art. Evidentment, es tracta d'un fenomen estretament relacionat, tant en el cas de l'òpera com el cinema, amb la constant utilització de la música com a fonament dramàtic. Però no és l'única raó. La relació entre òpera i cinema va molt més enllà, abastant fins a les estructures dramàtiques més profundes subjacents al contingut argumental de la seua narració, i al plantejament formal de la seua partitura, o banda sonora.

En la història de la música, dins de l'àmbit de les arts escèniques, podem assenyalar dos esdeveniments fonamentals que, pel seu grau d'excel·lència i indubtable transcendència, s'han convertit en referents dramàtics d'incontestable rellevància. Esdeveniments artístics que, amb la perspectiva del temps, s'han revelat com a veritables monòlits de les arts escèniques; referència ineludible per a la creació d'innombrables òperes, ballets, comèdies, etc., fins a l'aparició del cinema. En primer lloc, hem de fer referència a la trilogia Mozart-Da Ponte; cicle operístic integrat per *Le nozze di Figaro*, *Don Giovanni* i *Così fan tutte*, que Wolfgang Amadeus Mozart va escriure en els anys vuitanta del segle XVIII en estreta col·laboració amb el llibretista italià Lorenzo Da Ponte. En segon lloc, hem de referir-se a la tetralogia de *L'anell del Nibelung* de Richard Wagner; integrada per les òperes *Das Rheingold* (*L'or del Rhin*), *Die Walküre* (*La valquíria*), *Siegfried* (*Sigfrid*) i (*Götterdämmerung*) *L'ocàs dels déus*, totes escrites a partir de texts originals del mateix compositor.

Mitjançant la comprensió dels elements i processos narratius que integren cadascuna de les òperes, podem arribar a afirmar que, com assenyala Monrabal (2017), la trilogia Mozart-Da Ponte no solament és un precedent directe de *L'anell del Nibelung*, sinó que, a més a més, tenint en compte l'entitat de la trilogia en conjunt, és l'únic precedent comparable per la seua capacitat d'integració dramàtica; pel disseny dels seus personatges, per la fluïdesa de les seues trames i, en definitiva –i per damunt de tot–, per la qualitat de l'estructura narrativa de *Le nozze di Figaro*, *Don Giovanni* i *Così fan tutte*. Podríem dir que cada una de les tres obres ens ofereix un tractament dramàtic “perfecte”; els fonaments que el mateix Mozart reclamava com essencials per crear la seua música.

El propòsit d'aquest assaig d'investigació se centra bàsicament a conceptualitzar les claus dramàtiques de la trilogia Mozart-Da Ponte i en revelar l'abast potencial de la seua influència posterior. La tetralogia de Wagner, sobre la que s'ha teoritzat i debatut àmpliament, està estretament relacionada, especialment en termes de conceptualització narrativa, amb el treball desenvolupat per Mozart i Da Ponte, malgrat que entre els dos cicles operístics hi ha quasi un segle de diferència. Wagner va recollir el testimoni deixat per Mozart i Da Ponte, encara que, probablement, de forma no absolutament conscient, i va dur *L'anell del Nibelung* fins a un nivell d'integració artística com –obra d'art total³– fins a la que no s'havia arribat mai, i que des de llavors ni siquiera s'ha tractat d'abastar, almenys en format operístic.

³ “Richard Wagner exerted an influence on film accompanists from the beginning. His theory of the *Gesamtkunstwerk* (total art work) provided a model for the ways in which music could be attentive to the drama, and his use of the leitmotif became a model for unifying the accompaniment and clarifying the story” (Kalinak, 2010, p. 46).

La trilogia Mozart-Da Ponte, com a precedent del cicle d'òperes de *L'anell del Nibelung* i, per extensió⁴, dels fonaments narratius del cinema, podem afirmar que passa certament "desapercebuda". En opinió de Monrabal (2017), si la tetralogia Wagneriana és paradigmàtica per la seua coherència dramàtica, especialment en relació a l'elevat grau d'elaboració en la utilització de la música, la trilogia Mozart-Da Ponte es deu contemplar com un paradigma dramàtic en si mateix. Un model narratiu entès com un paradigma d'interacció dramàtica de funcionament anàleg al que s'instauraria, junt amb l'organització dels elements musicals heretats de la tetralogia de Wagner, més d'un segle després al sèptim art. La transposició directa de procediments, especialment en tot el referent a la utilització del leitmotiv⁵ com a "mecanisme" incontestable del funcionament més elemental de la banda sonora en el cinema, va suposar un element clau en l'evolució del cinema tal com l'entendem avui en dia.

Lògicament, no podem considerar l'ús del leitmotiv en la tetralogia com la pedra angular en termes estrictament musicals. Òbviament, té una gran transcendència, especialment en el context de la producció wagneriana, però no és l'element fonamental. La utilització del recurs dramàtic del leitmotiv en la trilogia Mozart-Da Ponte, encara que no és ni molt menys comparable pel seu grau d'elaboració i concreció al plantejat per Wagner, sí proporciona un suport estructural idoni, de manera que la funció d'aquests motius conductors sempre tinga el potencial de ser efectiva des del punt de vista narratiu. Hem de tenir en compte que els leitmotifs estan associats a elements dramàtics d'especial rellevància, però la seua efectivitat també depén d'un desenvolupament coherent de la dinàmica narrativa de les escenes. En opinió de Monrabal (2018), elements dramàtics especialment relacionats amb el corresponent contingut argumental que deuen produir-se i disposar-se en una ubicació temporal específica. Les claus d'aquestes ubicacions –l'essència estructural del seu paradigma narratiu– es troben continguts en la trilogia Mozart-Da Ponte.

2. OBJECTIUS I FOCALITZACIÓ METODOLÒGICA

En primer lloc, establim els paral·lelismes entre òpera i cinema en funció dels elements dramàtics amb transcendència formal. Concretament a través de la identificació de les claus dramàtiques (contingudes en la trilogia Mozart-Da Ponte i la tetralogia de *L'anell del Nibelung*) que permeteren obrir una porta a la transposició dels elements narratius característics d'un art cap a l'altre, fonamentals per explicar el seu potencial d'integració i convergència dramàtica.

⁴ La influència de Wagner en el món del cinema des dels seus començaments està fora de tot dubte. Molts dels compositors que van seguir la línia estètica de Wagner van arribar a treballar a Hollywood creant música per a pel·lícules.

"The background of men like Steiner, Korngold and Waxman made them perfectly suited to accomplish the musical need of the time. Essentially 19th century composers writing in a late 19th century and early 20th century style, they were able to bring quality music to films. They had an excellent grasp of harmony, melodic development, and other compositional techniques such as passacaglia and leitmotif [...] And perhaps most importantly, they had through knowledge of the music dramas, the operas of the 18th and 19th century" (Davis, 1999, p. 42).

⁵ "Translated literally, 'Leitmotiv' means 'leading motif'. The adjective does not mean 'chief', as though it described a motif, or theme, that occupies a hierarchical position superior to that of a score's other motifs; rather, it means 'directing', and it refers to a musical idea that serves 'to guide', or 'lead' the listener through the narrative" (Wierzbicki, 2009, p. 144).

En segon lloc, identificarem els esdeveniments artístics que propiciaren aquest fenomen de transposició dels seus procediments narratius de l'òpera en direcció cap al discurs cinematogràfic. En tercer lloc, observarem les repercussions de l'encreuament del llindar tecnològic que suposà l'aparició de les tècniques fotogràfiques i del cinema i el seu posterior desenvolupament. Finalment, presentarem les conclusions d'investigació.

La perspectiva metodològica, fonamentada en la possibilitat d'establir homologies estructurals entre la narrativa operística i cinematogràfica, establirà les seues bases a través de la semiòtica, concretament a través de l'òptica que ens proporciona la semiologia de la representació escènica. Tanmateix, en aquest assaig d'investigació no s'abordaran els resultats quantitatius d'un potencial anàlisi, tractant de fixar, a través d'una conceptualització qualitativa, els paràmetres d'una focalització metodològica integral. Una metodologia capaç d'implementar una observació detallada que cadascun dels sistemes de signes que formen part de qualsevol realitat escènica o audiovisual, i els elements, mecanismes o processos que activen la seua interacció.

2.1. Estat de la qüestió

Pot ser, les línies d'investigació que més han aprofundit en el fenomen de vinculació entre diferents sistemes significants, han estat les relacionades amb l'estudi dels signes des de la perspectiva proposada per la semiòtica com a disciplina científica. Així, per exemple, s'han desenvolupat teories on la identificació d'homologies estructurals resultava clau de cara a poder esbrinar en funció de quines unitats mínimes significants adquiria sentit la transposició d'una estructura cap una altra, o la comparació entre dues realitats estructurals amb l'objectiu d'extraure determinades claus d'integració i convergència. La llista d'autors vinculats al pensament semiòtic amb un perfil estructuralista, o no, resulta de tot punt inabastable, però des d'aquest assaig no podem deixar de mencionar a autors com Panovsky, Propp, Mukařovský, Kowzan, Eco, Barthes, Genette, Fischer-Lichte, Bobes Naves, Albaladejo Mayordomo o González Martínez, entre altres.

Tradicionalment, les línies d'investigació que s'han ocupat de les òperes de Mozart han estat centrades quasi exclusivament en la seua faceta com a compositor. Situació que ha dificultat l'observació de la seua producció escènica des d'altres punts de vista. De l'obra d'autors com Nissen, Nohl, Abert, Bie, Chantavoine, Dent, Einstein, Paumgartner, Hildesheimer, Noske, Gallarati, Kunze, Brophy, Rice, Waldoff, Cairns, Steptoe, Alier, Martín López, etc., podem extraure, com una de les reflexions fonamentals relacionada amb la producció operística de Mozart (qüestions estrictament musicals a part), la progressiva consideració del valor dels texts amb els quals treballà el compositor, especialment els llibrets de la trilogia que va compondre amb la col·laboració de Lorenzo Da Ponte. A més a més, igual que en el cas de Wagner, a partir de les fonts bibliogràfiques primàries; com són les cartes de Mozart, o la bibliografia de Da Ponte, també poden extraure una reflexió fonamental: la idea de comptar amb un material literari amb la suficient qualitat per a poder integrar la música, o el propi valor poètic dels texts, dins d'una estructura dramàtica oberta i coherent.

En relació a l'obra de Wagner, simplement dir que, malgrat tot, la quantitat d'informació que hi ha referida a la seua obra (en gran quantitat escrita pel mateix compositor), en molts casos, les línies d'investigació s'han adreçat cap a qüestions

ideològiques o, senzillament, polèmiques. Lògicament, no podem deixar de fer menció a les seues teories sobre *l'obra d'art total* o *l'obra d'art del futur*, on, certament, el compositor de Leipzig teoritza en profunditat sobre les claus dramàtiques d'integració que deuen caracteritzar a l'art de l'òpera. Així, tampoc podem deixar de ressenyar els treballs d'autors com Gregor-Dellin, Borchmeyer, Geck, Millington, Spencer, o més recentment, de Bribitzer-Stull.

3. ÒPERA I CINEMA: LA TEMPORALITAT COM A PARÀMETRE DE CONVERGÈNCIA

El tratamiento de la temporalidad que el film introduce no carece, ciertamente, de efectos en la cultura contemporánea: ha propuesto de una forma tan violenta un nuevo modo de entender la sucesión y la contemporaneidad de los acontecimientos que incluso las demás artes han reaccionado ante esta provocación. (Eco, 1970, p. 197)

Una de les característiques narratives del cinema com a suport formal és la permanent utilització de la música amb un sentit dramàtic lligat, de forma especialment transcendent, al desenvolupament del contingut argumental de la narració i, indefectiblement, al factor de la seua temporalitat. Una característica que realment no representa una innovació si tenim en compte la seua tradicional utilització en les arts escèniques, però sí la consolidació d'un important procés d'evolució en un sentit estrictament dramàtic, ja que cap altre format escènic ha buscat un plantejament de paradigmes temporals tan concrets com va establir la narrativa del sèptim art virtualment des de els seus inicis.

En relació a la utilització de la música dins del context de la narrativa cinematogràfica, en principi, resulta impensable que l'acció dramàtica haja de supeditar-se senzillament a una successió de diferents números musicals. Així, teòrics com González Martínez (2009, p. 269) consideren simplista eixa possible generalització. En opinió de l'investigador espanyol; "casi nunca es así y cuando se ha hecho, sobre todo en el caso de la ópera, lo que se ha obtenido como resultado son obras de enorme belleza musical y escaso interés dramático. Pero sí es cierto que el compositor debe buscar un equilibrio musical general". Un equilibri que, com a punt de partida sobre el que es fonamenta la creació del projecte narratiu d'una òpera, deu ser necessàriament coherent amb la seua estructura dramàtica.

Parlar de convergència entre cinema i òpera és fer-ho necessàriament, com hem assenyalat abans, en termes de transposició de diferents components dramàtics d'un art cap a un altre; entre una representació de tipus escènic i una representació audiovisual. De la mateixa manera, es tracta de l'observació dels seus components interns essencials; com, per exemple, poden ser els leitmotivs, dels paràmetres o elements que els activen i fan que adquirisquen un sentit o un altre, dels processos narratius que descriuen i de la identificació de les seues homologies estructurals.

Probablement, la característica o paràmetre essencial que més vincula l'òpera amb el cinema siga el component de temporalitat inherent a la seua posada en escena o projecció audiovisual. Tenint en compte que el seu tractament argumental i narratiu; la disposició dels esdeveniments dramàtics o les accions que se succeeixen, es defineix fonamentalment mitjançant el desenvolupament de les seues línies de trama sobre el suport temporal que elles mateixes descriuen, i a més a més, ho fan en perfecta simbiosi amb el contingut musical inherent a ambdós formats artístics. Per tant, opera i

cinema; cinema i òpera, deuen aspirar a identificar les claus de convergència amb l'objectiu d'aprofundir en l'experiència de l'apreciació artística.

3.1 La trilogia Mozart-Da Ponte

Each of Mozart's majors operas it its own cosmos, as a vivid and self-sufficient as the *cosmoi* created by Shakespeare's majors plays. (Brophy, 2013, pos⁶. 467)

Dins de la immensa producció escènica que es va desenvolupar al llarg dels segles XVII i XVIII, on l'òpera com a gènere va evolucionar, entre altres condicionants, a través de diferents intents de reforma, el cicle d'òperes sorgit de la confluència entre la genialitat de Mozart i la mestria de Da Ponte representa, molt probablement, un dels esdeveniments artístics amb major repercussió i transcendència en la forma d'entendre les arts escèniques.

Considerant els preceptes escènics vigents al classicisme, les òperes que Mozart va escriure juntament amb Da Ponte mostraren una concepció teatral molt per damunt de la mitjana de l'època. En opinió de Kunze (1990, p. 245), en les òperes de Mozart, el classicisme musical es revelà exemplarment com a teatre. "Cada una de estas obras representa un mundo completo y total en sí mismo, con un tono, sentido y fisionomía absolutamente peculiares". Segons Kunze, la trilogia Mozart-Da Ponte representa la suma de quant, des de la perspectiva de l'obra de Mozart, podia abastar la comèdia pel que fa a plenitud i paràmetres no mesurables. En el conjunt de la trilogia es revela, no sol la increïble frescor de la idea i de l'estructura de la comèdia, sinó també una precisa convivència entre els seus elements característics i les formes musicals del classicisme, donant peu a un perfecte equilibri entre la teatralitat i l'organització del sentit musical.

No obstant l'assenyalat en el paràgraf anterior, en línies generals, la valoració del material literari que proporcionà Da Ponte va quedar en un segon pla respecte al treball de Mozart. Pràcticament, fins al començament del segle XX, excepte en casos puntuals, no se li atorgà al llibretista, el mèrit que indubtablement mereixia, atribuint l'elevat resultat artístic de la trilogia quasi exclusivament al geni de Mozart. Així, musicòlegs com Paolo Gallarati (1989, p. 226) atorguen al llibretista italià el mèrit d'elaborar el desenvolupament i l'enllaç de les escenes de les òperes de forma més orgànica, de manera que el seu ordre respecte en tot moment el sentit narratiu i el seu desenvolupament temporal. Per aconseguir-ho, Da Ponte, entre altres procediments, expandeix i multiplica les intervencions de conjunt, transgredint amb la tradicional relació numèrica que es produïa entre aquests i les àries.

With this variety of internal contrasts, Da Ponte gave Mozart the chance to tie the entire scene together as a series of rigorously connected dynamic events. Life unfolds through the music. The dramaturgical principle governing these three scenes is that of a *tranche de vie*, the realistic representation of daily life. (Gallarati, 1989, p. 227)

Amb la reflexió de l'anterior cita, Gallarati indubtablement fa referència a un dels elements més determinants en la creació de les òperes de la trilogia Mozart-Da Ponte: la dinàmica narrativa de les escenes. Encara que no siga un concepte que l'autor italià referencie de manera explícita amb eixa denominació, el desenvolupament de l'acció dins de les escenes té per ell una especial repercussió en la seua factura narrativa. En opinió de l'investigador italià (1989, pp. 230-31), el realisme que caracteritza el diàleg

⁶ Posicionament del text segons el format Kindle.

musical en l'acció de les escenes de conjunt, també ocorre en les àries, que Mozart freqüentment condensa i redueix amb el fi d'evitar la sensació que el temps es para, circumstància que produeix una distorsió sistemàtica en la relació entre partitura i llibret. Segons Gallarati, la mida del temps dins d'un context musical no deu considerar-se com un ximple comptador, altrament, deu estar necessàriament vinculada amb la interacció de tots els elements de la partitura. En opinió de Gallarati, dins de l'obra teatral de Mozart, existeix una tensió⁷ constant entre els factors rítmics, melòdics, harmònics i les proporcions del fraseig musical, elements que participen plenament de la percepció de realitat de les accions dels personatges.

Indubtablement, Mozart –com va reflectir repetidament al seu epistolari– necessitava disposar de bons llibrets, d'històries ben construïdes; sense fissures narratives, d'un material literari capaç d'eleva la seua música i impulsar les seues creacions escèniques a un nivell superlatiu. Mozart i Da Ponte proporcionaren un nou punt de vista a l'art de l'òpera de finals del segle XVIII, atorgant una perspectiva eminentment integradora als seus elements dramàtics essencials: la música i el text.

En virtut de la qualitat de la seua cohesió dramàtica, *Le nozze di Figaro*, *Don Giovanni* i *Così fan tutte*, poden considerar-se com una saga operística “completa”, malgrat l'aparent disparitat que podem extraure d'una primera aproximació al conjunt de les tres òperes. Però, aquesta possible percepció només es manifesta en relació al contingut argumental, no en el seu tractament narratiu –molt similar en les tres òperes– ni en el sentit temàtic o el to dramàtic de la trilogia en conjunt. A partir de l'anàlisi dramàtica de cadascuna de les òperes de la trilogia (Monrabal, 2018) es revela un grau d'integració de tots els elements que afecten la narració de les històries sense precedents en el seu temps i, considerant la trilogia en conjunt, sense punt de comparació en la producció operística del mateix compositor.

A partir de les fonts documentals de l'època, especialment les cartes de Mozart i les memòries de Da Ponte, sabem que en la consciència artística d'ambdós autors estava la necessitat de crear un tipus d'òpera diferent, un espectacle molt més coherent amb la integració dels elements que formen part de la seua producció i posada en escena. En paraules de Da Ponte (2006): “...e il desiderio nostro, particolarmente, di offrire un quasi nuovo genere di spettacolo ad un pubblico di gusto sì raffinato e di sì giudizioso intendimento” (p. 53).

Per al compositor de Salzburg, l'òpera representava la seua major motivació i també la seua màxima ambició artística. Com he comentat abans, no foren poques les ocasions en què Mozart manifestà el seu descontentament amb els llibrets que li oferien. En aquest sentit, l'encontre amb Da Ponte va resultar providencial. El llibretista, que havia treballat amb reputats compositors i havia provat les mels de l'èxit⁸, també havia manifestat reiteradament el seu malestar amb la forma de procedir de molts dels seus contemporanis en relació a la qualitat de la factura poètica i narrativa dels llibrets.

Com he comentat abans, compositor i llibretista tingueren una percepció dramàtica de les òperes (com a representació escènica) absolutament avançada al seu temps.

⁷ “This tension, which makes even extremely extended forms seem quick and fluid, finds its structural and expressive motivation in Da Ponte's texts” (Gallarati, 1989, p. 231).

⁸ Fonamentalment en les seues col·laboracions amb Vicent Martín i Soler.

En opinió de Monrabal (2018), ambdós autors saberen entendre el factor de la temporalitat de la representació com a element clau per, amb la integració de totes les disciplines artístiques que formen part de l'òpera, especialment la música, generar una estructura capaç de suportar i donar sentit a qualsevol element de la seua posada en escena, fenomen que bé podríem denominar com "paradigma Mozart-Da Ponte".

La funció de la música en la trilogia Mozart-Da Ponte resulta també paradigmàtica en el seu funcionament i coherència dramàtica. Mozart pràcticament sempre compongué en funció del text i de la seua planificació narrativa: fonamentalment sobre la seua dinàmica d'escenes. Un nivell de cohesió dramàtica que va més enllà de la també molt cuidada contextualització argumental, sent pesa clau del ritme narratiu de les tres òperes. Un nivell d'integració absolutament únic al seu temps i sense parangó fins a la irrupció de les òperes de Wagner, especialment a través de la seua tetralogia sobre *L'anell del Nibelung*.

Avui en dia, la vigència artística de les òperes de la trilogia és total, mantenint-se entre les obres amb més posades en escena dels circuits internacionals d'òpera. Segons la informació estadística que ens proporciona *Operabase.com*, entre les temporades 2009-2010 y 2014-2015, *Le nozze di Figaro* i *Don Giovanni*, s'han mantingut entre les deu òperes més representades, mentre que *Così fan tutte* s'ha situat entre les quinze amb més posades en escena en tot el món.

3.2 El paradigma Mozart-Da Ponte

Y en las tres óperas con libreto de Da Ponte –Las bodas de Fígaro, Don Giovanni y Così fan tutte– consiguió alcanzar una cima absoluta en la representación de caracteres humanos y de sus complejas relaciones. (Harnoncourt, 2016, pp. 199-200)

Com explica Monrabal (2018) en la seua detallada investigació sobre la trilogia Mozart-Da Ponte, ambdós autors van ajustar els elements narratius de les històries que van adaptar o van crear en funció d'una dinàmica d'escenes especialment fluïda i una estructura dramàtica modèlicament proporcionada. En aquest context, la dinàmica narrativa d'escenes es presenta sense fissures formals: no hi ha cap escena que, en la seua estructura interna, no dispose d'un conflicte, un desenvolupament i una resolució, i que no enllace de forma coherent i fluïda amb la següent escena, o que no forme part d'una seqüència d'escenes amb un paradigma dramàtic propi que proporcione direcció a les trames, creant així una estructura viva, flexible, i amb sentit. No es tracta d'un simple suport o contenidor formal del contingut argumental. El paradigma narratiu que van dissenyar Mozart i Da Ponte integra i dona sentit a tots els seus elements en funció dels processos dramàtics que defineix la seua estructura narrativa. D'aquesta manera, fins al conflicte argumental més "insignificant" actua com a activador d'aquests processos fins a arribar a definir una estructura general capaç de transmetre un sentit.

Parlar de trames, com a elements definidors de l'estructura narrativa, passa necessàriament per definir des de quin punt de vista les podem observar, des de què perspectiva ens situem com a públic davant el missatge que ens transmet una determinada història, i quins són els elements del subtext subjacents a la trama principal. En el cas de la primera òpera de la trilogia Mozart-Da Ponte (adaptació directa de la comèdia de Beaumarchais *Le Mariage de Figaro*), identifiquem un protagonista i un personatge principal diferenciats. El primer; Figaro, condueix l'acció. El segon; Susanna, ens proporciona la perspectiva sobre la qual es desenvolupa

l'acció. El punt de vista de Susanna enllaça directament amb el tema que reflecteix la primera trama secundària de l'òpera: l'acusada situació de marginació de la dona dins del context social que planteja la història. Susanna ens mostra l'òpera des del punt de vista d'una dona de l'època. A més, les seues motivacions es corresponen amb les del personatge de Marcelina, protagonista de la primera trama secundària.

A partir de l'anàlisi de la trama principal i les trames secundàries observem la presència de tres àrees temàtiques bàsiques. La primera; engloba la idea dominant de l'argument, que se centra en les freqüents situacions d'abús de poder que es donen entre amos i criats. La segona; està present en l'argument de la primera trama secundària, i ens planteja la idea de la discriminació de la dona, vertadera víctima de la societat de l'època. La tercera, la més propera a l'essència del mite, ens planteja el conflicte universal de l'amor i la passió com a elements que ens gratifiquen, però que també poden arribar a dominar-nos. Tres idees dominadores que també formen part de l'"ADN" dramàtic de *Don Giovanni* i *Così fan tutte*.

En les òperes de la trilogia, cadascun dels elements narratius està imbuït pel poder d'un conflicte sempre present. Els personatges, les seues motivacions, els seus objectius i metes, les trames sobre les quals es mouen; la cuidada dinàmica narrativa de cada escena; les proporcions i la disposició de l'estructura dramàtica, el seu plantejament, el seu desenvolupament i la seua inherent resolució.

La capacitat d'una història de transmetre el contingut d'un missatge, i que aquest arribe al seu destinatari amb efectivitat, depèn en gran mida d'un disseny òptim de la narració. En el cas de *Don Giovanni*, des de la identificació dels arquetips, observem com el relat es recolza fonamentalment en les funcions dramàtiques dels seus personatges, revelant els valors morals i ètics, i la integritat dels quals Don Giovanni atacarà sistemàticament. Com assenyala Monrabal (2018), des de la por i la compassió de Leporello; la feblesa d'una dona ofesa, però enamorada, com Donna Elvira; la innocència de Zerlina; la ingenuïtat de Masetto o Don Ottavio; fins al dolor de Donna Anna o la noblesa del Comendador, el disseny dels personatges proporcionarà a la història una sèrie de conflictes essencials per al desenvolupament progressiu i coherent del relat.

Leporello (servent de Don Giovanni) ens mostra la història com ell l'observa –a través dels seus ulls– tractant principalment d'eixir d'una vida que sap que no condueix a cap lloc, però incapaç de fer-ho perquè en realitat vol evitar l'autodestrucció del seu amo. No obstant això, també es mostra de vegades complaent amb ell, o simplement riu les seues accions. Açò ens porta a un altre factor molt rellevant en la caracterització del personatge de Leporello: la utilització de l'humor, no solament per a equilibrar la narració des del punt de vista de tensió dramàtica, sinó també per a facilitar la identificació del públic amb ell. En el cas de Donna Elvira, la seua funció dramàtica és reflectir les accions de Don Giovanni i així mostrar tots els seus matisos i motivacions. Donna Elvira ens fa veure que Don Giovanni, sota la capa de luxúria (amb la qual el personatge justifica la seua motivació dramàtica), s'amaga el seu vertader objectiu, la seua vertadera necessitat dramàtica, que no és una altra que menysprear i humiliar l'amor com a màxim valor del cor humà.

Igual que ocorre amb *Le nozze di Figaro*, en la segona òpera de la trilogia Mozart-Da Ponte la dinàmica narrativa de les escenes està molt treballada. Totes les escenes compten amb una estructura interna pròpia en forma de plantejament,

desenvolupament i resolució, o estan embastades formant un paradigma intern a través d'una seqüència d'escenes. Situació que no seria plausible amb personatges mal dissenyats, ja que del seu moviment sobre les línies de trama d'una història defineix l'estructura d'una narració. D'aquesta manera, si no s'identifiquen bé els conflictes i les motivacions dels personatges, resulta impossible percebre el pols narratiu de cada escena i la direcció dramàtica de cada trama.

Così fan tutte ofereix un plantejament sensiblement diferent del de *Le nozze di Figaro* i *Don Giovanni*. L'argument no té inflexions dramàtiques de gran intensitat i només disposa una trama secundària, la conduïda per Despina. Trama, per altra part, molt propera al sentit argumental de la trama principal. Per tant, poden observar que el desenvolupament de la narració no té pràcticament altra opció que recolzar-se en la dinàmica narrativa de les escenes, de la qual també forma part la música i la textura dramàtica que representa l'estructura global del paradigma narratiu del llibret. La percepció de la història l'obtenim a través d'ulls de Don Alfonso; com afirma Monrabal (2018), mestre de cerimònies del simbòlic teatre de titelles que representa *L'escola dels amants*, i en la qual s'escenifica una elegant paròdia sobre la impossibilitat d'escapar dels instints i les emocions que té l'ésser humà, i on els personatges, "fan tots el mateix". És la idea dominant de l'òpera, la que estableix un to dramàtic que també subjau en les històries que es relaten en *Le nozze di Figaro* i *Don Giovanni*.

3.3 De Mozart a Wagner

De les més de setze hores d'espectacle que integren la tetralogia wagneriana, probablement podem considerar el sistema de motius conductors (leitmotius) com l'element característic més popular i investigat. Amb una funció fonamental d'associació simbòlica amb els diferents components dramàtics dels llibrets, el leitmotiv exerceix eminentment una funció de guia dramàtica per al públic. Aquesta funció està sensiblement menys elaborada en la trilogia Mozart-Da Ponte, però només en un plànol superficial. El tractament dels motius conductors que fa Wagner és sens dubte excepcional, però l'element que permet aqueix nivell d'elaboració resideix en la qualitat narrativa dels llibrets; especialment la seua coherència argumental, però també la seua estructura dramàtica. Un conjunt d'elements que, disposats de forma modèlica, només tenen un precedent de magnitud similar: la trilogia Mozart-Da Ponte.

Actualment, són relativament nombrosos els estudis que analitzen en profunditat el sistema dels leitmotius o, com ho denomina Bribitzer-Stull (2015), *El paradigma de l'anell de Wagner (The paradigm of Wagner's ring)*, que encertadament observen la influència wagneriana en l'àmbit del cinema des dels seus mateixos començaments. No obstant això, igual que en el cas de la trilogia Mozart-Da Ponte; on la genialitat de la figura de Mozart en certa manera ha eclipsat la necessitat d'investigar en profunditat les claus dramàtiques que fan de la seua trilogia un conjunt operístic únic i extraordinari, en el cas de Wagner; musicòlegs, crítics, historiadors, i investigadors en general, han estat tradicionalment quasi més pendents de tot el controvertit que pogués afectar el geni alemany, que d'un estudi veritablement profund de la seua obra en un sentit estrictament dramàtic.

Les recerques sobre la tetralogia de *L'anell del Nibelung*, centrades freqüentment a classificar el sistema de motius conductors i a atendre qüestions sobre la polèmica figura de Wagner, i malgrat haver arribat a connectar l'obra del compositor alemany amb les més modernes propostes multimèdia, en general, no han observat el

funcionament dels leitmotivs en funció dels fonaments de l'estructura dramàtica dels llibrets de cadascuna de les òperes de la tetralogia. Dit d'una altra manera: coneixem el que simbolitzen els motius conductors, però no tenim referències dramàtiques sobre la seua ubicació temporal pel que fa a les proporcions d'una estructura narrativa paradigmàtica.

Parlar de la influència de Wagner en la història del cinema és fer-ho necessàriament des de l'òptica dels seus conceptes estètics fonamentals: *L'obra d'art total* (*Gesamtkunstwerk*) i *L'obra d'art del futur* (*Das kunstwerk der Zukunft*). Conceptes, en línies generals, fonamentats en l'òptima integració de les disciplines artístiques que formen part d'una representació operística; música, drama, poesia, dansa, etc., amb un sentit de totalitat per la necessària complementarietat de cadascuna d'elles dins d'un espectacle sense límits artístics, obert permanentment a la influència de noves estètiques, i també noves tecnologies, un espectacle sempre obert al futur.

Así pues, el drama del futuro llegará a tener propia existencia en el preciso instante en que ni la obra de teatro, ni la ópera, ni la pantomima sean ya capaces de seguir viviendo; en el momento en que las condiciones que les permitieron formarse y mantenerse en su artificial vida estén completamente superadas. (Wagner, 2007, p. 113)

El testimoni que recull Wagner de la trilogia Mozart-Da Ponte simbolitza principalment la necessitat d'integració i convergència dramàtica que, a partir dels seus fonaments narratius, ha de caracteritzar a qualsevol representació escènica. En opinió de Monrabal (2017, pp. 16-17), Mozart i Da Ponte no solament plantejaren un model paradigmàtic per a la creació d'una òpera des dels seus fonaments narratius, també proporcionaren el suport estructural necessari perquè la integració dramàtica poguera transcendir els límits d'una òpera considerada individualment, arribant a poder cohesionar, a través d'un tema o idea central, una determinada sèrie d'òperes. Un procediment dramàtic que de Mozart i Da Ponte va saltar a Wagner, i del compositor alemany es va submergir en el món del cinema des dels seus començaments fins a arribar a les primeres sagues cinematogràfiques, on la utilització de la música estava lligada a un elaborat sistema de leitmotivs com a ingredient indispensable de la cohesió dramàtica i integració temàtica d'una sèrie de pel·lícules.

Va transcórrer quasi un segle des de l'estrena de l'última de les tres òperes de la trilogia Mozart-Da Ponte fins a l'aparició de la tetralogia de *L'anell del Nibelung*, i varen transcórrer quasi cent anys més fins al sorgiment de la saga cinematogràfica més similar des del punt de vista del seu tractament dramàtic; especialment pel disseny de la seua banda sonora, i del paper de la música com a element de cohesió en relació amb el to dramàtic d'una sèrie de pel·lícules: el fenomen de *Star Wars*. Saga que va influenciar de forma determinant en diferents sèries de pel·lícules; com, per exemple, les dedicades als personatges de Superman, Indiana Jones o Harry Potter, amb les quals va compartir el concepte dramàtic general...i també l'èxit comercial.

4. CONCLUSIONS

Tractar d'identificar claus històriques d'integració i convergència entre manifestacions artístiques aparentment tan allunyades com l'òpera i el cinema, amb l'objectiu principal de revelar els condicionants o paràmetres que permeteren un transvasament de procediments dramàtics, passa inicialment per identificar les obres, o conjunt d'obres, que històricament tingueren una influència decisiva en la

transposició d'elements dramàtics que es va produir, i encara es produeix, entre arts escèniques i audiovisuals.

Dins de l'immens oceà de representacions escèniques creades durant els dos segles anteriors a l'aparició del cinema, identifiquem dos vertaders monòlits artístics: la trilogia Mozart-Da Ponte i la tetralogia de *L'anell del Nibelung* de Wagner. Ambdós casos representen l'ideal artístic que té per objectiu resoldre una de les quimèriques recerques que han envoltat a les arts escèniques des de sempre: desenvolupar una capacitat d'integració dramàtica, efectiva –des del punt de vista artístic–, amb tots els elements que formen part de l'òpera com a art d'arts.

Le nozze di Figaro, *Don Giovanni* i *Così fan tutte*, representen un conjunt d'òperes d'una entitat dramàtica incomparable, tan dins del context artístic de la seua època, com observades des de la perspectiva actual. Obres incomparables, no especialment pel seu contingut argumental, element de judici que freqüentment ha condicionat l'opinió, tant de músics, com de musicòlegs i investigadors en general, amb arguments com la falta d'originalitat dels llibrets o, inclús, per la seua banalitat; com és el cas de *Così fan tutte*. Podem afirmar que l'element més valuós de la trilogia Mozart-Da Ponte, el trobem en la seua estructura dramàtica, amb un desenvolupament de les històries que segueix els mateixos principis narratius en les tres òperes, i que fa del conjunt de la trilogia, un vertader paradigma d'integració dramàtica.

La vinculació de la trilogia Mozart-Da Ponte amb la tetralogia wagneriana es situa precisament en ell nivell de les estructures narratives més profundes, subjacents a la mateixa música i que, si bé (en el cas dels drames de Wagner) no tenen el mateix grau d'elaboració que els textos de Da Ponte, sí que permeten el desenvolupament de procediments dramàtics com el leitmotiv de forma estructuralment coherent. Wagner va morir en 1883, poc més d'una dècada abans de les primeres manifestacions del cinematògraf. El seu llegat va calar profundament en nombrosos compositors de l'època i, per tant, en molts dels que van fer carrera en Amèrica. Wagner no va escriure la seua música sobre estructures narratives tan precises com les creades per Mozart i Da Ponte, tanmateix, és innegable que va fer evolucionar el paper de la música escènica fins a, com hem comentat, crear partitures vinculades al context argumental i a l'acció dramàtica amb un sentit de convergència dramàtica absolutament incontestable.

La tetralogia wagneriana va recollir el testimoni de la trilogia Mozart-Da Ponte i va desenvolupar, fins a un nivell no aconseguit fins llavors, la integració dramàtica de la música en perfecta simbiosi amb la dinàmica narrativa de cada escena i, com hem assenyalat abans, en absoluta coherència amb la seua contextualització argumental. Els assoliments que en aquest sentit havien aconseguit Mozart i Da Ponte van servir de base per a, des del plànol musical, dur el recurs del leitmotiv fins a un elevat grau de sofisticació, especialment per ser capaç de cohesionar la tetralogia amb un sentit de "franquícia", possibilitant que, per exemple, en sagues cinematogràfiques com *Star Wars*, *Superman*, *Indiana Jones*, *Harry Potter*, etc., creades en l'últim quart del segle XX a Hollywood, el nivell de coherència dramàtica augmentés de forma considerable. En aquest sentit, el cas més paradigmàtic el representa *Star Wars*, on el grau d'elaboració de la seua banda sonora, en referència al seu funcionament dramàtic, és totalment anàleg al de la tetralogia Wagneriana. Així, la utilització de la banda sonora es va revelar com un dels elements clau per a aconseguir un nivell de cohesió

dramàtica capaç d'integrar el sentit argumental de cadascuna de les seues pel·lícules i, especialment, del conjunt d'una saga cinematogràfica –encara vigent– com un dels secrets del seu èxit artístic i comercial.

En línies generals, la principal aportació de Wagner al cinema resideix en el precís funcionament de la música pel que fa a les situacions dramàtiques que es desprenen del context argumental. No obstant això, no va ser l'única. Indirectament, Wagner va arrossegar també l'essència de la trilogia que Mozart i Da Ponte havien plantejat feia més d'un segle: la precisió de les seues estructures narratives d'una forma tan precisa com inusual al seu temps. La música, com a art temporal, participa de tot açò en perfecta simbiosi, garantint fonamentalment la cohesió dramàtica de la història que es narra. En definitiva, l'obra de Mozart i Da Ponte representa un precedent indubtable per quan un dels elements que Wagner més va valorar: la coherència dramàtica com a base sobre la qual poder crear sense els límits que tradicionalment havien il·lustrat a l'art de l'òpera. Sense aquests límits, els que aconseguen superar les obres ben contades i, especialment, ben estructurades, les òperes adquirien la dimensió d'una obra d'art total –un art obert al futur– independentment del seu tipus d'escenificació o del seu format narratiu.

Avui en dia, els fenòmens de convergència o integració, observats, tant des del punt de vista dramàtic, narratiu, i, lògicament, des de la seua consideració com a fenòmens de comunicació, es manté com una necessitat cultural absolutament vigent. Així, comprendre les lleis que governen els codis actuals de difusió de continguts; en permanent expansió a través dels fenòmens *crossmedia*, *transmedia*, etc., o l'evolució del paper del públic com a actor actiu en la recepció, gestió i creació de continguts, passa necessàriament per la identificació de les seues unitats significants essencials i la seua cohesió i coherència respecte a les plataformes i formats que formen part de l'inabastable univers multimèdia.

5. REFERÈNCIES

Bartkowiak, M. (Ed) (2010). *Sounds of the future: essays on music in science fiction film*. Jefferson, LA: McFarland & Company.

Bribitzer-Stull, M. (2015). *Understanding the Leitmotif: from Wagner to Hollywood film music*. Padstow, Inglaterra: Cambridge University Press.

Brophy, B. (2013). *Mozart the dramatist: the value of his operas to him, to his age and to us*. Londres, Inglaterra: Faber and Faber.

Cooke, D. (1959). *The Language of Music*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Da Ponte, L. (2006). *Tre libretti per Mozart*. Milán, Italia: Biblioteca Universale Rizzoli.

David, R. (1999). *Complete guide to film scoring. The art of business of writing music for movies and TV*. Boston, MA: Berklee Press.

Eco, U. (1970). *La definición del arte*. Barcelona, España: Martínez Roca.

- Gallarati, P., y Herklotz, A. (1989). Music and Masks in Lorenzo Da Ponte's Mozartian Librettos. *Cambridge Opera Journal*, 1(3), 225-247. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/823783>
- Gaudreault, A., Dulac, N., e Hidalgo, S. (2012). *A companion to early cinema*. Pondicherry, India: Willey Blackwell.
- González Martínez, J. M. (2009). Factores condicionantes en la transposición literatura-música. *Anuario musical*, 64, 259-278.
- Gregor-Dellin, M. (2001). *Richard Wagner*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Harnoncourt, N. (2016). *Diálogos sobre Mozart*. Barcelona, España: Acantilado.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- Kalinik, K. (1992). *Settling the score: music and the classical Hollywood film*. Wisconsin, WI. The University of Wisconsin Press.
- Kalinik, K. (2010). *Film music: a very short introduction*. Gosport, Inglaterra: Oxford University Press.
- Kassabian, A. (2002). *Hearing film: tracking identifications in contemporary Hollywood film music*. Londres, Inglaterra: Taylor & Francis e-library.
- Kunze, S. (1990). *Las óperas de Mozart*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Lewis Dyer, F., y Commerford Martin, T. (2012). *Edison, his life and inventions* [version Kindle]. Recuperado de <https://www.amazon.es>
- Millington, B. (2006). *The New Grove guide to Wagner and his operas*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Menéndez Torrellas, G. (2016). *Historia de la ópera*. Madrid, España: Akal.
- Monrabal, D. (2017). La obra de arte del futuro: claves históricas de la narrativa audiovisual moderna. En E. De la Cuadra (Ed.), *Nuevas narrativas. Entre la ficción y la información: de la desregulación a la integración transmedia* (pp. 11-21). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Monrabal, D. (2018). *La trilogía Mozart-Da Ponte: análisis estructural de los libretos desde la base semiológica de los paradigmas narrativos cinematográficos*. (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia, España.
- Rothbart, P. (2013). *The synergy of film and music: sight and sound in five Hollywood films*. Lanham, MD: Scarecrow Press.

- Rosenblum, N. (1997). *A world history of photography*. Nueva York, NY: Abbeville Press.
- Spencer, S. (2001). *El mundo de Wagner*. Buenos Aires, Argentina. Adriana Hidalgo Editora.
- Stiftung Mozarteum Salzburg (2016). *Mozart briefe und dokumente*. Recuperado de <http://dme.mozarteum.at>
- Wagner, R. (1995). *Òpera i drama*. Barcelona, España: Institut del Teatre.
- Wagner, R. (2007). *La obra de arte del futuro*. Valencia, España. Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Wierzbicki, J (2009). *Film music: a history*. Nueva York, NY: Routledge.

ANTECEDENTES DE LA ESPECIALIDAD DE MÚSICA DE CÁMARA EN EL CONSERVATORIO DE VALENCIA

Javier Pallás Magraner

LA ACTIVIDAD CAMERÍSTICA EN VALENCIA (I) como fundamento de la enseñanza de la música de cámara (1870-1935).

Resum

En aquest article s'aporta informació relacionada amb el procés d'implementació de l'especialitat de música de cambra en el conservatori de València. Entre altres qüestions, s'informa sobre les lleis que van possibilitar la seua incorporació, la influència que va tenir l'activitat cambrística desenvolupada en la ciutat en el procés i la funció modèlica com a antecedent que va tenir el Real Conservatori de Música Maria Cristina de Madrid des de la seua fundació en 1831. Relació directa amb l'assumpte investigat té la promulgació d'una Real Ordre en 1887 que atorgava la càtedra de Perfeccionament de Violí i de Música Instrumental de Cambra al violinista Jesús de Monasterio en el conservatori madrileny, ja que obria el marc fonamental d'antecedents en el procés d'implementació de l'especialitat de música de cambra com a matèria educativa reglada.

Així mateix, es detallen les associacions culturals que van iniciar l'activitat cambrística en la ciutat de València durant el període cronològic que comprén la recerca (1870-1935) abastant, des de les vetlades de música de cambra privades celebrades en domicilis de l'alta societat valenciana i en determinats cafés, fins a les primeres iniciatives que van contribuir a afermar el paper de la música instrumental independitzant-la de l'activitat operística, que van tenir lloc en 1871 i van ser patrocinades per la Reial Societat Econòmica d'Amics del País de València.

La creació del conservatori de música de València en 1879 oferiria un valuós canvi d'escenari, ja que fomentaria la interpretació de música de cambra en el seu Saló d'Actes, fins que, finalment, ja en el segle XX i arrelada l'apreciació del gènere pel públic local, els concerts cambrístics es traslladarien als teatres més rellevants de la ciutat.

Paraules clau

Música de cambra; València; Conservatori; intèrprets instrumentals; societats culturals.

Resumen

En este artículo se aporta información relacionada con el proceso de implementación de la especialidad de música de cámara en el conservatorio de Valencia. Entre otras cuestiones, se informa sobre las leyes que posibilitaron su incorporación, la influencia que tuvo la actividad camerística desarrollada en la ciudad en el proceso y la función modélica como antecedente que tuvo el Real Conservatorio de Música María Cristina de Madrid desde su fundación en 1831. Relación directa con el asunto investigado tiene la promulgación de una Real Orden en 1887 que otorgaba la cátedra de Perfeccionamiento de Violín y de Música Instrumental de Cámara al violinista Jesús de Monasterio en el conservatorio madrileño, pues abría el marco fundamental de antecedentes en el proceso de implementación de la especialidad de música de cámara como materia educativa reglada.

Asimismo, se detallan las asociaciones culturales que iniciaron la actividad camerística en la ciudad de Valencia durante el periodo cronológico que comprende la investigación (1870-1935) abarcando, desde las veladas de música de cámara privadas celebradas en domicilios de la alta sociedad valenciana y en determinados cafés, hasta las primeras iniciativas que contribuyeron a afianzar el papel de la música instrumental independizándola de la actividad operística, que tuvieron lugar en 1871 y fueron patrocinadas por la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia.

La creación del conservatorio de música de Valencia en 1879 ofrecería un valioso cambio de escenario, ya que fomentaría la interpretación de música de cámara en su Salón de Actos, hasta que, finalmente, ya en el siglo XX y arraigada la apreciación del género por el público local, los conciertos camerísticos se trasladarían a los teatros más relevantes de la ciudad.

Palabras clave

Música de cámara; Valencia; Conservatorio; intérpretes instrumentales; sociedades culturales.

Abstract

This article provides information related to the implementation process of the chamber music specialty at the Valencia Conservatory. Among other issues, it is reported how the laws that made possible its admission, the influence that the chamber music activity had in the city during the process and the main function as previous entity that the Real Conservatorio de Música María Cristina of Madrid had since its foundation in 1831.

Direct relation with the researching proposal has the enactment of a Real Order in 1887 that gave the main lecturer chair of mastery learning of Violin and Instrumental Chamber music to the violinist Jesus de Monasterio at the conservatory of Madrid, given that this fact opened the basic and previous framework in the process of implementation of chamber music specialty as a normal educational subject.

Likewise, it is detailed reported the cultural associations that started the chamber music activity in the city of Valencia during the chronological period of the research (1870-1935) including, from the private soirees of chamber music, performed in homes of the high valencian society and in special coffee shops, up to the first initiatives that contributed to consolidate the role of instrumental music by making it independent from the opera activities, which took place in 1871 and were sponsored by the Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia.

The creation of the Conservatory of Music in Valencia in 1879 offered a valuable change of scenery, because this fact encouraged the number of performances of chamber music in its concert Hall, until, finally, in the 20th century and gaining in importance and value the appreciation of the genre by the local audience, the chamber music concerts moved to the most important theaters of the city.

Keywords

Chamber music; Valencia; Conservatory; instrumental players; cultural society.

1. PLANES DE ESTUDIO ANTERIORES A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESPECIALIDAD DE MÚSICA DE CÁMARA.

Desde la creación del Real Conservatorio de Música María Cristina de Madrid, en 1830 –fundado casi cincuenta años antes que el conservatorio de Valencia (1879) – fueron promulgándose planes de estudios y reglamentos de centro en España que actualmente pueden ser considerados origen fundamental de los antecedentes en la investigación de la implementación de la especialidad de música de cámara en los conservatorios.

El primer Reglamento de centro del Real Conservatorio de Madrid, que fue redactado por su director entonces, Francisco Piermarini¹, se publicó el 9 de enero de 1831 por la Imprenta Real de Madrid, y en él no aparecía la asignatura Música de Cámara dentro del cuadro de enseñanzas del currículo. Años antes, en 1825, ya habían sido promulgados el Plan y Reglamento de las escuelas de primeras letras del Reino y, un año después –en 1826–, el Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino y el Reglamento general de las escuelas de latinidad y colegios de humanidades, reformas conocidas como “Plan de Calomarde” –por ser su responsable el político aragonés Francisco Tadeo Calomarde²– que daban uniformidad a los estudios universitarios y les proporcionaba reglamentación, a la vez que establecía la centralización de las universidades, la articulación jerárquica del gobierno de las mismas y también de la inspección y la dirección de las escuelas universitarias .

A su vez, en 1845 se promulga un nuevo plan presentado por el ministro Pedro José Pidal, cuyo título IV, titulado “De los estudios especiales”, establece los estudios que habilitan para carreras y profesiones no sujetas a la recepción de grados académicos: la construcción de caminos, canales y puertos; el laboreo de las minas; la agricultura; la veterinaria; la náutica; el comercio; las bellas artes; las artes y oficios; y la profesión de escribanos y procuradores de los tribunales; pero la música no aparece en este Plan.

¹ Francisco Piermarini. (*Bologna, s/f; † Paris d.1853). Cantante napolitano de ópera afincado en Madrid, compositor, profesor de canto en el Conservatorio y primer director del mismo desde 1830 (Jiménez, 2004). Con motivo del enlace de María Cristina con Fernando VII, el maestro de capilla Francisco Fedirici (*segunda mitad del siglo XVIII; †1830), compuso *La Flor de lis de Paz*, ópera que se estrenó en el Teatro Real del Príncipe (Paz, 2006) el mes de diciembre de 1829 cantada por el conocido Francesco Piermarini, quien poco antes, el 20 de abril del mismo año, ya había actuado en el madrileño Teatro de la Cruz agradando a la entonces todavía prometida del monarca español. Procedente de Barcelona, Piermarini había llegado a la capital de la corte con su compañía de ópera italiana un año antes.

² Francisco Tadeo Calomarde [*Vilhel (Teruel) 10.02.1773; † Toulouse (Francia) 19.06.1842] (Suárez, 1944). Estudió Filosofía y Derecho en Zaragoza, trasladándose después a Madrid. En 1813 fue nombrado fiscal del Tribunal Especial de las Órdenes y, en 1824, Ministro de Gracia y Justicia. Fue creador del Plan literario de Estudios y Arreglo General de Universidades del Reino el mismo año de su nombramiento. Su posición en contra de la derogación de la Ley Sálica le valió una orden de destierro en 1832 por la cual viajó, primero a Olba, después a Híjar y, finalmente, a Francia. Murió en Toulouse una década más tarde.

1.1 La ley de Instrucción pública de 1857 –Ley Moyano–³.

El nombramiento de Claudio Moyano y Samaniego (*1809; †1890)⁴ como Ministro de Educación, gracias al consenso entre progresistas y moderados, supuso el final del período educativo liberal y el comienzo de una prolongada etapa que sentó las bases de la Instrucción Pública en España. En su Título III dedicado a las «facultades de las enseñanzas superior y profesional», ya aparece catalogada la enseñanza de la música.

En el artículo 58 de dicho título, concretamente, se regula la enseñanza musical específicamente, pero detallando sólo la profesión del Maestro Compositor de Música, que comprende el aprendizaje del estudio de la melodía, el contrapunto y la fuga; estudio de la instrumentación y de la composición religiosa, dramática e instrumental; historia crítica del arte musical; y práctica de la composición libre. Para el resto de los estudios de música, así como para su ordenación, se remite al «reglamento especial que determinará todo lo relativo a las enseñanzas de Música vocal e instrumental y Declamación, establecidos en el Real Conservatorio de Madrid».

El artículo 137 de dicha ley recalca «habrá en Madrid una Escuela de Bellas Artes para los estudios superiores de pintura, escultura y grabado, además de los elementales; otra de Arquitectura y un Conservatorio de Música y Declamación». Aprobado por el Real Decreto de 14 de diciembre de 1857, en un año caracterizado por reformas educativas –promulgación de la ley Moyano–, el primer artículo del Reglamento Orgánico Provisional del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid diferencia dos tipologías: Estudios Superiores y Estudios de Aplicación⁵, más específicos y dependientes; y estructura las diferentes materias que componen la enseñanza de la música en cursos y asignaturas, sin que aparezca todavía ninguna materia vinculada a la música de cámara.

³ En este apartado, incluido para facilitar la comprensión de mi estudio, resumo lo tratado en: Perelló Doménech, Vicente: *La Enseñanza musical en la Comunidad Valenciana*. Valencia, Generalitat Valenciana / Conselleria de Cultura i Educació, 2003.

⁴ Claudio Moyano y Samaniego [*Fuente de la Peña o Bóveda de Toro (Zamora), 30.10.1809; † 07.03.1890] estudió en Salamanca y en Valladolid las carreras de Filosofía, Latín y Leyes. Ejerció la abogacía y se dedicó a la enseñanza, siendo catedrático, primero, de instituciones civiles, y después, de economía política, en Valladolid. En 1841 fue elegido alcalde de dicha ciudad, dos años después, rector de la Universidad de Valladolid y, finalmente, diputado a Cortes por el partido de centro. En 1844 lo volverá a serlo por Zamora e iniciará un acercamiento a posiciones moderadas. En 1846 es diputado por Toro y cuatro años más tarde, rector de la Universidad de Madrid. En 1853 pasará a responsabilizarse del Ministerio de Fomento. En 1856, ejerciendo como ministro de Fomento, promulgó una ley reguladora de la enseñanza con dos partes: La Ley de Bases, que autorizaba al gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública (17.08.1857), y la propia Ley de Instrucción Pública (09.09.1857). Elegido senador por Madrid en 1881, y vitalicio desde 1886, murió en la capital española [*Enciclopedia de Historia de España*. Madrid, Alianza, 1991, vol IV, pp. 910].

⁵ Los estudios de aplicación son dibujo lineal, nociones de agricultura, aritmética mercantil y cualesquiera otros conocimientos de inmediata aplicación a la agricultura, artes, industria, comercio y náutica. Para abordar estos estudios se requiere haber cumplido los diez años y aprobar un examen general de las materias que comprenden la primera enseñanza superior. [«Título II. De la Segunda Enseñanza. Art.16 y Art.18», en *Gaceta de Madrid* 1710 (10.09.1857)].

1.2 Decreto y Reglamento de 15 y 22 de diciembre de 1868 del Real Conservatorio de Madrid

Con anterioridad a su promulgación, el entonces Ministro de Fomento, Severo Catalina⁶, publicó los decretos de 15 y 17 de junio de 1868 que reestructuraban el Real Conservatorio de Música y Declamación en tres direcciones artísticas: Música, Declamación general y Declamación lírica, lo cual produjo como consecuencia la reducción de plantilla del profesorado. No obstante, quedó abierta la posibilidad de que los excedentes pudieran seguir impartiendo clase con carácter de “enseñanzas libres”, constituyendo la primera referencia a esta modalidad. Un decreto posterior del ministro Catalina, promulgado el 17 de junio de 1868, generaría un cambio en la consideración universitaria que gozaban los estudios musicales cuya repercusión todavía condiciona y perjudica dichos estudios en la actualidad, ya que situaba al Conservatorio de Música y Declamación de Madrid dentro de un régimen especial aludiendo al carácter, que según Severo Catalina, poseían estas enseñanzas: «...cuya naturaleza y aplicación se aleja tanto de la organización universitaria como difieren y se alejan los vuelos de la imaginación y las creaciones de la fantasía del pausado procedimiento y discurso de la razón serena»⁷.

⁶ Severo Catalina del Amo [*Cuenca 1832; † Madrid 1871]. Doctor en Derecho y licenciado en Filosofía y Letras. Su primer trabajo fue como periodista en Cuenca y más tarde en Madrid (Bleiberg, 1979). En 1857 ganó la cátedra de Lengua hebrea en la Universidad Central. Fue, primero, Director General de Instrucción Pública; en 1868, Ministro de Marina y, posteriormente, de Fomento. Él fue quien redactó el manifiesto que Isabel II dirigió a los españoles después de su destronamiento como consecuencia de la Revolución de Septiembre. A partir de esa fecha representó a la reina en la Santa Sede, y regresó a Madrid en 1871, donde falleció.

⁷ *Discurso de investidura Doctor Honoris Causa de Luis Blanes Arqués el 19 de enero de 2005 por la Universidad Politécnica de Valencia* (Blanes, 2005): «En 1836 se lanza el plan duque de Ribas, de 1845 data el plan general de estudio de José Pidal y en 1857 sale a la luz la ley de instrucción pública, ley Moyano, marco legal que rigió nuestro sistema educativo hasta la ley 14/1970 de 4 de agosto como así se recoge en la exposición de motivos de esta ley. La ley de 9 de septiembre de 1857 en su artículo 137 dice lo siguiente: "Habrà en Madrid una Escuela de Bellas Artes para los estudios superiores de pintura, escultura y grabado, además de los elementales, otra de arquitectura y un Conservatorio de música y declamación".[...] Cierra fatídicamente este periodo poco acertado por la falta de ideas pedagógicas y didácticas, nada puntuales y congruentes, el decreto de Severo Catalina de 1868 que envilece la consideración de que gozaban los estudios de música al quitar su condición de estudios universitarios con las siguientes torpes y pedantes reflexiones que aluden al carácter de esa enseñanza "cuya naturaleza y aplicación artística, dice, se alejan tanto de la organización universitaria como difieren y se alejan los vuelos de la imaginación y las creaciones de la fantasía del procedimiento y discurso de la razón serena"» [Recuperado el 26 de febrero de 2018 de <https://www.upv.es/organizacion/la-institucion/honoris-causa/luis-blanes/discurso-es.html>]

Los primeros artículos del decreto de 15 de diciembre 1868 promulgado por Catalina ya establecían importantes cambios: se declaraba disuelto el Conservatorio de Música y Declamación de Madrid (art.1) creándose en su lugar una Escuela Nacional de Música (art.2) a la que pasaba en propiedad todo el material y documentos del extinto Conservatorio (art.3); fijaba las materias y la plantilla de profesorado de la nueva Escuela Nacional de Música [art.4 y 5]; y definía la función del director de la Escuela [art.6]. Asimismo, durante este periodo, la enseñanza de Declamación⁸ quedará apartada de la Escuela Nacional de Música. Con este Decreto se confirma definitivamente el carácter “especial” de la enseñanza de la música a efectos académicos, lacra que todavía hoy arrastran los estudios musicales superiores en la panorámica universitaria española actual general.

Las asignaturas principales que impartía la nueva Escuela Nacional de Música eran Solfeo, Canto, Instrumento, Armonía y Composición; y la plantilla docente quedaba definida en el apartado titulado Instrumento, especialidades y profesorado⁹: Piano (2), Violín y violonchelo (1), Contrabajo (1), Flauta (1), Clarinete y Oboe (1), Fagot (1), Solfeo (2), Canto (1), Armonía (1), Composición (1). Una disminución en el presupuesto produjo una reducción de asignaturas y especialidades, quedando excluidas Arpa, Viola, Trompeta, Órgano, Acompañamiento Superior, Lengua Italiana, Historia y Literatura del Arte, Gramática Latina, Mecanismo del Instrumento, Improvisación, Acompañamiento Elemental y Canto Llano. En los años posteriores, con la estabilidad política, volverían poco a poco a incorporarse de nuevo dichas disciplinas, e incluso se ampliarían las materias con nuevas especialidades y asignaturas. Además, se exigía que todas las clases fueran individuales excepto las de Solfeo, puntualización que confirma que no se impartían asignaturas de conjunto, por tanto, tampoco Música de Cámara.

⁸ En 1871 el Conservatorio madrileño fue reorganizado por el rey Amadeo I restituyéndole su nombre (Forns, 1933) e incorporando la mímica aplicada al canto. En 1884, Alfonso XII publicó un decreto detallando la previsión de cátedras en el que vuelve a aparecer el centro con el nombre de Escuela Nacional de Música y Declamación, incorporando de nuevo, por tanto, dicha especialidad, que estará impartida por los profesores Antonio Vico y Teodora Lamadrid.

⁹ En el punto PROFESORADO: 1.3.1.- *Categorías*, de dicho decreto, la plantilla fija se reduce a doce profesores por escasez de presupuesto y el resto adquirirían la categoría de “excedentes” pudiendo ser nombrados “Ayudantes” en el caso que una clase fuera muy numerosa, percibiendo éstos la mitad del sueldo que cobraba el titular de la asignatura. También la diferencia de reconocimiento o estatus entre los profesores del Centro se reflejaba en el sueldo: los docentes de Composición, Armonía y Canto estaban mejor considerados, mientras que los profesores de instrumentos de viento y contrabajo, menos valorados, estaban peor remunerados ya que percibían la mitad de sueldo que los primeros.

2. JESÚS DE MONASTERIO Y LA CÁTEDRA DE MÚSICA INSTRUMENTAL DE CÁMARA¹⁰.

Durante la segunda mitad del siglo XIX destaca, tanto en España como en Europa, la figura del violinista, compositor, director y profesor del Real Conservatorio de Música de Madrid, Jesús de Monasterio y Agüeros (*1836; †1903), cuya sobresaliente contribución a la evolución de la actividad musical española de su tiempo ha sido



ampliamente estudiada a través de la tesis doctoral de María Mónica García Velasco. No obstante, dadas las características concretas de este trabajo, nos centraremos aquí fundamentalmente en la aportación efectuada por Monasterio a la música de cámara especialmente. Potes (Cantabria) fue su localidad natal, y allí mismo recibió las primeras nociones musicales de su padre, Jacinto Monasterio Caldas¹¹, aficionado al violín. Prosiguió su aprendizaje, primero con el primer violín de la catedral de Palencia, y más tarde, estudió solfeo y violín con José Ortega Zapata¹² en Valladolid. En

1843 se trasladaría a Madrid¹³ para continuar su formación, primero, con el violinista José Vega¹⁴ y, después, con los profesores de la Real Capilla Juan Guillermo Ortega y Antonio Daroca¹⁵.

¹⁰ Los datos que ofrezco en este apartado proceden de García Velasco, María Mónica: *El violinista y compositor Jesús de Monasterio: estudio biográfico y analítico*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo [Departamento de Historia del Arte y Musicología], 2003.

¹¹ Su padre, retirado tras ejercer varios cargos en Magistratura, había iniciado estudios de violín en la Universidad de Valladolid, fue el primero en darse cuenta de las dotes musicales de Jesús y su facilidad tocar el violín. Le compró su primer instrumento cuando tenía cuatro años.

¹² José Ortega Zapata (*1824; † 1903) nació en Valladolid (Ortega, 2016). Portentoso en los estudios, se matriculó en la Universidad para cursar estudios de filosofía cuando contaba tan sólo once años. De 1835 a 1838 aprobó los tres cursos de filosofía, y de 1838 a 1841 los de Leyes. En 1842 ingresa en la Facultad de la Jurisprudencia obteniendo dicha licenciatura en 1845, sólo tres años más tarde. Violinista aficionado, ofrecía conciertos de violín en veladas privadas celebradas en casa de la familia Nieto y Wall. En 1847 se desplaza a Madrid siendo nombrado en 1848 Auxiliar de la Junta Superior de Archivos, sin sueldo. Publicó artículos en *La Semana*, *El Mensajero*, *El Orden*, *El Constitucional* y *La Época* y, entre 1851 y 1854, se especializó en la crítica musical; también daba clases de violín para poder completar sus ingresos.

¹³ En 1843, cuando llegó a Madrid, tocó en presencia del Regente Baldomero Espartero, Duque de Victoria, y tuvo tal éxito que actuó después para la Reina. El Regente le regaló un magnífico violín y le dotó de una pensión que disfrutó hasta 1848.

Monasterio fue admitido en el Real Conservatorio de Bruselas en 1849 y finalizó sus estudios allí con la obtención del premio de honor de la clase de violín; continuó residiendo en la capital belga. Realizó conciertos en París y, tras lograr varios éxitos por Europa, regresó a Madrid en 1854, siendo nombrado violinista honorario de la Real Capilla. Tras realizar varias giras internacionales y, habiéndole ofrecido el Gran Duque Hermann Jorge Bernardo de Sajonia-Weimar-Eisenach (*Altenstein 1825; †Berchtesgaden 1901) la plaza de primer violín de cámara en Weimar y el puesto de director de los conciertos de la corte, además de un título nobiliario, plena libertad para dar conciertos y otras ventajosas consideraciones económicas, rechazó la propuesta prefiriendo establecerse en Madrid definitivamente en 1862 para ocupar su puesto de Profesor de Violín en el Conservatorio de la capital española.

2.2 Cátedra de música instrumental de cámara

El 28 de noviembre de 1887 se promulgó una real orden nombrando a Monasterio titular de la cátedra de Perfeccionamiento de Violín y de Música Instrumental de Cámara, que sustituyó a la de Violín que había ocupado hasta ese momento en el Conservatorio madrileño, y que estuvo vigente desde finales de 1888. Ello confirma que Jesús de Monasterio impartió allí la materia de Música de Cámara aunque no apareciera como tal en el cuadro de asignaturas del currículo. Sin embargo, su clase de cámara era altamente restrictiva, pues solo podían acceder a ella alumnos que hubiesen obtenido primeros o segundos premios de violín en los dos últimos concursos públicos celebrados en la Escuela Nacional de Música española; los que acreditaran haber sido premiados en establecimientos públicos de otros países; y los que, careciendo de título académico, demostraran su alto nivel violinístico en un examen de selección.

Ejerció la cátedra durante cuarenta y seis cursos, y su labor fue ampliamente reconocida durante aquellos años por la prensa española ensalzando repetidamente su elevado nivel interpretativo y musical. Fueron alumnos suyos Manuel Pérez, Manuel

¹⁴ José Isidoro de la Vega [*Madrid 1778; † Idem 1864], primer violín de la Real Capilla desde el 11 de enero de 1824 (Saldoni, 1868), fue uno de los violinistas más relevantes de su época y gran pedagogo del instrumento. Su hijo fue, asimismo, clarinetista del Real Cuerpo de Guardias.

¹⁵ El violinista y violista Antonio Daroca [*1789; † Madrid 1871] (Casares, 2000) ingresó en 1828, contando 39 años de edad, en la Capilla Real de Madrid como intérprete de viola. Actuó también como primer violín en los conciertos filarmónicos que se daban en el Liceo madrileño, a cargo de la orquesta que dirigía Baltasar Saldoni [*Barcelona 1807; † Madrid 1889], y en algunas compañías italianas de ópera que actuaban en la corte, «pues era reputado como uno de los excelentes e inteligentes que habían en Madrid», según refiere Saldoni.

Pardo, Julio Alarcón, Julio Casares, Juan Antonio Espino, Pedro Urrutia, Eduardo Fernández Murrió, Francisco Torres, Eduardo Fernández Arbós, Andrés Goñi y Quintín Matas, entre otros.

El gran violonchelista catalán Pablo Casals, también alumno de música de cámara de Monasterio desde 1894, apreció la docencia del gran violinista con las siguientes palabras: “Yo digo siempre que Monasterio era el maestro más grande que hubiese podido tener. Sin duda alguna, en aquel período crucial de mis estudios, su magisterio fue para mí una verdadera bendición”. Monasterio falleció el 28 de septiembre de 1903, y, en 1911, su alumno, Enrique Fernández Arbós¹⁶, le sustituyó en la docencia de música de cámara.

3. MÚSICA INSTRUMENTAL DE CÁMARA –MÚSICA DE SALÓN–.

Para conceder validez académica a los estudios efectuados en conservatorios y escuelas de música dependientes de Diputaciones Provinciales y Ayuntamientos, se promulgó el Real Decreto de 16 de junio de 1905 que, aunque no fijaba expresamente un plan de los estudios aplicable a todos los conservatorios regionales y/o provinciales existentes, remitía al Reglamento del Real Conservatorio de Música de Madrid, aprobado por Real Decreto de 25 de ese mismo año, que ordenaba las enseñanzas en todo el país y otorgaba al conservatorio de la capital la competencia de “vigilar el régimen y funcionamiento de los conservatorios y escuelas de música españoles”.

¹⁶ Enrique Carlos Luis Gregorio Fernández Arbós (*1863; †1939). Concertista y gran pedagogo del violín, director de orquesta y compositor (Calleja, 2015); hijo de Cayetano Fernández Alcaután, músico militar, y de Elena Arbós Adami. Debido a la profesión de su padre, la familia Fernández Arbós se desplazaba por diferentes partes de España, por ello su primer contacto con el violín fue en Valencia. De regreso a Madrid, se matriculó a los seis años en el Conservatorio estudiando con Jesús de Monasterio. En 1876, tras conseguir el primer premio especial del Conservatorio madrileño, Monasterio decidió que se trasladara a Bruselas para estudiar con Henri Vieuxtemps, y allí llegaría a conocer también al relevante violinista Henryk Wienawski. En 1879, con sólo quince años, finalizó sus estudios en Bélgica obteniendo el Premio de Excelencia del Conservatorio de Bruselas. También estudiaría con Joseph Joachim en la Hochschule de Berlín. En 1886, actuó con la Filarmónica de Berlín como solista, siendo nombrado poco después concertino de dicha orquesta cuando contaba solamente con 22 años de edad. Fue, asimismo, profesor del Conservatorio de Hamburgo en 1887, hasta que ganó por oposición la cátedra de violín del Conservatorio de Madrid en 1888. Ejerció como segundo violín del cuarteto de Monasterio hasta que formó su propio cuarteto en 1890, conocido con el italianizante nombre de Sociedad de música di camera.

La formación de los instrumentistas se estructuraba diferentemente: eran asignaturas obligatorias para los estudiantes de instrumento Solfeo y Teoría de la Música; un curso compendiado de Harmonía; Conjunto vocal e instrumental; Historia de la Música –especialmente de la española–; Estética; enseñanza completa del instrumento correspondiente y Música de Salón. Es significativo observar que la asignatura de Música Instrumental de Cámara había cambiado su denominación entonces por la de Música de Salón, y que era obligatoria únicamente para las especialidades instrumentales.

El Decreto de 12 de marzo de 1935 del Ministerio de Instrucción Pública ampliaba la oferta formativa del **Conservatorio de Música y Declamación de Valencia**, que tenía el rango de estatal desde 1916 –de hecho, el conservatorio valenciano fue el primer centro español reconocido estatalmente además del madrileño–, y creaba las cátedras de Viola, Violoncelo, Contrabajo, Acompañamiento al piano, **Música de Salón**, vocal e instrumental y Folklore. Finalmente, durante la Dictadura del General Franco, vigente de 1936 a 1975, se promulgó la Ley de la Jefatura del Estado Español de 20 de septiembre de 1938 que reformaba la Enseñanza Media. En la exposición de motivos de dicha ley se contemplaba la “enseñanza de música, canto y visitas artísticas” como “artes de adorno”, con lo cual, desgraciadamente, su enseñanza se vio excluida definitivamente también del ámbito general de dichas enseñanzas, además de estar fuera de las de rango universitario.

4. LA ACTIVIDAD CAMERÍSTICA EN VALENCIA (1870c-1935).

Además de tratar el proceso de incorporación de la asignatura a la enseñanza reglada impartida en los conservatorios españoles, conviene documentar la actividad camerística concertista existente antes de 1935 en Valencia, dado que fomentó el gusto por la Música de Cámara en la ciudad. El género musical predominante en Valencia desde 1830 era el operístico, el liceo Valenciano¹⁷, había contribuido a su difusión, a pesar de que las páginas operísticas sólo fueran interpretadas musicalmente, no teatralmente, en la mayoría de ocasiones. La consecuencia de dicha preferencia fue que la música instrumental se encontrara supeditada y/o condicionada por la ópera. Siendo así, la principal faceta profesional de los instrumentistas valencianos fue, lógicamente, formar parte de las orquestas del Teatro Principal y Teatro de la Princesa, que tenían como función primordial acompañar las representaciones líricas.

¹⁷ Asociación cultural artístico- literaria fundada en 1836.

4.1 Los cafés musicales de la ciudad de Valencia¹⁸

Poco se conoce acerca de cómo fueron ese tipo de locales en Valencia de la primera mitad del siglo XIX¹⁹. En 1841 la ciudad de Valencia contaba con seis cafés, sin embargo, parece que fueron proliferando hacia la segunda mitad del siglo XIX. Manuel Sancho García confirma que existían veintitrés cafés-concierto en la ciudad entre 1878 y 1916²⁰: el Gran Café de España y el Café Suizo, en la Bajada de San Francisco –hoy Plaza del Ayuntamiento–; el Café de la Paz –después denominado Café París– en la calle con el mismo nombre; el Café Cayol, en la calle de Ribera; el Café Venecia, en la del Mar; el Café Escocés, en la calle Pascual y Genís; el Café de Colón y el Café Moderno en la calle de San Vicente; el Café Inglés y el Café León de Oro, en la plaza de Mariano Benlliure; el Café Imperial, en la plaza de San Francisco, el Café de Correos y el Café Novedades, en la calle Jabonería Nueva; el Café del Siglo, en la Plaza de la Reina; el Café Sport, en la calle de la Paz, y el Café Restaurante Habana, en la calle Pintor Sorolla (esquina Poeta Querol); y, además, el Café Oriental, Café Dorado, Café Universal, Café de las Delicias, Café Madrid, Café de la Amistad y el Café Eslava.

El Gran Café de España, fue el establecimiento más importante de Valencia. En él actuaron importantes pianistas –Juan Bautista Plasencia, Vicente Peydró, José Fayos y José Bellver–. De las actuaciones de Bellver, que estuvo vinculado al citado café durante treinta años, cabe destacar la efectuada en 1892 junto al clarinetista italiano Emilio Porrini (*Milán 1858; †Barcelona 1900), entonces profesor de clarinete del Conservatorio del Liceo de Barcelona; y la que ofreció con un jovencísimo Juan Manén (*1883; †1971), después célebre violinista, que contaba entonces tan sólo con nueve años.

¹⁸ La información que recojo en este apartado procede de Alemany Ferrer, Victoria: *El piano en Valencia en los años del cambio al siglo XX (1879-1916)*. Barcelona, CSIC, [Monumentos de la Música Española, vol. LXXIX], 2010; y de Sancho García, Manuel: *El sinfonismo en Valencia durante la Restauración (1878-1916)*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, 2003.

¹⁹ Vid.: GIMENO ARLANZÓN, Begoña: «Sociedad, cultura y actualidad artística en la España de fines del siglo XIX a través de las publicaciones periódicas musicales: Zaragoza y la revista *El Correo Musical*, 1888. (I)», en *Anuario Musical*, 60 (2005), pp. 169-215; y CASARES RODICIO, Emilio: «Café concierto», en *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. Madrid, SGAE, 1999, vol. 2, pp. 871-875; donde se especifican las características propias de este tipo de locales en algunas ciudades españolas (destacan por su calidad los *cafés-concierto* barceloneses y madrileños del siglo XIX).

²⁰ SANCHO GARCÍA, Manuel: *El sinfonismo en Valencia durante la Restauración (1878-1916)*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, 2003, pp. 251-260.

Aunque dichos cafés solían contratar específica e individualmente únicamente a los pianistas, no actuaban siempre solos: Juan Cortés actuó hacia 1892 con Luis Sánchez (violín), José Lluch (viola), Doñate (viola) y Raimundo Calvo (violonchelo), miembros del Quinteto Goñi, constituido por el violinista Andrés Goñi para actuar en algunos cafés valencianos. En otros actuaban grupos musicales menos usuales que combinaban instrumentos de púa, como el laúd o la bandurria, con instrumentos de arco, guitarra y piano²¹. Destacan, asimismo, las actuaciones del pianista José Salvador en la cervecería/ restaurante El León de Oro junto a intérpretes de cuerda en 1907 durante un ciclo de conciertos denominados «Conciertos del té de las cinco en punto». El repertorio de música que solía tocarse en dichos cafés era muy variado. Predominaba la música denominada «de salón», normalmente compuesta por los pianistas residentes, pero también se interpretaban adaptaciones instrumentales de partes célebres del repertorio sinfónico y operístico de la época.²²

4.2 Tipología de los programas de conciertos y audiciones públicas²³

Los programas de las audiciones musicales celebradas en Valencia a lo largo del siglo XIX iban evolucionando. Esporádicamente se tocaba un cuarteto o sonata completa, normalmente se interpretaban salteados dos tiempos de una misma obra o se ejecutaban tiempos aislados. Con la instauración de los conciertos de cámara de la Sociedad de Cuartetos Valenciana en 1890, los programas comenzaron a asemejarse a los actuales, ya que las obras no se programaban de forma fragmentada, se interpretaban íntegramente; sin embargo, todavía se incluían en un mismo concierto obras a cargo de formaciones camerísticas diferentes (dúos, tríos o cuartetos indistintamente).

²¹ El pianista Joaquín Pallardó integraba una particular agrupación junto con el guitarrista Toboso y el violonchelista Medina que actuó en la década de 1890 en el Café Eslava; y Ramón Carpi, pianista y profesor local –maestro de Isabel Algarra Antón [*1903: †1986], catedrática de piano del conservatorio de Caracas durante su exilio en Venezuela, después profesora de la actual catedrática de piano del Conservatorio Superior de Música de Valencia, Victoria Alemany a su regreso a España en 1976–, que efectuó giras internacionales –una por Gran Bretaña– junto con Carlos Terraza, bandurria, y Manuel Riera, laúd, y que intervenía periódicamente en las veladas musicales del Café Escocés.

²² Manuel Sancho documenta bastante detalladamente el repertorio interpretado en aquellos cafés basándose en información hemerográfica obtenida a través de la consulta de periódicos valencianos publicados entre 1878 y 1916.

²³ La información recogida en los puntos 4.2 y 4.3 procede de Alemany Ferrer, Victoria: *El piano en Valencia en los años del cambio al siglo XX (1879-1916)*. Barcelona, CSIC [Monumentos de la Música Española, vol. LXXIX], 2010, pp. 47 – 48.

Gracias a la labor pedagógica desarrollada por grupos como la Sociedad de Música clásica di Cámara, que se encargaron de dar a conocer el repertorio solístico y camerístico en Valencia, el público fue evolucionando hasta admitir con gusto en el siglo XX conciertos con programas «más convencionales».

Destacaremos la actividad camerística valenciana histórica en tres ámbitos: Social o Comercial, cuando amenizaba la estancia de los clientes en los cafés y estaba interpretada por grupos estables; Doméstico, siempre que los conciertos tuvieran lugar en domicilios particulares de la aristocracia y la alta burguesía, caso de los celebrados en casa de los marqueses de Ripalda o del marqués de Dos Aguas, hasta los primeros años del siglo XX; y, por último, Públicos, los cuales trataré separadamente a continuación.

4.3 Conciertos PÚBLICOS, que podían efectuarse de dos formas:

4.3.1 Conciertos puntuales. Eran esporádicos, se insertaban dentro de la programación teatral general de la ciudad antes de 1879 y tenían lugar en el Teatro Principal de Valencia. Posteriormente a esa fecha, cuando se contó con el salón de actos del Conservatorio, se desplazaron ocasionalmente a esta sala convirtiéndola en el principal escenario valenciano para recitales y conciertos de música de cámara.

4.3.2 Actos musicales periódicos celebrados por entidades culturales o filantrópicas. Se trataba, principalmente, de actividad musical lírica o camerística, y en ella podemos diferenciar varias etapas:

1ª ETAPA (1841-1879). Las actividades musicales eran patrocinadas por sociedades artístico/culturales sin especificidad musical –el Liceo Valenciano entre 1841 y 1850, y la Real Sociedad Económica de Amigos del País entre 1872 y 1879–, y se desarrollaron en forma de veladas literario-musicales. Las efectuadas por la Económica valenciana, más tardías, estaban a cargo de un grupo instrumental liderado por el compositor e intérprete Salvador Giner Vidal (*1832; †1911). Fueron las primeras iniciativas que contribuyeron a afianzar el papel de la música instrumental independizándola de la actividad operística, por ello, el repertorio que se interpretaba ya era propio de la música de cámara.

2ª ETAPA (1879-1891). Después de la creación del Conservatorio, cuando las veladas de la Económica adoptaron un formato más parecido al del concierto actual y se creó la Sociedad de Música de Cámara valenciana.

3ª ETAPA (1891-1916). Creación de entidades musicales específicas: la Sociedad de Cuartetos –desde 1891 hasta principios de siglo XX–, la primitiva Sociedad Filarmónica

de Eduardo López-Chavarri Marco (1904) y, finalmente, la Sociedad Filarmónica de Valencia, fundada en 1911, todavía en funcionamiento.

4.4 Primeras actuaciones de música de cámara en Valencia –las «veladas musicales»²⁴

Desaparecido el Liceo Valenciano hacia mediados del siglo XIX, la Real Sociedad Económica de Amigos del País en Valencia tomaría el relevo. Esto se debió a que algunos antiguos liceístas, como Antonio Rodríguez Cepeda²⁵, ingresaron en la Económica instaurando allí las aficiones musicales de la desaparecida entidad cultural. En 1871, la Sección de Bellas Artes de la Económica decidió celebrar una temporada anual de conciertos en forma de «veladas musicales», la primera actividad musical instrumental laica no teatral valenciana desde fechas próximas a 1850 hasta 1910. Estas veladas eran de tipo privado y, en muchos casos, más reuniones sociales que audiciones musicales, en las cuales se solía combinar la lectura de textos literarios con la interpretación, en ocasiones, de partituras camerísticas²⁶, aunque se contaba con la participación de algún solista, como la actuación en 1872 de la arpista Vicenta Tormo –hija del tenor Vicente Tormo, segundo tenor del teatro Principal de Valencia –. Este hecho se ve reflejado en un «Inventario de Partituras Musicales» abierto en 1878, que refleja las primeras compras de partichelas realizadas por la Real Sociedad Económica valenciana con la finalidad de que fueran interpretadas en aquellas sesiones literario-musicales²⁷, y en el que figura una colección de cuartetos con piano de L. van Beethoven y de F. Mendelsshon.

²⁴ La información recogida procede de Alemany Ferrer, Victoria: *El piano en Valencia en los años del cambio al siglo XX (1879-1916)*. Barcelona, CSIC [Monumentos de la Música Española, vol. LXXIX], 2010, pp. 30 – 36.

²⁵ Nació en Cartagena, pero vivió en Valencia y fue uno de los próceres de la ciudad. Estudió Derecho e impartió la docencia de Economía Política, primero desde la cátedra pública del Liceo Valenciano, y desde 1846 como catedrático de la Universidad de Valencia, fue vicerrector de la misma. Vid.: ALMELA Y VIVES, Francisco: *El liceo Valenciano, sus figuras y sus actividades*, Castellón, Sociedad Castellonense de Cultura, 1962, pp. 13-14.

²⁶ Vicente Galbis comenta que los hermanos Manent celebraron audiciones privadas antes de 1850 interpretando obras de Haydn y Mozart.

²⁷ R.S.E.A.P.V., signatura 1878. C-206. Música nº1 y nº2.

Entre la documentación que se conserva en el Archivo de la Económica se halla información de la sesión inaugural de la temporada de conciertos clásicos de 1878²⁸. En su programa se refleja el carácter camerístico de la música que se interpretaba:

PRIMERA PARTE: *Andante* en Do del cuarteto en Sol op.18 de L. van Beethoven, *Allegro* de la sonata en Fa op.24 para violín y piano del mismo autor, y *Vivace* del concierto en Re para septeto op.37 de J. Haydn.

SEGUNDA PARTE: *Andante* del cuarteto en Re de L. van Beethoven, *Scherzo* de la sonata para violonchelo y piano op.48 de F. Mendelssohn y *Rondó* del septeto de J. Haydn.

Dicho programa corrobora lo antes expuesto, pues la interpretación de las obras no se solía realizar de forma íntegra, se seleccionaban determinados movimientos de partituras y se actuaba en formas camerísticas distintas que abordaban, desde el dúo hasta el septeto, empezando por movimientos de velocidad moderada y dejando para el final los más rápidos para mayor lucimiento de los intérpretes. También confirma que el compositor más apreciado por el público y los intérpretes valencianos era Beethoven –seguido por F. Mendelssohn–. Sin embargo, el archivo no conserva datos concretos sobre los músicos que integraron los grupos camerísticos salvo aquellos que pueden deducirse a través de documentos de gestión económica de las cuentas correspondientes a los gastos del año 1872. Allí se reflejan pagos a músicos, y así es como podemos saber que, según los apuntes, en el concierto inaugural intervino el violoncelista Salvador Girona, a la viola; Antonio Marco y posiblemente los violinistas: José M^a Úbeda y José Espí²⁹.

A partir de la fundación en 1879 del Conservatorio de Música de la ciudad los músicos participantes en los conciertos de la Económica eran los que formaban parte del claustro de profesores. Los docentes no recibían gratificación monetaria alguna, pero los beneficios generados por sus actuaciones eran cobradas por el Director técnico del conservatorio, José M^a Úbeda, e ingresadas en los fondos generales del centro para contribuir a la manutención de su funcionamiento. Después de 1884, el Conservatorio de Valencia empezó a colaborar directamente en los conciertos de la Real Sociedad Económica Valenciana seleccionando algunos alumnos aventajados para actuar en ellos.

²⁸ R.S.E.A.P.V., signatura 1878. C-206. VIII Bellas Artes, nº2

²⁹ Vid.: *Cuenta de la tesorería de la R.S.E.A.P.V. año 1872*. R.S.E.A.P.V., 1872. C-190, XIII Contabilidad.

A partir de 1890 se iniciaron ciclos de conciertos de «Música clásica di Cámara»³⁰ que tenían lugar en el salón de actos del Conservatorio de Música de Valencia todos los viernes a las 20.30h. El cuarteto que los ofrecía estaba formado por Andrés Goñi (primer violín)³¹ y los alumnos del conservatorio Luis Sánchez (violín), José Lluch (viola) y Raimundo Calvo (violonchelo). Con esta agrupación camerística, que tomaría después el nombre de «Sociedad de Cuartetos Valenciana», colaboraron los pianistas Roberto Segura y José Bellver Abells.

Existió un paralelismo del ciclo de conciertos de «Música clásica di Cámara» celebrados en Valencia entre 1890 y 1893, con los realizados por la Sociedad de Música Clásica di Camera, fundada en 1889 por el pianista José Tragó (*1856; †1934), amigo y condiscípulo de Roberto Segura en Madrid y París, y el violinista Enrique Fernández Arbós (*1863; †1939). A este grupo camerístico madrileño, al que también pertenecieron el violinista Pedro Urrutia, el violista Rafael Gálvez y el violonchelista Agustín Rubio, se les denominó Cuarteto de los Jóvenes para diferenciarlo del de la veterana Sociedad de Cuartetos de Madrid, desde entonces llamado «el antiguo».

El cuarteto de los Jóvenes, que perduró en el panorama musical madrileño solamente dos años (hasta 1891), comenzó actuando a las nueve de la noche en el salón Romero de Madrid³² ofreciendo programas de concierto muy similares a los que interpretaría la formación camerística valenciana de Roberto Segura y Andrés Goñi en el Ciclo de Música clásica di Cámara instaurado en 1890. Parece posible que estos conciertos fueran iniciados en 1890 en Valencia por Roberto Segura adoptando el modelo que José Tragó había instaurado en 1889 en Madrid con la fundación de la Sociedad de Música Clásica di Cámara de la capital española, dada la amistad que había entre los dos pianistas.

³⁰ Vid.: Programa del 2º concierto de Música Clásica di Cámara, que se celebró el viernes nueve de enero de 1891 dentro de la segunda temporada de actividades que efectuó la Económica. El documento procede del Archivo y Biblioteca de la Sociedad Económica del País en Valencia con la signatura R.S.E.A.P.V., 1891, C-225, Música.

³¹ Andrés Goñi (*1864; †1906). Violinista y director. Nacido en Barcelona de ascendencia Navarra, se trasladó a Pamplona con diez años, e inició allí su formación musical. Pensionado por la Diputación de Navarra marchó a Madrid y continuó sus estudios musicales con José Pinilla, José Aranguren y Jesús de Monasterio. Vid.: GALBIS LÓPEZ, Vicente: «Goñi Otermin, Andrés», en *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. Madrid, SGAE, 1999, vol. 5, p. 791; y SANCHO GARCÍA, Manuel: *El sinfonismo en Valencia durante la Restauración (1878/1916)*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, 2003, p. 113.

³² El Salón Romero de Madrid, que había sido fundado por el clarinetista y editor de música Antonio Romero y Andía (*1815; †1886), estaba a cargo del músico y editor Antonio López Almagro desde 1886, año del fallecimiento de su anterior propietario.

Al igual que sucedía entonces en Madrid con la Sociedad de Cuartetos de Jesús de Monasterio (*1836; †1903), en Valencia también había existido un cuarteto fundado por Salvador Giner, denominado, Sociedad de Cuartetos de Valencia³³ (como el madrileño de Monasterio), aunque hay autores que documentan la historia de la música valenciana durante el siglo XIX, que dieron ese nombre únicamente a la formación camerística posterior fundada por Segura y Goñi en 1890³⁴. Tanto la denominación, como la cronología de este ciclo de conciertos camerísticos valencianos (1890-1893), ponen en evidencia la similitud de las dos sociedades y, por tanto, la enorme y pronta repercusión que tenía en Valencia el modelo de programación musical vigente en la capital española durante la última década del siglo XIX.

4.5 La actividad camerística de la sociedad filarmónica de Valencia.

Los antecedentes que propiciaron la fundación de la Sociedad Filarmónica de Valencia, fueron el incremento de las actividades concertistas de tipo instrumental que se habían iniciado desde finales del siglo XIX con la constitución de la Sociedad de Conciertos (1890), por una parte, la temporada de conciertos de música de cámara y recitales, por otra, además de por la aparición de las primeras orquestas valencianas no eventuales: la Sociedad Artístico-Musical de Conciertos, que dirigía José Valls (1878), la Orquesta de Andrés Goñi (1890c.), la Asociación General de Profesores de Orquesta de Valencia (1902), y la Orquesta Valenciana de Cámara, que dirigía Eduardo López-Chavarri Marco (*1871; †1970). Este último intentó instaurar una temporada de conciertos estable en Valencia y no lo consiguió hasta 1915, cuando fundó la Orquesta Valenciana de Cámara, siendo él mismo el director titular. Los precedentes de esta orquesta fueron la extinguida orquesta que actuó en 1903 en el Círculo de Bellas Artes ofreciendo conferencias-concierto, con López-Chavarri al frente; y la primera tentativa de fundación de una Sociedad Filarmónica en Valencia en 1904, la cual, a pesar de sus esfuerzos, no perduró. Los conciertos de esa primera Filarmónica Valenciana se celebraron en el Salón Sánchez-Ferrís de la Calle Arzobispo Mayoral número once, propiedad del editor y comerciante de música Antonio Sánchez Ferrís³⁵ (Alemany 2010, pp. 37).

³³ Vid.: SANCHO GARCÍA, Manuel: *El sinfonismo en Valencia durante la Restauración (1878/1916)*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, 2003, p. 236.

³⁴ Vid.: BLASCO MEDINA, Francisco Javier: *La música en Valencia. Apuntes históricos*. Alicante, Sirvent y Sánchez, 1896, p. 72; y RUIZ DE LIHORY, José: «Calvo, Raimundo», en *La música en Valencia. Diccionario biográfico y crítico*. Valencia, Domenech, 1903, p. 204.

³⁵ Antonio Sánchez Ferrís fue el propietario durante los años de cambio al siglo XX de uno de los comercios musicales históricos valencianos más relevantes. Dicha empresa, fundada en 1846, se encontraba en el nº 29 de la desaparecida Bajada de San Francisco, dedicada a la

La Sociedad Filarmónica de Valencia se fundó en 1911 tras gestiones realizadas por el presidente de la Filarmónica de Madrid a petición de Ramón Martínez Carrasco, director del Conservatorio de Valencia desde 1910. Con motivo de un concierto sinfónico celebrado en el teatro Principal en 1911, Ramón Martínez repartió unas octavillas entre los asistentes en las que informaba sobre una reunión a celebrar en el conservatorio valenciano con el fin de poner en marcha una Sociedad Filarmónica en Valencia. Ramón Martínez, finalmente, salió elegido presidente de esa reunión (Alemany 2010, pp. 38). Dicha Sociedad valenciana, formó parte, desde el primer momento, de la asociación general de Filarmónicas españolas, y su primer concierto se celebró el diecinueve de febrero de 1912 actuando el Cuarteto Petri de Dresde.

Los primeros conciertos de la Filarmónica se celebraron en el Salón de Actos del Conservatorio, pero pocos años después ya tenía limitado su crecimiento de socios

por las localidades del Conservatorio. Esta circunstancia se solucionaría en 1923 con el traslado de sus conciertos al Teatro Principal. El primer concierto de cámara celebrado en el Principal se efectuó el 23 de enero de 1923, actuando el dúo formado por Noela Cousin (violín) y Mme. Cousin (piano).



Es evidente la reacción favorable de los socios ante los artistas y compositores valencianos que mostraban sus trabajos en la Filarmónica³⁶. El primer artista valenciano que programó la

filarmónica de la ciudad fue al pianista José Iturbi, que en el momento del concierto tenía sólo dieciocho años y formaba dúo con el violinista Manuel Quiroga, y actuaron los días treinta de noviembre y uno de diciembre de 1913.

edición musical y a la venta/alquiler de partituras e instrumentos. Conocido primero como Casa Laviña, pasó a denominarse Hermanos Sánchez Laviña a partir de 1875c, coincidiendo con el primer relevo generacional, y finalmente recicló el nombre de Antonio Sánchez Ferrís, hijo de Ramón Sánchez Laviña. Hacia 1910, dicha empresa fue «asimilada» por la empresa catalana de Idelfonso Alier. Vid.: GARCÍA MALLO, M^a Carmen: «La edición musical en Barcelona (1847-1915)», en *AEDOM, Boletín de la Asociación de Documentación Musical*, IX/1, 2002, pp. 7-154.

³⁶ Los datos consignados sobre la actividad concertística realizada por la Sociedad Filarmónica valenciana se fundamentan en los que aparecen en Sapena Martínez, Sergio: *La Sociedad Filarmónica de Valencia (1911-1945): Origen y consolidación*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Valencia, [Facultad de Bellas Artes – Departamento de Comunicación Audiovisual e Historia del Arte –] 2007.

Normalmente, los conciertos en aquella época se dividían en tres partes, y, cuando se efectuaban a dúo, era frecuente que el pianista interpretase en solitario algunas obras. En esta ocasión, el joven Iturbi tocó en la segunda parte, entre otras obras, *El viejo castillo moro* de López-Chavarri, que fue, a su vez, la primera composición de un autor valenciano interpretada en la Filarmónica valenciana. A partir de entonces, la presencia del maestro Iturbi en la sociedad solía ser habitual, pero cabe resaltar, por su novedad, la actuación el 21 de enero de 1927 del dúo de piano integrado por José Iturbi y su hermana Amparo, que constituyó también la primera audición en la sociedad de un recital para dos pianos.

El siguiente músico valenciano que actuó en la Filarmónica fue el violinista Francisco Benetó Martínez (*Villanueva de Castellón 1877; †Lisboa 1945), que interpretó obras bastante novedosas entonces para Valencia: la *Sonata para violín y piano* de Guillaume Lekeu (*1870; †1894), la *Sonata para violín y piano* de César Franck (*1822; †1890), y, ya fuera de programa, una obra propia compuesta sobre temas valencianos. La primera agrupación autóctona que intervendría en los conciertos filarmónicos valencianos fue el Trío Valencia –marzo de 1920–, primera formación camerística local de esta tipología, que estaba integrado por el violinista Ismael Simó, el violonchelista José María Lloret y el pianista Emilio Marco, que interpretaron el *Trío en Si bemol n. 2 KV 502* de W. A. Mozart, el *Trío en Mi bemol op. 1 n. 1* de L. van Beethoven y el *Trío op. 32* de A. Arensky. Desafortunadamente, el trío no se consolidó y no volvieron a actuar después en la Sociedad Filarmónica de Valencia, pero su concierto abrió la posibilidad de participación de artistas locales en las audiciones de la Sociedad Filarmónica. Durante la temporada 1917-1918, el violonchelista Pau Casals³⁷ actuó por primera vez en la Filarmónica valenciana.

³⁷ Pablo Casals Defilló (*1876; †1973). Ingresó en 1888 en la Escuela Municipal de Música de Barcelona, donde fue alumno de José García y José Rodoreda, con quien estudió armonía. Se trasladó posteriormente al Conservatorio de Madrid, para ampliar sus conocimientos de música de cámara con Jesús Monasterio y, en privado, armonía y composición con Tomás Bretón. En 1900 formó un dúo con el pianista Harold Bauer que duraría más de veinte años y, a finales de 1904, fundó el trío Casals-Cortot-Thibaud que sería valorada como la formación de cámara más prestigiosa de toda Europa durante más de treinta años. Entre 1905 y 1914 Casals era considerado como la primera figura mundial del violonchelo y su intensa actividad concertística alcanzó de 150 a 200 actuaciones por año. En 1920 creó la Orquesta Pau Casals, que perduraría hasta 1936 y realizó 330 conciertos sólo en la ciudad de Barcelona. Casals, inflexible con los regímenes antidemocráticos, escribió desde 1950 a diferentes presidentes norteamericanos (Truman, Eisenhower, Kennedy y Nixon) instándoles al restablecimiento de las libertades democráticas en España. –BALDOCK, Robert: *Pau Casals*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1992; –BONASTRE, Francesc: “Casals i Defilló, Pau”, *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Madrid, SGAE, 1999, vol. 3, pp. 281-289.

No era frecuente que se inaugurara el curso fuera del Conservatorio, pero la enorme expectación levantada con la primera audición del violonchelista catalán en la Sociedad obligó a la Junta de Gobierno a buscar un local espacioso en el que cupiesen todos los socios, siendo el teatro Apolo el elegido –la sociedad no había trasladado todavía su sede concertística al Teatro Principal–. Según el programa de mano, Casals era el *concertista que más se han disputado las empresas por conseguir su contrata desde hace algunos años*³⁸, y el violonchelista actuó en aquella ocasión acompañado por la “Orquesta de Valencia” bajo la batuta del director y violonchelista Juan Rabentós, artista ya conocido en la Sociedad y alumno de Casals. El 4 de junio de 1926, el maestro Casals volvería a actuar en Valencia acompañado al piano por Blay Net (piano), percibiendo por su actuación el caché más alto del obtenido por la totalidad de solistas por la sociedad con anterioridad.

Otra innovación supuso fue la actuación del Quinteto de La Haya –cuarteto de cuerda más piano– en la siguiente temporada (1920-1921)–, dado que por primera vez participaba en la Sociedad Filarmónica una agrupación de estas características. También cabe destacar la intervención de la Agrupación Taffanel, fundada en 1879 por el entonces ya desaparecido flautista Paul Taffanel (*1844; †1908), que se presentó en Valencia como sexteto de viento con piano –piano, oboe, clarinete, trompa, fagot y flauta–. El concierto celebrado el 6 de febrero de 1926 contaría, asimismo, con una nueva agrupación camerística inusual, el cuarteto de arpas “Marie Louise Casadesus”, fundado en 1923, que utilizaba exclusivamente modernas arpas cromáticas sistema Pleyel-Lyon³⁹.

Para concluir, conviene subrayar que, sin lugar a duda, la Filarmónica local ha sido –y continúa siendo– la asociación musical que más ha contribuido en dar a conocer el repertorio camerístico en la ciudad de Valencia. En sus conciertos han actuado puntualmente las agrupaciones más relevantes del panorama musical del momento, tanto autóctonas como foráneas aunque, desde la creación del Palau de la Música de Valencia, y a pesar de que los conciertos de la Filarmónica dejaron de celebrarse en el Teatro Principal para trasladarse a esta sede, el papel de la decana sociedad se vio mermado por la abultada e interesante programación realizada por el novedoso núcleo musical fundado en la ciudad.

³⁸ Programa de mano del concierto de Pablo Casals acompañado por “Orquesta de Valencia” de fecha 05.11.1917.

³⁹ Este tipo de arpas fue inventado por el francés Gustave Lyon (*1857; †1936), consistía en 47 cuerdas cruzadas en forma de equis, una versión mejorada del modelo español, construida por Pleyel –Latham, Alison coord.: *Diccionario Enciclopédico de la Música*. México, Fondo de Cultura Económica, 2009, pp. 113-114. –

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO SÁNCHEZ, Esther: «El repertorio interpretado por la Sociedad de Cuartetos de Madrid (1863-1894)», *Música, revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid* n. 7, 8 y 9. Madrid, Real Conservatorio Superior de Música, 2000-2002, pp. 27-140.
- ALEMANY FERRER, Victoria, *Metodología de la técnica pianística y su pedagogía en Valencia, 1879-1916*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 2010, pp. 294-309.
- “La construcción de pianos en Valencia hasta inicios del siglo XX”, en *Anuario Musical* 62. Barcelona, CSIC, 2007, pp. 335-364.
- *El piano en Valencia en los años del cambio al siglo XX (1879-1916)*. Barcelona, CSIC, [Monumentos de la Música Española, vol. LXXIX], 2010.
- BLEIBERG, Germán *et alii*: *Diccionario de Historia de España*. Madrid, Alianza, 1910 [2ª ed. en 3 vols., 1979].
- CALLEJA RODRÍGUEZ, Miguel: *Enrique Fernández Arbós: una compilación de sus datos biográficos y un acercamiento a su labor violinista*. Trabajo fin de Grado, Universidad de Granada (Departamento de historia y ciencias de la música), 2015.
- GARBAYO, Javier y SOBRINO, Ramón: «Antonio Daroca», en CASARES RODICIO, Emilio dir.: *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. Madrid, SGAE, 2000, vol. 4, pp. 408.
- GALBIS LÓPEZ, Vicente: «Valencia V» en *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. Madrid, SGAE, 1999, vol.10, p. 658
- GARCÍA VELASCO, Mónica: *El violinista y compositor Jesús de Monasterio: Estudio biográfico y analítico*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo (Departamento de Historia del Arte y Musicología), 2003.
- CASARES RODICIO, Emilio dir.: *Diccionario de la música española e hispanoamericana* Víctor Mirecki Larramal (*1847; †1921); Ramón Sobrino [7 vol.]. Madrid, SGAE (Fundación Autor), pp.613, 2000.
- FONTSTAD PILES, Ana: *El Conservatorio de música de Valencia, precedentes e historia temprana (1850-1910)*. Valencia, Institut Valencià de la Música / Generalitat Valenciana, 2011.
- FORNS Y QUADRAS, José: *Historia de la música II. Siglos XVI al XX*. Madrid, Gráfica Mundial, 1933.
- GARCÍA VELASCO, Mónica: «Jesús de Monasterio y Agüeros». *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Dir. Casares Rodicio, Emilio. Madrid SGAE, 2000, pp. 664-676.
- *El violinista y compositor Jesús de Monasterio: Estudio biográfico y analítico*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo (Departamento de Hª del Arte y Musicología), 2003.
- GÓMEZ AMAT, Carlos: *Historia de la música española 5. Siglo XIX*. Madrid, Alianza Música, 1984.
- HIGUERAS CASTAÑEDA, Eduardo: *Manuel Ruiz Zorrilla (1833-1895) Liberalismo radical, democracia y cultura revolucionaria en la España del siglo XIX*. Tesis Doctoral. Universidad de Castilla la Mancha (Ciudad Real), 2014.

- JIMÉNEZ ALCÁZAR, Marisé: «Rousseau, Moretti, el Real Conservatorio de Música de Doña Cristina, Piermarini y Ramón Carnicer en el "Diario" de José Musso Valiente», en *José Musso Valiente y su época (*1785; †1838): la transición del Neoclasicismo al Romanticismo* [Actas del Congreso Internacional celebrado en Lorca los días 17, 18 y 19 de noviembre de 2004]. Lorca (Murcia), Ayuntamiento de Lorca / Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2006, pp. 227-238.
- LATHAM, Alison coord.: *Diccionario Enciclopédico de la Música*. México, Fondo de Cultura Económica, 2009, pp. 113-114.
- MICÓ TEROL, Elena: *El compositor Amancio Amorós Sirvent (*1854; †1925) en el contexto musical de Valencia*. Lérida, Institut d'Estudis Llerdencs de la Diputació de Lleida, 2014.
- MORENO MARTÍNEZ, Gorka y ROMERO NARANJO, Francisco Javier: «Nuevas aproximaciones a Jesús de Monasterio», en *Música y Educación* 39 (1999), pp. 81-92.
- ORTEGA SPOTTORNO, José: *Los Ortega: una saga intelectual en la España del siglo XX*. Ed. Taurus, Madrid, Taurus, 2016.
- PAZ CANALEJO, Juan: *La Caja de las magias: las escenografías históricas en el Teatro Real*. Ciudad Real, Universidad de Castilla la Mancha, Ciudad Real, 2006.
- PERELLÓ DOMÉNECH, Vicente: *La enseñanza musical en la Comunidad Valenciana*. Valencia, Generalitat Valenciana / Conselleria de Cultura i Educació (Motivos Gráficos, S.L.), 2003.
- RANCH SALES, Amparo: «Un gran violinista malogrado: Quintín Matas y Ots» en *Anales 1987-88*. Valencia, R.S.E.A.P.V, 1989, pp. 83-92
- RIVERA DE LA CRUZ, Marta: «El Conde de Romanones», en *Grandes de España*. Madrid, Aguilar, 2004, pp. 251-265. 2004.
- SALDONI REMENDO, Baltasar: *Efemérides de músicos españoles así profesores como aficionados*. Madrid, Antonio Pérez Dubrull [Imprenta de la Esperanza], 1868.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, María Almudena: *José Tragó (*1856; †1934). Pianista y compositor español*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, 2015.
- SANCHO GARCÍA, Manuel: *El sinfonismo en Valencia durante la Restauración (1878-1916)*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, 2003.
- SAPENA MARTÍNEZ, Sergio: *La Sociedad Filarmónica de Valencia (1911-1945): Origen y consolidación*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Valencia, [Facultad de Bellas Artes – Departamento de Comunicación Audiovisiva e Historia del Arte –], 2007.
- SARGET ROS, M^a Ángeles: «Rol Modélico del Conservatorio de Madrid I (1831-1857); y II (1868-1901)», en *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 16 (2001), pp. 121-148; y 17 (2002), pp. 149-176.
- SOBRINO SÁNCHEZ, Ramón: «El sinfonismo español en el siglo XIX. La Sociedad de Conciertos de Madrid». Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, 1992.
- «Tomás Lestán González», en CASARES RODICIO, Emilio dir.: *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. Madrid, SGAE, 2000, vol. 6, pp.890.
- SUAREZ VERDEGUER, Federico: «Calomarde y la derogación de la pragmática» en *Revista de estudios políticos* 17-18 (1994), pp. 503-554.
- TRANCHEFORT, François-René: *Guía de la música de cámara*. Madrid, Alianza, 1995.

WEBGRAFÍA

BLANES ARQUÉS, Luis: *Discurso de investidura Doctor Honoris Causa por la Universidad Politécnica de Valencia el 19 de enero de 2005* [<https://www.upv.es/organizacion/la-institucion/honoris-causa/luis-blanes/discurso-es.html>; última consulta: 26.02.2018]

NAVASCUÉS, Pedro: *Historia de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando: Antecedentes* [<http://www.realacademiabellasartessanfernando.com/es/academia/historia>; última consulta: 23.12.2017].

LA INVISIBILITAT SONORA. PRIMER BALANCE

J.M. Sanz¹, M.C. Aguilera¹, D. Labrada², M^a.J. Labrador³, P. Tamarit¹.

¹ Grup de Recerca Sonora. Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia – ISEACV.

² Grup de Recerca Sonora. Conservatorio Profesional de Música “Mestre Tàrrega” de Castelló de la Plana.

³ Grup de Recerca Sonora. Universidad Politécnica de Valencia.

Resum

En el curs 2017-2018 sorgeix el *Grup de Recerca Sonora* format per un grup interdisciplinari de professors, que engega el projecte de recerca *La invisibilitat sonora*, dins de les línies de recerca del ISEACV. Aquesta iniciativa pretenia investigar les obres musicals més representatives de dones espanyoles, amb especial atenció a l'estudi de les obres provinents de compositores valencianes. Aquest article suposa un primer balanç de les activitats desenvolupades al llarg del seu primer any de marxa, incidint en una reflexió sobre la realitat existent, el repàs de les activitats realitzades (concerts, entrevistes a compositores, divulgació dels resultats de la recerca, creació del fons bibliogràfic i de partitures *La invisibilitat sonora*,...), una valoració de l'impacte de les mateixes en diferents àmbits, i l'exposició de les activitats proposades de cara a un futur proper.

Paraules clau

Música i dones; Maria Teresa Oller; Dolores Sendra; Teresa Catalán; igualtat i convivència en conservatoris.

Resumen

En el curso 2017-2018 surge el *Grup de Recerca Sonora* formado por un grupo interdisciplinar de profesoras, que pone en marcha el proyecto de investigación *La invisibilitat sonora*, dentro de las líneas de investigación del ISEACV. Dicha iniciativa pretendía investigar las obras musicales más representativas de mujeres españolas, prestando especial atención al estudio de las obras provenientes de compositoras valencianas. Este artículo supone un primer balance de las actividades desarrolladas a lo largo de su primer año de andadura, incidiendo en una reflexión sobre la realidad existente, el repaso de las actividades realizadas (conciertos, entrevistas a compositoras, divulgación de los resultados de la investigación, creación del fondo bibliográfico y de partituras *La invisibilitat sonora*,...), una valoración del impacto de las mismas en distintos ámbitos, y la exposición de las actividades propuestas de cara a un futuro próximo.

Palabras clave

Música y mujeres; Maria Teresa Oller; Dolores Sendra; Teresa Catalán; igualdad y convivencia en conservatorios.

Abstract

In the academic year 2017-2018 arises the Grup Recerca Sonora composed of an interdisciplinary group of teachers that begins the research study "The Invisible Sound", within the lines of investigation given by the ISEACV. That initiative suggested to research the most representative music works of Spanish women, given special attention to the study of the pieces belonging to valencian composers. This article makes a brief assessment of the activities that have been developed throughout its first year of trajectory, focusing on a reflexión that faces the current reality, the review of the activities that have been done (concerts, interviews to women composers, spreading of the results, creation of bibliographic collection and scores *The Invisible Sound*,...), an evaluation of its impact in several fields and the exhibition of the proposal of the activities with regard to the coming future.

Keywords

Music and women; M^a Teresa Oller; Dolores Sendra; Teresa Catalán; equality ; cohabitation in conservatories

1. INTRODUCCIÓN

No debería ser noticia que en 2017, tanto el Premio Nacional de Música en Composición como el de Interpretación hayan recaído en dos mujeres: Teresa Catalán (Composición) y Rosa Torres-Pardo (Interpretación). Sus nombres vienen a sumarse a un listado integrado por figuras como María de Alvear, Elena Mendoza, María Bayo, Carmen Linares, que a su vez amplía una lista integrada por mitos como Teresa Berganza, Monserrat Caballé, Alicia de Larrocha o Victoria de los Ángeles. Tampoco debería serlo que la compositora Raquel García-Tomás haya recibido el Premio el Ojo Crítico de Música Clásica 2017. La presencia y el papel relevante de la música escrita o interpretada por mujeres es una realidad ineludible. No obstante, esta afirmación probablemente innecesaria por obvia, contrasta con el cotejo de determinadas realidades: sorprende constatar que en los conciertos de abono de la Orquesta de Valencia (temporada 2017-2018), únicamente Matilde Salvador represente esta realidad, con la programación de una selección del ballet *El ruiseñor y la rosa*; o en la Orquesta Sinfónica de Galicia, únicamente se programe, en la misma temporada, el *Concierto para violín* de la contemporánea compositora finesa Kaija Saariaho. Sorprende igualmente cotejar el porcentaje de mujeres que integran las plantillas de agrupaciones españolas, que tomadas aleatoriamente, y salvo error u

omisión, aportan unos datos que suponen un 25% de mujeres en la Orquesta de la Comunidad Valenciana; un 36% en la Orquesta de la RTVE; un 17% de la Banda Municipal de Barcelona; un 34% de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria; un 19% de la Banda Municipal de Bilbao... (SANZ, J.M., AGUILERA, C., LABRADA, D., LABRADOR, M^a.J. y TAMARIT, P., 2018, p. 165).

Con estas palabras daba comienzo su primer artículo el *Grup de Recerca Sonora*, grupo de investigación que, durante el curso 2017-2018, y en el marco de los proyectos de investigación desarrollados al amparo del ISEACV, aunaba profesores de distintas especialidades y entidades educativas públicas. La finalidad inicial era poner en marcha *La invisibilitat sonora*, iniciativa que pretendía investigar la situación de la creación musical de mujeres españolas, prestando especial atención al estudio de las obras provenientes de compositoras valencianas.

El simple repaso de las Guías Docentes de los Conservatorios Superiores de nuestra Comunidad servía para constatar la falta de nombres femeninos en la larga lista de autores propuestos a estudio, y modelo del desarrollo musical, artístico y cultural de nuestros alumnos.

Además, este proyecto tenía como referente objetivo la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, en que, en sus artículos 24, 25 y 26 hacen referencia explícita a la integración del principio de igualdad en la política de educación; la igualdad en el ámbito de la educación superior y la igualdad en el ámbito de la creación y producción artística e intelectual.

2. OBJETIVOS

Partiendo de dichas premisas, el *Grup de Recerca Sonora* se planteó los siguientes objetivos:

- Investigar la producción de mujeres compositoras españolas, centrándose en el ámbito de la Comunitat Valenciana;
- Visibilizar la música creada por mujeres en ámbito educativo, tanto desde un planteamiento teórico como performativo;
- Crear puentes de colaboración con diferentes entidades culturales y académicas;
- Fomentar la inclusión de estos repertorios en las guías docentes de los diferentes departamentos y centros de diferentes niveles educativos;
- Promover la publicación de obras y/o estudios inéditos en este ámbito;
- Organizar conciertos, conferencias, mesas redondas, seminarios, jornadas, encuentros... en torno a esta línea investigadora, como principal plataforma de difusión de esta vertiente creativa.

3. MEMORIA DE ACTIVIDADES

Tras el establecimiento de unos objetivos de trabajo, el *Grup de Recerca Sonora* planteó un cronograma de trabajo que le permitiera conocer la situación de la mujer en el panorama musical español, de la forma más objetiva posible. Para ello se repasó la

bibliografía existente sobre el tema. Afortunadamente, y pese a la ingente tarea por realizar, ya pueden encontrarse escritos que van constituyéndose en referentes sobre la materia, como los escritos de Pilar Ramos (2003), Antonio Álvarez, María José González, Pilar Gutiérrez, y Cristina Marcos (2008), Rosa Rodríguez (2012), Anna Bofill (2016) o Raquel Lacruz (2017), por nombrar algunos de los más significativos en el ámbito hispánico.

Desde un principio se observó en las programaciones y guías docentes que no existían obras de compositoras y que, evidentemente, no formaban parte del *corpus* de obras programadas habitualmente, lo que conllevaba que las mismas no fuesen conocidas ni demandadas. Esta podía considerarse la principal razón para que apenas se editaran, y al ser difíciles de localizar –en cualquiera de los formatos actualmente utilizados–, y por tanto de difícil acceso para programadores, intérpretes y profesores, caían en lo que podríamos definir como en una «espiral del olvido».

Esta reflexión nos llevó a diseñar las principales líneas de actuación del proyecto, centradas en:

1. Investigar el catálogo de obras existente de mujeres compositoras, dentro de la bibliografía existente;
2. Ahondar en los catálogos de las compositoras entre las que los miembros del *Grup de recerca sonora* tuviera posibilidad de acceso;
3. Contactar con compositoras relevantes con la idea de entrevistarlas y poner de manifiesto sus realidades como creadoras y mujeres en el ámbito del panorama musical valenciano, español y/o internacional;
4. Dar a conocer dichas entrevistas a través de la redacción y difusión de artículos que incluyeran las mismas;
5. Organizar conciertos en los que se diera a conocer las obras de estas creadoras, haciendo especial hincapié en obras inéditas o no estrenadas, como paso previo y necesario conocimiento, difusión y estudio crítico de las mismas;
6. Tratar de incluir en las Guías Docentes de las diferentes especialidades de los estudios musicales, ajustándose a los diferentes niveles educativos, tras el correspondiente estudio crítico y pedagógico, las obras redescubiertas, como vía más factible y divulgar las mismas;
7. Crear un fondo de partituras editadas o manuscritas adquiridas o depositadas por las propias creadoras, con el fin de poner al alcance de la comunidad educativa las mismas, asegurando así su fácil acceso de cara a la interpretación y/o el estudio (ver Anexo II);
8. La grabación y/o edición de las mismas, en función de las posibilidades materiales, humanas y económicas con las que cuenta el *Grup de recerca sonora*.

El Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia se convirtió en la sede *de facto* del grupo, lo cual suponía un marco privilegiado debido a la posibilidad de contar con las instalaciones que el centro ofrece, el apoyo obtenido de la comunidad educativa del mismo (junta directiva, profesorado, etc...), y sobretodo la posibilidad de

disponer de un conjunto de jóvenes y entusiastas músicos que, desde sus diferentes especialidades (compositores, directores, intérpretes, musicólogos y/o sonólogos) suponían una materia prima idónea para poner en marcha este proyecto, convirtiendo las ideas en sonidos y reflexión.

El contacto con compositoras fue rápido y fructífero, y tres nombres ocuparon la atención de la investigación: la recientemente desaparecida Maria Teresa Oller (1920-2018), la compositora, intérprete y profesora Dolores Sendra (1927), y la compositora y docente navarra Teresa Catalán (1951).

La primera entrevista que realizamos fue a Maria Teresa Oller, quien nos abrió la puerta de su casa, de la mano de D. Jesús Madrid, su auténtica mano derecha. Varias fueron las visitas que realizamos a Maria Teresa, y en ellas se nos reveló una persona de tremenda alegría, cordialidad y memoria. Sus palabras –materializadas en el artículo “La invisibilidad sonora”, publicado en la revista digital *Notas de paso* (Nº 6, 2018)-, nos abrieron la puerta a una página viva de la historia de la música valenciana, donde nombres como los de Manuel Palau, Pedro Sosa, Benjamín Lapiedra, Juan Cortés, López Chavarri, Amparo Garrigues, Dolores Sendra o Ricardo Olmos confluían en sus recuerdos.

Maria Teresa Oller representa una época de la historia de la música valenciana. Nacida en 1920 en Valencia, su nombre viene ligado al de nombres como el citado Manuel Palau, a Eduardo López-Chavarri Marco y al Conservatorio de su ciudad, al que estuvo vinculada a lo largo de su dilatada carrera. Su polifacética actividad fue fruto de una sólida formación:

Estudió piano con Amparo Garrigues –discípula, a su vez, de Wanda Landowska– y culminó sus estudios en el Conservatorio de Valencia, obteniendo primeros premios de Piano y Composición. En dicho centro, la figura del compositor Manuel Palau marcó su formación, no solo en la carrera de Composición sino en otros estudios como Dirección de Orquesta y Coros, Musicología y Pedagogía Musical (...) Asimismo, amplió estudios de composición con el profesor alemán Jarnack y, sobre todo, profundizó en la dirección de orquesta con el maestro Volker Wagenheim. Resulta significativo que fuera la única alumna de los cursos que este director alemán impartió en Valencia, en el año 1957 (Galbis, 2014, pp. 431-432).

Colaboró en la investigación de la música valenciana realizada en los años 50, dirigida por Manuel Palau, que fructificaría en los *Cuadernos de música folklórica valenciana*, publicados por el Instituto de Musicología, dependiente de la Institución Alfons el Magnànim de la Diputación de Valencia, así como en la investigación que en los años 90 desarrolló Salvador Seguí y que fructificarían en la publicación del *Cancionero tradicional musical de Alicante* (1974), *Cancionero tradicional musical de Valencia* (1980) y el *Cancionero tradicional musical de Castellón* (1990).

Bien conocida y valorada es su figura como dinamizadora del mundo coral valenciano y profesora del Conservatorio Superior de Música de Valencia, pero la fluida conversación con María Teresa Oller fue trufándose de un listado de composiciones propias, muchas de ellas inéditas, que mostraban una dimensión insospechada en un primer contacto ante un catálogo aún por realizar. La habanera para coro *Jugando blancos*; un largo listado de lieder manuscritos (*Ahora que se de amor*, *A la entrada de Soba*, *Algún día en esta calle*, *Goig*,...) en los que pone música a textos de autores

como García Lorca, Manuel Muñoz, Vicent Andrés Estellés, o Xavier Casp; su *Concierto para piano y orquesta*, obra de gran formato que no ha sido estrenada... y un largo listado que sin duda espera una catalogación y estudio monográfico que nos revele la auténtica dimensión de la obra de música valenciana.

El destino quiso que Maria Teresa falleciese el pasado dos de septiembre, con lo que estas líneas no pueden sino pretender ser un pequeño homenaje a la figura de la compositora. Descanse en paz.

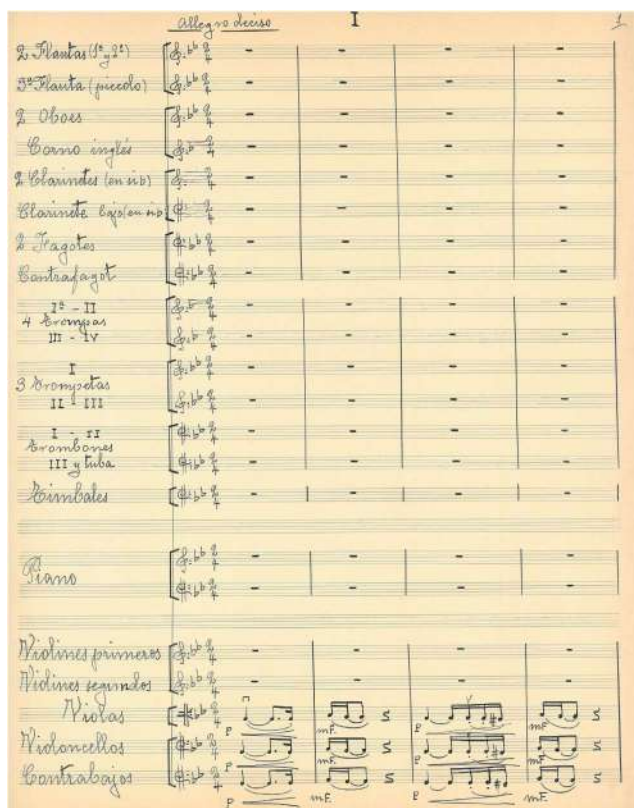
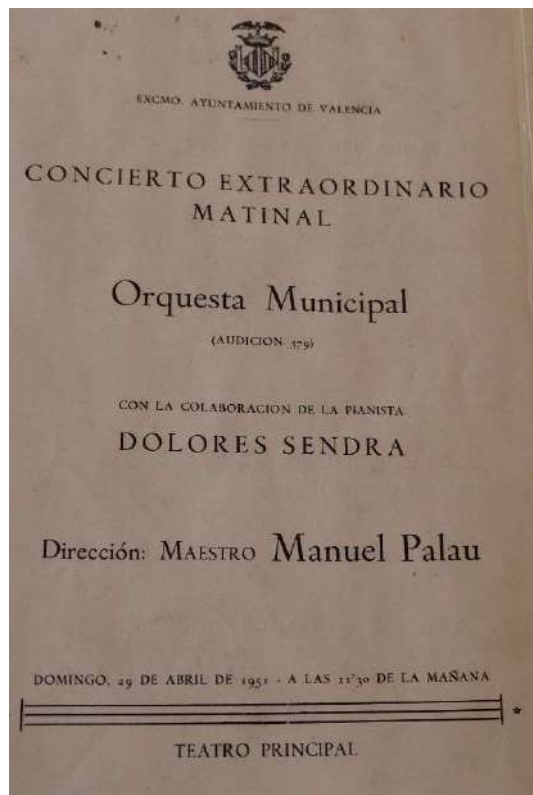


Ilustración 1: Maria Teresa Oller. Primera página del manuscrito de su *Concierto para piano y orquesta*. Fotografía tomada el 15 de noviembre de 2017 por los miembros de La invisibilidad sonora en una de las visitas a su casa.

Las palabras de Maria Teresa Oller nos condujeron a la también compositora, intérprete y profesora de música en su más amplia acepción, Dolores Sendra. Gracias al contacto directo con Dolores Amelia Medina Sendra, hija de Dolores Sendra y Catedrática de Pedagogía de la Música en el Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia, pudimos entrevistarla en su Pego natal (entrevista en proceso de publicación).

La segona entrevista la realitzem a Dolores Sendra. Nos sorprendí en su casa de Pego con una cantidat de programes i reseñas periodístiques, que pronto nos orientó sobre la extraordinaria trajectoria professional de la mujer que teníem ante nuestros ojos. Impulsada por su padre, ferviente melómano, comenzó a estudiar privadamente con el Maestro Palau. Como recordaba emocionada en el marco de la entrevista,

se n'anem a València i preguntà en les cases de música: "quin professor és el millor que hi ha?" Diu: "Per a piano hi han molts, pero un professor compositor bò és el mestre palau". Agaf'a la direcció i em portà al mestre Palau. El mestre Palau em fa tocar alguna cosa, perquè jo ja tocava un poquet dirigida pels Oltra, i, una volta que li toque una miqueta, mon pare li diu: "Si veu que val la pena dedicar-la a la música, encara que haja de vendre la roba que porte damunt, estudiarà música"; i el mestre Palau em sent tocar, em veu, seia malament i de tot, i es girà per darrere de mi i li fa: "Que sí..." Doncs ja no va caldre més. El solfeig, piano, tot amb ell, no vaig tindre altre mestre". (SANZ GARCÍA, J.M., AGUILERA, C., LABRADA, D., LABRADOR, M^a.J. y TAMARIT, P., s.f.).



Il·lustració 2: Dolores Sendra. Portada del programa del concert en el que Dolores Sendra interpretó el Concerto Dramàtic de Manuel Palau, junt a la Orquesta Municipal, dirigida per el propi compositor.

De la mano de Palau inicia una prometedora carrera como compositora: títulos como el *Himne a Pego*, la *Tocata*, para piano; *En la abadía*, poema sinfónico estrenado por la Orquesta del Conservatorio de Valencia; *La garza malherida*, para soprano y orquesta, o su *Concierto para piano y orquesta* (otro concierto para piano inédito...), presagiaban una prometedora carrera como compositora que discurría paralela a la de pianista: en

1951, por ejemplo, interpreta el *Concierto Dramático* de Palau, bajo su batuta. Igualmente colaboraría con Manuel Palau, junto a Maria teresa Oller, en el Institut de Musicologia y Folklore de la Institución “Alfonso el Magnánimo”, de la Diputación de Valencia, creado en 1948.

La incertidumbre ante la posibilidad de entrar a trabajar como profesora de solfeo en el Conservatorio de Valencia la llevaron a iniciar una aventura vital, en 1955, que debía llevarla a Nueva York, previo paso por Caracas, para abrirse paso en la capital americana como música, pero el alubión de trabajo en la capital venezolana y su posterior matrimonio convertirían ese paso en una estancia mucho mas larga de lo esperado. La docencia, el desarrollo de una larga trayectoria como pianísta, solista vocal, directora y compositor, postergarían su retorno hasta 1972. La conciliación familiar la devolvió a su Pego natal, donde continuó desarrollando su magisterio anónimo en distintas escuelas de música, como la de Xàbia.

Afortunadamente la figura de Dolores Sendra cuenta con la figura de su hija, quien está realizando una ingente obra de catalogación y estudio de su obra, lo cual seguro contribuye a la verdadera valoración de la trayectoria artística desarrollada entre Pego y Caracas.

Por último, la presencia de la catedrática de composición del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid Teresa Catalán en el Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia, con el objeto de impartir la conferencia *Ser compositor en el siglo XXI*, en el marco de las *XI Jornadas de Teoría y Composición*, fue la ocasión perfecta para realizar una entrevista a la recientemente ganadora del Premio Nacional de Música.



Ilustración 3: Teresa Catalán durante su charla Ser compositor en el siglo XXI, desarrollada en las XI Jornadas de Teoría y Composición, en el Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia, el 16 de abril de 2018.

Tras estudiar en su Pamplona natal con profesores como Fernando Remacha, Luis Morondo, o Pilar Bayona, Teresa Catalán desarrolla su formación como compositora de la mano de quien considera sus maestros: Agustín González Acilu y Ramón Barce.

Compositora prolífica (basta con ver el catálogo de su obra en su web www.teresacatalan.com) y escritora de, entre otros muchos escritos, los libros *Sistemas compositivos temperados en el siglo XX* o *Música no tonal. Las propuestas de J. Falk y E. Krenek*, Teresa Catalán compartió reflexiones en la citada entrevista (ver Anexo I). En ella descubrimos básicamente bosquejos de un autorretrato biográfico (“una mujer extrínseca. Estaba fuera de lo que se esperaba de mí”); apreciamos los posicionamientos de una profesional respecto a la educación musical, o las difíciles circunstancias que sostienen el “techo de cristal” tantas veces referido, pero de compleja naturaleza.

Especialmente sugerente y motivador resultó el hecho de poder compartir ideas y puntos de vista de una compositora que sin duda, podemos considerar en el centro de un mundo, el de la composición, donde la mujer ha sido tradicionalmente ninguneada.



Il·lustració 4: Cartel anunciador del acto de presentación de *La invisibilitat sonora*.

La organización de conciertos en los que dar a conocer la música de las creadoras ha sido otra importante línea de las actuaciones de *La invisibilidad sonora*. A lo largo del curso 2017-2018 se han realizado dos, que a continuación describimos someramente.

El acto de presentación recorrió el Conservatorio con música de mujeres, contando con las palabras igualmente de la intérprete valenciana Pilar Parreño, vicepresidenta de la Asociación Mujeres en la Música (AMM). En él pudieron escucharse la obra para trompón solo *Objectes*, de la compositora catalana Anna Bofill; el segundo movimiento del *Cuarteto sin número*, de Teresa Catalán; las canciones de Matilde Salvador *Los*

bilbilicos y *A la una*; los percusivos *Aires rítmicos* de Silvia León; *Llueve*, de M^a Teresa Oller, y *La escalera de Jacob*, para quinteto de metales, de Pilar Jurado.

En colaboración con la citada AMM, y dentro de la cuarta edición de su ciclo «Música de Mujeres en las Aulas», se realizó, el 17 de mayo de 2018, un segundo concierto en el auditorio del Conservatorio Superior de Música de Valencia, en el que se escucharon algunas de las piezas fruto de la investigación del proyecto. En esta ocasión en el programa pudieron escucharse obras de Pilar Jurado, M^a Teresa Oller, una selección de las *Canciones Sefardíes* de Matilde Salvador; y *Desinformation*, de la compositora valenciana Claudia Cañamero.



Ilustración 5: Cartel del segundo concierto organizado por el Grup de recerca sonora, en colaboración con la Asociación de Mujeres Músicas, dentro del programa "Música de mujeres en las aulas".

Diversas han sido las acciones realizadas, pero sin duda no han hecho mas que mostrar la necesidad de ahondar en las mismas. Sorprende ciertamente ciertas situaciones. Un ejemplo. Desde la RESOLUCIÓN de 1 de julio de 2016, de las direcciones generales de Política Educativa y de Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones en materia de ordenación académica y de organización de la actividad docente en los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2016- 2017, los centros docentes crean la figura del Coordinador de igualdad y convivencia. En los planes de convivencia (ver art. 1.3.4 de la citada resolución), se

establece que los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen prestando especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación; el artículo 8 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Protección Integral contra la Violencia de género, que insta a que se adopten las medidas necesarias para asegurar que los Consejos Escolares impulsen la adopción de medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres; el artículo 27 del Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios (RESOLUCIÓN de 1 de julio de 2016, de las direcciones generales de Política Educativa y de Centros y Personal Docente, pp. 19423-19424).

El sistema universitario público valenciano (Universitat de Alacant, Universitat de València, Universitat Jaume I, Universitat Politècnica de València y Universitat Miguel Hernández) por su parte, cuenta con Unidades de Igualdad. Dichos estamentos diseñan y organizan diversas actividades como campañas de sensibilización, jornadas de intercambio de experiencias y demás acciones encaminadas a sensibilizar y desarrollar un ambiente de coeducación, tal y como señala la propia Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte en su *Plan director de coeducación*:

La coeducación (...), es una herramienta imprescindible para alcanzar la equidad y la meta de la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres. Se hace preciso introducir en materia educativa las pautas necesarias para fijar los aprendizajes que permitan superar los factores de desigualdad real entre mujeres y hombres desde la infancia hasta la incorporación de las personas en la vida activa. Estos hechos conllevan no solo el perfeccionamiento de las normas que sustentan el sistema educativo y su conocimiento, sino la implementación ineludible de un aprendizaje, individual y colectivo que debe establecerse bajo otra mirada plena sin sesgos de contenidos de igualdad. Para superar la falta de coherencia entre la igualdad legal y la igualdad efectiva, la administración educativa debe poner los medios y recursos que permitan pasar de la norma escrita a los hechos en las aulas (p. 4).

Cabe recordar en este sentido el contenido del artículo 25 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, el cual indica:

La igualdad en el ámbito de la educación superior.

1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.
2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

- a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La creación de postgrados específicos.
- c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia. (pp. 9-10).

La particular situación legislativa y organizativa de los estudios superiores no universitarios en la Comunidad Valenciana aún no ha implantado una figura específica análoga, pese a estar, como no puede ser de otra manera, regido de los mismos principios de igualdad, no discriminación, mérito y capacidad. Creemos que el trabajo de dicha figura supondría un impulso muy importante, desde un apoyo ineludible institucional, de cara al fomento de una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Pese a estos inconvenientes, los proyectos de *La invisibilidad sonora* pretenden proseguir las líneas de actuación planteadas anteriormente. En la actualidad se están diseñando nuevos programas a través de los cuales dar a conocer las obras que van conformando el Fondo de partituras que va configurándose en la Biblioteca del Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia. Entre estos cabe destacar el proyecto de estreno del *Concierto para piano y orquesta* de Maria Teresa Oller, lo cual supondría un hito tanto desde un punto puramente musicológico como un sentido homenaje para una artista tan importante en los más diferentes campos de la historia de la música valenciana.

4. CONCLUSIONES

No cabe duda de que mucho se ha avanzado en la situación de la igualdad de género en el mundo de la música. No podemos dejar de considerar la importancia y significatividad de que en la actualidad instituciones como el rectorado de la Universidad de Valencia, la dirección de la Orquesta Filarmónica de la citada universidad, o la dirección del Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia estén encabezados por mujeres. Pero la investigación muestra la necesidad de profundizar en multitud de líneas que pueden aportar mucha luz: catalogación de corpus creativos surgidos de la mano de multitud de mujeres compositoras históricamente ninguneadas; estudio crítico de dichos repertorios, premisa básica para su conocimiento, difusión y justa valoración; redescubrimiento de trayectorias profesionales de las más diversas facetas de la creación musical (profesoras, musicólogas, intérpretes,...). Debemos superar la mera anécdota, los conciertos monográficos que se programan como un hecho puntual, y muestran, paradójicamente, la falta de una normalización efectiva. Debemos profundizar en todas aquellas acciones que supongan un verdadero conocimiento y juicio de la creación, difusión y recepción musical, trascendiendo planteamientos basados en la excepcionalidad, para llegar a una verdadera normalización cualitativa de la creación musical.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, A., GONZALEZ, M.J., GUTIÉRREZ, P., MARCOS, C. (2008). *Compositoras Españolas. La creación musical femenina desde la Edad Media hasta la actualidad*. Madrid: Centro de Documentación de Música y Danza-INAEM.
- BOFILL, A. (2016). *Los sonidos del silencio: aproximación a la historia de la creación musical de las mujeres*. Barcelona: UOC.
- CAMAÑEZ, M. (2018). *La participación de las mujeres instrumentistas en las orquestas profesionales valencianas* (Trabajo Fin de Título). Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia, Valencia.
- CATALÁN, T. (2003). *Sistemas compositivos temperados en el siglo XX*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim. Colecció Compendium Musicae.
- CATALÁN, T. (2011). *Teresa Catalán*.
< <http://www.teresacatalan.com/es/contacto.html> > [Consulta: 17 de octubre de 2018]
- CATALÁN, T. (2012). *Música no tonal. Las propuestas de J. Falk y E. Krenek*. Valencia: Universitat de València.
- Comunidad Valenciana. España. Resolución de 1 de julio de 2016, de las direcciones generales de Política Educativa y de Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones en materia de ordenación académica y de organización de la actividad docente en los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2016- 2017. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, núm. 7826, de 12 de julio de 2016, pp. 19423-19424.
- Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. (2018). *Plan director de coeducación*. Recuperado de <http://www.ceice.gva.es/documents/161634256/165603089/Plan+Director+de+Coeducaci%C3%B3n/a53bc1f6-e22b-4210-89aa-5e34230c4e08>
- España. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres. Boletín Oficial del Estado, núm. 71, de 23 de marzo de 2007, pp. 9-10.
- GALBIS, V. (2014). La significación de María Teresa Oller en el movimiento coral valenciano: la Agrupación Vocal de Cámara de Valencia (1951-1971), en M. NAGORE FERRER y V. SÁNCHEZ SÁNCHEZ (coords.), *Allegro cum laude. Estudios musicológicos en homenaje a Emilio Casares* (441-450). Madrid: Universidad Complutense, Instituto Complutense de Ciencias.
- LACRUZ, R. (2017): Compositores valencianos en *Notas de Paso, Revista digital del Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia*, Nº 4. Recuperado de <http://revistadigital2.csmvalencia.es/wp-content/uploads/2016/02/Revista-4-PDF.pdf>
- RAMOS, P. (2003). *Feminismo y música*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ, R. (2012). *15 compositoras españolas de hoy*. Colección “Análisis de la Música Contemporánea” nº1. València: Piles.
- SANZ, J.M., AGUILERA, C., LABRADA, D., LABRADOR, M^a.J. y TAMARIT, P. (2018). La invisibilidad sonora en *Notas de paso, Revista digital del Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia*, Nº 6. Recuperado de



<http://revistadigital2.csmvalencia.es/wp-content/uploads/2018/06/Revista-6.-Maig-2018.pdf>

SANZ, J.M., AGUILERA, C., LABRADA, D., LABRADOR, M^a.J. y TAMARIT, P., (s.f.).
Dolores Sendra: aproximació a una creadora valenciana (s.e.).

ANEXO I

(Entrevista realizada el día 16 de abril por Cristina Aguilera a Teresa Catalán).

CRISTINA: Teresa, sabemos por multitud de entrevistas que tuviste la suerte de crecer en un museo, con un maravilloso piano...

TERESA: Efectivamente, y fue muy importante que no me dejaran tocar el piano.

CRISTINA: ¡Claro! Y esto cómo podemos reflejarlo a la hora de la educación, es decir, deseo no concedido que alimenta, lejos de eliminar ese deseo y lo convierte en algo más profundo.

T: Sí, y yo lo que he demostrado siempre, porque ya me venía desde muy pequeña, y te estoy hablando de mi muy primera infancia, es una rebeldía innata. O sea, mi padre me decía: "aquel piano no se puede tocar porque esto es una cosa muy delicada y tú no puedes tocar esto". Y yo me preguntaba "¿por qué no puedo tocar eso? Yo quiero eso..." porque a mí me parecía un mueble. Pero de repente, alguien se sentaba delante del mueble, y aquello sonaba, y a mí me gustaba mucho y yo insistía: "yo quiero eso, yo quiero eso...". Entonces a mi padre, a los seis años le dije: "Papá, voy a ser músico...", y hasta hoy, o sea que es un proceso de mucha rebeldía, porque ese fue un acto rebelde, pero fue un acto rebelde a los 14 años cuando hubo que decidir, qué vas a hacer en tu futuro, y yo seguí.

C: Con respecto a eso, he leído que tú tienes otra carrera.

T: Sí, claro, es que tuve que negociar con mi padre e ir a la "Escuela de Arte y estudios mercantiles de Bilbao", porque mi padre decía que de esa manera yo me podría defender en la vida, porque con la música, él pensaba que iba a pasar hambre o correr muchos peligros. Claro, fíjate, una mujer en la música...qué puede llegar a ser...y entonces, pues, tuve que negociar. Le dije a mi padre, si soy capaz de llevar las dos cosas adelante, luego decidiré lo que yo quiera hacer. Y mi padre convencido de que no iba a poder, y además, siempre añorando y deseando que yo fuese doctora y que hiciera una carrera de otra manera, pues...creyó que no, pero fue que sí. Entonces ahí fue cuando me dejaron en paz porque ya se dio cuenta que no había marcha atrás.

C: Teresa, eso demuestra una determinación y una fuerza muy importantes.

T: Sí, pero...que te lo regalan, quiero decir, que eso no es que tú tengas ningún mérito, ya vienes así de serie.

C: Ya, (Risas) impronta genética.

T: Claro...y entonces ya dices...pues bueno... qué hago con esto, pues seguir siendo lo que soy...

C: Teresa, volviendo al comentario de tu padre y sus temores con respecto a tu futuro -te vas a morir de hambre y qué vas a hacer siendo una mujer en este tipo de mundo- imagino que te sentiste sola como mujer.

T: Completamente. Pero mira, yo nací en el 1951, es decir, cuando yo tenía 14 años, en la mitad de los años 60, lo que había que hacer conmigo era hacerme una mujer en el sentido más antiguo y más... cómo decir, más inhóspito y más carcamal del término; es decir, mi hermano iba a jugar, pero yo tenía que quedarme a coser porque tenía que coser mi ajuar. Yo tenía que hacer mi ajuar, y entonces mi madre me decía... -es que

te tengo que hacer mujer- esta era una frase de mi madre. Eso significaba que yo aprendí a cocinar pero mi hermano no, que yo tenía que recoger la casa y darle de cenar a mi hermano, pero mi hermano, por supuesto no...es decir, una educación que me marcaba como mujer, y a mí aquello, no me gustaba nada.

C: Imagino que ante esa situación notarías cierta tensión en tu interior.

T: Sí, una rebeldía total, porque a mí aquel modelo no me gustaba nada. Me parecía injusto, pues mi hermano tenía un asiento en el salón, yo no tenía... quiero decir... a mí aquello me parecía muy injusto y entonces luché denodadamente contra eso; contra mi abuelo, contra mi madre...contra todos los que querían centrarme y forjarme como una mujer al uso. Entonces, absolutamente siempre, fui una mujer extrínseca. Estaba fuera de lo que se esperaba de mí. Siempre. Pero es un terreno que hubo que conquistar, no era nada fácil.

C: Claro, y más con el peso que la tradición tenía en aquel tiempo. ¿En algún momento has notado que ese terreno has logrado conquistarlo?

T: ¡Absolutamente! ¿Y sabes cuándo lo he sabido? Cuando he educado a mis hijos, y no digo a mis hijas, digo a mis hijos, porque tengo, dos mujeres y un varón, y los tres han tenido la misma educación. Y hoy, hoy, los tres tienen la misma idea y la misma significación ser un hombre que una mujer. Te voy a decir; el día 8 de marzo, en la manifestación de la mujer, ese acto de fuerza, ese momento histórico tan brutal que vivimos... me tuve que ir de la manifestación, porque cuando llevaba 2 horas percibiendo aquella energía, viendo aquella libertad, sabiéndome poderosa y empoderada con todo lo que me estaba rodeando, viendo que caminamos hacia esa igualdad con la fuerza de tantas mujeres, unánimes. Ya no soy yo sola, sino que ya somos muchas y estamos en ese camino. Llegó un momento que la emoción me pudo de tal forma que arranqué a llorar y me tuve que ir, porque no resistía todo aquello. O sea, estaba por encima de mí. No podía. Realmente no podía. Les dije: “me vais a perdonar...”.



Ilustración 6: Teresa Catalán (1^a a la derecha) durante la manifestación del 8 de marzo de 2018 en Madrid.

C: Muchos años viviendo y luchando para ello.

T: Tuve la sensación de haber pasado un túnel. Como si desde mi niñez, hubiera atravesado un gran túnel, y al final de ese túnel aparezco en un momento en donde... ¡uau!... la historia ha empezado a ser consciente de que la mujer es exactamente igual que el hombre. Porque tampoco estoy de acuerdo en hacer de nuestra igualdad una guerra contra el hombre. Yo quiero hacer una unidad con el hombre, pero una unidad en igualdad, y... eso me emocionó, porque también había compañeros en aquella manifestación y había alumnos y había... pues esa fuerza en aquel momento tan espectacular. ¡Por supuesto que lo he notado! Pero donde más lo he notado, insisto, ha sido, en la educación que yo pude dar a mis hijos, a mis tres hijos. Exactamente igual.

C: ¡Qué maravilla Teresa, esto que cuentas! Tenía otras preguntas preparadas pero después de esta experiencia tan manifiesta que nos has contado, voy a dar un salto en el tiempo para tocar otro tema que nos preocupa y es el sistema educativo actual que tenemos en los conservatorios.

T: ¿Desde el punto de vista de género...o general?

C: En general. En un primer momento, desde una perspectiva general.

¿Crees que necesitaríamos algún tipo de reforma en nuestro plan de estudios, teniendo en cuenta la sociedad que hay en la actualidad, cómo está el mercado laboral, qué se demanda...?

¿Qué ocurre además con esto de la ética profesional, lo que vivimos, la realidad, y además lo que podamos aportar como individualidad desde la cultura?

T: Vamos a ver. Eh... (carraspea) Efectivamente, en medio de la sociedad hedonista que conocemos, estamos ahí, somos insignificantes porque somos pocos, pero sin embargo, creo que somos importantes porque acumulamos mucho. ¡Bien! ¿Cuál es el problema fundamental ahora? Me estoy refiriendo a las Enseñanzas Superiores, pero podía ser, que es lo que me parece ahora mismo, más perentorio, ¿no? ¿Qué está pasando? La sociedad, y hoy más que nunca vemos muy claro, impregnada de titulitis, no ha tenido en consideración los estudios musicales porque no somos universidad, porque no somos universitarios. Y cuando una familia deja a un hijo en un centro superior, quiere que salga con un título universitario, o al menos quiere que le suene que aquello que está haciendo su hijo es algo que tiene que ver con ser universitario: "mi hijo es universitario",... y resulta que los músicos no somos universitarios.

¿A qué estamos jugando?... ¿A qué estamos jugando? ¿Por qué estamos engañando? ¿Por qué hemos firmado el Tratado de Bolonia, cuando no cumplimos los requisitos mínimos para estar en el Tratado de Bolonia? ¿Por qué nuestros alumnos de superior no están amparados con las becas universitarias que les correspondería por todo derecho? ¿Cómo pretenden que nuestras enseñanzas sean superiores cuando estamos regidos con un ordenamiento que corresponde a enseñanzas medias? Esto es absolutamente incompatible. Es una inconsistencia y una grave ofensa a la cultura, a la educación, al respeto debido a los profesionales que lo somos, a los profesores, al futuro de nuestra cultura... Luego, es perentorio, que los centros Superiores de Música en este país, por fin sean universitarios.

En tiempos de San Isidro de Sevilla, lo era, y ahora no. ¿Qué pasa, dónde estamos? ¿Qué ha pasado desde la Ley Moyano hasta hoy? ¿Cómo es posible que tantos y tantas veces lo estemos haciendo mal? ¿Qué se les pone por delante a los que hacen las leyes para no entender hasta qué punto este país necesita afianzarse culturalmente, y que eso pasa por no dejar en una esquina a la música? La sociedad nos seguirá rechazando mientras no nos considere; mientras alguien crea que, cuando dices: “Estudio música”, y te contesta: “No, no, pero ¿qué estudias?”; y dices: “Eh...”; bueno, te quedas sin palabras, porque en ese momento, o te vas, o te enfadas. Pero eso, no depende de nosotros. Nosotros lo estamos haciendo bien. Es la estructura la que no nos permite que eso esté bien.

En cuanto a las enseñanzas elementales y medias, ¡otro disparate monumental!: en las enseñanzas generales, ¡ha desaparecido la música! ¡En qué cabeza cabe! ¿Por qué se les está olvidado la educación de la sensibilidad? La educación fuera del conocimiento, la educación fuera de la estética, la educación fuera de la historia. ¿Por qué, a quién le parece que aprendiendo tecnología, matemáticas y lengua, sin hacer filosofía y sin estudiar las artes, esta juventud va a tener un mejor camino? ¿A quién se le ha ocurrido? ¿Quién defiende eso? Porque a la hora que preguntas esto, nadie responde. El silencio es absoluto. Luego la falta de respeto es inconmensurable. Ni siquiera nos tratan como a una “maría”, es que hemos desaparecido, las enseñanzas musicales. Es que a los públicos hay que formarlos y en las enseñanzas generales, estamos formando público. ¡No tenemos público! Claro que no. También tendríamos gente analfabeta si no les enseñásemos a leer. Y tenemos gente analfabeta musicalmente, porque no les enseñamos la música. Ha desaparecido: Enseñanzas Generales. Enseñanzas Superiores: vamos a las demás, por repasarlas todas, que yo no me quedo nada en el tintero.

¿Qué pasa con las enseñanzas elementales y medias en los conservatorios? Que hoy en día, no hay centros integrados que permitan que esos alumnos y alumnas, no tengan penalizaciones horarias que les lleven a unas dificultades increíbles para, desde bien niños, y atravesando toda la adolescencia, para llegar a las enseñanzas Superiores. ¿Qué estamos haciendo? ¿Por qué estamos propiciando que todo deje fuera, absolutamente fuera las enseñanzas musicales, las enseñanzas artísticas? ¿Qué es lo que ocurre? Yo solo puedo hacer preguntas, no tengo las respuestas, porque las que puedo dar, no me gustan.

C: Teresa, has dado respuesta sobradamente a todas las preguntas que quería realizarte en este tema. Ahora, abordemos la cuestión de género. Es cierto que en los conservatorios ha surgido la figura de igualdad, que por cierto, nosotros no la tenemos, todo sea dicho.

T: ¡Ni nosotros tampoco!

C: Pero sabes que está aprobado por ley. Si nos vamos a las estadísticas, las ramas más castigadas por falta de presencia femenina, son la dirección y la composición. Una de nuestras compañeras, Pilar Parreño, que es además secretaria de la AMM (Asociación de Música de Mujeres)...

T: Es una mujer muy activa.

C: Sí, desde luego. En la actualidad, desde esta asociación, se está realizando una investigación para recopilar datos y elaborar una estadística de los centros Superiores

de Música, para saber cuántas de las mujeres que comienzan estas carreras la finalizan. Además también se pretende hacer un rastreo que evidencie cuántas compositoras se programan en los festivales y los ciclos de conciertos, porque es evidente que existe una falta de presencia de creadoras femeninas y no es que no las haya, sino simplemente que no se les da espacio. ¿Qué crees que se puede hacer? ¿Qué me puedes decir conforme a esta problemática que os afecta tan directamente? ¿Cómo lo vivís desde dentro?

T: Pues te puedo decir muchas cosas, y mira bien que soy muy crítica. Y me voy a explicar. Yo llevo treinta y tantos años dando clases de composición, pero claro, yo tengo una edad, saqué la cátedra hace muchos años y entonces, las cátedras eran específicas. Ahora son más generales; y aunán todas las especialidades pero entonces, la mía era específica. Yo fui la primera que sacó, y la única que consiguió esa cátedra.

C: Eso debiste de vivirlo con una gran satisfacción.

T: Mira mi pelo (se toca los mechones blancos) te lo cuenta, porque yo entré morena, y salí bastante blanca. Bueno. He hecho la estadística durante muchos años del número de alumnos y el número de alumnas que han accedido a mis clases, y tengo esa estadística que me he hecho para mí, porque me extrañaba ver que en los conservatorios profesionales había más alumnas que alumnos, y en los conservatorios superiores, también hay más alumnas que alumnos, excepto, en esas especialidades.

Fíjate que no tengo respuesta de los motivos, pero fíjate también, que estoy sospechando desde hace mucho tiempo, que las mujeres, cuando tienen, o tenemos, un reto intelectual muy severo, elegimos, no sé por qué razón, especialidades más cómodas. Tenemos un enorme sentido práctico. Claro, el sentido práctico, no te lleva a estudiar composición, absolutamente no, porque no tenemos una solución profesional inmediata. Una violinista, sí; una pianista, sí; una compositora, no. Y la mujer tiene un sentido muy práctico. Dice, anda, me voy a meter ahí, y luego qué...

C: Crees que esto tiene que ver con la previsión de futuro de conciliación familiar...

T: ¡Naturalmente! ¡Naturalmente! ¡Ahora iba a eso! Es decir, ¿por qué digo que hay que ser autocríticas? Pues porque claro, abrir camino, que es lo que nos está tocando o lo que me ha tocado a mí: fui fundadora del grupo de Pamplona y fui la única mujer; entré en composición era la única, y todo mi mundo era completamente masculino. ¡Había que abrir camino! Cuando, ahora hay que seguir abriendo ese camino, ahora que todo el mundo, en la sociedad hedonista, tiende a estar cómodo, hace unas selecciones de menos compromiso, y eso no nos lo tiene que revisar la sociedad. Nos lo tenemos que revisar nosotras. Porque somos nosotras, las responsables de nosotras. No podemos echar nuestra responsabilidad a los demás. No nos pueden venir a buscar para que seamos catedráticas o compositoras. No, no, no, no... tenemos que ser nosotras. ¿Chicas, dónde estáis? ¡Chicas, dónde estáis!

Hecha la autocrítica, también diré, que aquí aparece, claramente también, el famoso "techo de cristal", porque no es verdad que no hay a compositoras. Las hay. Pero el techo de cristal aparece cuando quien programa, no programa mujeres compositoras. ¿Por qué? Porque no hay mujeres programando. Y ese es el techo de cristal. Es decir, si aún a falta de determinación, que yo echo en falta, sumamos, la falta de promoción o digamos... la inacción absoluta, la insensibilidad ante la desaparición de mujeres en la escena, está todo servido. Está todo servido. ¿Qué nos pasa?, pues que tenemos que

ir conquistando no los puestos intermedios, estos están claros, nadie niega la presencia de la mujer en la orquesta, es más, hay muchas orquestas sostenidas por mujeres, que son en su mayoría los componentes del grupo; grupos de cámara, etc... de primer orden de calidad, porque, naturalmente, la respuesta profesional de la mujer, es impecable. Pero claro, si cuando nos tenemos que enfrentar verdaderamente al techo de cristal, nos acobardamos, o simplemente por comodidad, o por la razón que sea, no nos enfrentamos a eso, ¿qué está pasando? Está pasando lo que pasa, que hay, muchas mujeres haciendo una obra compositiva de mucha calidad que sin embargo, no está presente en la programación ordinaria.

No está normalizado, y yo no pido cotas, nunca, pero creo que por derecho, nos corresponde, porque creo que nuestra calidad y nuestra cantidad, no está reflejada en la realidad de las programaciones generales: auditorios, casas de cultura, etc... Pero claro, ¿dónde está el reto?, el reto está en ir al abordaje a los puestos de responsabilidad. Ese es nuestro reto. Y en ese momento se acumulará. Yo no quiero limosna, yo no quiero cotas, porque parece que me lo estén regalando. Yo he ganado lo que tengo. Yo me lo he ganado, y me lo he ganado con esfuerzo, con trabajo, con talento, y no hablo ahora en primera persona, hablo en general de las mujeres; nos lo hemos ganado con esfuerzo, con inteligencia, con talento, con sacrificio, con estudios. Nos lo hemos ganado. Entonces, yo no pido nada, yo exijo. Pero exijo...ojo, igualdad. Yo no quiero nada por cuota. No quiero que me digan- bueno...vale...ya que estás aquí...venga-, no quiero eso, quiero que se muestre la evidencia. Nada más.

C: Bueno Teresa, ha sido un auténtico placer poder escucharte y hacernos partícipe de tus pensamientos, tus luchas y tus valores que deben ser sin duda, ejemplos e impulso para los que queremos crecer y hacer de nuestra profesión un espacio de oportunidades por igual para compartir arte, creatividad y talento.

ANEXO II**FONDO DE PARTITURAS “LA INVISIBILIDAD SONORA”****BIBLIOTECA DEL
CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA “JOAQUÍN RODRIGO” DE
VALENCIA****VOZ****VOZ Y PIANO**

- BOFILL, A. *Temps de paraules* [Veu i piano]. Barcelona: Clivis, 2013.
- COLOMER, C. *Cançons amb el cor* [Veu i piano]. Barcelona: Clivis, 2011.
- COLOMER, C. *Cançons de bressol. Nanas. Lulabies* [Veu i piano]. Barcelona: Clivis, 2011.
- COLOMER, C. *Cançons de Nadal* [Veu i piano]. Barcelona: Clivis, 2010.
- LÓPEZ ARTIGA, M^a Ángeles. *Caminos* [Canto y piano]. València: Piles, 1983.
- OLLER, M^a. T. *A la entrada de Soba* [Soprano y piano]. Valencia: s.e., s.f.
- OLLER, M^a. T. *Algún día en esta calle* [Voz y piano]. Valencia: s.e., s.f.
- OLLER, M^a. T. *Arroyuelo del molino* [Soprano y piano]. Valencia: s.e., 1947.
- OLLER, M^a. T. *Agora que se de amor* [Voz y piano]. Valencia: s.e., 1949.
- OLLER, M^a. T. *Cada canción...* [Soprano y piano]. Valencia: s.e., 1948.
- OLLER, M^a. T. *Goig...* [Voz y piano]. Valencia: s.e., s.f.
- OLLER, M^a. T. *La balada del agua del mar* [Soprano y piano]. Valencia: s.e., 1949.
- OLLER, M^a. T. *Llueve* [Voz y piano]. Valencia: s.e., 1949.
- OLLER, M^a. T. *Triptic de Nada* [Soprano y piano]. Valencia: s.e., 1949.
- OZAITA, M^a. Luisa. *Cuatro canciones hispanoárabes* [Voz y piano]. Barcelona: Boileau, 2008.
- SALVADOR, Matilde. *Els alfòdels* [Voz y piano]. Barcelona: Boileau, 1997.
- SALVADOR, Matilde. *Voces de otra orilla* [Voz y piano]. Valencia: Piles, 2017.

CORO

- OLLER, M^a. Teresa. *Veus del blau i del grisenc* [Coro mixto]. Premio Nacional “Joaquín Rodrigo”, 1969 [Copia de Juan Torregrosa Sevilla]. Valencia: s.e., 1969.
- OLLER, M^a Teresa, MARCO, J. Manuel, BARTUAL, Rosa y MADRID, Jesús. *L'albà de l'Alcora*. València: Lo Rat Penat., 2003.
- SALVADOR, Matilde. *Cinc sardanes vegetals* [Cor mixt]. Barcelona: Boileau/Clivis, 1996.
- SALVADOR, Matilde. *Deixeu la terra* [Cor mixt]. Valencia: Generalitat Valenciana, 1988.
- SALVADOR, Matilde. *Cançons per a la nit* [Cor mixt]. Valencia: Piles, 2002.

UN INSTRUMENTO

CLARINETE

- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Ángeles. *El Mediterráneo*. València: Piles, 2012.

FLAUTA

- OZAITA, M^a. L. *Tres pequeñas piezas*. Barcelona: Boileau, 2011.
- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Romanza medieval*. València: Piles, 1992.

GUIARRA

- JURADO, P. *Zahir*. València: Piles, 2017.
- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Cantilena en sol*. Madrid: Alpuerto, 1990.
- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Estudio perverso nº 17*. Madrid: Alpuerto, 1996.
- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Estudio colorido nº 175*. Madrid: Alpuerto, 1990.
- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Nocturno en re*. Madrid: Alpuerto, 1990.

OBOE

- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Monólogo-confidencia*. València: Piles, 1992.

PIANO

- CATALÁN, T. *Elegía nº 4*. Valencia: Piles, 2012.
- COLOMER, C. *Caleidoscopi*. Barcelona: Clivis, 2009.
- COLOMER, C. *Cinc minuaturs*. Barcelona: Clivis, 2009.
- COLOMER, C. *Dedicatòries*. Barcelona: Clivis, 2008.
- COLOMER, C. *Les estacions*. Barcelona: Clivis, 2007.
- COLOMER, C. *Petita suite nadalenca*. Barcelona: Clivis, 2010.
- COLOMER, C. *Petites variacions*. Barcelona: Clivis, 2005.
- COLOMER, C. *Policromías*. Barcelona: Clivis, 2009.
- COLOMER, C. *Puesta del sol en la Alhambra/ Sonatina modulante*. Barcelona: Clivis, 2010.
- COLOMER, C. *Reminiscències 1-2-3*. Barcelona: Clivis, 2005.
- COLOMER, C. *Sonata en La b*. Barcelona: Clivis, 2007.
- GARRIGA, C. *Miniatures*. Barcelona: Boileau, 2007.
- LÓPEZ ARTIGA, M^a Á. *Cartas al Señor de Bergerac*. València: Piles, 2017.
- OLLER, M^a. T. *Campanas de Nadal*. s.e., s.f.
- OLLER, M^a. T. *Capricho en estilo popular*. s.e., s.f.
- OLLER, M^a. T. *Cipreses*. Madrid: s.e., 1985.
- OLLER, M^a. T. *Preludio en Do sostenido*. Compostela: s.e., 1964.

- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Criselefantina. Danzas para piano*. València: Piles, 2017.
- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Pinceladas sonoras para un poeta*. València: Piles, 2012.

TROMBÓN

- BOFILL, A. *Objectes*. s.e.

VIOLÍN

- OZAITA, M^a. Luisa. *Suite* [Violín]. Barcelona: Boileau, 2013.

VIOLONCELLO

- OZAITA, M^a. Luisa. *Nueve micropiezas* [Violoncello]. Barcelona: Boileau, 2004.

DOS INSTRUMENTOS

- COLOMER, C. *Recordant* [Violoncel i Piano]. Barcelona: Clivis, 2007.
- COLOMER, C. *Song Fantasia-Interlude* [Violoncel i Piano]. Barcelona: Clivis, 2006.
- DE LA CRUZ, Z. *Evocazione rossiniana* [Cl. y piano]. Barcelona: Boileau, 2009.
- GARRIGA, C. *Claudiana* [Flauta i piano]. Barcelona: Boileau, 2007.
- GARRIGA, C. *Dos poemas* [Violí i piano]. Barcelona: Boileau, 1997.
- GARRIGA, C. *Sonatina / Ensayo a dos* [Piano / 2 Pianos]. Barcelona: Boileau, 2007.
- GARRIGA, C. *Reflejos ibicencos* [Cl. o violí i piano]. Barcelona: Boileau, 2007.
- LÓPEZ ARTIGA, M^a Á. *Guamiliana. Canción y danza* [Bombardino y piano]. València: Piles, 1988.
- LÓPEZ ARTIGA, M^a Á. *Suite* [Oboe y piano]. València: Piles, 1993.
- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Ariette* [Cl sib y guitarra]. Berlin: Ries& Erler, 2001.
- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Canto de los Andes* [Órgano y guitarra]. València: Piles, 2005.
- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Capricho calpino* [Contrabajo y guitarra]. Berlin: Ries& Erler, 2003.
- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Cascada (Kaskade)*. [Órgano y guitarra]. València: Piles, 1999.
- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Divertimento a tre tempi* [Piano y guitarra]. València: Piles, 2011.
- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Lamento - Diálogo* [Órgano y guitarra]. València: Piles, 1994.
- SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Llamada del paraíso* [Órgano y guitarra]. València: Piles, 1994.

TRES INSTRUMENTOS

GARRIGA, C. *Elegía* [Cl. o violí, violoncel i piano]. Barcelona: Boileau, 1997.

CUATRO INSTRUMENTOS

GARRIGA, C. *Divertimento* [Quartet d'instruments de fusta]. Barcelona: Boileau, 2007.

SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Caminando hacia el infinito* [Cl sib, sax mib, percusión y piano]. València: Piles, 2012.

MÁS DE CINCO INSTRUMENTOS

GARRIGA, C. *Fantasia concertante* [Piano y orquesta de corda]. Barcelona: Boileau, 2007.

GARRIGA, C. *Tres cançons de combat del somni / Tres cançons populars catalanes* [Piano y orquesta de corda]. Barcelona: Boileau, 2007.

SÁNCHEZ-BENIMELI, M^a Á. *Concerto arietta* [Guitarra y Orqu. de cuerda]. València: Piles, 2005.